الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة وهران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيومعرفي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة معسكر

إعداد الطالب:
بوقريرس فريد

تحت إشراف:
أ.د حبيب تيلوين

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د منصوري عبد الحق	جامعة وهران	رئيسا
أ. د حبيب تيليوين	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
د . جلطي بشير	جامعة وهران	مناقشا
د. رحماني سعاد	المدرسة الوطنية للتعليم التقني	مناقشة
د. تاعوينات علي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
د. أبي مولود عبد الفتاح	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية 2013 /2014

قال الله تعالى:

«

سورة طه 114

»

ملخص الرسالة:

ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيومعرفي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة معسكر

من إعداد الطالب : بوقريرس فريد

تحت إشراف: أ.د حبيب تيليوين

جاء هذا البحث إثر الإحساس بأهمية توقع المسار التعليمي للمتعلم، والاقتناع بعدم جدوى التدخل لمعالجة الفشل المدرسي إذا وقع، أو على الأقل أفضلية التدخل قبل وقوعه لمعالجته بأكثر فعالية. تبين لنا فيما بعد أن المقاربات السوسيو معرفية الحديثة طرحت هذه المشكلة واقترحت في الوقت ذاته نماذج نظرية مفسرة لسلوك المتعلم وللديناميكية التي تحكم هذا السلوك في إطار ما يسمى بعلم النفس الدافعية. بصيص الأمل هذا جعل الكثيرين يتوجهون إلى البحث في دوافع سلوك المتعلمين، والتحقق من تطور هذا السلوك عبر سنوات التمدرس وعبر المراحل التعليمية المختلفة. أفرز هذا التوجه الكثير من النتائج العلمية، والعديد من النماذج النظرية التي دأبت على تفسير ما يحكم السلوك في إطار مسلمات التوجه السوسيو معرفي؛ ولأن هذه النماذج كثيرة ومتعددة ولأن بعض النتائج تؤكد حقيقة اتجاه السلوك العام للمتعلم في المدرسة إلى التناقص؛ أو ما يسمى بالتناقص الطبيعي للدافعية للتعلم، ارتأينا أنه من المهم البحث في هذا السياق لعدة أسباب؛ أولا: حتى نتحقق من مدى فعالية مسلمات التوجه السوسيو معرفي في تفسير الظواهر المقترنة بالمدرسة والتعلم في مجتمعنا، واقتراح تعديلات إن وجدت حسب متطلبات هذا المجتمع. ثم –ثانيا– التحقق من الكيفية التي تتطور وفقها سلوكات ومعتقدات (الدافعية للتعلم) المتعلمين في المدرسة الجزائرية، ثم أخيرا الوصول إلى تحديد الخصوصيات السلوكية والإدراكية للمتعلمين في المدرسة الجزائرية.

لتحقيق هذه الأهداف قمنا أولا بدراسة نظرية مفصلة لمفهوم الدافعية للتعلم في إطار علم النفس بصفة عامة، وفي ظل التوجه المعرفي والسوسيومعرفي على وجه الخصوص، وذلك لفهم حقيقة هذا التوجه وضبط تطوره والاختلافات الموجودة فيه، والإحاطة بأهم النتائج العلمية التي توصل إليها، رغبة منا في تحديد مرجعيتنا النظرية واختيار التوجه الذي سنعتمده في تفسير الظواهر المقترنة بالدافعية للتعلم، وقياس هذه الظاهرة فيما

بعد، لكننا لم نكتفي باختيار النموذج النظري السوسيومعرفي لتفسير تطور الدافعية للتعلم والعناصر المساهمة في هذا التطور، وإنما عمدنا إلى التحقق من هذا النموذج النظري وتعديله وفق ما يناسب مجتمعنا.

ثم ثانيا، وبعد التحقق من النموذج النظري وضبط وسيلة قياس ديناميكية الدافعية للتعلم، قمنا بالتحقق من ظاهرة تناقص الدافعية، والتي اعتبرت ظاهرة طبيعية في الدول الغربية، وتحديد حقيقة هذا التناقص والعوامل المساهمة فيه؛ (المسار التعليمي، تجربة الفشل والجنس).

في الأخير ، واعتمادا على ما توصلنا إليه في المراحل السابقة، قمنا بتحديد العناصر السلوكية والإدراكية المساهمة في تطور الدافعية للتعلم عند تلاميذ المدرسة الجزائرية (التعليم المتوسط والثانوي) على اختلاف مستوياتهم ومساراتهم التعليمية واختلاف تعرضهم لتجربة الفشل أو النجاح واختلاف جنسهم.

كنتيجة لهذا البحث ، يمكننا القول : " إن النموذج النظري المقترح لتفسير ظاهرة الدافعية للتعلم، لا يتناسب كلية مع مجتمعنا أو مدرستنا وتلاميذنا، وقد توصلنا لاقتراح مجموعة من التعديلات على هذا النموذج، وأبرزها تكمن في أهمية إدراك المتعلمين لقيمة النشاط التعليمي في عمل ديناميكية الدافعية لديهم. أما في ما يخص ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم، فقد تبين أن التناقص الحقيقي يحدث في مستوى الإدراكات؛ أي إدراكات المتعلمين، وليس في مستوى سلوكاتهم، وعلى العكس فكلما توجهت السلوكات للزيادة تناقصت الإدراكات، كما أن التناقص يحدث داخل المرحلة التعليمية. أما فيما يخص العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية للتعلم فقد سجلنا العديد من الاختلافات حسب مستوى التلاميذ ومسارهم التعليمي وتجربة النجاح والفشل والجنس، هذه العناصر التي حددناها لها القدرة على التمييز بين التلاميذ والتفريق بينهم".

لا يسعنا في الأخير سوى أن نقول أنه لا يمكن الإحاطة بالسلوك البشري مهما كان نوعه أو مجاله ببساطة، والأكيد عندنا أنه كل مركب ومتداخل لا يمكن فهمه إلا إذا لاحظناه في تداخله؛ أي إذا اعتبرنا السلوك محصلة عمل ديناميكية يتداخل فيها السلوك بالإدراك، فيؤثر كل منهما في الأخر.

شكر وتقدير:

أتوجه بخالص شكري وتقديري لمن ساعدني في إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر أستاذي الفاضل المشرف على هذا البحث، الأستاذ الدكتور حبيب تيليوين، الذي لم يبخل ولم يدخر لا جهدا ولا نصحا في سبيل الوصول بهذا البحث إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه من كمال.

و أتوجه أيضا بالشكر للجنة الأساتذة الأفاضل المناقشين لهذا البحث، على تحملهم عناء قراءة وتصويب هذا العمل وتقويمه، وعلى تحمل عناء السفر من طرف بعضهم.

كما أتوجه بالشكر أيضا لكل الذين ساعدوني ولو بكلمة تشجيع.

الإهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد لأقرب الناس إليّ " عائلتي الصغيرة والكبيرة" .

و

إلى كل طالب علم مجد وصادق.

قائمة المحتويات

- ملخص الدراسة	أ
- الشكر و الإهداء	ب
- قائمة المحتويات	ج
- قائمة الجداول و الأشكال	د
مقدمة البحث	01

الفصل الأول

تقديم البحث		
01	إشكالية البحث	6
02	فرضيات البحث	11
03	أهمية البحث و الحاجة إليه	13
04	أهداف البحث	14
05	حدود البحث	15
06	المرجعية النظرية للبحث	15
07	ضبط المفاهيم	25

الفصل الثاني

مفهوم الدافعية في إطار علم النفس

تمهيد		
01	لمحة عن تطور مفهوم الدافعية	35
02	تصنيف نظريات الدافعية	47
1.2	نظريات المحتوى	47
2.2	نظريات السيرورة	54
03	تعريف الدافعية في إطار علم النفس	55
04	النظريات المعرفية	57
05	حول مفهوم التوقع والقيمة	63

06	حول مفهوم العزو السببي	70
07	حول مفهوم التنافر المعرفي	84
08	حول مفهوم التحكم الذاتي	90
09	حول مفهوم الأهداف	99
خلاصة		

الفصل الثالث

نموذج ديناميكية الدافعية السوسيو معرفي

تمهيد		
01	المفهوم السوسيومعرفي للدافعية للتعلم	107
02	أهم النماذج النظرية	109
1.2	نموذج وينر **Weiner**	109
2.2	نموذج بانتريش **Pintrich**	111
3.2	نموذج ماك كومبس **McCombs**	113
4.2	نموذج ديسي و ريون **Deci et Ryan**	116
5.2	نموذج باندورا **Bandura**	118
03	النموذج النظري المقترح	121
1.3	نموذج ديناميكية الدافعية لـ رولند فيو **Roland Viau**	121
2.3	محددات الدافعية (الإدراكات)	127
	1.2.3 إدراك الذات	127
	2.2.3 إدراك قيمة النشاط	131
	3.2.3 إدراك مستوى الكفاءة الشخصية	136
	4.2.3 إدراك مستوى التحكم في النشاط	139
3.3	مؤشرات الدافعية (السلوكات)	141
	1.3.3إختيار الإقبال على النشاط	142
	2.3.3 المثابرة	143
	3.3.3 الالتزام المعرفي	144
خلاصة		

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

تمهيد		
01	الدراسة الاستطلاعية	157
1.1	أهدافها	157
2.1	الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية	158
3.1	ضبط مقياس الدافعية للتعلم	159
1.3.1	التعريف بالمقياس	159
2.3.1	صدق المقياس	162
3.3.1	ثبات المقياس	163
4.3.1	الاتساق الداخلي للمقياس	164
5.3.1	الصدق العاملي	166
02	التحقق من النموذج النظري	170
1.2	المبررات العلمية	170
2.2	الإجراءات التنفيذية للتحليل التأكيدي	175
3.2	نتائج التحليل العاملي التأكيديAFC	176
4.2	مناقشة النتائج المحصل عليها	177
03	عينة الدراسة الأساسية	180
04	إجراءات التطبيق الميداني	183
05	الأساليب الإحصائية المستعملة	183
خلاصة		

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

1. الجزء الأول: التحقق من ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم	
1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: تتجه الدافعية للتعلم إلى التناقص كلما تقدم المتعلم في مسار تعلمه .	187

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: **لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف المسارات التعليمية (العامة والوسيطة والخاصة).**	198
3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: **لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف تجربة النجاح و الفشل التي عاشوها في مسار تعلمهم (تجربة إعادة السنة).**	205
4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: **" لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف الجنس (ذكور وإناث)**	211
2. الجزء الثاني: ديناميكية الدافعية للتعلم	
1.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: **هناك اختلاف في ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات) باختلاف المستوى التعليمي للمتعلم.**	217
2.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: **تختلف العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات)عند المتعلمين باختلاف المسار التعليمي و باختلاف تجربة النجاح و الفشل و الجنس.**	234
03 **خلاصة عامة واستنتاج**	245
04 **المساهمة العلمية للبحث**	254
قائمة المراجع	256
الملاحق	262

قائمة الجداول والأشكال

الرقم	عنوان الجدول أو الشكل	الصفحة
	أولا: الجداول	
01	أمثلة عن مختلف العزوات التي يمكن أن يقوم بها الفرد نجاه وضعية إخفاق	72
02	يمثل توزيع استراتيجيات الضبط الذاتي حسب زمرمان Zimmerman	134
03	الارتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل	147
04	الارتباط بين البنود ودرجة المقياس ككل والأبعاد	148
05	ارتباط الأبعاد الستة للمقياس مع بعضها البعض	148
06	يمثل نسب التباين المفسرة من قبل العوامل	149
07	يمثل تشبع العوامل بالمفردات بعد عملية التدوير	150
08	يمثل نسب التباين المفسرة من قبل العوامل	151
09	يمثل تشبع العوامل بالمفردات بعد عملية التدوير	152
10	دلالة مؤشرات التحليل العاملي التأكيدي المعتمدة في التحليل	158
11	نتائج التحليل التأكيدي لنموذج فيو Viau	158
12	نتائج التحليل التأكيدي لنموذج المقترح	159
13	مجموع مؤسسات التعليم المتوسط في مدينة معسكر والمؤسسات المختارة	162
14	مجموع مؤسسات التعليم الثانوي في مدينة معسكر والمؤسسات المختارة.	163
15	يبين توزيع العينة حسب الجنس	163
16	يبين توزيع العينة حسب متغير إعادة السنة	163
17	يبين توزيع العينة حسب المستوى	164
18	يبين توزيع العينة حسب المسار التعليمي	164
19	يبين درجة الارتباط وطبيعته بين مؤشرات و محددات الدافعية للتعلم	171

20	يبن تحليل التباين بين مستويات التعليم حسب متغير مؤشرات الدافعية	172
21	يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في مؤشرات الدافعية للتعلم	173
22	يبن تحليل التباين بين مستويات التعليم حسب متغير محددات الدافعية	173
23	يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في محددات الدافعية للتعلم	174
24	يبن تحليل التباين بين مسارات التعلم لمتغير مؤشرات الدافعية	178
25	يبن تحليل التباين بين مسارات التعلم لمتغير محددات الدافعية	178
26	يمثل تقسيم التلاميذ حسب مساراتهم وتجانسها في محددات الدافعية للتعلم	179
27	يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في مؤشرات الدافعية للتعلم	179
28	يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات المعيدين و غير المعيدين في ما يخص محددات الدافعية للتلعلم	182
29	نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات المعيدين و غير المعيدين في ما يخص مؤشرات الدافعية للتعلم.	183
30	يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات الذكور و الإناث في ما يخص محددات الدافعية للتعلم.	186
31	يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات الذكور والإناث في ما يخص مؤشرات الدافعية للتعلم.	186
32	يمثل خلاصة جداول تحليل التباين لكل متغير مستقل anova+LambdadeWilks.	189
33	يبين قيمة المعادلات التميزية للنموذج و ونسبة التباين المعبرة عنه	190
34	يمثل مصفوفة التركيب لمختلف مكونات ديناميكية الدافعية	190
ثانيا: الأشكال		
01	مخطط يبين مبدأ التفاعل المتبادل بين السلوك و المحيط والفرد	16
02	مختلف الأسباب الممكنة للعزو حسب هيدرHeider	65
03	يمثل تصنيف نظريات العزو حسبKelley et Michela	70

04	أمثلة عن العلاقات الثلاثية المتوازنة للوضعيات حسب هيدر Heider	77
05	النموذج التراتبي للدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية	92
06	يمثل ديناميكية الدافعية حسب بانتريش Pintrich	100
07	ديناميكية الدافعية حسب ماك كومبس McCombs	102
08	يمثل أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة و الضبط الذاتي على الدافعية	105
09	يبين ديناميكية دافعية التعلم حسب نموذج رولند فيو R Viau	111
10	مثال توضيحي عن كيفية عمل ديناميكية الدافعية	113
11	يبين ديناميكية دافعية التعلم	156
12	شكل توضيحي للنموذج ديناميكية الدافعية للتعلم المقترح حسب ما توصلنا إليه في نتائج التحليل التأكيدي	
13	يمثل تطور مؤشرات الدافعية عبر مختلف سنوات التعلم (متوسط وثانوي)	169
14	يمثل تطور محددات الدافعية عبر مختلف سنوات التعلم (متوسط وثانوي).	170
15	يمثل تطور مؤشرات الدافعية حسب المسارات التعليمية.	176
16	يمثل تطور محددات الدافعية حسب المسارات التعليمية	177
17	يبين تطور محددات الدافعية للتعلم حسب متغير إعادة السنة	181
18	يبين تطور مؤشرات الدافعية للتعلم حسب متغير إعادة السنة	182
19	يبين تطور مؤشرات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس	184
20	يبين تطور محددات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس	185
21	يبين تطور مختلف مؤشرات الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي (متوسط ثانوي	187
22	يبين تطور مختلف محددات الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي (متوسط ثانوي).	188
23	يمثل توزيع مستويات التعلم في مجموعات حسب معدلات التميز المستخلصة	191
24	يمثل توزيع مختلف مستويات التعلم حسب متغير المثابرة	194

مقدمـــــة

مقدمة:

إن كل الجهود التي تبدل في البحث في مختلف ميادين التربية، وعلى الخصوص الديداكتيك والمناهج وتكنولوجيات التربية ... وغيرها من الميادين الأخرى، وكذلك كل المقاربات التي تحاول تفسير الظواهر المتصلة بعملية التعلم إنما تهدف في الأخير إلى التحكم قدر المستطاع في مشكلة الفشل المدرسي والتسرب، والوصول بعملية التعليم والتعلم إلى أفضل مردود ممكن؛ أي إلى مخرجات ذات كفاءة عالية قادرة على مواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكيف مع الوسط الذي تنتمي إليه، ثم المساهمة في التقدم والرقي الاجتماعي والاقتصادي لتلك المجتمعات. لهذا تسخر كل الأنظمة في العالم قدر ما أمكنها من الإمكانيات المادية والبشرية لخدمة أنظمتها التربوية والتعليمية، لكن يبقى الفشل المدرسي والتسرب والتخلي عن التمدرس وضعف المنتوج التربوي من الظواهر الملازمة لكل الأنظمة التربوية في العالم رغم تفاوت حدتها وحجمها من مجتمع لآخر.

كما يعتبر معالجة ظاهرة الإخفاق أو التخلي عن المدرسة بمثابة الجهد المتأخر، لهذا يهدف العاملون في ميدان التربية والتعليم للوصول إلى إمكانية التنبؤ بالفشل المدرسي أو بالتخلي عن المدرسة قبل حدوثهما، وفهم دواعيهما ومسبباتهما من أجل علاجهما أو الوقاية منهما.

تمثل البحوث والدراسات التي أجريت حول مسألة الدافعية للتعلم في إطار المقاربات الحديثة (السوسيومعرفية) ما يشبه بصيص الأمل في هذه المسألة، باعتبار أن المقاربات السوسيو معرفية قد غيرت فعلا مفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص، من مفهوم كمي تحجيمي إلى مفهوم ديناميكي ،حيث لم يعد ينظر إلى الدافعية للتعلم كمقدار وإنما كديناميكية تتدخل فيها مجموعة من العناصر المعرفية والاجتماعية؛ وتمثل العناصر المعرفية بمختلف مركباتها المحرك الأساسي للسلوك أو مصدر الدافعية، في حين يعتبر الوسط المكان الذي تتكون فيه تلك العناصر. إن فهم هذه المركبات

المعرفية المحركة للسلوك وفهم كيفية تكوينها من شانه أن يسهم في توقع السلوكات؛ أي التنبؤ بها قبل وقوعها؛ ولأن الفشل المدرسي شيء يصعب عكسه (علاجه) إذا وقع، فالتنبؤ به يبقى الحل الأمثل لعلاجه، والتنبؤ هنا لا يعني الحكم على إمكانية فشل المتعلم مستقبلا أو لا، وإنما العمل على فهم ما قد يؤدي إلى الفشل في سياق العديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية (المحيط)، والعمل فيما بعد على توظيفها في صالح الوقوف في وجه الفشل المدرسي.

يعتبر هذا العمل محاولة – أولا – لمواكبة هذا التسارع الذي تعرفه البحوث والدراسات في إطار علم النفس التربوي في الدول المتقدمة، وبالخصوص مسألة الدافعية للتعلم.

ثم- ثانيا – محاولة لفهم آلية عمل الدافعية للتعلم للاستفادة منها فيما بعد لعلاج المشكلات المرتبطة بالفشل المدرسي .

لا يتحقق هذا المراد إلا بالعمل على فهم حقيقة تصرفات وسلوكات المتعلمين بفهم مصدر تلك السلوكات، والذي ارتأينا أنه يكمن في معتقداتهم وإدراكا تهم؛ ولذلك تبنينا المقاربة السوسيو معرفية.

لأجل تحقيق ذلك كله قسمنا بحثنا هذا إلى خمسة فصول، حيث خصصنا الفصل الأول لتقديم البحث، خاصة الإشكالية التي يرتكز عليها هذا العمل والفرضيات المقترحة والمرجعية النظرية التي تعتبر الأساس المنهجي الذي سنلتزم به في عملنا هذا، بالإضافة لمجموعة أخرى من العناصر (أهداف البحث و أهميته و حدوده و كذلك الضبط الإجرائي لمفاهيمه، كما خصصنا الفصل الثاني و الثالث لعرض الجانب النظري لهذه الدراسة، والذي ارتأينا أن ينصب حول التحديد النظري للمفاهيم الأساسية، فكان الفصل الأول مخصصا للضبط العلمي لمفهوم الدافعية بصفة عامة في إطار علم النفس مركزين على التطور المعرفي لهذا المفهوم؛ لذلك وجهنا البحث تجاه النظريات المعرفية التي تعتبر الركيزة الأساسية للتوجه

السوسيو معرفي. تناولنا في ما بعد في الفصل الثالث مفهوم الدافعية للتعلم من وجهة نطر سوسيو معرفية، مركزين على أهم النماذج التي ظهرت في السنوات الأخيرة، وقمنا أيضا بعرض تفصيلي للنموذج الذي تم اختياره و التحقق منه .

أما في الفصل الرابع فقد عرضنا الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بالدراسة الاستطلاعية، والتي خصصت أساسا لبناء وضبط وسيلة جمع المعطيات، كما قمنا أيضا بالتحقق من النموذج النظري المقترح. بالإضافة لتحديد عينة الدراسة والوسائل الإحصائية المعتمدة.

في الفصل الخامس والأخير قمنا بعرض النتائج النهائية للدراسة، حيث قسمنا هذا الفصل إلى جزئيين، الجزء الأول تحققنا فيه من ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم عبر مختلف المستويات التعليمية (متوسط وثانوي)، كما تحققنا من الاختلافات في هذه الظاهرة حسب مجموعة من المتغيرات (المسار التعليمي وتجربة الفشل والجنس)، أما في الجزء الثاني فقد خصص لفهم آلية أو ديناميكية عمل هذه الطاهرة وذلك بفهم الخصوصيات المعرفية للمتعلمين حسب مستواهم التعليمي ومسارهم التعليمي وتجربة الفشل والجنس،كما ألحقنا هذا العمل أيضا بقائمة من المراجع ومجموعة من الملاحق.

الفصل الأول

تقديم البحث

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهمية البحث و الحاجة إليه
4. أهداف البحث
5. حدود البحث
6. المرجعية النظرية للبحث
7- ضبط المفاهيم

1. إشكالية البحث:

قد لا يختلف اثنان من الباحثين أو العاملين في مجال التربية والتعليم حول أهمية ودور الدافعية للتعلم قي تحديد نوعية الأداء المدرسي للمتعلمين. غير أن المقاربات القديمة التي اهتمت بدراسة هذا الموضوع لم تبرز حقيقة ودور الدافعية للتعلم كما تفعل المقاربات الحديثة في وقتنا هذا. "فإذا كانت المقاربات القديمة قد اعتبرت الدافعية خاصية واحدة، إما كمجموعة من الحاجات أو كنتيجة لتوقعات الأفراد أو كنتيجة لما تولده الوضعيات من ضغوط؛ فإن المقاربات الحديثة وجهت البحث إلى المعنى الذي يعطيه الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين، اعتمادا على إدراكه للغير وللوضعيات التي يتواجد فيها. وكذلك من خلال العمليات العقلية التي تمليها تلك الوضعيات" (Bourgeois, 2006) ؛ لهذا تم التعامل مع الدافعية للتعلم كمركب معقد، بحيث تتداخل مجموعة من العناصر العلائقية والعاطفية الوجدانية، بالإضافة إلى إدراك الفرد لذاته وللنتائج التي يتوصل إليها بواسطة التعليل المعرفي الذي يقوم به؛ أي أصبح ينظر للدافعية على أنها ديناميكية معقدة تتميز بالتحول والتغير.

ظهرت مجموعة من النماذج النظرية المفسرة لمسألة الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص اعتمادا على مسلمات التوجه السوسيومعرفي، (نموذج وينرWeiner ، نموذج بانتريش Pintrich ، نموذج ماك كومبسMcCombs ، نموذج ديسي و ريون Deci et Ryan ، نموذج باندورا Bandura) ، حيث اعتبرت الدافعية للتعلم كخاصية ديناميكية؛ "فالديناميكية هنا تعني ذلك التفاعل الذي يحدث داخل الفرد بين مختلف العمليات المعرفية والحاجات النفسية وحتى الفسيولوجية، وكذلك التفاعل الذي يحدث بين الفرد ومحيطه الاجتماعي والذي يؤثر في تلك العمليات المعرفية ويوجهها" (Viau,1997 :29)؛ إذن تفسّر الدافعية هنا من خلال إدراك الفرد لذاته ولمحيطه، ذلك الإدراك الذي يجعل الفرد يختار نشاطا ما ويقبل عليه بإصرار من أجل بلوغ الهدف.

تعددت هذه النماذج بتعدد تلك الإدراكات ودورها في دينامكية الدافعية ويمكننا هنا الإشارة إلى أهمها؛ يؤسس وينرWeiner لهذه الدينامكية من خلال مفهوم العزو السببي، بينما يجعل بانتريش Pintrich (1990) من التوقعات محورا لنموذجه ويربط بينها وبين الاستراتيجيات الموظفة من طرف المتعلم، في حين يقدم ماك كومبس Mc Combs (1991) مفهوما فينومينولوجيا للدافعية يرتكز على مفهوم الذات، أما ديسي و ريون Deci et Ryan (1985) فيقدمان نموذجا لدينامكية الدافعية يرتكز على مفهوم التحكم الذاتي والتفريق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، بالإضافة إلى النموذج المقترح من طرف باندورا Bandura (1994) والذي يرتكز على مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة، وأخيرا نموذج فيوViau (1997) الذي يعتمد خاصة على أعمال باندورا Bandura وهو النموذج النظري الذي نعتبره أكثر شمولية من غيره، حيث يرتكز على مجموعة من المحددات؛ أي إدراكات أو معتقدات ومجموعة من المؤشرات؛ أي السلوكات لفهم الدافعية للتعلم. (وهي النماذج السوسيومعرفية التي سيتم تفصيلها في الفصل الثالث من هذا البحث مع التركيز على نموذج فيو Viau.

يرى فيو Viau أن الدافعية هي :" *حالة دينامكية ترتكز على إدراكات المتعلم لنفسه و لمحيطه، هذه الإدراكات تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه والإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه"* (Viau ,1994 :07) ، حيث تعتبر العوامل الداخلية المتمثلة في إدراك الفرد لنفسه ولمحيطه كمحددات داخلية للدافعية. هذه المحددات تتمثل حسب هذا نموذج النظري في الإدراكات التالية:

- إدراك الفرد لقيمة و أهمية النشاط التعليمي أو المدرسي.
- إدراك الفرد لمدى كفاءته .
- إدراك الفرد لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية .

أما المؤشرات السلوكية للدافعية للتعلم؛ أي تلك التي يعبر عنها المتعلم أثناء تعلمه وأدائه للنشاطات التعليمية. تتجسد خاصة في:

- اختيار النشاط.
- المثابرة
- الالتزام المعرفي والذي يتجسد في استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي.

إذا فالتقييم الحقيقي للدافعية أو قياس ديناميكيتها عند المتعلمين يقتضي تقييم تلك المحددات الداخلية التي تشكل أصل الدافعية للتعلم ومصدرها، بالإضافة إلى تقييم المؤشرات الخارجية أو السلوكية (Thierry,2001).

شكلت كل العناصر السابقة الذكر الداخلية منها والخارجية ولمدة طويلة من الزمن محاورا هامة وأساسية للعديد من البحوث، حيث أفرزت آراءا مختلفة بخصوص أثرها على الدافعية للتعلم. غير أن الملاحظة الأساسية التي يمكن أن توجهها لمجموع تلك البحوث والدراسات أنها أجريت متفرقة وعلى عينات من أعمار مختلفة؛ "... لهذا يجري حاليا في الدول المتقدمة وخاصة في بلجيكا و كندا العمل على الاستفادة من هذا التراكم الهائل للبحوث والنظريات التي أفرزتها المقاربات السوسيو معرفية لبناء مقاييس شاملة لقياس الدافعية للتعلم من جوانب مختلفة وفي مختلف الأعمار، خاصة مراحل التعليم ما قبل الثانوي والثانوي" (Benoit .2006 : 8).

يهدف البحث في ميدان الدافعية في الوقت الحالي إلى التحقق من كيفية عمل هذه الديناميكية بعيدا عن مسألة تكميم أو تحديد مقدارها، لأن ذلك أصبح لا يتماشى مع الفهم الحالي لهذه المسألة (Nuttin,1985). و بذلك لا يجب أن ننظر للمتعلم المنطوي على نفسه داخل القسم أو ذلك الذي يماطل في طريقه إلى المدرسة على أنه لا يملك دافعية للتعلم أو دافعيته للتعلم ضعيفة فذلك غير مجدي، و إنما يجب أن نتساءل عن الشيء الذي يجعل المتعلم ينطوي أو يماطل؛ لأن الدافعية عملية ديناميكية مركبة، كما أنها غير ثابتة أو مستقرة.

يعتبر البحث في فهم الشيء الذي يجعل المتعلم يصّر ويثابر ويبحث عن أفضل السبل للنجاح، أو الشيء الذي يجعله لا يصّر على النجاح و لا يهتم بالعمل المدرسي ذو أهمية بالغة؛ لأنه لا يمكننا من فهم هذه الظواهر فحسب وإنما يقدم وسائلا وحلولا لمعالجة مسألة الفشل المدرسي بصفة عامة، خاصة إذا علمنا أن ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم ظاهرة عامة وتمس أغلب المتعلمين حسب بعض الدراسات الحديثة والتي طرحت فرضية اتصاف الدافعية للتعلم بصفة التقهقر أو التناقص خلال المسار التعليمي للمتعلمين، وأعّتبر هذا التناقص عملية أو حالة طبيعية تتصف بها الدافعية للتعلم؛ أي أن مسألة تناقص الدافعية للتعلم خلال المسار التعليمي مسألة حتمية، تسمح حسب بونوا Benoit بتوقع مسار المتعلم التعليمي مند البداية، حيث "أن التقهقر المبكر للدافعية للتعلم هو مؤشر حقيقي عن المصير المنتظر مستقبلا، لكن هذا التقهقر لابد أن ينظر إليه من منظور ديناميكي معرفي وليس من منظور كمي سلوكي" (Benoit,2006 : 6).

أظهرت هذه الدراسات أن الدافعية للتعلم تتناقص مع تقدم العمر. حيث توصلت Bouffard ومجموعة من الباحثين إلى أن الدافعية تعرف تناقصا مند السنوات الأولى للتمدرس، كما سجلت أيضا فروقا دالة بين الذكور و الإناث و في مختلف المواد التعليمية، فبالنسبة للقراءة يعرف الذكور و الإناث تناقصا في دافعيتهم الداخلية بداية من السنة الثانية و الثالثة من تمدرسهم، بينما سجلت تناقصا مسبقا في الدافعية الداخلية للإناث في تعلم الرياضيات مقارنة بالذكور (Bouffard et al, 2003) .

التناقص الأكثر خطورة سجل في المراحل الانتقالية، خاصة في مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي، بحيث أظهرت الدراسة التي أجراها جوتفريد Gottfried ومجموعة من الباحثين أن التناقص في دافعية المتعلمين يصل إلى الذروة في سن (16-17 سنة)؛ أي في مرحلة متقدمة من المراهقة (in Jean-Luc Gurtner et al,2006 :23).

وجاري حاليا البحث لفهم ميكانيزمات هذا التناقص الذي تتصف به الدافعية من خلال تبني مقاربة سوسيو معرفية لتفسير هذه الظاهرة، ومنه الاستفادة من نتائج هذه البحوث للتدخل المبّكر لمعالجة مشكلة الفشل المدرسي قبل حدوثه والتحكم في ظاهرة التخلي عن التمدرس.

إذا كانت وجهة النظر التي تقول بالتناقص وجهة نظر حديثة لم تنل بعد القدر الكافي من الدراسة والبحث للتحقق منها في أوربا حيث ظهرت (كفرضية) (Jean-Luc Gurtner et al, 2006) (Benoit.2006) فإنها لم تطرح بعد أساسا للدراسة في البحوث العربية عامة والبحوث الجزائرية بصفة خاصة، الشيء الذي يجعل من البحث في هذا الموضوع يكتسي أهمية نظرية وتطبيقية كبيرة.

لهذا تم تبني المقاربة السوسيو معرفية لتحديد مفهوم الدافعية للتعلم وتحديد مركباتها وآليات عملها. آخذين النموذج الذي اقترحه فيوViau كنموذج عمل نظري وتطبيقي لقياس الدافعية للتعلم أو بالأحرى ديناميكية الدافعية، وفي مرحلة ثانية العمل على تقييم الدافعية بواسطة ذلك المقياس في مراحل عمرية مختلفة في المراحل التعليمية ما قبل الثانوية وفي مسارات تعلم مختلفة. من أجل التحقق –أولا– من فرضية التناقص الذي تتميز به الدافعية للتعلم، ثم –ثانيا– تحديد العناصر المساهمة في هذه الظاهرة بدقة، و تحديد مميزات الأفراد (المحددات الداخلية والسلوكات الخارجية) في كل مرحلة تعليمية وفي مسارات تعليمية مختلفة، وكذلك ربط هذه الظاهرة بمتغيرات أخرى من أجل فهمها والاستفادة منها فيما بعد. لذلك كله نطرح تساؤلات عد ة يغطي كل سؤال جزء من هذا التصور الذي قدمناه، على النحو التالي:

– هل تتجه الدافعية للتعلم لدى تلاميذتنا للتناقص كلما تقدموا في المسار التعليمي (المتوسط والثانوي)؟

– هل هناك اختلاف بين التلاميذ في ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم لذيهم حسب إختلاف المسارات التعليمية (عام وخاص ووسيط) ؟

– هل هناك اختلاف بين التلاميذ في ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم لذيهم حسب إختلافهم في المرور بتجربة النجاح أو تجربة الفشل المدرسي؟

– هل هناك اختلاف بين التلاميذ في ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم لذيهم حسب إختلاف جنسهم (ذكور وإناث)؟

ثم بعد الإجاب عن الأسئلة التي تخص ظاهرة التناقص في حد ذاتها، سنعمل على فهم العناصر المساهمة في هذه الظاهرة والمكونة لديناميكية الدافعية بإختلاف المستويات التعليمية للتلاميذ وبإختلاف التلاميذ عن بعضهم البعض من حيث (المسار التعليمي والمرور بتجربة الفشل الدراسي والجنس)، ولذلك نطرح التساؤلين التاليين:

– هل هناك إختلاف بين التلاميذ في عناصر ديناميكية الدافعية (الداخلية والخارجية) المساهمة في تحديد ملمحهم العام* باختلاف مستوياتهم التعليمية ؟ وماهي هذه العناصر؟

– هل هناك إختلاف بين التلاميذ في عناصر ديناميكية الدافعية (الداخلية والخارجية) المساهمة في تحديد ملمحهم العام* باختلافهم في (المسار التعليمي والمرور بتجربة الفشل الدراسي والجنس)؟ وماهي هذه العناصر حسب كل متغير؟

2. فرضيات البحث:

1.2 تتجه الدافعية للتعلم لذى تلاميذتنا إلى التناقص كلما تقدموا في مسار تعلمهم (المتوسط والثانوي) .

*الملمح العام: المقصود هنا بالملمح العام أن التلاميذ يختلفون بالضرورة في العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية لديهم؛ وبالتالي فوجود عناصر معينة دون غيرها سيعطي للتلميذ ملمحا خاصا به في إطار الديناميكية نفسها. (عناصر الديناميكية الداخلية والخارجية المؤثرة في عمل ديناميكية الدافعية)

المقصود بهذه الفرضية هو اعتبار خاصية التناقص التي تتميز به الدافعية للتعلم خاصية طبيعية؛ حيث تعرف الدافعية تناقصا لدى المتعلمين كلما تقدموا في مسارهم التعليمي لتصل عند البعض منهم لحالة العجز في مراحل متقدمة، الشيء الذي يؤدي إلى حالة الفشل المدرسي و التخلي عن الدراسة كمحطة نهائية.

إن هذا المسار الذي تعرفه الدافعية للتعلم يعتبر مسارا حتميا و طبيعيا يسمح بتوقع مسار المتعلم منذ البداية (Benoit ,2006: 58).

2.2 لا يختلف التلاميذ في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف مساراتهم التعليمية (المسار التعليمي العام و المسار التعليمي الخاص و المسار التعليمي الوسيط).

3.2 لا يختلف التلاميذ في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف تجربة النجاح أو الفشل التي عاشوها في مسار تعلمهم (تجربة إعادة السنة).

4.2 لا يختلف التلاميذ في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف الجنس (ذكور وإناث)

5.2 هناك إختلاف بين التلاميذ في عناصر ديناميكية الدافعية (الداخلية والخارجية) المساهمة في تحديد ملمحهم العام بإختلاف مستوياتهم التعليمية.

6.2 هناك إختلاف بين التلاميذ في عناصر ديناميكية الدافعية (الداخلية والخارجية) المساهمة في تحديد ملمحهم العام بإختلافهم في (المسار التعليمي والمرور بتجربة الفشل الدراسي والجنس)

يقترح فيو R . Viau في نموذجه ثلاثة عناصر داخلية تشكل إدراكات الفرد التي تؤثر في دافعيته للتعلم و المتمثلة في إدراكه لمدى قيمة النشاط التعليمي، وإدراكه لمدى كفاءته وإدراكه لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية، وثلاثة عناصر خارجية تشكل سلوكات المتعلم وهي الإقبال على النشاط والمثابرة والإلتزام

المعرفي ؛ وبالتالي فالمقارنة بين مختلف المراحل العمرية ستحدد أيا من هذه العناصر يعرف تغيرا أو تطورا ، هذا ما سنكتشفه خلال العمل الميداني ونتوقع فهم آلية عمل الدافعية للتعلم خلال مسار تطورها.

3. أهمية البحث و الحاجة إليه:

إن البحث في موضوع الدافعية بصفة عامة و الدافعية للتعلم على وجه الخصوص قد أخد الكثير من الجهد العلمي والاهتمام من طرف الباحثين، خاصة في ظل المقاربات المعرفية والسوسيو معرفية التي تعتبر الدافعية من بين أهم العناصر أو المتغيرات المتدخّلة في فهم السلوك الإنساني؛ وكأن السؤال المحوري المطروح في علم النفس الدافعية؛ والمتمثل في الشيء الذي يفسر تصرف الإنسان في موقف معين بطريقة معينة هو نفسه السؤال الذي يطرحه علم النفس بصفة عامة.

أعطت المقاربات السوسيو معرفية لهذه المسألة دفعا جديدا وذلك بعد التخلص من المفهوم الأحادي للدافعية واعتبارها كطاقة فطرية أو وراثية محركة للسلوك، حيث استّبدل هذا الفهم بنظرة ديناميكية متعددة العناصر متداخلة في ما بينها متفاعلة مع المحيط، يبرز فيها دور وفعالية الإنسان وإرادته في ضبط سلوكه وتوجيهه نحو أهداف معينة. الشيء الذي جعل من البحث في مسألة الدافعية ذات أهمية بالغة وفائدة نظرية وعملية، حتى أن هناك من الباحثين (Cosnffroy, 2004) من اعتبر أن ما توصل إليه البحث في مسألة الدافعية في إطار المقاربات المعرفية والسوسيو معرفية بمثابة الأمل في إمكانية التوصل إلى التنبؤ بالسلوك، خاصة في ميدان التعليم؛ أي التمكن من توقع الفشل قبل حدوثه عند المتعلمين. إن التوصل إلى الحكم على المتعلم بالفشل أو الإخفاق أو وصفه بالكثير من النّعوت (فاشل وكسول وغير مجتهد ولا يبدل جهدا وغيرها) لا يعتبر ذا أهمية أو فائدة إلا إذا كان الهدف هو تصنيف المتعلمين. لكن فهم الآلية التي قد تؤدي إلى الفشل أو الإخفاق أو تقهقر وضعف الرغبة والدافعية للتعلم قد يساهم في التدخل المبكر لتصحيح المسار التعليمي

للمتعلمين ومساعدتهم للتغلب على الفشل. تنضم البحوث التي تهتم بهذه المسألة في وقتنا الحاضر إلى هذه الرؤية، وهي الرؤية نفسها التي نتبناها في عملنا هذا والتي نراها ذات أهمية وقيمة علمية نظرية وتطبيقية.

4. أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المباشرة و التي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية :

1.4 ضبط مفهوم الدافعية للتعلم في إطار مقاربة سوسيو معرفية وذلك بالعمل على الإحاطة بأهم النظريات والمفاهيم التي أنتجت في ظل المقاربات المعرفية والسوسيومعرفية. ثم العمل على التموقع بينها.

2.4 بناء مقياس شامل للدافعية للتعلم يقيس كل المركبات، أخذا في عين الاعتبار صفة الدينامية أو التفاعل بين مختلف العناصر والمتمثلة في المعتقدات أو المعارف (إدراك الفرد لقيمة وأهمية النشاط التعليمي أو المدرسي وإدراك الفرد لمدى كفاءته وإدراك الفرد لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية) و الالتزام المعرفي المتمثل في(استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي).

3.4 محاولة التحقق من ظاهرة التناقص التي تتصف بها الدافعية للتعلم، تدعيما وتحقيقا للنتائج التي توصلت إليها مجموعة من البحوث في السنوات الأخيرة في أوربا و أمريكا في إطار المقاربة نفسها " السوسيو معرفية " ولكن في وسط مغاير والمتمثل في وسطنا الاجتماعي والثقافي.

4.4 كشف كيفية عمل آلية الدافعية للتعلم في مسار تطورها، وتحديد العناصر التي تساهم في هذا التطور بدقة وبالتالي فهم وتفسير ظاهرة التناقص بشكل دقيق، وتحديد مجالات التدخل في حالة الرغبة في التدخل لمعالجة ظاهرة التخلي عن الدراسة أو التسرب و الإخفاق.

5.4 معرفة الفروق الممكنة بين المسارات التعليمية العامة والمسارات الخاصة في ما يخص ظاهرة التناقص، وكذلك بخصوص آلية عمل الدافعية في المسارات المختلفة خلال مراحل التعليم ما قبل الثانوي، بالإضافة لتحديد هذه الفروق عند الجنسين.

5. حدود البحث :

لكل بحث حدود زمنية ومكانية حسب طبيعة البحث في حد ذاته والإمكانيات المادية والبشرية والمعرفية المتوفرة لدى الباحث والتي تفرضها الظروف.

أما في ما يخص بحثنا هذا فإنه يشمل دراسة تطور الدافعية للتعلم خلال المسار التعليمي ما قبل الثانوي، حيث حصرنا بحثنا هذا في مستوى التعليم المتوسط والذي يمثل أربعة سنوات من التعلم في حالته العادية، حيث أجريت الدراسة الميدانية على عينات من تلاميذ التعليم المتوسط في منتصف السنة الدراسية 2010/2009 في الفترة الممتدة بين شهر فيفري إلى أواخر شهر أفريل. أما في ما يخص الحدود الجغرافية فقد تم التعامل مع تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي في مدينة معسكر. سيتم تفصيل ذلك عند الحديث عن عينة البحث.

6. المرجعية النظرية:

يظهر أن تعريف الدافعية في إطار علم النفس بالاعتماد على السلوك وتوجيهه وشدته وديمومته يعتبر بمثابة الحتمية الأبستمولوجيا، تماشيا مع شروط العلمية وتجنبا لتلك النظرة الشمولية المتمثلة في مفهوم الطاقة. غير أن هذه المقاربة العلمية لا تنفي كون الدافعية الإنسانية بمثابة المحرك للسلوك، لكنها تنطلق من مسألة إنتاج مفاهيم دقيقة وصادقة وهو ما يتطلب النظر إلى الدافعية الإنسانية على أنها سيرورة نفسية واجتماعية محددة، قادرة على التنبؤ بالطريقة التي تحرك السلوك البشري في ظروف معينة وبشدة معينة ونحو هدف دون غيره.

أنتجت النظرة العلمية لمسألة الدافعية الإنسانية تعددا كبيرا في وسائل الملاحظة، كما أنتجت العديد من المفاهيم و الآراء، حتى أصبح التعامل مع مفهوم الدافعية يفرض التعامل مع كم كبير من المفاهيم و النظريات، بالإضافة إلى ما يفرضه الميدان الذي نود تطبيق مفهوم الدافعية عليه من خصوصية؛ هذا ما جعلنا نلجأ لتحديد مرجعية نظرية لهذا البحث وفق ما رأيناه مناسبا له، ووفق ما يقدمه الأدب العلمي المتراكم حول هذه المسألة، بالإضافة إلى ما تفرضه خصوصية الميدان الذي تشمله الدراسة.

1.6 المقاربة السوسيومعرفية:

جزء كبير من النظريات الأولى في علم النفس وجدت مرجعيتها في التوجه السلوكي ومبادئه (مثير /استجابة)، حيث يكمن تفسير السلوك في العلاقة بين هذين القطبين، حتى وإن كان هناك من السلوكيين من حاول فهم العلاقة التي تربط هذين القطبين .. إلا أن السلوك الإنساني ظل يفهم من خلال المثيرات الموجودة في المحيط بطريقة آلية و ميكانيكية. حتى أن أبرز المستجدات العلمية التي حاولت تجاوز هذه النظرة جعلت منه حاسبا آليا (Nuttin,1985 :243).

فأصبحت العمليات العقلية موضوع للدراسة والاهتمام من طرف الباحثين، لكن هل إدخال العمليات (مدخلات/عمليات/مخرجات) سمح حقا بتجاوز التوجه السلوكي والنظرة الآلية للسلوك البشري؟

الأكيد أن مبادئ الكمبيوتر قد ساهمت في انتشار توجه ينظر إلى الإنسان على أنه كائن معرفي، لكن هذه النظرة كما يشير إلى ذلك نتين Nuttin (1985) تفقد مفهوم الدافعية معناه؛ " 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" (ص245). هذا ما يجعل من هذه النظرة (السيبرنيتيكية) غير مجدية قي دراسة الدافعية الإنسانية.

إن التوجه المعرفي الإدراكي يبدو قادرا على تفسير اختيارات الفرد، لكننا هنا سنتجاوز مفهوم التوجه المعرفي الجشطلتي للإدراكّ؛ والذي قدم فهما معرفيا لآليات الإدراك وكيفية تنظيمها، إلى النظريات المعرفية التي جعلت من الإدراكات (معتقدات، تصورات، اهتمامات، توقعات) تلعب الدور الرئيس في فهم وتفسير السلوك، فالأفراد حسب هذه النظرة يطورون كلما تقدموا في نموهم مفاهيم ويصفون خبراتهم وطبيعة خواص الأشياء والأحداث التي يمرون بها (Carré ph,2009 :11).

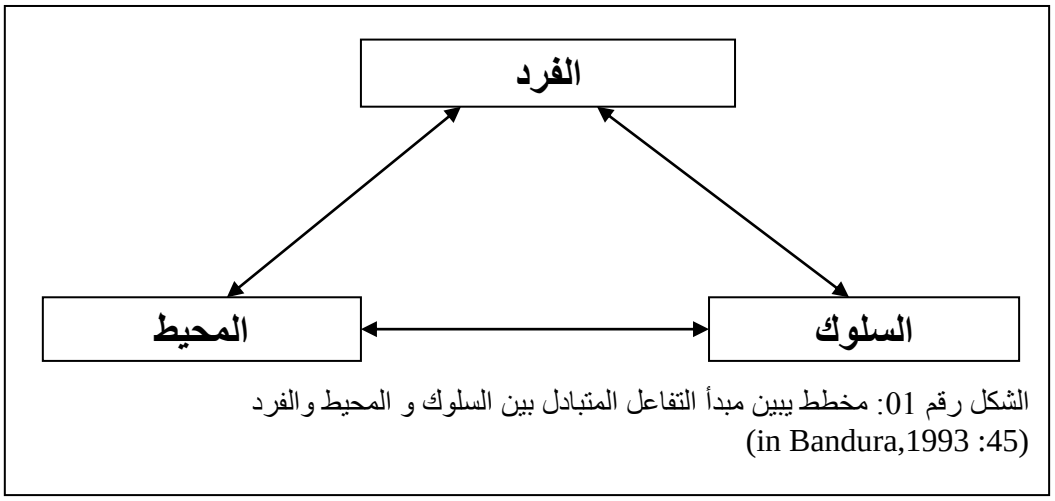
قبل التعرض للمقصود من المقاربة السوسيو معرفية قي إطار علم النفس الدافعية لا بد من الإشارة إلى ذلك التداخل الكبير الذي يحيط بما يعرف بالتوجه المعرفي؛ إذ ليس هناك على ما يبدو اتفاق حول الأعمال وميادين البحث التي تندرج ضمن العلوم المعرفية، إلا أن هناك اتفاقا شبه كلي على أن البدايات الأولى لما سمي بالتوجه المعرفي يرجع إلى علماء الجشطالت (علم النفس الشكل)، حيث أنهم أول من اهتم بدراسة العمليات العقلية (الإدراك خاصة). ثم تعددت الدراسات في هذا الميدان وتعددت أوجه الاهتمام بهذه العمليات (التذكر والتفكير والتعلم و اللغة وغيرها)، و هو ما أدى إلى تداخل هذا التوجه مع العديد من التوجهات الأخرى؛ "حتى أن هناك من يصنف علم النفس العصبي ضمن العلوم المعرفية" (Stwart,1994 :01).

في إطار البحث في مسألة الدافعية يعتبر التوجه المعرفي بمثابة المؤسس للبحث في هذا الميدان، حيث تعتبر الدافعية من بين أهم الشروط لظهور السلوك. وتكمن الدافعية بشكل عام حسب المعرفيين في إدراكات الفرد (معتقدات و التصورات والاهتمامات والتوقعات وغيرها) و التي تعتبر المحرك الأساسي والضابط للسلوك البشري؛ فالسلوك هنا هو نتيجة محاولات الفرد الجادة لفهم العالم من حوله.

بعد بروز الدور الفعال الذي تلعبه العمليات العقلية أو الإدراك في ظل التوجه المعرفي في فهم وتفسير السلوك، قدمت نظريات التعلم الاجتماعي إضافة جوهرية أهملت بشكل ملحوظ في التوجه المعرفي، فكما

أهمل التوجه السلوكي العمليات العقلية، فالتوجه المعرفي قد أهمل دور المحيط في فهم هذه العمليات في حد ذاتها. طورت هذه الفكرة في ما بعد في ظل المقاربات السوسيو معرفية.

ترتكز هذه المقاربة على مفهوم التفاعل. يشير باندورا Bandura (1993) في هذا الصدد أنه لا يكفي تفسير السلوك الإنساني بالنظر إلى العوامل الشخصية والاجتماعية (المحيط) كل على حدا، إنما يجب إدخال مفهوم التفاعل كمحدد أساسي إلى جانب العوامل الشخصية والاجتماعيةّ(ص44)؛ يوضح الشكل رقم 01 هذا النموذج.



الشكل رقم 01: مخطط يبين مبدأ التفاعل المتبادل بين السلوك و المحيط والفرد
(in Bandura,1993 :45)

يظهر من هذا التفاعل وجود تبادل بين الأحداث الداخلية والخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. وفقا لهذا المبدأ فإن العمليات المعرفية تلعب دورا بارزا في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكم بكل من السلوك والفرد والمحيط وهي في الوقت نفسه محكومة بسلوك الفرد و بيئته. يمكن النظر إلى العمليات المعرفية على أنها " نّظم تمثيلية رمزية تأخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتتضمن أحداثا معرفية مثل التوقعات والمقاصد والآليات الفطرية للتعلم. أما محددات السلوك السابقة فتشمل كافة المتغيرات الفسيولوجية والوجدانية، في حين تتمثل المحددات اللاحقة بأشكال التعزيز والعقاب الداخلية والخارجية منها"(الزغول،2006: 140).

يتضح من خلال هذا الفهم أن أثر المحيط على السلوك الإنساني دو أهمية، لكن على خلاف المفهوم المقدم من طرف السلوكيين (الكلاسيكيين منهم أو الجدد)، حيث أعطيت قيمة جوهرية للعوامل المعرفية التي بإمكانها أن تؤثر على سلوك الفرد أو إدراكه للمحيط؛ إذا إدراك المحيط أو كيفية إدراكه هو الذي يؤثر على السلوك أكثر من تأثير المحيط كما هو حقا، فالأفراد لا يستجيبون للمؤثرات فحسب وإنما يفسرونها ويستجيبون حسب ذلك التفسير؛ لهذا لا يكون للتعزيز أثر إلا إذا تم إدراكه من طرف الفرد كمعزز. من بين هذه النماذج المفسرة للسلوك والتي ترتكز على إدراك الفرد لمحيطه، إدراك الفرد لمدى كفأته أو قدرته على أداء الفعل بنجاح، و يعتبر ذلك حسب باندورا Bandura من بين أهم المكنز مات المعدلة والضابطة للسلوك.

لا يمكن إذا إهمال دور المحيط الاجتماعي خاصة في تكوين تلك المعتقدات والمعارف عند الإنسان. ولذلك نجد أنفسنا مضطرين لعرض تلك الأصول التي ترجع لنظرية التعلم الاجتماعي بشيء من التفصيل من أجل ضبط هذه المرجعية النظرية بدقة. وهي النظرية التي صاغها جوليان روتر Rotter (1956) في الخمسينات في كتابه "التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي " " Social learning and clinical psychology". تحاول نظريته الربط بين اتجاهين في علم النفس هما، اتجاه النظريات السلوكية، والنظريات المعرفية، وتؤكد هذه النظرية على أهمية السلوك والمعرفة والدافعية، فضلا عن السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم.

2.6 نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي

نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي هي نظرية واسعة هدفها التنبؤ بأي سلوك متى ما تم اكتسابه في رصيد الفرد السلوكي، والذي يمكن أن يحدث في موقف ما، وسوف نستعرض أبرز المسلمات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. والتي نلخصها عن كل من حجاج و هنا (حجاج و هنا 1986:200-215) في كتابهما نظريات التعلم وهي كالآتي:

- تفترض النظرية أن وحدة البحث في دراسة الشخصية هي عملية تفاعلية واقعية بين الفرد والبيئة التي تمثل معاني بالنسبة لهذا الفرد، الأمر الذي يتطلب عند دراسة السلوك إستدخال المحددات الشخصية والبيئة على حد سواء.

- تراكيب هذه النظرية لا تعتمد في تفسيرها على تراكيب من أي مجال آخر، حيث يرفض روتر J.Rotter صيغ اختزال التفكير التي ترى أن جميع التفسيرات السيكولوجية ينبغي أن تقتصر على التفسيرات الفسيولوجية أو العصبية، هو بذلك يشير إلى انه لا توجد طريقة واحدة لوصف الأحداث، بل توجد عدة طرق بديلة. فكل حدث من الأحداث يمكن وصفه بطريقة طبية، أو اقتصادية، أو دينية أو غير ذلك من الطر ق والطريقة التي تتبع في الوصف تعتمد على الهدف المراد الوصول إليه.

- أن نمو الشخصية يرتبط بخبرات جديدة، والشخصية تتفاعل مع البيئة أو مع عناصرها، بشكل يمكننا من التنبؤ بالسلوك.

- وتركز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم، مما تتيح إمكانية تعديل السلوك عن طريق الخبرة. وان أشكال السلوك الأساسية، يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية وهي تتصل بدورها بالحاجات، التي يتطلب إشباعها توسط أشخاص أخريين.

- خبرات الإنسان تؤثر على بعضها البعض، وبعبارة أخرى فإن الشخصية تتلون بالخبرة الجديدة وبالمعاني المكتسبة، وفي نفس الوقت المعاني المكتسبة تتأثر وتتغير بفعل الخبرة الجديد ة .ومنهج البحث في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي يقوم على التخلي عن البحث عن الأسباب، بل ينبغي التعرف على الظروف السابقة والحالية التي تكفي لقيامنا بالتنبؤ بحدث ما بدرجة كافية من الكفاءة. فعلى سبيل المثال إقدام مراهق على السرقة يلزمنا البحث عن الظروف الحالية والماضية التي جعلته يقدم على هذا السلوك.

- تركز نظرية التعلم الاجتماعي على" قانون الأثر لثورندايك وهي بذلك تشير إلى أن السلوكيات التي يصاحبها رضا تميل إلى التكرار، في حين أن السلوكيات التي تصاحبها إحباط تميل إلى الانطفاء.

- سلوك الفرد لا تحدده فقط طبيعة الأهداف أو أهميتها أو المعززات، بل يتحدد عن طريق توقع الشخص المعني وبأن هذه الأحداث ستحدث. ويؤكد هذا المفهوم على أن شيئًا ما بالإضافة إلى التعزيز ضروري لتفسير السلوك الإنساني تفسيرًا ملائما؛ بمعنى أخر الدرجة التي يتوقع عندها الأفراد أن سلوكهم سيؤدي إلى أهداف تحدد سلوكهم، كما يحدده المعزز أيضًا عن طريق تحقيق الهدف. ومن ثم فإن مقدار التوقع سيتوقف على الخبرات السابقة للأفراد بأنواع السلوك والنتائج التي يحصلون عليها، حيث ستقود الخبرة الماضية الناجحة لسلوك ما إلى توقع القيام بنفس السلوك مرة أخرى، في حين سينقص الفشل توقع الفرد بأن السلوك سيحقق الهدف.

بعد أن قدمنا فيما سبق عرضًا تفصيليا عن نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، سوف نقوم بعرض أهم المسلمات التي ترتكز عليها المقاربة السوسيو معرفية في علم النفس الدافعية والتي – كما سبق و أشرنا- ترتكز أساسا على نظرية التعلم الاجتماعي.

5.6 المسلمات الأساسية للمقاربة السوسيو معرفية:

تنطلق المقاربة السوسيو معرفية من مجموعة مسلمات تخص قدرات الفرد على فهم المحيط وتأويل ما يحدث فيه والتصرف وفق ذلك الفهم والتأويل (Bandura,1986) وهو ما يجعل من التفسير الذي يقدمه المتعلم لما يحدث في محيطه من أحداث يشكل الأصل في الدافعية للتعلم.

سنعتمد في تحديدنا لهذه المسلمات على ما قدمه باندورا Bandura (1986) في كتابه social foundations of thought and action :A Social cognitive théory، حيث يرى هذا الأخير أن الأفراد يشتركون في مجموعة من القدرات وبمستويات مختلفة تتمثل في:

- القدرة على تصور وتأويل المحيط بواسطة أنظمة رمزية، مثل اللغات (المنطوقة والمكتوبة)

تظّهر هذه المسلمة أن اللغة هي عبارة عن وسيلة قوية للتأثير في المحيط، حيث يستطيع الفرد بواسطة اللغة أن يضع مفاهيم وينظر ويقترح حلول للمشكلات دون الحاجة لتجريب مختلف الحلول الممكنة؛ فالقدرات اللغوية للمتعلم تسمح له بتفسير ما يحدث معه و التي تؤثر بدورها في دافعية المتعلم للتعلم.

-القدرة على الرجوع للأحداث الماضية لتوقع المستقبل على أساسها.

تبين هذه المسلمة قدرة الفرد على استحضار الزمن الماضي و المستقبل، فيتمكن الفرد مثلا أثناء إجرائه لحوار ما أن يستحضر أحداثا ماضية و أن يتوقع ما قد يحدث مستقبلا ويعيش في الوقت نفسه الأحداث الحاضرة. تعتبر هذه المسلمة مهمة لفهم الدافعية للتعلم، حيث تعتبر ذكريات المتعلم الماضية و آماله لما قد يحدث مستقبلا المحرك الرئيس لما نسميه هنا بديناميكية الدافعية.

-قدرة الفرد على ملاحظة سلوك الغير واستخلاص النتائج لنفسه.

تشير هذه المسلمة إلى قدرة الفرد على التعلم بملاحظة الآخرين ينجزون نشاط ما، دون الحاجة للمشاركة في ذلك النشاط، فملاحظة الآخرين ليس سلوكا سلبيا بل يعتبر إيجابيا؛ لأنه يساهم في دفع المتعلم للإقبال على النشاط أو العكس.

-قدرة الفرد على ضبط نفسه ذاتيا؛ أي مراقبة وتعديل السلوك وفقا لنتائج التقييم الذي يقوم به الفرد للوضعية التي يتواجد فيها.

هذه المسلمة تجعل من الفرد عنصرا فاعلا لا يكتفي بالاستجابة لمحيطه، إنما يمكنه بفضل قدرته على التقييم الذاتي أن يضبط ويتحكم ذاتيا في سلوكه حتى يصل إلى تحقيق أهدافه.

6.6 الدافعية في ظل المقاربة السوسيومعرفية:

تعتبر الدافعية إذا كمفهوم عام يمثل مجموعة من آليات الضبط تعمل على إطلاق السلوك و توجيهه نحو هدف ما. تفرق النظرية السوسيومعرفية حسب باندورا Bandura (1993) بين ثلاثة أصناف من الدافعية : (ص44)

- يتعلق الأمر في الصنف الأول بالشروط البيولوجية التي تتسبب في حالة من الانزعاج الفيزيائي فتطلق بذلك السلوك الخاص بالاستهلاك والحماية، غير أنه يجب أن نشير هنا إلى أن هذا النوع من الدافعية أو من السلوك يحكمه الجانب المعرفي عند الإنسان و المتمثل في التوقعات.

- الصنف الثاني من الدافعية دو بعد اجتماعي ويتعلق بالبحث عن التأييد وتجنب المعارضة أو الرفض، فالناس يتصرفون بطرق معينة للحصول على تأييد الغير في محيطهم أو لتجنب معارضتهم، غير أنه حتى في هذا الصنف من الدافعية لا يمكن تفسير أثر ردود الفعل الاجتماعية على السلوك بردود فعل الغير، بقدر ما تفسر بالتوقعات؛ أي توقع ردود فعل الآخرين.

- أخر صنف من أصناف الدافعية دو طبيعة معرفية، في هذا الصنف يضبط الأفراد دافعيتهم بأنفسهم ويوجهون سلوكهم اعتمادا على التوقعات، حيث يتنبئون بالنتائج المحتملة لسلوكهم ويضعون أهدافا ويخططون لسير الأحداث لتحقيق تلك الأهداف ذات القيمة العالية بالنسبة لهم، فالأحداث المستقبلية لا يمكن أن تكون سببا في تفعيل السلوك ولكن التصور العقلي لتلك الأحداث هو الذي يجعلها حاضرة فتصبح بذلك

مصدرا للدافعية ولضبط السلوك الحالي، فتتحول التوقعات إلى مصدر للدافعية ولتفعيل السلوك بالاعتماد على ميكانيزم الضبط الذاتي.

إذا يمكننا أن نتفق مع كل من نوتين Nuttin (1985) وفاليرون وتيل Vallerand et Thill (1993) وباندورا Bandura (1993) وفانوي Fanouillet (2003) على أن الدافعية في ظل المقاربات السوسيو معرفية تعتمد على إدراكات الفرد (معارف) والتي تتفاعل مع بعضها البعض ومع المحيط الذي يتواجد فيه وتتأثر تلك المعارف بنتائج السلوك في إطار ما سمي بديناميكية الدافعية.

7.6 الحدود النظرية للمقاربة السوسيو معرفية:

من البديهي أن اختيار المقاربة السوسيو معرفية كمرجعية نظرية لهذا البحث يضع حدودا نظرية له ويفرض علينا القيام باختيارات نظرية ومنهجية، نرى من الضروري الوقوف عليها.

أولا: اختيار المقاربة السوسيو معرفية لتحديد وضبط مفهوم الدافعية للتعلم يجعلنا نهتم بما سمي بالدّينامكية؛ أي عدم الاهتمام بطبيعة الدافعية في حد ذاتها. أن التعريف الذي اخترناه للدافعية والنموذج النظري الذي ينتمي إليه ذلك التعريف يعتبر وظيفيا؛ أي يهتم بتفسير كيفية تطور الدافعية عند المتعلم وكيفية تأثيرها في سلوكه. يعتبر بالنسبة لنا هذا الاختيار أكثر فاعلية و أهمية؛ لأنه سيمكننا من تقديم نتائج يمكنها المساعدة في تحسين مستوى دافعية المتعلمين. هذا الاختيار يجعلنا لا نستعمل المقاربة السلوكية أو التحليلية (التحليل النفسي) أو الجشطلتية أو الإنسانية؛ لأن هذه المقاربات تهدف بصفة عامة إلى فهم طبيعة الدافعية.

ثانيا: اختيار المقاربة السوسيو معرفية يجعلنا نتجاوز النقاش القائم لتحديد في ما إذا كانت الدافعية الداخلية أهم من الدافعية الخارجية في التعلم؛ لأن مفهوم التفاعل بين المحددات الداخلية (الخصائص

الشخصية) والمؤشرات الخارجية للدافعية (السلوك) والمحيط الذي تؤسس له المقاربة السوسيو معرفية يجعل من هذا الطرح غير مجدي، باعتبار أنه يأخذ بالحسبان كلا من الدافعية الداخلية والخارجية في إطار ذلك التفاعل.

ثالثا: إن الفرد ليس مدفوعا للقيام بأي شيء وفي كل الأوقات والمواقف، بل يكون الفرد مدفوعا للقيام بأشياء معينة وفي أوقات ومواقف معينة دون غيرها، لذلك سنهتم في دراستنا هذه في ظل مسلمات المقاربة السوسيو معرفية بالدافعية للتعلم؛ أي الدافعية المرتبطة بالمواقف التعليمية المدرسية، وليس الدافعية للتعلم بصفة عامة.

7. ضبط المفاهيم الإجرائية:

1.7 ظاهرة انخفاض مستوى الدافعية مع تقدم العمر:

تجدر الإشارة قبل التطرق لهذه الدراسات أنها أجريت كلها في أوربا و أمريكا، حيث لم يتم الحصول في حدود مطالعتنا على أي دراسة تتعرض لهذه الظاهرة في بيئتنا التعليمية (الجزائرية). أظهرت هذه الدراسات أن الدافعية للتعلم تتناقص مع تقدم العمر، حيث توصلت بوفارد Bouffard و مجموعة من الباحثين إلى أن الدافعية تعرف تناقصا منذ السنوات الأولى للتمدرس، كما سجلت أيضا فروقا دالة بين الذكور والإناث في مختلف المواد التعليمية، فبالنسبة للقراءة يعرف الذكور والإناث تناقصا في دافعيتهم الداخلية بداية من السنة الثانية والثالثة من تمدرسهم، بينما سجلت تناقصا مسبقا في الدافعية الداخلية للإناث في تعلم الرياضيات مقارنة بالذكور (Bouffard et al,2003).

التناقص الأكثر خطورة سجل في المراحل الانتقالية، خاصة في مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي. أظهرت الدراسة التي أجراها جوتفريد Gottfried ومجموعة من الباحثين أن التناقص في دافعية المتعلمين يصل إلى الذروة في سن (16-17 سنة)؛ أي في مرحلة متقدمة من المراهقة

(in Jean-Luc Gurtner et al,2006 :23). يمكن الذهاب أبعد من ذلك حسب بونوا Benoit، حيث اعتبر هذا التناقص عملية أو حالة طبيعية تميز الدافعية للتعلم؛ أي تميز كل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وظروفهم النفسية والاجتماعية، حيث تبرز هذه الظاهرة عند المتعلمين الذين تبلغ معهم مبلغا كبيرا فيسهل ملاحظتها (Benoit,2006 : 6-8)

يصبح من الضروري في هذا المقام أن نطرح السؤال التالي : لماذا تتناقص دافعية المتعلمين مع تقدمهم في العمر؟

يبدو أن الكثير من الباحثين يربطون هذه الظاهرة بالتطور في إدراك المتعلم ؛ و بالتالي في التفسيرات التي يقدمها لما يحدث معه و في محيطه، حيث تصبح هذه التفسيرات مع تقدم العمر أكثر موضوعية خاصة في ما يخص قدراتهم و كفاءتهم، و هو ما يشير إليه ويجفيلد Wigfield (1997) ومجموعة من الباحثين بقوله : *" ...إن الأطفال في بداية مسارهم التعليمي عادة ما يقدرون أنفسهم و قدراتهم أكثر من اللازم، لكننا لا نلبث أن نسجل تناقصا في مستوى تقدير الأطفال لأنفسهم مع تقدمهم في العمر"* (in Thill,1999 :63)

التعديل المستمر للوظائف المعرفية للأطفال مع تقدمهم في العمر، خاصة نمو قدرتهم للتفريق أو التميز بين الجهد و القدرة كعوامل للنجاح في المدرسة، اعتبرت من بين الأسباب المفسرة لتناقص الإحساس بالكفاءة. هذا ما تؤكده أيضا دراسة نيكلس و بتاسنيك و ميتاتل Nicholls ,Patashnick et Mittatel (1988) التي توصلت إلى أن 97% من التلاميذ قبل سن المراهقة؛ أي في مرحلة الطفولة يفضلون أن ينظر إليهم من طرف معلميهم على أنهم تلاميذ مجتهدون و يعملون بجد من أن ينظر إليهم على أنهم موهوبون و يملكون قدرات عالية، بينما نجد أن الأطفال في سن المراهقة يفضلون العكس (in Thill, 1999 :56).

لكن هل يشكل هذا التطور في إدراك الأطفال الذي ينجر عنه تناقص في دافعيتهم للعمل المدرسي خطورة حقيقية على مستقبلهم التعليمي؟

إن الشيء الذي يهم في حديثنا عن مسألة التناقص في دافعية المتعلمين هو التمكن من التنبؤ بالأطفال الذين سيتخلون عن المدرسة. يبدو بديهيا أن كل الأطفال تعرف دافعيتهم تناقصا خلال المسار التعليمي، لكن لا يمثل هذا التناقص خطرا على كل المتعلمين و لا يعني بالضرورة التخلي عن الدراسة مستقبلا. لا يحدث ذلك إلا عندما يتجاوز التناقص في الدافعية حدودا معينة يصل فيها إلى ما يمكن أن نسميه – نقطة اللارجوع – و التي تعني التخلي عن التعلم بصورة نهائية. الدراسات التي أجريت للإجابة عن التساؤلات المطروحة حول أسباب التخلي عن الدراسة حسب جونوسز Janosz تباينت بين العوامل البيئية المؤسساتية و العوامل الشخصية، لكنه يرى أن العوامل الشخصية كالإخفاق المستمر و التأخر المدرسي والمشاكل العلائقية و العادات السيئة ؛ تمثل الأسباب الأكثر تأثيرا (Janosz et al,1997) .

تبدو هذه الأسباب منطقية وقد أثبتت الدراسات أثرها في تخلي المتعلمين عن الدراسة، غير أننا لا يمكن أن نفهم حقا ما يدفع الطفل لترك مقعد الدراسة إلا إذا تمكنا من فهم أثر الأسباب الشخصية – السابقة الذكر– حتى تجعل المتعلم يقرر ترك مقعد الدراسة. بالعودة إلى المسلمات التي يقدمها التوجه السوسيو معرفي نخلص إلى أن هذه الأسباب أو العوامل الشخصية تؤثر بشكل مباشر في إدراك وتصورات المتعلمين. إن هذا التفسير أو بالأحرى هذه الفرضية تنطبق أيضا على الأسباب المؤسساتية أو الاجتماعية. لتوضيح هذه المسألة نأخذ مثلا أحد العوامل الشخصية المفسرة للتخلي عن التمدرس: الإخفاق أو الإخفاق المستمر. كيف يمكن أن يؤثر الإخفاق المستمر على إدراك المتعلم ليصل في النهاية للتخلي عن الدراسة ؟

نجد في الأعمال التي أجريت حول مفهوم العجز المتعلّم ما يفسر هذا الأثر.الفرد الذي يتعرض للإخفاق المستمر يدرك مع مرور الوقت أن محاولاته غير مجدية؛ أي أنه لا يملك القدرات والكفاءات اللازمة لمواجهة الموقف، يؤدي هذا التصور إلى تجنب الموقف كلية وعدم المحاولة قد يعني عدم الرغبة في تعزيز الإحساس بعدم الكفاءة (Nuttin,1985) (Lieury , et al,1997).

سنعمل على وضع التعاريف التي اعتمدنا عليها في بناء وضبط العمل الميداني لهذا البحث و بناء وسائله في إطار ضبطنا للمفاهيم الإجرائية، كما تجدر الإشارة أننا إعتمدنا في ضبطنا لهذه المفاهيم على أعمال و آراء كل من رولند فيو Viau وألبرت باندورا Bandura (Viau,1994, 1995,. 1997,2000,2001,2004), (Viau et Louis, 1997) (Viau et (Bandura,1986,1993) (Bouchard J 2000)

2.7. الدافعية للتعلم:

إذا أخدنا التعريف المقترح من طرف Viau (1994) فإن الدافعية هي :" *حالة دينامكية ترتكز على إدراكات المتعلم لنفسه و لمحيطه، هذه الإدراكات هي التي تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه و الإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه*" (ص 07). إن الإدراكات أو المعتقدات التي يكونها الفرد بتفاعله المستمر مع المحيط هي الأساس في عمل آلية الدافعية. هذه الإدراكات قد تختلف من نموذج نظري لأخر، لذلك سنعمل على تحديد المقصود بالإدراكات في بحثنا هذا بشكل إجرائي.

1.2.7 المفهوم الإجرائي المعتمد:

بالنظر إلى النموذج النظري الذي اعتمدنا عليه في هذا البحث؛ وعلى خلاف الكثير من النماذج الأخرى التي ظهرت في ظل المقاربة السوسيو معرفية، سنفصل بين جانبين من ديناميكية الدافعية، بحيث يمثل الجانب الأول مجموع المعتقدات التي يملكها الفرد عن نفسه وعن محيطه، ونسميها بالمحددات الداخلية للدافعية (إدراكه لمستوى كفأته، وإدراكه لقيمة النشاط، وإدراكه لمدى تحكمه في النشاط). أما الجانب الثاني فيخص مجموع المعارف التي تخص كيفية التصرف إزاء المواقف التعليمية، ولتي نسميها بالمؤشرات السلوكية وهي التي يصطلح عليها أيضا بالالتزام المعرفي، وتشمل إستراتيجيات التعلم المعرفية (استراتيجيات التخزين واستراتيجيات

التنظيم واستراتيجيات الانجاز) واستراتيجيات الضبط الذاتي (الاستراتيجيات الماوراء معرفية واستراتيجيات التسيير واستراتيجيات الدافعية)، بالإضافة للإقبال على النشاط والإصرار أو المثابرة.

إذا فالتقييم الحقيقي للدافعية يقتضي تقييم تلك المحددات الداخلية التي تشكل أصل الدافعية للتعلم ومصدرها، بالإضافة إلى تقييم المؤشرات الخارجية أو السلوكية والمتمثلة في اختيارات الفرد وإقباله على النشاط وإصراره على تحقيق الهدف.

2.2.7 المحددات الداخلية للدافعية:سنعتمد في النموذج الذي اخترناه على ثلاث معتقدات تشكل المحددات الداخلية للدافعية للتعلم، وهي:

- إدراك مستوى الكفاءة الشخصية: la perception de sa compétence

يتعلق الأمر هنا باعتقاد المتعلم بأنه يملك القدرات والمؤهلات اللازمة والتي تمكنه من انجاز النشاط وإتمامه إلى نهايته، وهو ما يجعله يقبل على النشاط. يرى باندورا Bandura (2003) في هذا الصدد أن الكفاءة الشخصية المدركة من بين أهم المكونات المساهمة في دافعية الأفراد.

- إدراك قيمة النشاط التعليمي: la perception de la valeur de l'activité

يرتبط إدراك الفرد لقيمة النشاط التعليمي بإجابته عن السؤال: ما الفائدة من هذا النشاط؟ فقد يكون النشاط مفيدا في ذاته أو مفيدا في نظر الآخرين، كما يرتبط هذا الإدراك بنوع الهدف الذي يحرك المتعلم، فقد تكون بعض النشاطات مفيدة إذا كان الفرد يبحث عن التعلم، وتكون بدون فائدة إذا كان يهدف للأداء؛ تبرز نظرية أهداف الكفاءة هذه الأفكار بالتفصيل (أنظر الفصل الثاني، حول مفهوم الأهداف).

- إدراك مستوى التحكم في النشاط: la perception de la contrôlabilité

بالنسبة لإدراك الفرد لمستوى التحكم في النشاط نجد أن الفرد يقبل على النشاطات التي يعتقد أنه قادر على السيطرة على نتائجها. يعبر المتعلم عن إحساسه بالتحكم من خلال العزو الذي يقوم به للنتائج (أنظر الفصل الثاني، حول مفهوم العزو)، فالمتعلم الذي يرجع إخفاقه في أداء نشاط ما إلى أسباب غير ثابتة مثلا يعبر عن امتلاكه لإحساس بالتحكم في الأحداث. لذلك يعتبر الإحساس بالتحكم في النتائج المستقبلية التي سيظهرها سلوك الفرد من بين أهم المحددات التي تتدخل في عمل ديناميكية الدافعية، وهو ما دفع وينرWeiner ليجعل منها المحور الرئيسي الذي حاول من خلاله تفسير عمل ديناميكية الدافعية (أنظر الفصل الثالث، النموذج النظري المقترح).

3.2.7 المؤشرات السلوكية للدافعية: سنعتمد على ثلاث مؤشرات هي:

- اختيار النشاط و الإقبال عليه: le choix

يعتبر الإقبال على النشاط أول مؤشر سلوكي عن دافعية المتعلم في نموذجنا هذا، فالمتعلم الذي يملك دافعية للتعلم يقبل على النشاط التعليمي، في حين يتجنب المتعلم ضعيف الدافعية ذلك النشاط.

- الالتزام المعرفي: l'engagement cognitif

نعبر عادة عن مصطلح الالتزام المعرفي بالانتباه و الاهتمام والتركيز، يوظف المتعلم مجموعة من العمليات لتحقيق هذا الإلتزام المعرفي، سميت هذه العمليات بالاستراتيجيات، حيث اهتم عدد كبير من الباحثين بهذه المسألة. يمكننا هنا أن نقدم تصنيفا لها على النحو التالي: إستراتيجيات التعلم المعرفية (استراتيجيات التخزين واستراتيجيات التنظيم واستراتيجيات الانجاز) واستراتيجيات الضبط الذاتي

(الاستراتيجيات الماوراء معرفية واستراتيجيات التسيير واستراتيجيات الدافعية)، وسنرجع لتفصيلها في أوانه في الفصل الثالث من هذا البحث.

- المثابرة أو الإصرار: la persévérance

لا بد من الإشارة إلى أن المقصود بالإصرار هنا ليس العناد، بل يعني الإصرار هنا المثابرة في العمل، يظهر هذا النوع من السلوك عندما يرجع المتعلم إلى البيت، حيث لا يجد عادة ما يقيده ويفرض عليه الدراسة، ومع ذلك نجد أنه يخصص الوقت الكافي لإنجاز واجباته و مراجعة دروسه.

3.7 تطور الدافعية للتعلم:

إن المقصود بالتطور ليس التناقص أو التزايد كما ينظر إليه من منظور طاقوي للدافعية، بل المقصود هنا هو تطور آلية عمل ديناميكية الدافعية كما حددناها في ظل التوجه السوسيومعرفي. هذا التطور وإن كان يتجه نحو التناقص حسب ما أظهرته بعض الدراسات الحديثة (Jean-Luc Gurtner et al, 2006) (Benoit.2006) وبشكل طبيعي وحتمي، (وهو الشيء الذي سنعمل على إثباته أو نفيه) فإنه ليس تناقصا أو تزايدا في الشدة أو الكمية وإنما في الكيفية؛ أي كيفية تفاعل الفرد مع محيطه وكيفية تطور إدراك الفرد لذاته و لفهمه لعناصر المحيط. ثم هناك تطور في كيفية التصرف والتعامل مع المحيط؛ أي في السلوكات التي تصدر عن الفرد و التي تهدف أساسا لمواجهة ذلك المحيط.

لتوضيح هذه الفكرة نقدم المثال التالي: إذا طلبنا من تلاميذ القيام بعزو كمية الجهد المفترض توظيفه من طرف أشخاص افتراضيين، نلاحظ اختلافا بين إجابات التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن ثماني سنوات والأطفال الأكبر سنا، حيث أن الأطفال الأقل من ثماني سنوات يربطون إيجابيا بين بذل الجهد و الكفاءة، أي كلما كان الجهد المبذول كبيرا كلما كان مستوى الكفاءة بالضرورة كبيرا أيضا، أما بالنسبة للأطفال الأكبر سنا

كلما كان الأشخاص أكفاء كلما كان الجهد المبذول من طرفهم قليلا وبالتالي ترتبط الكفاءة بالجهد ارتباطا سلبيا أو معكوسا (Thill E, 1999 :35)

يتضح من خلال هذا المثال أن إدراك الأفراد للعلاقة بين الجهد والكفاءة يتطور مع تقدم العمر ومختلف التجارب التي يعيشونها؛ ولأن هذا الإدراك أو الفهم له علاقة مباشرة ببدل الجهد أو المثابرة على إنجاز النشاطات، فإن ما يحدث إذا في تطور الدافعية ليس زيادة في مقدارها و إنما تغير عناصرها في إطار عمل ديناميكي. وهو المفهوم الذي سنعتمده في بحثنا هذا.

4.7 المسارات التعليمية:

إن الحديث عن المسار التعليمي يجعلنا نهتم فقط بالدافعية للتعلم المدرسي؛لأن مفهوم المسار التعليمي مفهوم مدرسي محض، وكل الإجراءات المتخذة والمفاهيم المحددة في هذا البحث تصب في هذا السياق التعليمي (المدرسي). ونحن عندما نتحدث عن المسار التعليمي للمتعلم نقصد ذلك المسار المنظم والمهيكل داخل المدرسة. كما يمكننا أيضا أن نفرق فيه بين أربعة أنواع من المسارات: مسار تعليمي عام (سلبي وإيجابي) و أخر خاص وأخيرا المسار التعليمي الوسيط.

1.4.7 المسار التعليمي العام (الإيجابي و السلبي):

المسار التعليمي العام يشمل نتائج وإنجازات المتعلم في تعلمه المدرسي بصفة عامة؛ أي في كل المواد والأنشطة التعليمية التي تقترحها المدرسة، مع العلم أن المقصود هنا هو هذا المسار كما يدركه ويقيمه المتعلم نفسه؛ أي قد نحصل على تقييم للمسار التعليمي العام للمتعلم إذا طرحنا عليه السؤال: إلى أي حد تعتقد أنك تلميذ نجيب؟ وإذا كان يرى أنه نجيب في كل المواد التعليمية. إذا كان التلميذ يرى أنه متفوق في كل المواد

دون استثناء، نعتبر ذلك على أنه مسار تعليمي عام إيجابي، إذا صرح بأنه يرى أنه ضعيف في كل المواد فذلك مسار عام سلبي.

2.4.7 المسار التعليمي الخاص:

بالنسبة للمسار التعليمي الخاص فيرتبط بإحدى المواد التعليمية أو النشاطات دون غيرها، كما قد يرتبط بنوع معين من الأنشطة (العلمية أو الأدبية أو الاجتماعية أو اللغوية أو البدنية)، دون أن ننسى أن المقصود هو إدراك الفرد لهذه المسارات وتقييمه لها بنفسه؛ أي كما يراها هو. قد نحصل على تقييم للمسار التعليمي الخاص للمتعلم إذا طرحنا عليه السؤال: إلى أي حد تتوقع أنك قادر على النجاح في المواد التالية؟ مع تحديد طبيعة هذه المواد.

3.4.7 المسار التعليمي الوسيط:

يرتبط المسار التعليمي الوسيط بكل المواد التعليمية والانشطة التربوية المقترحة في المدرسة ، مع العلم أن المتعلم في هذه الحالة سيجيب على السؤال: إلى أي حد تتوقع أنك قادر على النجاح في المواد التالية؟ بأنه قادر على النجاح في كل المواد التعليمية لكن بشكل متوسط (لن يفشل في أي مادة تعليمية لكنه لا يرى نفسه متفوقا في هذه المواد).

تجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة الميدانية قد أفرزت غياب المسار التعليمي العام السلبي، بحيث لم نسجل أن التلاميذ يصرحون بالضعف في كل المواد التعليمية، وهو ما جعلنا نستغني في الدراسة الميداني عن هذا المتغير.

الفصل الثاني

مفهوم الدافعية في إطار علم النفس

1. لمحة عن تطور مفهوم الدافعية
2. تصنيف نظريات الدافعية

1.2 نظريات المحتوى

2.2 نظريات السيرورة

3. تعريف الدافعية في إطار علم النفس
4. النظريات المعرفية المفسرة للدافعية
5. حول مفهومي التوقع و القيمة
6. حول مفهوم العزو السببي
7. حول مفهوم التنافر المعرفي
8. حول مفهوم الأهداف
9. حول مفهوم التحكم الذاتي
10. نحو مفهوم سوسيومعرفي ديناميكي للدافعية

ليس من السهل على ما يبدو التّموقع داخل الزخم الكبير من الآراء والنظريات التي ظهرت حول مسألة الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص. حتى مع اختيار توجه من التوجهات الموجودة – المقاربة السوسيومعرفية approche sociocognitive- يبقى الأمر في غاية الصعوبة، خاصة إذا علمنا أن هذا التوجه هو الذي ساهم أكثر من غيره في تعدد هذه النظريات وتنوعها. لذلك ارتأينا من خلال هذا الفصل أن نقدم نظرة عن التطور الذي عرفه البحث في مسألة الدافعية في إطار علم النفس، مركزين على مقاربات السيرورة؛ أي المقاربات المعرفية و السوسيو معرفية التي أظهرت الدور الكبير للمعتقدات والتصورات والأفكار (الجانب المعرفي) في فهم الدافعية الإنسانية. مع العلم أن الهدف من هذا العرض هو تقديم مفهوم للدافعية في إطار علم النفس وضبط المفاهيم الأساسية التي ظهرت جل النظريات حولها (التوقع والقيمة والعزو السببي والتنافر المعرفي والأهداف والتحكم الذاتي) وهي المفاهيم نفسها التي يرتكز عليها النموذج السوسيو معرفي الذي تبنيناه في إطار ما سمي بديناميكية الدافعية، و الذي سيتم عرضه في الفصل الثالث.

1. لمحة عن تطور مفهوم الدافعية:

مهما ابتعدنا في تاريخ الفكر الإنساني سنجد أن مسألة الدافعية قد شكلت موضوع اهتمام و تساؤل المفكرين، لتوضيح ذلك سنحاول من خلال هذا العرض التاريخي الموجز لتطور البحث في مسألة الدافعية التوقف عند أهم المحطات التاريخية، و ذلك من خلال عرض أهم المدارس الفكرية التي حاولت الإجابة عن السؤال المتعلق بالشيء الذي يدفع الإنسان للسلوك بطريقة ما دون غيرها؛ أي فهم دوافع السلوك البشري.

1.1 وجهة نظر الفلسفة:

المحاولات الأولى لفهم الدوافع الكامنة وراء السلوك البشري محاولات قديمة، ترجع إلى الفلاسفة الإغريق، الذين اعتقدوا أن السلوك البشري قد يكون مدفوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة و الألم (الفلسفة النفعية أو الواقعية)، أو قد يكون مصدر السلوك البشري هو العقل والإرادة الحرة والأخلاق (الفلسفة المثالية والعقلية) (Braunstein etPewzner, 1999:29) .

بالنسبة للرأي الأول يدهب Thrasymache إلى أن العضوية مدفوعة بصفة عامة لتحقيق كل ما هو نافع بالنسبة لها؛ أي بالبحث عن اللذة وتجنب الألم، و هو ما يفسر حسبه لجوء الحكام أو القادة إلى الجزاء والعقاب (in Vallerand etThill,1993 :07).

يحيل هذا الرأي حسب كل من فليرون وتيل Vallerand etThill (1993) إلى فكرة التوازن الداخلي (l'hédonisme)، والتي نجدها عند Thomas Hobbes في القرن التاسع عشر. في حين يتمسك من الفلاسفة الإغريق كل من سقراط وأفلاطون و أرسطوSocrate, Platon et Aristote بوجهة نظر مختلفة، حيث يعتبرون العقل هو المصدر الأول لتفسير دوافع السلوك البشري، فالإنسان محكوم بالعقل ويميّزه، تمثل هذه النظرة موقف العقليين. حيث ربط سقراط Socrate السلوك بالأخلاق و ربط الأخلاق بالعقل، فما يدفع الفرد هو حكمه على الأشياء بكونها أخلاقية أم لا؛ و بالتالي فحكمه على الأشياء هو الذي يجعله يقبل عليها أو يبتعد عنها، لذلك تلعب هنا المعارف أو العقل دورا مهما في إصدار تلك الأحكام الأخلاقية على الأشياء (ص09).

تبنى Platon أيضا نظرة عقلية لمسألة دوافع السلوك البشري، و ينطلق من فكرة بحث الإنسان المستمر عن السعادة؛ و لأن السعادة لا ترتبط بالضرورة بمسألة اللذة أو المنفعة؛ فلذلك فهي تتطلب تحقيقا

لذات ذات ثلثة مستويات من المعارف، و التي يمكن ترتيبها إلى ثلاث مستويات تصاعديا على النحو التالي: (in Braunstein etPewzner, 1999:31-32)

- المعرف الحسية و هي المعارف السفلى، و ترتبط بالجسم و أعضائه.
- المعارف القلبية و هي التي تقود لحب الخير و كره الشر
- المعارف العلمية أو العقلية وهو أعلى مستوى، يسمح للإنسان بالتصرف بحكمة والوصول إلى السعادة المطلقة.

إذا فالمعرفة العلمية أو الفلسفية هي التي تقود إلى السعادة الحقيقية، أما باقي المعارف فما هي إلا معارف شكلية أو إضافية.

بالنسبة لـ Aristote وهو آخر الفلاسفة الإغريق العقليين، لا يكفي أن نعرف بوجود الشيء، بل يجب الإحاطة بسبب وجوده. و بالتالي التأمل والملاحظة الصارمة مع إعمال العقل؛ فسلوكنا وما نحن عليه هو نتيجة للتجارب والتعلم. سلوك الإنسان حسب Aristote موجه بهدف، ولأن الأهداف قد تتباين حسب مستوى تطور الفرد؛ أي حسب مستوى المعرفة المسيطرة عليه، وهو هنا يتفق مع Platon، لذلك فضبط الرغبات والأهواء من أجل تحقيق السعادة الكاملة يتطلب مستوى معرفيا أو عقليا عاليا. ولأن الإنسان حر في اختياراته فقد يختار مستوى متدنيا من اللذة (مستوى حسي) و هي المسألة التي يختلف فيها مع Platon.

2.1 النظرة الميكانيكية للسلوك البشري:

بعد التعرض لنظرة الفلاسفة الإغريق لمسألة الدافعية سننتقل إلى القرن السابع عشر، حيث سيطرة النظرة الميكانيكية على التفكير في تلك المرحلة، هذه النظرة شملت محاولة فهم وتفسير سلوك الكائن البشري. هكذا ظهرت المقاربة الميكانيكية في تفسير سلوك الإنسان والتي تعتبر بمثابة الطفرة في المفاهيم العلمية، حيث

أثبت جاليلي Galilée أن الأرض ليست مركز الكون. فإذا كانت الأرض خاضعة للقوى الفيزيائية للكون فلماذا لا يكون الأمر كذلك بالنسبة لسكانها؟ (Vallerand et Thill,1993 :08).

في هذا السياق ظهرت المقاربة الميكانيكية للسلوك و التي ارتكزت على مسلمتين أساسيتين:

- السلوك الإنساني ظاهرة طبيعية و بالتالي يخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها الطبيعة
- يمكن تفسير السلوك الإنساني و توقعه وفق قوانين تحكمه.

أكد على ذلك ديكارت Descartes الذي ذهب إلى أن كل ظاهرة فيزيائية يمكن أن تفسر بطريقة ميكانيكية، فالعضوية تعمل بفعل الاستثارة (المثيرات) التي تصل إلى المخ، ثم من المخ إلى العضلات، يبدو ذلك بوضوح في السلوك الحيواني وبعض السلوكات الإنسانية، حيث يحكمها رد الفعل. لكن ديكارت Descartes لم يفسر السلوك الإنساني فقط وفق مقاربة ميكانيكية و إنما أرجع البعض منها إلى الروح، حيث يعتقد أن الروح ليست خاضعة للقوانين التي تحكم المحيط الطبيعي المادي، فالروح كقوة يمكن أن تتدخل بين المثيرات والاستجابات و هو ما يعبر عنه ديكارت Descartes بالإرادة والتي تعطي للإنسان قوة تسيير سلوكاته بمشيئته (Braunstein etPewzner1999 :37).

أما بالنسبة لـ توماس هوبس Tomas Hobbes فقد تبنى بالإضافة لوجهة النظر الميكانيكية توجها ماديا، حيث اعتبر الروح شيئا ماديا يتكون من جزئيات و بالتالي من مادة ويخضع للقوانين الفيزيائية نفسها التي تخضع لها أشكال الحياة الأخرى، حيث ارتكز في بناء تصوره هذا على التفسير الفسيولوجي للذة؛ فاللذة ناتجة عن الارتفاع في تدفق الدم في حين أن الألم ناتج عن الانخفاض في تدفقه (Vallerand et Thill,1993 :09).

يعني هذا أن الإقبال على الفعل يكون نتيجة لزيادة تدفق الدم في العضوية الناجم عن الاستثارة والذي يدفع الفرد لإنجاز الفعل، في حين يكون الإحجام عن الفعل ناتج عن الانخفاض في تدفق الدم أمام فعل غير مرغوب فيه، وهو ما يؤدي لإيقاف الفعل. الإنسان؛ إذا مثل الحيوان يقبل على الفعل الذي يحقق له اللذة ويحجم عن الفعل الذي يسبب الألم.

3.1 المقاربة الترابطية: Approche associationniste

يعتبر جون لوك John Locke المؤسس لهذا التوجه الفكري، حيث يركز في تفسير السلوك الإنساني على البعد النفسي، كما يرفض فكرة الإرادة الحرة للإنسان ويرفض إرجاع السلوك البشري لأسباب وراثية. تلعب التجربة حسب لوك Locke الدور الأساسي في تشكيل سلوك الإنسان و فهمه. فالروح أو النفس (l'ésprit) هي نتاج تجارب سابقة.

يتبنى لوك Locke تحليلا نفسيا لكل الخصائص والسمات التي تميز النفس البشرية، حيث تلعب التجربة دورا أساسيا بهدف التعرف على العناصر المكونة لحالتنا الواعية البسيطة منها و المعقدة، فالإنسان يقلد سلوكا ما لأنه يعرف و يرغب في نتائج ذلك السلوك (in Nuttin,1985 :26).

يتفق إذا لوك Locke مع وجهة النظر التي ترتكز على اللذة، لكنه يختلف مع هوبس Hobbes في كون الإنسان يبحث عن اللذة مرتكزا على معارفه السابقة. يتضح هنا مقدار الأهمية التي يحتلها التعلم والتعزيز.

4.1 وجهة نظر المدرسة العقلية: l'école rationnelle

يمكن تقسيم وجهة النظر العقلية إلى وجهتي نظر، الأولى تخص علم النفس القدرات والثانية يمكن أن نحصرها في و جهة نظر كانط Kant، في ما يخص وجهة نظر علم النفس القدرات التي يمكن إرجاعها لـ توماس ريد Tomas Reid الذي يقدم تفسيرا عقليا يدمج فيه فكرة الغرائز، حيث يرى أن الإنسان يقبل على الفعل لأنه يرغب في ذلك أو لأنه مدفوع بقوى غريزية (قدرات)، فإذا تعدى إنسان على آخر فذلك ناتج عن (قدرة الاعتداء) و إذا تكلم شخص ما عدة لغات فذلك لأن قدراته اللغوية كبيرة (Vallerand et Thill,1993 :10).

يبدو أن عدد القدرات التي يمكن إحصاؤها إذا كبير جدا، هذا ما يجعل تفسير السلوك و توقعه صعب حتى لا نقول مستحيل. تظهر وجهة النظر هذه مطابقة تقريبا لوجهة نظر نظرية الغرائز.

أما بالنسبة لكانط Kant فيرى أن العقل البشري يملك العديد من المفاهيم التي لا يمكن للتجربة الحسية تفسيرها، وهو الحال بالنسبة لمفهوم السببية، فالكثير من المفاهيم الموجودة في عقولنا هي التي تسمح لنا بالإدراك والإحساس بالعالم المحيط بنا، وتتمثل هذه المفاهيم في أصناف أو مستويات، هذه المستويات من الفهم ليست نتيجة تجاربنا وإنما الإنسان يعرف بدون تعلم مسبق أن بعض الأمور جيدة ويقبل عليها وبعض الأمور الأخرى سيئة ويتجنبها (Fanouillet F 2003 :49). كأن كانط Kant يعيد بعث فكرة المعرفة القبلية الموروثة كمحدد لسلوك الإنساني في وجهة نظره.

5.1 وجهة النظر التطورية: la théorie de l'évolution

قدمت هذه النظرية للباحثين إمكانية دراسة الإنسان بطريقة علمية مثله مثل الحيوان والطبيعة وذلك ارتكازا على الاستمرارية بين الحيوان والإنسان الذي نادت به هذه النظرية، حيث تراجعت الآراء إلى ما كان

يقول به لوك Locke في مطلع القرن السابع عشر؛ بأن السلوك البشري محصلة لردود فعل مثيرات واستجابات أو غرائز (Lieury A 2004). كما ظهرت أيضا في المرحلة نفسها آراء سبنسر Spencer والذي أرجع السلوك البشري إلى مبدأ اللذة و الألم (in Braunstein et Pewzner,1999) .بالإضافة إلى مختلف نظريات الغرائز التي ظهرت؛ مثل أعمال كل من وليام جيمس W Jaimes و ماك دوجال Mc Dougall .

يفسر النموذج الغريزي سلوك الإنسان على أنه نتيجة لمجموعة من الغرائز ، أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها ، هذا النموذج يرتكز أساسا على ما يمكن للوراثة أن تقدمه للإنسان من خصائص وصفات تتطور عبر مراحل نموه و تقدمه في الحياة (Fanouillet F 2003 :48).

حول النموذج الداروينيي (Darwin) المرتكز على مبدأ التكيف البحث في السلوك الإنساني ودوافعه إلى البحث في علاقة الكائن بمحيطه والتي يحكمها التكيف، أو بعبارة أخرى بحث العضوية عن التكيف الذي أعتبر كآلية طبيعية و بيولوجية.

يتفق هذا التوجه في بعده البيولوجي المحض مع فكرة التوازن الداخلي (Homéostasie)، على الرغم من أن بياجيه Piaget قد استعار الفكرة نفسها في ما بعد في نظريته البنائية المعرفية ليشير إلى عمل آلية التطور المعرفي (Nuttin,1985 :31) .

6.1 ظهور التوجه التجريبي و السلوكي: empirisme et béhaviorisme

يبدو أن مختلف المفاهيم التي سبق عرضها تشير أو تشبه في كثير من الأحيان المفاهيم السائدة اليوم في ما يسمى علم النفس الدافعية؛ لكن كان ينقصها صفة العلمية، أو كما يقول بولس Bolles (1967): "...كان ينقص في تلك الآراء شيء ما حتى يمكننا التكلم عن نظريات للدافعية، كان يجب على المنظرين

اعتبار المفاهيم المستعملة كمفاهيم افتراضية وليس كحقائق " (in Vallerand et Thill,1993 :13).

جاء التوجه التجريبي نتاجا للتّقدم العلمي الذي عرفته البشرية مطلع القرن التاسع عشر، والذي شمل كل الميادين، حيث غيرت هذه الموجة نظرة المشتغلين في علم النفس لطبيعة الظاهرة النفسية في حد ذاتها، فتحولت النظرة إلى الظاهرة النفسية لتصبح نظرة موضوعية باعتبارها تحدث في الزمان والمكان. جاءت هذه النظرة لتحل محل النظرة القديمة التي ترى أن من غير الممكن إخضاع الظاهرة النفسية للدراسة بوصفها شيئاً يختلف عن بقية الظواهر اختلافاً جوهرياً. وربما رسّخت النظرة الجديدة إلى النفس الاعتقاد بإمكانية قيام علم موضوعي يقف على قدم المساواة مع علوم الطبيعة، وشجعت أصحابها على إتباع الطرائق واستخدام الأدوات التي تستخدم في تلك العلوم (عمود بدر الدين، 2001: 109).

إن الهدف من العلم ليس بلوغ الحقائق الملازمة للطبيعة، و إنما هدفه دراسة العلاقات التجريبية الموجودة بين مختلف المفاهيم للوصول إلى تعميمات أو قوانين تفيد في توقع السلوك البشري. لعبت النظرية السلوكية في هذا الإطار دورا فعالا في ترسيخ النظرة الموضوعية والتجريبية لعلم النفس ولفهم السلوك الإنساني. و نادت بضرورة تحول اهتمام السيكولوجي إلى دراسة التغيرات التي تطرأ على عضوية الإنسان أو الحيوان، أي إلى دراسة السلوك، باستخدام الطرائق الموضوعية، حيث تم تقليص دور الحاجات الفطرية الوراثية (الأولية)، يلخص واطسن Watson ذلك في قوله: "إن الوقت قد حان ليتحرر علم النفس من مفاهيم الوعي" (in Vallerand et Thill,1993 :14).

فسرت هذه النظرية السلوك الإنساني بإرجاعه لقوانين المثير والاستجابة، حيث يبدو جليا دور التعزيز في تفسير الدافعية، فالرابطة بين المثير والاستجابة تتقوى بفضل الأثر الذي يحققه السلوك، وهو ما يعبر عنه

ثورندايك Thorndaick بقانون الأثر، الذي جعل منه فيما بعد سكينر Skinner حجر الأساس لنظريته (الإشراط الإجرائي) (Fanouillet F 2003 :27) .

المعزز هو ذلك الإجراء أو المثير الذي يقوي السلوك ليزيد من تكرار حدوث الاستجابة أو يزيد من قوتها أو يزيد من قوة العلاقة بين مثير ما و ما يتبعه من استجابة مناسبة، يركز إذا هذا التيار السلوكي على المثيرات الخارجية والتعلم بالارتباطات و ذلك لتفسير الظواهر السلوكية تفسيرا علميا موضوعيا و يضع جانبا كل الظواهر الغير قابلة للملاحظة كاللاوعي و الشعور و العمليات العقلية .

7.1 دور القوى اللاشعورية: Forces inconscientes

ظهر الاهتمام بالقوى اللاشعورية في ميدان الأمراض والاضطرابات العقلية، حيث شكلت بعض الظواهر حرجا للتوجهات الإمبريقية، فلم يكن بالإمكان إيجاد تفسير موضوعي أو تجريبي لتلك الظواهر. وقد بدأت الإشارات الأولى مع ماسمار Mesmer الذي جعل من التنويم المغناطيسي وسيلة لإحداث بعض الأعراض المرضية، أو الشفاء منها كالهستيريا (in Vallerand et Thill,1993 :14).

واصل كل من برنهايم Bernheim و ليبولت Liébault أعمال ماسمار Mesmer محاولين التوصل لشفاء الهستيريا بالتنويم المغناطيسي. أظهرت أعمال الباحثين في النهاية أن السبب وراء الاضطرابات العقلية (الهستيريا) نفسي لكن لا يكمن في الشعور. هكذا برزت فكرة اللاشعور التي أتى بها فرويد Freud و الذي أعطى دورا كبيرا للقوى اللاشعورية في فهم السلوك البشري و دوافعه .عبر عن هذا الموقف بوضوح حين قال: "إن جميع العمليات النفسية في جوهرها لاواعية... وإن العمليات الواعية تقتصر على بعض مظاهر نشاطنا النفسي فقط"(in Lieury A,2004 :16).

8.1 ظهور التوجه السوسيومعرفي: sociocognitive

كان الاهتمام بالجانب المعرفي في مطلع القرن العشرين قليل و محتشم، حيث أن مفاهيم مثل التفكير والمعتقدات والمعارف والهدف، رفضت تماما من طرف السلوكيين الذين اعتبروا أن هذه الظواهر غير قابلة للملاحظة وبالتالي لا يمكن أن تكون موضوع بحث لعلم النفس، وكذلك رفضت من طرف علم نفس الأعماق؛ لأن نظرية التحليل النفسي تدرس فقط المواضيع اللاشعورية في إطار الصراع (Brewer et Carré,2009 :16)

لكن لم تلبث النظريات أن ظهرت، جاعلة من المعارف محددا أساسيا للسلوك الإنساني. يقدم كل من فالرون و تيل Vallerand et Thill في كتابهما مقدمة في علم النفس الدافعية Introduction a la psychologie de la motivation (1997) جردا شاملا لهذه النظريات التي توصف اليوم بأنها معرفية أو سوسيو معرفية، حيث نجد أن دوهلر Dohler (1925) يرى أننا لا يمكن التنبؤ بسلوك الكائن إلا إذا تمكنا من التعرف على الكيفية التي يدرك بها الكائن محيطه. كما بين تولمان Tolman (1932) أن الفأر لا يصدر فقط الاستجابات التي تعلمها بفعل الإشراط، بل يصدر أيضا استجابات جديدة تمكنه من بلوغ الهدف، حيث تمكن هذا الأخير بفضل تجاربه من وضع نموذج نظري يرتكز على التوقع و القيمة والذي أصبح في ما بعد ركيزة نظرية للعديد من النماذج المعرفية الأخرى كأعمال لوين Lewine (1936) وروترRotter (1954) وأتيكينسون Atkinson (1964) و وينرWeiner (1986)، و غيرها من النماذج النظرية التي تسلم بأن العضوية مدفوعة نحو السلوك الذي تدرك أنها قادرة على تحقيقه والذي تتوقع أنها ستحقق لذة بواسطته.

وقف المعرفيون موقفا وسطا بين التوجه التحليلي والغريزي والتوجه السلوكي، بالاضافة إلى العوامل الداخلية والمتمثلة في الغرائز والاستعدادات الفطرية المزود بها الإنسان، والعوامل الخارجية المتمثلة في مختلف

المثيرات والتعزيزات التي يتلقاها في محيطه الطبيعي والاجتماعي والتي تساهم في تحريك السلوك البشري، هنالك أيضا تلك العمليات العقلية الواعية وغير الواعية التي تعمل كآليات ضبط للسلوك.

بالإضافة إلى التوجه المعرفي ظهر التوجه السوسيو معرفي، في نهاية القرن العشرين، ويعتبر هذا التوجه حسب بوتمان و فرونسواز **François, P.-H., et Botteman, A. E. (2002)** " بمثابة الظهور الجديد للمقاربة المعرفية والذي ظهر في إطار علم النفس الاجتماعي في الستينيات من القرن الماضي. فأعمال هيدر Heider (1958) وكيليKelley (1972) ووينرWeiner (1985) قدمت مجموعة من المقترحات النظرية لتفسير محددات السلوك ونتائج سلوكنا وسلوك غيرنا، هذه النظريات التي ارتكزت على مفهوم العزو، أثبتت أن التحليل السببي لمحيطنا الاجتماعي يمثل أحد المحددات الأساسية لسلوكنا" (p528).

البحوث حول الدافعية الاجتماعية أظهرت أن سلوك الآخرين وتواجدهم في محيطنا يؤثر بشكل كبير في سلوكنا و يوجهه، لكن دون أن ننسى تأويلنا وفهمنا لسلوك الآخرين؛ فالشخص الذي يصيبنا بأذى عن غير قصد لا نتصرف معه في غالب الأحيان بعنف، لكن إذا أدركنا أن شخصا ما قد تعدى علينا بقصد فذلك عادة ما يثير فينا سلوكنا عنيفا كرد فعل؛ على الرغم من أننا تعرضنا للسلوك نفسه من طرف شخص ما إلا أن فهمنا للموقف و تأويلنا لسلوك الآخر هو الذي يحدد نوع السلوك الذي سنسلكه. أن هذا النوع من البحوث و الدراسات لا يزال يثير الكثير من التساؤلات ويحفز البحث في ميدان علم النفس الدافعية؛ بل إن الكثير من المقاربات و النظريات حديثة جدا و لم يكتمل العمل فيها إلى يومنا هذا.

بعد هذه النظرة التاريخية الموجزة لتطور مفهوم الدافعية في ظل التيارات الفكرية المختلفة، نجد أنفسنا أمام عدد كبير من التوجهات والنظريات التي تقدم نماذج تفسيرية للدافعية، حيث أن الكثير من المفاهيم ظهرت في ظل البحوث والدراسات التي أجريت حول هذه المسألة، خاصة في إطار المقاربة المعرفية والسوسيو

معرفية. إن هذا الأدب العلمي المتراكم يجعل من تعريف الدافعية و تصنيف نظرياتها أمرا في غاية التعقيد، حتى وإن كان هناك حول هذه المسألة بذات رأيان مختلفان.

فهناك من يرى أن هذا التعدد قد ساهم في فهم الدافعية بشكل أفضل وسهل عملية قياسها، وهو الرأي الذي يذهب إليه بيار فيانين Pierre Vianin (2007) في قوله:" ... نرى في تعدد المقاربات الفرصة في الفهم الجيد لمفهوم الدافعية من جهة، و من جهة أخرى إمكانية قياسها في تعقدها" (p23). في حين يرى البعض الأخر أن هذا التعدد قد أنتج تفسيرات متناقضة في بعض الأحيان، مما ساهم في غموض هذا المفهوم، يعبر روسال Roussel (2000) عن هذه الفكرة بقوله:" ...إن النماذج المختلفة تحاول تعميق فهمنا للدافعية، لكنها غالبا ما أضافت الغموض بسبب التعارض الكبير بينها"(p04).

لتجاوز هذه المشكلة سنحاول في بحثنا هذا تبني التصنيف المقترح من طرف لورون جيرار Laurent guirard (1999)، و الذي صنف نظريات الدافعية إلى صنفين كبيرين. تدخل تحتهما كل النظريات والمقاربات الموجودة، حيث يقول في هذا الشأن:" نظريات الدافعية الأساسية الموجودة في علم النفس تحمل في أصولها بصمات إحدى الأسلوبين الذين يدور حولهما أغلب الأعمال؛ إما الملاحظة العيادية أو الملاحظة التجريبية"(p74).

حيث أن الملاحظة العيادية أنتجت ما سمي بنظريات المحتوى théories des contenus في حين أنتجت الملاحظة التجريبية نظريات السيرورة théories des processus. سنحاول في ما سيأتي التعريف بهذا التصنيف ثم في ما بعد تقديم تعريف للدافعية في إطار علم النفس حسب التصنيف نفسه.

2. تصنيف النظريات المفسرة للدافعية:

1.2 نظريات المحتوى: théories des contenus

ترتكز المقاربة العيادية على دراسة الحالة بطريقة معمقة، وتعتبر ذات نزعة علاجية، تنطلق من مسلمات عامة مفسرة للسلوك؛ مثل الميل إلى إشباع سلسلة من الرغبات أو الحاجات والتي من الممكن أن تفسر على أنها دوافع للسلوك. هذه المقاربة سمحت بتطوير نظريات مفسرة للدافعية ترتكز على الدوافع أو المحرك للسلوك. تحمل عادة هذه النظريات تسمية نظريات المحتوى أو نظريات الجوهرsubstance ؛ لأنها تهدف لمعرفة الهوية الحقيقية للمتغيرات التي تؤثر في السلوك، هذه الهوية التي ترتبط خاصة بالرغبة أو الحاجة أو النزوة اللاشعورية (Laurent guirard,1999 :68).

لا تهتم هذه النظريات عادة بالسيرورة التي تعمل وفقها هذه الرغبات أو الحاجات أو النزوات، لكنها من جهة أخرى تهتم بإبراز الظواهر الدالة عن دافعية السلوك في وسطها البيئي الحقيقي على كثرتها، عادة في إطار البحث عن الفعالية والتطبيق السريع للمعارف؛ لذلك تفسر هذه النظريات مشكلات الدافعية عند الأفراد على أنها راجعة لسوء تكيف الفرد مع محيطه.

بالرغم من أن هذه النظريات كانت من نتاج علماء النفس المرضي إلا أنها وجدت تطبيقات واسعة في ميدان علم النفس العمل والتعلم؛ كنظرية التحليل النفسي psychanalyse و نظرية الغرائز بجميع نماذجها؛ كأعمال ماك دوجال و وليام جيمس و ماك لالاند و كذلك نظرية الحافز لهيل Hull وغيرها (Laurent guirard,1999 :75)

هذه المقاربات أو النظريات التي سنقدم نظرة موجزة عنها في سياق عرضنا لهذا التصنيف، بداية بنظرية التحليل النفسي ثم نظريات الغرائز و في الأخير سنتعرض لنظرية الحافز لهيل. لكن قبل دلك نشير إلى أن ما يهمنا هنا هو معرفة كيف فسرت هذه النظريات ظاهرة الدافعية وليس غرضنا عرضا مفصلا لهذه النظريات.

1.1.2 الدافعية من وجهة نظر التحليل النفسي:

رغم أن نظرية التحليل النفسي تبحث في الشخصية واضطراباتها إلا أنها تقدم نموذجا شاملا لتفسير السلوك الإنساني، يمكننا هنا أن نقترح مجموعة من النقاط التي نحدد من خلالها العناصر التي تفسر دافعية الأفراد في إطار هذه النظرية: حسب ما جاء في Grand Larousse de la psychologie (2008) الصفحة 726 :

- أولا: تعتبر نظرية التحليل النفسي أن وراء أي سلوك سبب خفي يمكن تفسيره بربطه بالطاقة النزوية ، لذلك تعتبر نظرية التحليل النفسي نظرية غريزية من هذه الزاوية، حيث يكمن أصل السلوك في الاستجابة لغريزتين أساسيتين مصدرهما اللاشعور(غريزة الحياة وغريزة الموت)، كما أن هاتين الغريزتين تعتبران مصدر باقي الغرائز و الرغبات.

- ثانيا: للسلوك مكونات واعية و أخرى غير واعية (لاشعورية)، مع العلم أن اللاوعي يمثل الجزء الأكبر من مكونات السلوك، تخضع هذه المكونات لآلية عمل الجهاز النفسي بجميع أجزائه (الأنا والأنا الأعلى والهو)، ويعرف "الهو" بأنه مظهر الشخصية والسلوك المحكومان بالدوافع الغريزية الضرورية للبقاء، ويعتبر "الهو" هو أساس تكويننا وأقدم وظيفة للشخصية يولد مع الإنسان ويتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية .فهو لا يؤمن بالقيم والمعايير والأخلاقيات، بل يسعى إلى الإرضاء الفوري بلا تأجيل لدوافعه وحاجاته وفقًا لمبدأ اللذة . في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية لذلك فهو يعمل على كبح رغبات "الهو". ويمثل "الأنا الأعلى" مخزنًا للقيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والمثل العليا. وحينما تنشط الأنا تمكن الفرد من التعامل مع الواقع بوعي

شعوري، مثلا لكي نؤجل الإشباع المباشر للعطش والجوع ونتوافق مع الأنا العليا فإن الميكانيزمات أو النظام القيمي للفرد هو الذي يوجه سلوكه كي يسلك سلوكًا مقبولا اجتماعيًا وأخلاقيا. المفهوم الرئيسي الآخر في نظرية فرويد Freud الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم الدوافع الحقيقية التي تكمن و راء سلوكهم هو الكبت، ذلك النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كوسيلة أو حيلة دفاعية لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور.

- ثالثا: تعتبر نظرية التحليل النفسي نظرية أميوستازية (homiostasique ،التوازن الداخلي) وهذا يعني أنها تنظر للسلوك الإنساني (على منوال النظرية البيولوجية) بأنه مدفوع نحو الحفاظ على حالة التوازن الداخلي ، الذي قد يختل بفعل الضغط الذي تولده النزوات اللاشعورية.

- رابعا: تعطي هذه النظرية قيمة لمبدأ البحث عن اللذة وتجنب الألم hédonisme ، والذي يعتبر المفتاح في فهم كل أهداف الموجهة للفرد في الحياة.

بالإضافة إلى هذه المسلمات هناك من يرى في أن الدافعية للتعلم حسب مدرسة التحليل النفسي تكمن في العلاقة الأولية مع الأم؛ أي مع الثدي، حيث تشكل الأم أول موضوع للمعرفة بالنسبة للرضيع؛ فأي موضوع يستثمر في ما بعد يكون على صلة بالموضوع الأول (رضيع/ثدي) الذي يصبح الأصل في كل رغبة في المعرفة (Aumont et mesnier,1992 :138) .

الدافعية إذا موجودة عند الطفل منذ الولادة ثم إنها تتطور عبر مراحل النمو، لكنها تأخذ شكلا جديدا في المرحلة الأديبية. حسب أومون و ماسينير Aumont et mesnier (1992)" تأخذ الدافعية في هذه المرحلة شكل استثمار جنسي غير مشبع موجه نحو العلاقة بين الوالدين. يمكننا إذا القول أن الدافعية للتعلم مثلا هي نوع من التحويل للرغبة الجنسية التي لم يتم إشباعها و التي كان موضوعها أحد الوالدين، عدم إشباع هذه الرغبة الممنوعة أو المحرمة يعوض بالتقمص / التعلم" (p140).

الدافعية حسب وجهة النظر التحليلية ترتكز على تلك الرغبات الأولية والتي تأخذ أشكالا مختلفة بفضل عمل الأنا ، ليصبح بدلك اللاشعور هو الخزان الرئيسي للدوافع الإنسان.

2.1.2 الدافعية حسب نظريات الغرائز:

تفسر هذه النظريات سلوك الإنسان على أنه نتيجة لمجموعة من الغرائز؛ أي تلك الميول الفطرية التي يولد الإنسان مزودا بها . هذا ما ذهب إليه وليام جيمس W Jaimes و ماك دوجال Mc Dougall . يرى نوربار سلامي Norbert Silamy (2003) في هذا الشأن أن " النموذج الغريزي يرتكز على ما يمكن للوراثة أن تقدمه للإنسان من خصائص و صفات تتطور عبر مراحل نموه"(p143). إذا فالغرائز مهمة لتفسير دوافع المولود الجديد فقط بينما باقي السلوكات فهي متعلمة. على العكس من ذلك يرى وليام جيمس W Jaimes وماك دوجال Mc Dougall أن الإنسان يملك مجموعة كبيرة من الغرائز هي التي تفسر سبب إقباله على سلوك معين و بطريقة معينة.

يعرف ماك دوجال Mc Dougall الغرائز على أنها " استعداد فسيولوجي موروث يتحكم في صاحبه و يجعله يدرك و ينتبه لمواضيع من صنف معين، بحيث تجعله يستسلم لاستثارة عاطفية ذات خصائص محددة عند إدراك هذه المواضيع، والتصرف وفق ذلك الإدراك بطرق خاصة ومحددة، أو على الأقل يكون له الرغبة في التصرف على نحو معين (in Fanouillet, 2003 :50)؛ إذا فالغرائز تعتبر قوى لا إرادية موجهة لتحقيق هدف معين. في المقابل ذهب وليام جيمس W Jaimes أبعد من ذلك واعتبر الغرائز عمياء و تجعل من سلوك الإنسان ميكانيكيا، بحيث حدد لكل سلوك غريزة؛ فهناك غريزة للفضول وغريزة للغيرة وأخرى للصداقة...، علما أن هذه الغرائز موجودة عند كل الأفراد بمقادير مختلفة وهذا ما يفسر الاختلاف بين الأفراد.

يبدو جليا الفرق بين نظرية التحليل النفسي ونظرية الغرائز، لكنهما يتفقان في جعل المصدر الأساسي لدوافع الإنسان تلك القوى الفطرية الموروثة التي تخرج عن نطاق سيطرة وضبط الإرادة في أغلب الأحيان. وهذا ما يجعل من الإنسان سلبيا في مواجهة الواقع، كما يظهر جليا أن هذه الأفكار غير مجدية في تفسير الدافعية للتعلم.

3.1.2 الدافعية حسب وجهة نظر نظرية الحافز:

يعتبر كلارك هيل K Hull من علماء المدرسة السلوكية ، لكنه رفض تفسير السلوك بالاعتماد على مبدأ المثير والاستجابة فقط، حيث حاول التقريب بين مبادئ السلوكية ومبدأ الكلية الجشتالتي ومبدأ دينامكية الدوافع الفرويدي. انطلق هيل Hull في صياغة نظريته من مبدأ الانعكاس الشرطي مع الأخذ بالمخطط الرياضي في معالجة السلوك وما يتطلبه من وضع شبكة من المسلمات والفرضيات التي تنطبق على كافة الأفعال (عمود بدر الدين،109:2001). يصعب عرض نظرية هيل Hull بتفاصيلها الكثيرة والمعقدة في هذا المقام، لذلك سنكتفي بالحديث عن دور ومفهوم الدافعية عنده.

بالرغم من أنه يعد أحد علماء السلوكية، إلا أن التوجه السلوكي على العموم لا يعترف بهذا المصطلح، و إنما نجد مفهوم التعزيز هو الغالب والذي يدل عادة عن الفكرة نفسها التي تشير إليها الدافعية، و تعد هذه إحدى النقاط الأساسية التي يختلف فيها هيل Hull مع الكثير من رواد المدرسة السلوكية، بحيث يعتبر أول من استعمل مفهوم الدافعية و لو تحت تسمية مغايرة والمتمثلة في الحافزDrive، لكنه كان يقصد بهذا المفهوم القوى الداخلية الفطرية في أغلب الأحيان التي تعمل على تحريك السلوك، لذاك يلتحق هيل Hull بباقي النظريات التي حاولت تحديد الجوهر الذي يحرك السلوك؛ أي نظريات المحتوى.

يلخص عمود بدر الدين(2001) دور الحافز (الدافعية) في النموذج النظري لـ هيلHull في قوله:" أن اتفاق هيل مع واطسون حول اعتبار المنبه والاستجابة موضوع علم النفس لم يكن اتفاقاً كلياً ونهائياً. حيث وجد هيل أن السلوك يبدأ بالتنبيه الخارجي أو بحالة العضوية وينتهي بالاستجابة. ولكنه أضاف إلى ذلك وجود متغيرات تتداخل قبل حدوث الاستجابة. وهذا ما جعله يقترب من المخطط الذي اقترحه ودورث عام 1929. والذي يتألف من المنبه والعضوية والاستجابة. ويتناسب مخطط هيل مع النظرة التطورية البيولوجية التي ما انفك يجمع الحجج للتدليل على علميتها وموضوعيتها. فمن خلالها يعرف الكائنات الحية بأنها تتمتع بتنظيم آلي، ويتبدى سلوكها ضمن شروط محددة وفقاً لقوانين وقواعد ثابتة. وحينما تتغير هذه الشروط أو تنحرف عن وضعها المألوف، يقوم الكائن الحي(الآلة) بأفعال قصد إعادة توازنه وتحقيق تكيفه مع المحيط. ويرى هيل أن الجهاز العضلي والغدد يؤلفان مصدر الفاعلية التكيفية (ص313).

بالنسبة للحافز فهو القوة أو الطاقة أو المحرك، ظهر هذا المصطلح مع ودورث Wood Worth ، ويشير إلى حالة تدفع الإنسان للبحث عن حالة أولية (التوازن)، يشبه ما يحدث في الجانب الفسيولوجي؛ فالإحساس بالجوع يسبب نقص في المواد الضرورية للجسم، هذا النقص يؤدي إلى حالة من عدم التوازن في الجسم، و الإحساس بالجوع هنا يهدف للحصول على تلك المواد الضرورية و منه الرجوع إلى حالة التوازن الأصلية فتتوقف الاستثارة (in Fanouillet,2003 :50).

بالرغم من الاختلاف الكبير بين التصور الذي قدمه هيل Hull للحافز كقوة محركة للسلوك الإنساني والتصورات التي قدمتها نظريات الغرائز ونظرية التحليل النفسي، إلا أننا نلمس سلبية لذى الكائن، حيث يظهر كالآلة التي تستجيب لقوى بصورة ميكانيكية، ثم إن بعض الدراسات أثبتت أن الكائن لا يصبو في كل الحالات لخفض الحافز؛ أي المحافظة على التوازن، بل يبحث عن الاستثارة و التوتر في حالات أخرى.

بيّن فارتشاك Faertchak في إحدى التجارب أن الإنسان بحاجة إلى مقدار من الاستثارة، حيث وضع مجموعة من الأفراد في موقف تجريبي طلب منهم البقاء في غرفة معزولة عن كل المثيرات دون القيام بأي شيء مقابل مبلغ مالي أطول مدة ممكنة. بعد مرور عشر ساعات بدأ الأفراد يظهرون اضطرابات مثل الهلوسة، فكانت النتيجة أن الإنسان بحاجة إلى مستوى معين من الاستثارة، وهذا يثبت أن سلوك الإنسان ليس مدفوعا في كل الحالات لخفض قوة الحافز (in Fanouillet,2003 :54).

يمكننا أن نخلص في النهاية أن نظريات الدافعية المصنفة تحت تسمية نظريات المحتوى أو الجوهر تحمل العديد من النقائص و العيوب، نوجزها في ما يلي:

- إن مسألة عزل حاجة أو رغبة خفية لا يقدم معلومات كافية عن حقيقة مكونات أو محددات الدافعية، بل يسهم هذا التصور في تجاهل البحث للتداخل الذي يمثل أصل مشكلات الدافعية.
- إن البحث في الرغبات والحاجات و الغرائز يبدو وبكل بساطة غير مجدي في ميدان التعلم خاصة، على الرغم من وجود الأدلة على الأهمية الغير مباشرة لبعض الرغبات في ميدان التعلم.
- كما أن التفسير وفق مبدأ السببية للسلوك (العلمية) لا يتماشى بدرجة كبيرة مع مجرد القيام بجرد لمجموعة من القوى الكامنة المحركة للسلوك، بل على العكس من ذلك يتماشى أكثر مع مبدأ السيرورة والتفاعل والتي يمكن أن تحكمها قوانين مفسرة، و بالتالي تسمح بالفهم الجيد للسلوك و التنبؤ به مستقبلا.

هذه الفكرة الأخيرة تقودنا للحديث عن التصنيف الثاني لنظريات الدافعية والذي يرتكز على السيرورة.

2.2 نظريات السيرورة: théories des processus

تنطلق المقاربة التجريبية في تفسيرها للدافعية من التسليم بأن السلوك هو نتيجة لتفاعل مجموعة من المتغيرات النفسية (ليس الحاجات فقط)، في ظل وضعية معينة وشخصية الفرد أو تنظيم معين (Laurent guirard,1999 :79) .

ترتكز النظريات التي تنتمي لهذا التصنيف على عدد محدد من المتغيرات أو الظواهر المرتبطة بالدافعية، عكس نظريات المحتوى حيث عدد الحاجات أو الغرائز غير محدد. كما تعتمد على ظواهر(مفاهيم) قابلة للقياس؛ تم تعويض تلك المفاهيم الغير قابلة للضبط والقياس(الحاجات، الغرائز، النزوات) بظواهر أخرى قابلة للقياس من خلال ملاحظة السلوك كالمعارف و الظواهر الاجتماعية (مثل مستوى تفضيل الفرد لهدف معين أو مستوى إدراكه لصعوبة نشاط ما)، و التي يمكن أن تحدد قيمة هدف عند شخص ما وإدراكه لاحتمال بلوغه ذلك الهدف. إن الدقة في المفاهيم المستعملة وطبيعتها الحاضرة تسمح بإجراء التجارب والتحقق منها مخبريا.

لكن هناك نموذج نظري أثر بشكل بالغ في تطور علم النفس قي القرن العشرين، وبالرغم من أنه يرتكز على المقاربة التجريبية لاستنتاج القوانين والتعميمات المفسرة للسلوك، إلا أنه يلغي فاعلية ودور الإنسان أو الكائن في تفسير الدافعية؛ بل إن الرواد الأوائل للمدرسة السلوكية لا يعترفون حتى بمفهوم الدافعية. و الدافعية عندهم ترتبط بمصطلح التعزيز؛ أي المكافآت التي يحصل عليها الفرد نتيجة لنشاطه، حيث أن السلوك المعزز هو السلوك الذي يعاود الظهور مستقبلا، فالدافعية عندهم خارجية فقط، و كل ما هو داخلي وغير قابل للملاحظة لا يشكل موضوع بحث لعلم النفس.

3. تعريف الدافعية في إطار علم النفس:

تعتبر مسألة تعريف الدافعية من الأمور الأكثر صعوبة في ميدان علم النفس الدافعية، وذلك لتعدد النظريات والمقاربات والمفاهيم التي أنتجها البحث، حتى أن أهم الباحثين في هذا الموضوع يشيرون في مؤلفاتهم لهذه المسألة (Nttin,1985) (Fanouillet,1995) (vallerand et Thill,1993) (Lieury et Fenouillet,1997) (Fanouillet,2003). يمكننا في هذا الإطار الإشارة إلى أن Fanouillet (2009) قد أحصى ما يزيد عن مئة مفهوم مرتبط بهذه النظريات أو يشكل مدخلا لنظرية في علم النفس الدافعية. تقودنا هذه الحقيقة للتأكيد على مدى صعوبة إيجاد تعريف للدافعية للتعلم و كذلك إلى ضرورة تبني توجها علميا محددا للبحث في هذه الظاهرة.

سبق الإشارة إلى أن البحث في هذا الموضوع عرف تغيرات كبيرة وأخذ أبعادا مختلفة في ظل التطور الذي شهده علم النفس عبر مختلف المراحل، انتقالا من الفلسفة و مرورا بالنظريات الفسيولوجية و وصولا إلى النظريات المعرفية و السوسيو معرفية. وقد سبق و صنفنا نظريات الدافعية إلى صنفين (محتوى و سيرورة)؛ لذلك سنقدم التعاريف التي تدخل في كل تصنيف على حدا. فبالنسبة لنظريات المحتوى نجد أن الدافعية هي بمثابة طاقة أو قوه محركة أو بحث عن الإشباع. حيث يظهر الفرد في هذه التعاريف دون أي إرادة و لا يتحكم في أفعاله، بل محكوم بهذه القوة التي تحركه.

يعرفها بانتنيلا Pantanella (1992) على أنها "الطاقة التي تجعلنا نتحرك"(p10)، في حين يعرفها أوبار Aubert (1994) بأنها " المطلق لأي سلوك والشيء الذي يدفع و يخلق فينا الحماس"(p91)، أما ديكر Decker (1988) فيعرف الدافعية على أنها " مصدر للطاقة النفسية ضرورية لحدوث الفعل" (p15)، أما أوجار و بوشلار Auger et Bouchelart (1995) فيريان أن " خلق الشروط التي تدفع لحدوث الفعل يعني إستثارة الفعل و إعطاء الحركة"(p23).

يرجع الأصل في هذه النظرة للدافعية – كما سبق و أشرنا لـ هيلHull الذي أسس لمفهوم الحافز، ويعني الطاقة أو الآلية أو المحرك الذي يدفع الفرد للسلوك. نجد بعض التعاريف الأخرى التي تحافظ على مفهوم الطاقة مع إدراج مفهوم الوعي، هذا المفهوم الذي سيعرف اهتماما كبيرا عند المعرفيين. مثل التعريف الذي يقدمه هوساي Houssaye: " الدافعية عادة ما تعرف على أنها الحركة الناتجة عن القوى الواعية و الغير واعية و التي تحدد السلوك" (in Vianin pierre,2007 :24).

بالنسبة للمقاربات المعرفية و السوسيو معرفية التي تندرج في إطار نظريات السيرورة، تؤكد على فعالية الفرد، حيث تعتبر الدافعية جزء من النظام الماوراء معرفي للمتعلم، و ينظر إليها على أنها " إقبال و مشاركة ومثابرة المتعلم في أداء نشاط ما" (Tardif,1992 :91). ويذهب جاروندري Garanderie (1991) أبعد من ذلك، حيث يعتبر أن الدوافع في حد ذاتها هي من اختيار الفرد (in Vianin pierre,2007 :25).

من بين أهم النماذج النظرية التي ظهرت في ظل هذه المقاربات، و التي حفزت البحث في هذا الميدان، النموذج المقترح من طرف نوتين Nuttin (1985) حيث أعطى أهمية للأهداف في دينامكية الدافعية ويعرفها على أنها "كل نزعة عاطفية، كل إحساس بإمكانه إطلاق ودعم سلوك يتجه نحو هدف ما"(p78)

يضيف التوجه السوسيو معرفي الجانب الاجتماعي للنموذج المعرفي، في إذا كانت الدافعية تحكمها عوامل داخلية (إدراكات) فإن هذه العوامل مصدرها المحيط الاجتماعي الذي يتواجد فيه الفرد، حيث نجد التأكيد على التفاعل بين العوامل الداخلية والسلوكية والمحيط. من بين هذه التعاريف التي تعبر عن هذا التفاعل، التعريف الذي يقترحه فاليرون و تيل Valirand et Thill(1993) وهي : " ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية و / أو الخارجية و التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك" (p18).

يقدم فيوViau (1997) في هذا الإطار تعريفا نجد فيه المفاهيم التي طورها باندورا Bandura (1986)، والتي تأخذ بالإضافة للعوامل الشخصية والسلوكية والاجتماعية مفهوم الدينامكية بعين الاعتبار، وهو النموذج النظري الذي نتبناه في هذا البحث، والذي سنخصص له فصلا كاملا لعرضه بشكل مفصل. لكن قبل ذلك سنتعرض لمختلف النماذج و النظريات المعرفية و السوسيو معرفية التي تعتبر الأساس والمرجعية للنموذج الذي تبنيناه .

4. النظريات المعرفية:

سبق و أشرنا في الفصل الأول للمرجعية النظرية التي نرتكز عليها في بحثنا هذا، وقد جعلنا من المقاربة السوسيو معرفية قاعدة نظرية لذلك، لكن النموذج الذي اتخذناه كمرجعية نظرية له أصول عميقة في الأدب العلمي المتراكم حول مسألة الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص، و يذهب البعض إلى وصفها أحيانا بالمعقدة والمتعارضة (Fenouillet et Lieury, 1996) ، كما يصعب في بعض الأحيان إعطاء وصف مرتب للتطور الذي عرفه البحث في ظل ما سمي بالنظرية المعرفية والتي يتعذر حتى وضع حدود لها؛ فمن المعرفية السلوكية إلى نموذج تجهيز المعلومات وعلم النفس الفسيولوجي والعصبي والنظريات البنيوية (البنيوية المعرفية)، نجد تداخل كبير بين هذه المقاربات أو النظريات؛ و لأننا نهدف للبحث في الأصول التي تربط هذا العمل بالمقاربة السوسيومعرفية (sociocognitive) وضبط مفاهيمه والمتغيرات التي تشملها الدراسة، وكذلك لأننا أقصينا مجموعة من النظريات والمفاهيم من خلال التصنيف الذي اقترحناه للنظريات الدافعية فحصرنا البحث في ما سمي بنظريات السيرورة في إطار المقاربة السوسيو معرفية، فسنعمل في إطار ما تبقى من هذا الفصل على عرض مختلف النظريات التي ساهمت في بلورة و تطوير التوجه السوسيومعرفي، وبذلك نضبط أيضا مجموعة من المفاهيم الأساسية: (التوقع و القيمة و العزو والتنافر المعرفي والأهداف والفاعلية الذاتية والضبط الذاتي)، هذه المفاهيم التي شكلت محاور لاهتمام عدد من النظريات.

1.4 البدايات الأولى للتوجه المعرفي:

1.1.4 نظرية إدوارد تولمان: **Tolman**(التعلم التوقعي أو القصدي)

تعتبر أعمال تولمان Tolmanكمحاولة توفيقية بين التوجه السلوكي الذي ينتمي إليه و التوجه المعرفي، و تسمى نظريته بنظرية التعلم التوقعي أو القصدي. وهناك من يعتبر تولمان Tolman من بين المعرفيين الأوائل. يمكن تصوير منطلق تولمان على أنه احتجاج على تجريد السلوك من الصورة والدافع. فمن المؤكد عنده أن هذه عمليات تجري داخل العضوية قبل قيام هذه الأخيرة بالرد على المنبهات الخارجية. ويستدل على وجود هذه العمليات عن طريق مؤشرات موضوعية قابلة للقياس (عمود بدر الدين، 2001: 241).

رفض تولمان Tolman اعتبار التعلم مجرد تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات على نحو آلي ميكانيكي تقوى أو تضعف وفقا لآليات العقاب و التعزيز وفرص التدريب، حيث يرى أن لعملية التعلم مظاهر معرفية ترتبط بالتوقعات والاعتقادات و الادراكات (الزغول،2006: 158) .

يربط تولمان Tolman بين السلوك والأهداف و يقول:" إننا لا نستجيب على نحو ألي مباشر إلى المثيرات ولكننا نعمل وفقا لمعتقداتنا و إدراكاتنا و توقعاتنا حول الأهداف و الغايات التي نسعى إليها" (ذكر في الزغول،2006 : 159). إن المثيرات لا تستدعي الاستجابات على نحو مباشر و لكن تقود الكائن الحي إلى حيث توجد الأهداف وتحدد في كل خطوة ما هي الوسائل المناسبة للوصول إلى مثل تلك الأهداف.

يحمل السلوك بالإضافة للخصائص الوصفية الخارجية خصائص أخرى داخلية، و بذلك يقدم تولمان Tolman حسب رأي تيل Thill (1993) نظرة شمولية للسلوك أخذا بعين الاعتبار العمليات الداخلية

التي تحكمه (p263)، فالكائن إذا ليس مدفوعا بالحاجات أو المثيرات فقط و إنما تشكل التصورات الداخلية التي توجه السلوك جزء كبيرا من هذه العمليات.

وللبرهان على صحة هذه الآراء أجرى تولمان ومساعدوه سلسلة من التجارب على الجرذان. ففي إحداها تعلمت الحيوانات الوصول إلى علبة الطعام عبر أحد ممرات المتاهة. وعندما أغلق هذا الممر وفتح أمام الجرذان عدد كبير من الممرات الأخرى لوحظ أنها كانت تختار من بينها ما يبدو لها أنه أقرب إلى الهدف بدلاً من اختيارها لممر أقرب إلى الممر الذي اعتادت اجتيازه في المرات السابقة، كما يتوقع سلوكيون آخرون. ويرجع تولمان السبب في هذا الاختيار إلى تشكل لوحة إدراكية عن أجزاء المتاهة لدى الجرذان أثناء عبورها لها باتباع الممر الأول (ذكر في عمود بدر الدين، 2001 :243) .

لذلك يعد تولمان من بين الرواد الأوائل في التوجه المعرفي، حيث اهتم بدراسة تلك الوسائط بين المثير و الاستجابة و التي أهملت من طرف أقرانه من السلوكيين. فشكلت الإدراكات و التوقعات و عمليات التمثيل الداخلي و المعتقدات التي يشكلها الفرد حول سلوكه و الهدف الذي يسعى إليه و الظروف البيئية المحيطة به، مفاهيم جديدة لفهم السلوك و دوافعه. فالكائن يكتسب معرفة حول بيئته و أين توجد الأهداف الهامة فيها و كيفية الوصول إليها. غير أن هذه العمليات شكلت تحديا كبيرا لتولمانTolman من حيث كيفية تفسيرها دون التضحية بالموضوعية التي تقوم عليها السلوكية.

يذكر الزغول (2006) أن تولمان Tolman اعتبر هذه العمليات كمثيرات داخلية أو مثيرات متدخلة؛ أي تتدخل بين المثير و الاستجابة و هذا ما جعل منها مقبولة لذا السلوكيين (ص160).

فعلى سبيل المثال، الحرمان من الطعام (الجوع) ينتج عنه طلب للطعام، فمثل هذا الطلب يعمل جنبا إلى جنب مع إدراكات الفرد و توقعاته حول الطعام و مكان تواجده و كيفية الحصول عليه لإنتاج الفعل

المناسب لتحقيق الهدف. شكلت هذه الرؤية المعتمدة على التوقعات و الأهداف قاعدة للعديد من النظريات المعرفية في ما بعد.

2.1.4 نظرية المجال لكارث لوين: K Lewin

ينطلق لوين Lewin من انتقاد الأفكار السائدة في عصره، حيث يرى أنه لتقديم صورة صحيحة وواقعية عن تصرفات الفرد وأفعاله ينبغي تجاوز معرفة الارتباطات القائمة بين الأشياء والحوادث. ذلك لأن إدراكنا للوقائع الخارجية وتذكرنا لها والحلول التي نقترحها لتذليل الصعوبات التي تصادفنا هي وقائع نفسية تشترط الدوافع حدوثها وتحدد قوتها. أما دور الارتباط فإنه، لا يتعدى الجانب الأدائي من الفعل النفسي. فهو يسهل حدوثه بعد أن يكون الدافع قد أطلقه" (ذكر في عمود بدر الدين، 2001 :301) .

تناول لوين Lewin السلوك بوصفه نتاج العلاقة المتبادلة بين الفرد ومحيطه المباشر. يلخص تيل Thill(1993) هذه العلاقة في قوله:" تشكل الذات مع الموضوع "مجالاً ديناميكيا" تؤثر كل نقطة فيه على النقاط الأخرى وتتأثر بها في الوقت نفسه، بحيث أن أي توتر في إحداها ينجر عنه العمل للتخلص من هذا التوتر والرجوع لحالة التوازن التي تخص كل المجال(المجال الحيوي). و الذي يتكون من دوافع الفرد وقدراته ومكونات البيئة التي تقع ضمن ساحته الإدراكية و التي يتعامل معها في لحظة ما. و تنتهي عند العناصر المادية الأخرى التي ليست بمتناول إدراك الفرد وتصوراته خلال تلك اللحظة. فالأشياء تكتسب قيمتها بالنسبة للفرد بقدر ما تشكل موضوعات لدوافعه. وهي تقع ضمن مجال إدراكاته واهتماماته مادامت هدفاً لأفعاله وسبباً لتوتره. ولكنها قد تتراجع إلى ما وراء حدود "المجال الحيوي" في وقت لاحق بعد أن يشبع الدافع ويزول التوتر(p367).

وبفضل التمثيل البياني أيضاً تمكن ليفين من تقسيم "المجال الحيوي" إلى مناطق، وتحديد الهدف فيها، وتصوير العوائق والحواجز التي تفصل الفرد عن الهدف. وصار يفسر السلوك في لحظة معينة بإعادة رسم "المجال الحيوي" وتمثيل القوى السيكولوجية الفاعلة (عمود بدر الدين،2001 :305). مع العلم أن ما يتغير عند إعادة رسم المجال ليس المجال في حد ذاته و إنما القوى السيكولوجية في داخله؛ و لذى ينبغي أن تعالج التحولات التي تطرأ على الدافعية ويحس بها الفرد على أساس دينامية الكل.

يتحرك الفرد في بيئة محددة تشمل مناطق ذات قوة جاذبة وأخرى نابذة. وهذا ما عبر عنه ليفين بمفهوم "القيمية Valence". والقيمة عنده تكون إما موجبة أو سالبة، وتعتبر منطقة القيمة مركز مجال القدرة؛ فعندما تكون القيمة موجبة تتجه جميع القوى السيكولوجية نحو تلك المنطقة، وعندما تكون سالبة فإن هذه القوى تنزع إلى الاتجاه المعاكس. واستخدم لوين Lewin مفهوم الشعاع (الموجه) Vector للدلالة على القوى السيكولوجية داخل المجال الحيوي.

يمكننا أن نلخص عمل هذا النموذج بأن تنشيط الحاجة عند الفرد نتيجة خلل في التوازن الفزيولوجي أو النفسي يولد حالة ضغط في الساحة المعنية ضمن المجال الحيوي للفرد؛ فإذا كانت كل حاجة تولد طاقتها الدافعة الخاصة بها على شكل ضغط، فإن المحيط النفسي للفرد يحتوي على مواضيع (أهداف) محددة بإمكانها إشباع حاجات بعينها، مع إمكانية التنقل من حيز إلى أخر سواء حسيا أو نقل الانتباه، حسب القيمة التي نوليها لكل هدف والتي تحدد حجم الطاقة التي تولدها الحاجة، فعلى سبيل المثال إذا كان الفرد موجودا في حيز (البحث عن المعلومات العلمية) بإمكانه الإنتقال عقليا إلى حيز (التخطيط للوسائل التي بإمكانها المساعدة على جمع المعلومات)، لكن بإمكانه أيضا الانتقال إلى (تنظيم حفل عيد الميلاد) إذا ذكّره أحدهم بأن عيد ميلاده غدا. لكن هذا الانتقال لا يلغي الضغط بل يبقى الفرد مدفوعا إلى غاية الرجوع لحالة التوازن النفسي بتحقيق الهدف. فلنفرض أن طالبا جامعيا مر أمام مكتبة، فشاهد كتابا معروضا في الواجهة يرغب في

الحصول عليه ولم يجده، مشاهدة الكتاب هنا ستحرك عند الطالب حاجة نفسية، والتي تولد بدورها ضغطا في الساحة الداخلية للمجال الحيوي لهذا الطالب، والتي بدورها تخلق قيمة إيجابية نحو المكان الذي يتواجد فيه الكتاب، فتنتج عن ذلك قوة تدفع الطالب نحو المكان الذي يوجد فيه الكتاب، فإذا اشترى الطالب الكتاب فهذا يعني أن القوة قد دفعت الفرد نحو حيز قابل للاختراق ونحو ساحة ذات قيمة إيجابية. لكن إذا كان الطالب لا يملك النقود اللازمة لشراء الكتاب، فالحيز هنا يصبح غير قابل للاختراق، في هذه الحالة قد يفكر الطالب في اقتراض مبلغ من المال من أحد الأصدقاء، هنا يكون قد انتقل إلى ساحة أخرى تستثير حاجة نفسية أخرى، فتدفع الطالب قوة جديدة نحو الصديق المفترض، الذي تحول إلى هدف دو قيمة إيجابية. فيقترض النقود ويرجع للمكتبة ليشتري الكتاب، و هكذا يظهر أن هذا النموذج يمكن أن يصبح كثير التعقيد إذا كثرت الحاجات والقوى الدافعة والساحات ذات القيمة العالية.

إذا فشدة السلوك خاضعة لـ:

- قيمات ايجابية أو سلبية ننسبها لأهداف قادرة على تحقيق إشباع لحاجات بعينها.
- توقع إمكانية تحقيق الهدف.
- المسافة النفسية بين الفرد و الهدف.

تظهر القيمة المعرفية لهذا النموذج ليس في الأهمية المعطاة للحاجات النفسية فقط وإنما لأن تصورات وتوقعات الأفراد تلعب دورا في إعادة تشكيل مجال الحياة (Till,1993 :369) .

يبدو واضحا أن كل من لوين Lewin و تولمان Tolman يمثلان القاعدة للنموذج المعرفي والذي يسمى حاليا في ظل نظريات الدافعية (التوقع/القيمة) (expectation-valeur) ، هذه النظريات ترى أن قوة الدافعية لدا الفرد ترتبط بالقيمة التي يوليها الفرد للهدف و لتوقعه بإمكانية تحقيق الهدف. لكن مع

ذلك لا يمكن أن ننفي الاختلاف الجوهري بينهما؛ حيث يرى لوين Lewin أن العلاقة ما بين المجال الحيوي والمثيرات الخارجية علاقة هامشية ثانوية، نجد أنها مركزية عند تولمان Tolman لأنه ينظر إلى التعلم على أنه تغيرات بالإدراكات والتوقعات ناتجة عن الخبرة بالمثيرات الخارجية المرتبطة بالمكان حيث توجد المكافآت.

5. حول مفهومي التوقع و القيمة:

1.5 ماهية التوقع و القيمة:

رأينا مع البدايات الأولى للتوجه المعرفي لكل من تولمان Tolman و لوين Lewin أن مفهومي التوقع والقيمة يعتبران مفهومين محوريين لكليهما و قد حاول هذان الباحثان في البداية الالتزام بالنموذج الإمبريقي التجريبي الذي ينتميان إليه، لذلك حاولا إعطاء تعاريف إجرائية؛ أي تسمح بملاحظة السلوك وقياسه. فلم يربط أغلب الباحثين هذه المفاهيم، خاصة مفهوم القيمة بكل ما هو عاطفة، لذلك يعرف تولمان Tolman القيمة على أنها: " الموجه أو الوجهة نحو هدف معين، و ذلك يرتبط بتوقع النتائج التي سيحصل عليها الفرد بتحقيق ذلك الهدف، و التي تكون مشبعة (in Laurent 1999 : 111 guirard,)، فترتبط القيمة إذا بالهدف فكلما كان الهدف ذا قيمة عالية بالنسبة للفرد في وضعية معينة كانت القيمة عالية.

بالنسبة لـ فروم Vroom الذي أضاف مفهوم التجهيز instrumentalité فيعتبر القيمة ذلك المعطى الذاتي الذي يرتبط بالنتائج، حيث يرفض ربط القيمة بالطاقة أو الضغط النفسي الذي يعمل الفرد على التخلص منه، كما يرفض ربط القيمة بالأهداف وتوقع تحقيقها؛ بل يقدم فروم Vroom مفهوما عاطفيا

للقيمة، ويعطيها تسمية جديدة (التفضيل العاطفي)؛ وبالتالي " فالقيمة ذاتية ومرتبطة بتفضيل الفرد لشيء دون سواه (in Fenouillet,2009 :41) .

تكون القيمة إيجابية عندما تكون النتائج المحصل عليها مرغوبة و مشبعة، و تكون سلبية في الحالة العكسية، لكنها مع فروم Vroom ، و لأنه اعتمد التفضيل العاطفي في تحديد مفهوم القيمة فيستعمل منهجا عياديا تاريخيا تفسيريا لقياس القيمة .

فيما يخص التوقع فهو عبارة عن عملية تقييم يقوم بها الفرد لقدرته على إنجاز أو إتمام عمل ما، يعتبر مفهوم التوقع مفهوما مشتركا في العديد من النظريات، و يعتبر ضروريا في آلية الدافعية رغم أنه غير كاف لوحده.

يعرفه فروم Vroom على أنه " اعتقاد مؤقت حول احتمالية ظهور نتيجة معينة جراء فعل أو سلوك معين (in Laurent guirard,1999 : 303)، هذا يعني أن هناك علاقة مدركة بين السلوك و نتائجه من طرف الفرد، و بذلك لا يكون الفرد مدفوعا لإنجاز الفعل إلا إذا أدرك أنه قادر على إنجازه في الظروف الراهنة التي يتواجد فيها؛ لذلك نقول عن الشخص الذي يعتقد أنه قادر على بلوغ مستوى مقبول من الأداء بتوظيف لجهد معقول، أنه يملك توقع عالي أو قوي، في حين نقول عن الشخص الذي يعتقد أنه لن يبلغ إلا مستوى ضئيلا و متواضعا من الأداء بتوظيف جهد كبير أنه يملك توقعا ضعيفا.

2.5 نظرية أتكنسون:Atkinson

إنطلق أتكينسن Atkinson من البحث في الدافع للإنجاز مع ماكلالند Mcclelland ، والذي يخضع لمبدأ المنافسة، حيث يدفع الفرد لأداء الفعل بنجاح وفي أسرع وقت ممكن، قادة هذه الفكر الباحثين للبحث في الدافع للإنجاز للتحقق مما يدفع الفرد على تجاوز كل الرغبات والحاجات الأولية من أجل تحقيق هدف ما، مثل سلوك المخاطرة والذي لا يبرره سوى الرغبة في الإنجاز.

فسر موراي Murray أن الدافع للإنجاز يرتكز على حاجة أعم و أكبر و هي الحاجة للتفوق، أو الرغبة والميل للتغلب على العقبات و ممارسة القوى و الكفاح أو الجهد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (ذكر في محمد خليفة، 79:1995)

لكن أتكنسن Atkinson اعتبرها تكوينا قائما بذاته، افترض أن هذا التكوين أحادي البعد و يحدد النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، بحيث أن هذا النشاط هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما: الميل نحو تحقيق النجاح و الميل نحو تحاشي الفشل(in Till,1993 :371).

قدم أتكنسن Atkinson معادلات رياضية حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتجنب الفشل. يلخصها تيل Thill(1997: pp 371-373) على النحو التالي:

- ❖ الميل لتحقيق النجاح (TS) : و يشير إلى دافعية البدء في موقف الانجاز، ويتحدد بثلاثة عوامل عبر عنها أتكنسن Atkinson في المعادلة التالية:

$TS = Ms \times Ps \times Is$
الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

و هكذا يعتبر الميل إلى النجاح (Ts) ناتج عن العوامل الثلاثة التالية:

-الدافع لبلوغ النجاح(Ms) : يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط رغبة منه في اكتساب حبرة النجاح الممكن، مع العلم أن هذا الدافع يصاحبه بشكل طبيعي دافع أخر و هو تجنب الفشل الممكن، أو تجنب أداء المهمة خوفا من إحتمالية الفشل.

-احتمالية النجاح (Ps): تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة ، و تتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا و مستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح و قيمته و مدى جاديته بالنسبة للفرد.

-قيمة باعث النجاح (Is): حيث أن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح، فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية ، و يقوم الفرد نفسه بتقدير مستوى صعوبة المهمة.

❖ الميل إلى تجنب الفشل (TAF):

هو محصلة ثلاثة عوامل حددها أتكنسن Atkinson في معادلة موازية للمعادلة الأولى على النحو التالي:

$$TAF = MAF \times Pf \times If$$

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث

إذا يتحدد الميل إلى تجنب الفشل (TAF) بالعوامل التالي:

-الدافع إلى تجنب الفشل (TAF)

- احتمالية أو توقع الفشل (Pf)

- قيمة الباعث للفشل (If)

بحيث أن الباعث للفشل يأخد دوما رقما سلبيا ؛ لأن الفشل قيمته سلبية ونظرا لأن قيمة الباعث للفشل سلبية دائما ، فإن قيمة الميل إلى تجنب الفشل (TAF) سوف تكون سلبية في جميع الحالات.

يتضح مما سبق أن كلا من الميل إلى النجاح و الميل إلى تجنب الفشل محصلة ثلاثة عوامل، فالميل إلى النجاح يحدده كل من الدافع إلى النجاح و احتمالية أو توقع النجاح و قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما، في حين الميل إلى تحاشي الفشل يحدده كل من الدافع لتجنب الفشل و احتمالية أو توقع الفشل و قيمة الباعث للفشل. يمكننا تقدير نتائج الدافعية للإنجاز بوجه عام بتقدير كل من الميل إلى بلوغ النجاح (TS) والميل إلى تجنب الفشل (TAF) على النحو التالي:

الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح – الميل إلى تجنب الفشل

يؤكد أتكنسن Atkinson على أن الدافع لتحقيق النجاح و الدافع لتجنب الفشل مترابطان؛ فإذا كان المتعلم مدفوعا لتحقيق النجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها وتكون قيمة الباعث للنجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان المتعلم مدفوعا بالخوف من الفشل فسيتجنب أداء المهام المتساوية من حيث احتمالية النجاح و الفشل و سيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة حيث يكون عزو الفشل إلى صعوبة المهمة و ليس إلى نفسه (محمدخليفة، 99:1995)

يذكر بدر عمر (1986) دراسة لـ ماهون Mahone (1960) على بعض طلبة الجامعة، حيث اتضح أنه كلما كان الطالب مدفوعا للنجاح كانت طموحاته أكثر واقعية، و كلما كان بدافع تجنب الفشل كانت طموحاته أقل واقعية؛ أي أعلى من اللازم أو أدنى من اللازم (ص46).

3.5 نظرية فروم vroom (التوقع – القيمة)

بالإضافة إلى ما قيل في النماذج السابقة التي بنيت حول مفهوم التوقع والقيمة، يضيف فروم vroom مفهوم النتائج و التي يقسمها بدوره إلى قسمين؛ نتائج من الدرجة الأولى والنتائج من الدرجة الثانية، ويطور بذلك مفهوم التجهيز instrumentalité، بحيث ترتبط النتائج من الدرجة الأولى بالأشياء الملموسة وتشير إلى الأداء بشكل مباشر، مثل النقاط المحصل عليها في الامتحان، في حين ترتبط النتائج من الدرجة الثانية بالعواقب النفسية الناتجة أو بالتعزيزات التابعة للأداء، مثل الرضا النفسي أو الاعتراف الاجتماعي أو المكافآت (Francois,dans carré,2002 :35).

التجهيز هنا يعني شدة الارتباط المدرك بين النتائج من الدرجة الأولى والنتائج من الدرجة الثانية، وبالتالي إذا أدرك الفرد أن أداء ما سيؤدي إلى نتائج إيجابية ملموسة والتي بدورها تؤدي إلى نتائج نفسية إيجابية (تجهيز instrumentalité)، وإذا حكم على أن الجهد الذي سيقوم به كفيل بتحقيق النتيجة والوصول إلى الهدف (توقع)، وإذا كانت تلك العواقب الإيجابية مغرية بالنسبة للفرد (قيمة) ستكون دافعية الفرد للإنجاز في هذه الحالة مرتفعة أو قوية.

تظهر هذه النظرية بالإضافة إلى قوة التوقع والقيمة قوة معرفية أخرى وهي التجهيز؛ إذا وحسب فروم الدافعية عند الأفراد ترتبط بالتوقعات؛ أي بشدة الرابطة المدركة بين السلوك والجهد والأداء المراد الوصول إليه، وكذلك القيمة؛ أي الخصائص الجذابة أو المنفرة للنتائج من الدرجة الثانية.

عندما يتحدث فروم عن الحاجات فإنه يتجاوز الحاجات البيولوجية. فالجوع والعطش والجنس، عنده، هي من الأمور التي يشترك فيها الناس جميعاً، وبالتالي فهي ليست مصدر الاختلاف والتباين بينهم. إن ما يعنيه بالحاجات إذن، هو شيء مختلف، ووثيق الصلة بالثقافة الاجتماعية من مثل الحب والكراهية، الرغبة في التسلط والسيطرة والاستعداد للانصياع والخضوع. فمن هذه الحاجات تولد الفروق في الميول والاتجاهات بين البشر. ويرى فروم أن تفاوت الناس في دوافعهم إنما يعكس ثقافة المجتمع والعلاقات السائدة فيه وإن من الخطأ أن ننظر إليه كنتاج للبناء العضوي للفرد(عمود بدر الدين،2001 :355).

إن نظريات التوقع و القيمة بما تحمله من بعد عاطفي تجعل من غير الممكن أجرأتها وقياسها حتى بعد إدراج مفهوم التجهيز الذي أضافه فروم Vroomو الذي عرف تطورا في ما بعد (Thill,1993 :396).

كما أن الفرد عند محولته رفع مستوى القيمة المتوقعة لا يتصرف بطريقة منطقية في كل الأحول، فعند الاختيار يقوم بتكرار تصرفات سابقة بدلا من تقييم حظوظه للنجاح أو الفشل في أداء السلوك، يبدو أن السلوك خاضع للتوقعات المعممة و ليس للتوقعات الخاصة بكل موقف أو سلوك.

يضيف لورون جيرار Laurent guirard (1999) إلى هذه المسألة أن الفرد حتى يتمكن من تقييم احتمالية نجاحه في أداء نشاط جديد أو مختلف بشكل كبير، عليه أن يقوم بمقارنة الوضعية الجديدة بوضعيات سابقة مشابهة، حيث يعرف مقدار العلاقة بين السلوك و النتيجة، و هذا ما يسمى بتعميم التوقع، إن التعميم هنا يقودنا للحديث عن دور المحيط في التأثير على تقييم الفرد لاحتمالية النجاح أو الفشل، مما يجعلنا نعتقد أن السلوك تحكمه محددات شخصية خاصة بالأفراد و ليس بالمعززات، فالفرد هنا يتوقع مقدار تحكمه في المعزز بدلا من توقع احتمالية النجاح في النشاط (ص225).

ظهرت العديد من النظريات حول هذه الفكرة، انطلاقا من الانتقادات الموجهة لنظريات التوقع والقيمة، والتي ساهمت في وضع الأسس للتوجه المعرفي عامة. هذه النظريات التي انطلقت من فكرة العزو Attribution؛ أي التفسيرات التي يقدمها الفرد للأسباب الكامنة وراء النتائج المحصل عليها (سلوكه)، وهو ما يشبه فكرة التجهيز، حيث أن السلوك لا يحكمه بالضرورة المنطق أو العقل في كل الحالات؛ أي الشيء الذي حاولت المقاربة المعرفية في بدايتها إثباته، بل إن الكثير من السلوكات يحكمها اللامنطق.

6. حول مفهوم العزو: Attribution

1.6 ماهية العزو:

عادة ما نطرح في حياتنا اليومية أسئلة حول الأسباب الكامنة وراء ما يحدث معنا ومع غيرنا من أحداث، حيث أن هذه التصورات أو التفسيرات كثيرا ما توجه تفاعلنا مع الآخرين فتشكل بذلك إدراكنا للواقع المادي والاجتماعي، هذه الظاهرة التي تعد طبيعية وتلقائية هي موضوع ما يسمى بنظريات العزو.

يذكر جوسلين (Gosling, 2009 :69) أن ثلاثة أسئلة محورية حول التفسيرات اليومية التي نقدمها يمكن أن تطرح:

-كيف نفسر؟ : وتخص تحليل السيرورة أو الكيفية التي نفسر وفقها الأحداث، وتشكل مسألة الموضوعية و المنطقية في التفسير مركز النقاش.

-لماذا نفسر؟ : وتخص المبررات الشخصية و الاجتماعية لوظيفة التفسير، كوظيفة الفهم أو التحكم أو التوقع أو التبرير أو عقلنة السلوك.

-متى نفسر؟ : يعتبر هذا السؤال الأقل تعرضا للدراسة و البحث، و يخص أهمية التفسيرات التي نقدمه في سلوكنا و في التفاعلات اليومية: هل نفسر فقط السلوكات والأحداث الغير عادية ، الشاذة و السلبية؟ هل هو عملية متكررة بشكل مستمر أم عملية تلقائية؟ وفي ما تكمن أهميته في فهم السلوك؟

وراء هذه الأسئلة يوجد سؤال عام و شامل يخص العلاقة بين الجانب المعرفي والسلوك عند الأفراد، ويدفع للتساؤل حول الإنسان هل هو حقا كائن يحكمه المنطق والتحليل المنطقي في تصرفاته على شاكلة الكومبيوتر رغم الأخطاء التي قد يقع فيها. أم أن الإنسان يتصرف حسب ما تمليه الوضعية والظروف ومعايير السلوك المرتبطة بهذه الوضعيات، ولا تأتي التفسيرات إلا من أجل عقلنة و تبرير السلوك في نظره أو نظر الآخرين.

تهتم نظريات العزو بمحاولة فهم محددات هذه التفسيرات التي يقدمها أو يتبناها الأفراد و أثرها في السلوك، و يعتبر حسب خالد نور الدين و آخرون (1998) :" من بين السياقات التي تساعد الفرد على تنظيم عناصر محيطه و العلاقات المتواجدة فيما بينها على نحو يضمن له التوازن، نجد ما يسمى بسياق العزو، و هي آلية معرفية يستطيع الفرد بواسطتها إعطاء معنى لحدث ما بعد إدراكه، و ذلك من خلال ربطه بأسبابه و أصوله" (ص23). فهو عبارة عن ربط للسلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وإن لم تكن تلك المعتقدات حقيقية (قطامي و قطامي، 219:2000).

2.6 العزو حسب هيدرHeider:

يعتبر هيدر Heider (1958) المؤسس الأول لنظرية العزو، حيث يرى أن الإنسان يحيا في عالم معقد و متغير لذلك فهو بحاجة لأن يبسطه ليتمكن من فهمه والتنبؤ والتحكم فيه، لذلك يلجأ للعزو الذي يحقق هذه الغايات (in Gosling,2009 :71). إذا البحث عن الاستقرار والتنظيم والمنطقية والفهم تعد من بين الأمور المهمة في فهم الدافعية الإنسانية. فهو الميكانزم أو الآلية التي تسمح للفرد بفهم الواقع والتنبؤ به والتحكم فيه (Heider,1958 :79 cité par Deschamps,1993 :438)، وكأن الإنسان بحاجة لإدراك الواقع أو المحيط كمعطى ثابت وواضح، لذلك يسعى باستمرار لتفسير الوقائع و إعطائها أسبابا منطقية (بالنسبة له على الأقل) ليحصل على وصف اقتصادي لما يحدث وتشكل توقعاتنا و ردود أفعالنا تجاه الأحداث. فالعزو إذا هو بحث عن بنية دائمة ومستقرة نسبيا، لكن ليست ملاحظة بطريقة مباشرة بل تختفي وراء الأحداث الملاحظة بشكل مباشر. و هو ما يدفعنا لتتبع السلسلة السببية للوصول إلى السبب الذي يفسر الواقعة. حسب ديسشومبس Deschamps (1993) العزو عند هيدر Heider هو البحث عن البعيد انطلاقا من القريب؛ أي إن أفعالنا و إدراكاتنا موجهة نحو محتويات المحيط البعيدة، و ذلك انطلاقا من إعطاء معنا لمختلف المثيرات القريبة وتنظيمها (ص438).

سلوكنا إذا محكوم بمختلف العلاقات السببية التي ننشئها بين مختلف العناصر والأحداث المتواجدة في المجال النفسي الذي نتواجد فيه مع غيرنا. هذه العلاقات السببية يمكن أن تعزا للأشخاص أو للمحيط الذي يتواجد فيه أولائك الأشخاص.

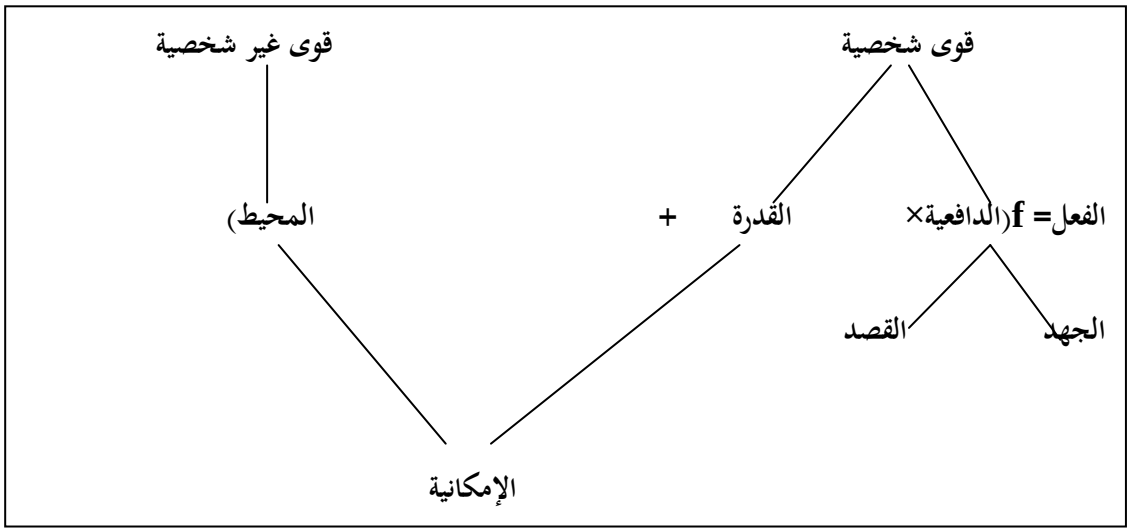
نستعمل حسب هيدر Heider ثلاثة أسباب لتفسير سلوكاتنا و سلوكات غيرنا: القدرات والدافعية والمحيط.، بحيث تنقسم الدافعية بدورها إلى قسمين: الانتباه والجهد.

اقترح هيدر Heider مجموعتين ممكنتين لهذه الأسباب:

- التفريق بين الأسباب الشخصية و الغير شخصية: بحيث أن الأول يشمل القدرات و الدافعية في حين تشمل المجموعة الثانية محيط الفعل و الوضعية.

- التفريق بين الدافعية و الإمكانية: بحيث تشمل الدافعية القصد و الجهد، في حين تشمل الإمكانية القدرة و المحيط.

يمكن تمثيل هذا التصنيف حسب الشكل التالي:



الشكل رقم02: مختلف الأسباب الممكنة للعزو حسب هيدر Heider (1958) (in Gosling,2009 :71)

إن العلاقة هنا بين الدافعية و القدرة أو بين الدافعية و الإمكانية علاقة ضرب؛ بمعنى أن كلاهم لابد أن يكون حاضرا حتى نتمكن من عزو الفعل للفرد، في حين أن العلاقة بين بعد شخصي و بعد غير شخصي علاقة جمع؛ أي أن حضور بعد واحد يكفي ليكون هناك تفسير، وهما البعدان اللذان سيحملان تسمية (داخلي/خارجي) في ما بعد. إن عزو الفعل لأسباب شخصية (داخلية) أو لأسباب غير شخصية (خارجية)

شكل الجانب الأكثر تعرضا للدراسة من طرف الباحثين الذين أتوا في ما بعد، حيث اهتموا بالبحث في ظروف ونتائج هذا النوع من العزو.

يبدو من النموذج السابق أن الدافعية هي السبب الذاتي الحقيقي الوحيد، باعتبار أن القدرة مرتبطة بالمحيط؛ فكلما كانت المهمة صعبة (محيط) تطلبت قدرات أكبر والعكس صحيح، كما يعتبر في الدافعية القصد هو الأكثر أهمية لأنه يحدد الهدف الذي يصبو إليه السلوك.

يجب الإشارة أيضا إلى أن العزو السببي مرتبط بالحاجة إلى تجنب عدم التوازن المعرفي، حيث أن العزو ليس حكما عفويا أو تلقائيا بين الأحداث و دلالاتها، بل إنها خاضعة لمبدأ التوازن، فالأحكام و التوقعات التي يكونها الفرد حول مجموعة من عناصر المحيط لابد أن تكون متفقة و متجانسة معرفيا مع باقي الأحكام و التوقعات التي يحملها الفرد عن عناصر المحيط الأخرى، و إذا لم يحدث ذلك لجأ الفرد إلى تغيير المحيط أو تغيير معارفه و توقعاته حول المحيط (Deschamps,1993 :439) .

3.6 نموذج الاستدلالات المتناظرة Jones et Davis

يتفق كل من جونز و دافيس Jones et Davis مع ما ذهب إليه هيدرHeider حول اعتبار العزو هو بحث عن تفسير البعيد الثابت إنطاقا من المثيرات القريبة الحاضرة والمتغيرة، و يطبقان هذا النموذج في البحث في فهم إدراك الأسباب التي تحكم أفعال الآخرين.

يقول جونز Jones في هذا الصدد:" إننا قد نكون أكثر ميلا إلى عزو عمل شخص ما لأسباب داخلية، فمثلا عندما يقوم شخص بشرح الأعذار (الخارجية) المقبولة ظاهريا لإخفاقه في لعبة ما أو في الامتحان، فقد نبذوا على أننا نميل إلى موافقته في حين أننا في الحقيقة نعزو هذا الفشل إلى سبب داخلي و هو أنه فاشل"(ذكر في لامبورت و لامبورت،1993: 91). يتعلق الأمر هنا بكيفية استنتاج و حكم الأفراد

على القصد من وراء سلوك الآخرين، هذا القصد الذي يسمح في ما بعد بإدراج صفات أو سمات شخصية معينة لؤلئك الأفراد. و حسب جوسلين,Gosling (2009) يعتبران القصد عاملا سببيا مركزيا في السببية الشخصية للفعل (ص73).

سميت هذه النظرية بنظرية الاستدلالات المتناظرة (inférences correspondantes) ، حيث أن الفكرة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في كون الفرد (الملاحظ) يعتقد أن سلوك الآخر(الفاعل) سببه سمة شخصية معينة أو ميل معين لديه. " و حتى يتمكن الملاحظ من الوصول إلى فهم القصد الخفي الذي يكمن وراء سلوك الفاعل لا بد أولا أن يكتشف التأثيرات المصاحبة للفعل و التي كانت مرغوبة من طرف الفاعل، حيث على الملاحظ أن يفترض أن الفاعل واع بهذه التأثيرات و يملك القدرات اللازمة لأداء الفعل، بذلك يتمكن من عزو النتائج للفاعل و ليس للصدفة أو للظروف المحيطة ".(Deschamps,1993 :441)

4.6 نظرية العزو لكيلي:Kelley

يعتقد كيليKelley (1967) إن الأفراد مدفوعون نحو تحقيق التحكم المعرفي في البنية السببية لمحيطهم، فالأفراد يفسرون من أجل الفهم ، فهم إذا يبحثون عن الحقيقة قبل كل شيء، في حين اهتم كل من جونس و دافيس Jones et Davis بالبحث في شروط العزو الداخلي (الشخصي عند هيدر Heider)، اهتم كيلي Kelley بشروط العزو الخارجي السليم .(inDeschamps,1996 :218)

يقوم الفرد بما يشبه التحليل الإحصائي، أو أسلوباً إدراكياً مشابهاً لأسلوب عالم المنطق لجون ستيورات ملJone Stueratemile (الاستقراء) ويعني هذا الأسلوب أن عزو أسباب الفعل إلى الظروف التي تتغير بتغير وقوع الفعل أكثر من احتمال وجودها في الأسباب السابقة للفعل، فمثلاً : لو كان شخص يشاهد

التلفاز وأظلمت الشاشة فجأة ثم غير قناة الاستقبال فوجد أن التلفاز يعمل بكفاءة فإنه يستدل أنه ليس هناك مشكلة في الجهاز، بل المشكلة في تلك القناة التي كان يشاهدها، ما توصل إليه هذا الشخص من نتائج يعود إلى ما أحدثه من تغيير في الظروف المصاحبة للفعل، ومبدأ التغيير التلازمي من بين الأسباب والآثار وهو جوهر نظرية كيليKelley التي تتكون من جزأين رئيسين وهما : نموذج التباين ، والقواعد السببية و التي يلخصها عطية (1996) على النحو التالي: (ص111) .

1.4.6 نموذج التباين:

إن الناس الذين يبحثون عن تفسير سلوكهم فإنهم يسلكون كما لو كانوا علماء سذج من خلال ثلاثة أبعاد هي :

البعد الأول: ويتعلق بالموضوعات أو الأهداف الموجه نحوها السلوك، حيث يركز هذا البعد على الأشخاص أو الأشياء التي يدركها الفرد كمثيرات متضمنة في الموقف والتي من المحتمل أن تكون مسببة للفعل من قبل الفاعل، أي هل جاء سلوك الفاعل نتيجة هذا المثير أو المنبه ودون غيره من المنبهات .

البعد الثاني: وهو خاص بالأشخاص، حيث يتعلق هذا البعد بالفاعل أو من هم مثله في الموقف الاجتماعي حيث يتساءل الملاحظ هل هم يسلكون بنفس الكيفية.

البعد الثالث:وهو خاص بالوقت والظروف التي تم فيها السلوك وفيها يطرح الملاحظ السؤال التالي: هل يسلك الفاعل سلوكاً مشابهاً تجاه موضوع المحاضرة في الظروف المشابهة. وهي التي تساعده على التوصل إلى مدى ثبات السلوك بالرغم من تغير الظروف المحيطة .

على سبيل المثال لو أن أستاذاً ألقى محاضرة وهو غير متأكد أن محاضرته جيدة، ثم يأتي إليه طالب ويبدي إعجابه بالمحاضرة. يتساءل الأستاذ هنا فيما لو كان إعجاب الطالب كان بالمنبه الخارجي وهو المحاضرة

أم لسبب داخلي وهو ميله إلى تشجيع الآخرين. ثم يتساءل المحاضر: هل أبدى طلاب آخرون إعجابهم بهذه المحاضرة؟ حيث يحاول الحصول على مدى اتفاق الآخرين مع رأي الطالب الأول، فإن أبدوا إعجابهم كزميلهم يكون آنذاك اتفاقهم على جودة المحاضرة مما يساعد الملاحظ وهو المحاضر على عزو إعجاب الطالب الأول إلى المحاضرة نفسها. ثم يتساءل هل سبق للطالب أن أبدى إعجاباً بمحاضرة ألقاها قبل ذلك أو حتى بموضوع متشابه ليتحقق من مدى ثبات السلوك.

2.4.6 القواعد السببية :

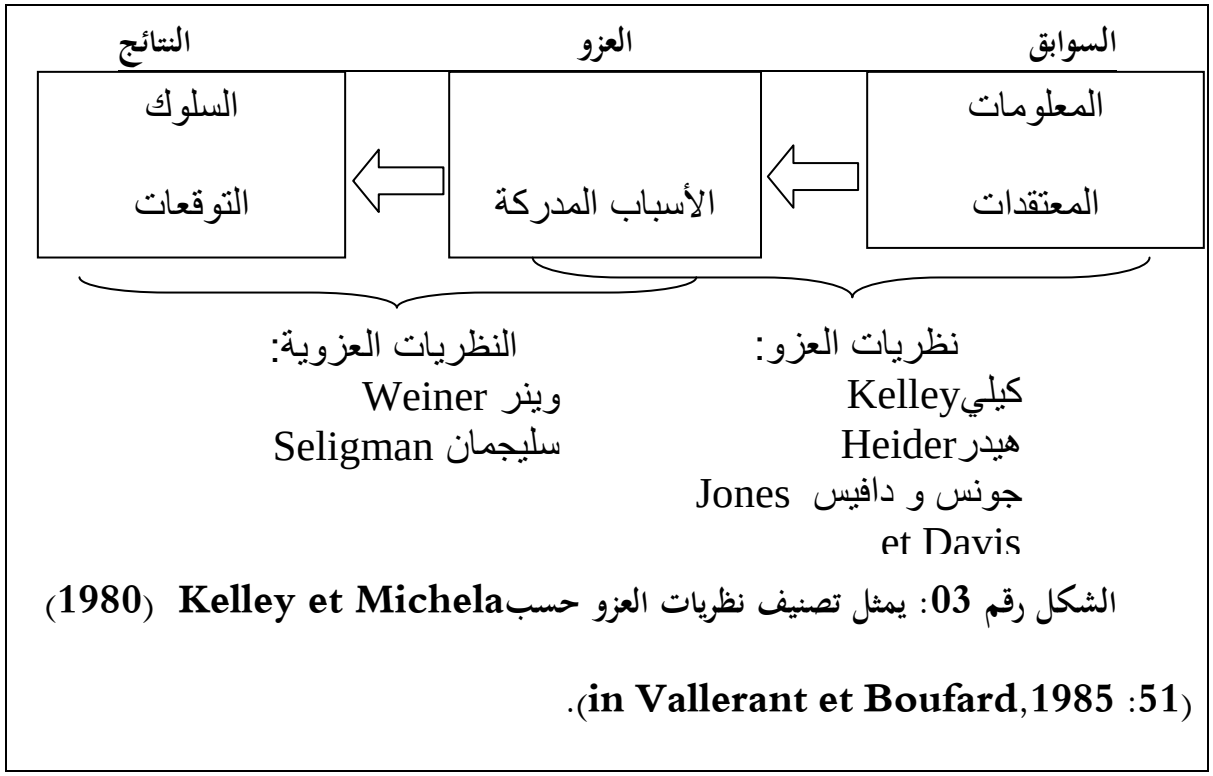
يقترح كيلي Kelly وجود ما يعرف بالقواعد السببية التي تربط بين السلوك ودوافعه ومسبباته، وهي موجودة عند كل فرد بحكم خبراته السابقة وتنشط في تفكير الإنسان عندما يواجه ظروف الإثارة البيئية المناسبة. ويرى أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكيات حسب نوعين من القواعد السببية(القواعد السببية الضرورية والقواعد السببية الكافية)، حيث يميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة وغير العادية، ويهتمون في هذا النوع من التفسير بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدو له أنها أدت إلى السلوك، أما في الأحداث البسيطة والمعقولة فيميل الناس إلى استخدام ما يعرف بالقواعد السببية الكافية، حيث يكفي في رأيهم سبب واحد لإحداث هذا السلوك.

فعلى سبيل المثال لو أن سلوكاً كتناول طعام حدث يكتفي الملاحظ بسبب واحد أنه جائع مثلاً، لكن لو رأينا رجلاً ينتحر ويلقي بنفسه من فوق مبنى شاهق لن يكتفي الملاحظ بسبب واحد لمثل هذا السلوك حيث استخدمنا في الأولى : القواعد السببية الكافية، أما في الثانية فقد استخدمنا القواعد السببية الضرورية لتفسير السلوك.

يرى جوسلين Gosling (1999) أن الواقع يؤكد رؤية نظرية العزو السببي، حيث تقدم الأبحاث التجريبية المكثفة دعماً إمبريقياً للنماذج النظرية التي تقترحها نظرية العزو، فالأفراد يتبعون بالفعل أساليب ومناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات واستنتاجهم للأسباب (ص88).

حسب كيلي وميشلا Kelley et Michela (1980) يمكن تقسيم النظريات التي ظهرت حول مفهوم العزو إلى صنفين : نظريات العزو l'attribution والنظريات العزوية attributionnelles، حيث اهتمت نظريات العزو بطبيعة السير ورات السابقة و التي تؤدي لحدوث العزو، في حين اهتمت النظريات العزوية بالنتائج النفسية المترتبة عن العزو (توقع وعواطف) (in Vallerant et Boufard,1985 :50).

المخطط التالي يوضح هذا التصنيف المقترح:



الشكل رقم 03: يمثل تصنيف نظريات العزو حسب Kelley et Michela (1980)

(in Vallerant et Boufard,1985 :51).

يظهر أن النظريات العزوية أكثر أهمية في فهم السلوك و التوقعات و العواطف التي ترتبط بالدافعية في إطار المقاربة السوسيو معرفية، وخاصة الدافعية للتعلم. لذلك سنتطرق في ما يلي لهذا الصنف من نظريات العزو.

5.6 نظرية العزو لـ وينرWeiner

عدد قليل من البحوث استعملت مقاربة ديناميكية لدراسة أثر التفاعل بين الأفراد على العزو، و هي المسألة التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في فهم الوضعية التعليمية وفهم الدافعية للتعلم، حيث يمثل التفاعل الاجتماعي فيها محورا أساسيا، إذ من غير الممكن تصور تعليم دون تفاعل. يبدو أن وينرWeinerمن بين أولئك القلائل الذين اهتموا بالبحث في أثر التفاعل في سبيل مقاربة اجتماعية ديناميكية، ويقول في هذا الصدد: "كنتيجة لسلوك الآخرين تحدث عملية عزو النتائج بهدف فهم الأسباب الكامنة وراء ذلك السلوك، حيث إذا قمنا بعزو سلوك شخص ما لأسباب معينة تنتج عملية العزو هذه لدينا مجموعة من العواطف والسلوكات تجاه ذلك الشخص، و التي تعتبر (العواطف و السلوكات) كمرجعية لذلك الشخص ليعزو نتائج سلوكه لأسباب معينة" (inVallerand,1985 :130).

سبق و قلنا أن نظرية وينرWeiner هي نظرية عزوية (أنظر الشكل رقم 02)؛ أي تبحث في نتائج العزو السببي أو عواقبه على السلوك والعواطف والمعتقدات وهي المتغيرات التي تشكل الحياة الداخلية (المعرفية) للأفراد، حيث طرحت مسألة الانحراف أو الخطأ الذي قد يصيب العزو عند الفرد.

تعمق وينر Weiner في هذه النظرية وبين أن العزو أو الإنساب إلى أسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد، بينما العزوات إلى أسباب خارجية فتتم بالعودة إلى الحظ والصدفة، وانتهى به هذا الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح أو

الفشل في أي إنجاز، و المتمثلة في : البعد داخلي / خارجي و البعد ثابت / متغير Ghiglione R et al (1990 :145) .

فعزو النجاح أو الفشل للقدرة و الجهد هي عزوات داخلية، لكن العامل الأول (القدرة) ثابت أما الثاني (الجهد) فمتغير في الزمن، كما أن عزو النجاح أو الفشل لصعوبة المهمة و الحظ هي عزوات خارجية، إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت بينما الثاني (الحظ) فمتغير .

يرى وينر Weiner أن هذه الأبعاد جميعها مهمة في تحديد دافعية الفرد، ويعطي أمثلة عن علاقة الشعور بالرضا وتقدير الذات والعزو الذي يرافقها، والشعور بالإثم والخجل والعزو المرافق لها."إن عزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد إلى الشعور بالخجل والإثم، بينما عزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي إلى الشعور بالفخر وتقدير الذات، أما عزو الفشل لأسباب خارجية فيؤدي إلى الشعور بالغضب، بينما عزو النجاح لأسباب خارجية فيؤدي إلى الاعتراف بالجميل" (ذكر في قطامي وقطامي،227:2000) .

أما بالنسبة لبعد الثبات و عدم الثبات فله علاقة بالتوقعات المستقبلية، فإذا قام الفرد بعزو نجاحه أو فشله لأسباب غير ثابتة فإنه يتوقع أن تتغير الظروف في المستقبل وبالتالي لن يتحصل بالضرورة على النتائج نفسها ، أما عزو النجاح أو الفشل لأسباب ثابتة كالقدرة أو صعوبة المادة فإنه يؤدي إلى توقع الفرد النتائج السلبية أو الإيجابية نفسها (Ghiglione R et al 1990) .

(**الجدول رقم 01**) : أمثلة عن مختلف العزوات التي يمكن أن يقوم بها الفرد نحاه وضعية إخفاق في مادة الرياضيات (in Fanouillet F 2003) .

عزو شامل			
داخلي		خارجي	
ثابت	متغير	ثابت	متغير
أنا ضعيف	لم يكن عندي الوقت الكافي للمراجعة	المعلمون عاجزون عن تقييمي بصورة سليمة .	لم أكن في يوم حظي
عزو نوعي			
داخلي		خارجي	
ثابت	متغير	ثابت	متغير
لا أحب هذه المادة	لم أعمل كثيرا في هذه المادة	المعلمون يصححون بطريقة خاطئة المسائل الرياضية	جاء الإمتحان مركزا على الجانب الذي لم أفهمه

بما أن الأبعاد السببية للعزو عند الأفراد تختلف فإن أنماط العزو تتنوع حسب تلك الأبعاد وتداخلها، وعلى هذا الأساس يرى وينر Weiner أن هذه الأبعاد هي المحددات الأساسية للخبرات الانفعالية والاستجابات السلوكية للأفراد، بل و أكثر من هذا إن خصوصيات العزو؛ أي أبعادها تثير استجابات انفعالية متنوعة، هذه الاستجابات هي التي ستوجه السلوك المستقبلي للفرد (ذكر في خالد نور الدين وآخرون 1998) .

كما أن الأفراد يتوجهون بصفة عامة إلى عزو النجاح لأسباب داخلية كالقدرة والجهد ، بينما يعزون الفشل لأسباب خارجية كالحظ والغير وذلك للمحافظة على الإحساس بالكفاءة الشخصية المدركة (Ghiglione R et al 1990).

غير أن منظري نظرية العجز المتعلم و من بينهم أبرامسون و سليجمان Abramson et Selegman اقترحا بعدا ثالثا للعزو أو ما يسمونه بأنماط التفسير السببي بهدف تفسير الجانب الانفعالي لظاهرة العجز المتعلم و هو البعد شامل / نوعي (in Fenouillet F : 2003).

نتحدث عن هذا البعد عندما تظهر ظاهرة العجز المتعلم في كل المواقف التعليمية ، هنا يمكن أن نقول أن العزو شامل، أما إدا ظهرت في بعض المواقف أو أصناف التعلم توصف على أنها نوعية، يوضح الجدول رقم 01 مختلف العزوات التي بإمكان للفرد القيام بها في مواقف تعليمية. لاحظ سليجمان Seligman أن تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع التحكم فيه أو السيطرة على عناصره المزعجة قد يقود الفرد إلى تجنب القيام بأي سلوك، مع العلم أنه من الممكن التحكم به لو حاول القيام بذلك ، أي القيام بسلوك يوقف التأثيرات المزعجة (قطامي وقطامي،231:2000) .

إفترض سليجمان Seligman بأن الفرد يتعلم العجز أي التوقف عن القيام بأية محاولة و يصبح ذلك ملمحا من ملامح أدائه في المواقف المشابهة ، أي يصبح العجز متعلما (عبد الرحمان عدس 1999) .

بدأت تجربة العجز المتعلم على الحيوانات حيث تم وضع الحيوان في مواقف يتعرض فيها لصدمات كهربائية (مثير مزعج) بحيث لا يستطيع الحيوان تجنب ذلك المثير مهما حاول فيتعلم الحيوان جراء ذلك الاستجابة الهروبية التجنبية ، أي توقف الحيوان عن القيام بأية استجابة، و قد كان الحيوان يقوم قبل تشكل لديه هذه الحالة بحركات عشوائية مضطربة لفترة قصيرة من الزمن ثم يجلس على الأرض في القفص بينما تتوالى عليه الصدمات الكهربائية دون القيام بأي محاولة لتجنب الأذى (الصدمات الكهربائية) (Fanouillet F, 2003) .

عرف ماير Maier .العجز المتعلم على أنه حالة تعلمت العضوية فيها أن النتائج غير متحكم بها بواسطة الإستجابات الصادرة عنها ، الشيء الذي ينتج عنه نوع من السلبية تجاه المثيرات المزعجة المحتملة (in Lieury, 2004 :8) .

هذا التعريف مرتبط بنظريات التعلم وبنظرية الإشراط خاصة، ينظر في هذه الحالة إلى العلاقة بين الاستجابة والنتيجة على أنه الاحتمال الشرطي لظهور النتيجة أو ما يعرف بالتعزيز الذي يتبع السلوك، فكل سلوك يتبعه أثر إيجابي يكون بمثابة التعزيز المستمر له، أما السلوك الذي لا يحدث أثرا أو نتيجة يتجه إلى الإنطفاء، ويقوم الفرد فيما بعد بتعميم العجز المتعلم على المواقف المشابهة (Lieury, 2000 :13)

يبرز إذا دور عدم التحكم في تفسير ضعف الدافعية والذي يرجع لإدراك الفرد بعدم جدوى محاولاته وسلوكاته لتجنب المثير المزعج، أو حل المشكل المطروح، وتفسر حالة عدم التحكم هذه حسب التوجه السلوكي على أنها بمثابة المعززات السلبية التي يتعرض لها الفرد بصورة مستمرة و التي تقود إلى تعلم العجز.

قام الباحثان ديسي و كونلي Deci et Kennelly بالتحقق من فرضية أثر التعزيز على تعلم العجز في إطار التوجه المعرفي، حيث قدما لمجموعة من الأفراد عددا من المشكلات المعرفية غير قابلة للحل، ثم عززت تلك المجموعة إيجابيا بغض النظر عن نتائجها، كما عرضت المشكلات نفسها على مجموعة ثانية مشابهة وأتبعت بتعزيزات سلبية وفقا للنتائج المحصل عليها من طرف تلك المجموعة، لاحظ الباحثان أن كلا التعزيزين (إيجابي أو سلبي) قاد إلى ظهور حالة العجز المتعلم عند أفراد المجموعتين، ظهر ذلك عندما عرضت على العينتين مشكلات معرفية أخرى مشابهة للأولى لكن قابلة للحل فأظهر أفراد المجموعتين عجزا ظاهرا متشابها (in Fanouillet F 2003 :126).

7. حول مفهوم التنافر المعرفي: Dissonance Cognitive

1.7 ماهية التنافر المعرفي:

يملك كل شخص مهما كان مجموعة من المعطيات تخصه وتخص غيره ومحيطه، هذه المعطيات التي نسميها عادة بالمعارف (cognitions)ترتبط بتصوراتنا الواعية و يمكن أن تكون على شكل معلومات أو أفكار أو معرفة أو آراء أو معتقدات وغيرها. عن أنفسنا وعن سلوكنا و عن محيطنا الاجتماعي والفيزيائي، حيث أن أغلب هذه العناصر المكونة لهذا الجانب المعرفي ليست مستقلة عن بعضها البعض، بل على العكس تتواجد في تفاعل دائم، حيث يمكن أن تكون هذه المعارف متجانسة وغير متعارضة، لكنها في الوقت نفسه يمكن أن تصبح متناقضة أو متعارضة مع بعضها البعض؛ و هو ما يطلق عليه بالتنافر المعرفي. يمكّننا الإحساس بطريقة تلقائية أن المعارف التالية متجانسة: (لا يمكنني العيش دون ممارسة الرياضة) (أنا أمارس الرياضة عدة مرات في الأسبوع) (الرياضة التي أمارسها ممتعة و مفيدة). في حين أن المعارف التالية: (لا أحب الموسيقى الصاخبة) (أنا أستمع لموسيقى صاخبة) معارف متعارضة و متنافرة.

يذكر جولي Joule (1993)" أن في ستينات القرن الماضي ظهرت العديد من الدراسات في إطار علم النفس الاجتماعي اهتمت بالبحث في مسألة العلاقات بين المعارف عند الفرد و كيفية تعديلها ودورها في سلوكه. من أشهر هذه الأعمال؛ نظرية التنافر المعرفي لفستنجر Festinger (1957)، ونظرية التوازن لهيدر Heider (1958)" (ص402).

تنطلق هذه النظريات من المسلمة نفسها، المتمثلة في أن المعارف عند الفرد تتواجد في تناغم وتناسق، و في حالة وجود تنافر بين مجموعة من المعارف تعمل الآلية المعرفية على تصحيح ذلك التنافر والرجوع إلى حالة التناغم.

يذكر نوتينNuttin (1985) أن المبدأ العام لنظرية التنافر المعرفي يجد جذورا له في المبادئ التي ارتكزت عليها النظرية الجشطلتية، حيث يلعب مبدأ الشكل الجيد دورا أساسيا في الإدراك، فالأشكال المتشابهة أو المتناغمة مع بعضها البعض تدرك عادة بشكل أفضل و تشكل في ما بينها نوعا من التناغم والانحراف عن هذا المبدأ يخلق عند الفرد نزعة للتصحيح، هذا يشبه نزعتنا لتصحيح لوحة مائلة معلقة على الحائط بطريقة عفوية (ص282).

2.7 نظرية التوازن لهيدر: Heider

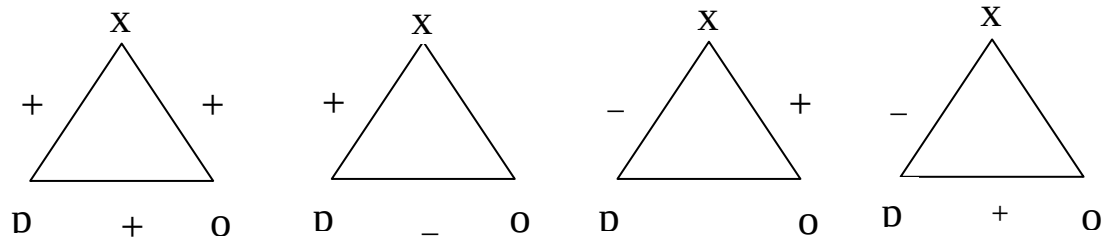
يرى هيدر Heider أن لكل شخص سيكولوجية ساذجة psychologie naïve، تعطيه رؤيا واضحة و تحقق له التوازن في محيطه عامة و محيطه الاجتماعي على وجه الخصوص(in Vaidis et H-Falkowicz , 2007 :09).

يقوم الفرد بتحويل الوضعية إلى علاقات حتى يتمكن من تقدير مستوى الاتزان فيها، حيث يبرز نوعان من العلاقات بين الفرد و عناصر المجال : علاقة عاطفية وعلاقة اتحاد؛ فالعلاقات العاطفية (L) علاقات دينامكية سلبية أو ايجابية يمكن للفرد أن يعقدها مع شخص آخر أو شيء أو وضعية أو حدث معين أو حتى مع فكرة؛ هذه العلاقات مثل (الحب والصداقة والتقدير...)، أو عكسها إن كانت علاقة عاطفية سلبية. أما العلاقة الثانية فهي علاقة اتحاد (U) و تخص العلاقات مثل:(الامتلاك والانتماء والسببية وغيرها). يخضع كلا النوعين من العلاقات لنفس الخصائص و هي: (الارتكاسية والتماثل والتحول).

يلخص جول (Joule,1993 :402_404) هذا النموذج في مقاله (la théorie de la déssonance cognitive) على النحو التالي:

يرى هيدرHeider أن الشخص (p) غير مرتبط بأي كيان، في هذه الحلة لا نأخذ بعين الاعتبار إلا الشخص نفسه، حيث يكون في اتحاد مع نفسه (pUp)، فإذا افترضنا أنه يحمل صورة إيجابية عن نفسه

تكون الوضعية إذا متوازنة. فإذا ارتبط الشخص (p) بكيان آخر وليكن (o) في هذه الحلة يعمل الشخص على الاتحاد مع ما يحب؛ إذا تكون الوضعية على هذا النحو: (pLo يؤدي إلى pUo)، كما يعمل على تجنب الاتحاد مع ما يكره؛ فتكون الوضعية على النحو التالي: (pnLo يؤدي إلىpnUo)، فعلى سبيل المثال إذا كان الشخص (p) يحب العيش في الريف و تم توجيهه للعمل هناك(o) تكون الوضعية في هذا المثال متوازنة، و من جهة أخرى إذا كان الشخص(p) لا يحب الريف، و تمكن من الحفاظ على عمله في المدينة ، تكون الوضعية متوازنة. أم إذا ارتبط الشخص (p) بكيانين آخرين (o وx)، في هذه الحالة يكون هناك توازن إذا كانت العلاقة بين العناصر الثلاثة إيجابية (بين p وo وبين p وx وبين o وx) أو إذا كانت علاقتين سلبيتين و واحدة إيجابية، فإذا كان شخص (p) يحب العيش في الريف و تم توجيهه للعمل هناك (o) و تزوج بامرأة تحب العيش في الريف (x)، تكون الوضعية متوازنة؛ لأن العناصر الثلاثة إيجابية، و تكون الوضعية متوازنة إذا كان الشخص لا يحب العيش في الريف و يحب زوجته و كانت زوجته لا تحب العيش في الريف ، وتكون الوضعية متوازنة أيضا إذا كان الشخص لا يحب زوجته و يحب العيش في الريف و وجه للعمل هناك، يوضح الشكل رقم03 مختلف العلاقات التي تمثل حالة توازن حسب هيدرHeider.



الشكل رقم 04 : أمثلة عن العلاقات الثلاثية المتوازنة للوضعيات حسب هيدر (in Heider Joule,1993 :404).

حالة عدم التوازن تفعل لذا الفرد قوى ليحدث إما تعديل في العلاقات العاطفية أو في علاقات الاتحاد بين مختلف العناصر بواسطة السلوك أو إعادة التنظيم المعرفي.

3.7 العلاقة بين المعارف حسب فستنجر: Festinger

يعود بناء النظرية لجهود ليون فستنجر Festinger وتنطلق نظرية التنافر المعرفي وفقًا لمبدأين أساسيين هما:(Vaidis et H-Falkowicz , 2007 :10-11)

– أن التنافر المعرفي ناتج عندما يكون على الفرد الاختيار بين ما يحمله من اتجاهات (معتقداته، معارفه..) نحو موقف معين وبين السلوك مما يحدث لديه التنافر، بمعنى أخر النتائج المترتبة على هذا الاختيار.

– إمكانية خفض التنافر من خلال اختزال أهمية الصراع بين معتقداته وما يكتسبه من معتقدات جديدة أو من خلال تغير الصراع بين الاتجاه والسلوك. مما يحدث حالة من التوازن عندئذ نجد أن الفرد حين تواجهه حاله من الغموض أو التنافر المعرفي، فان هذه الحالة تدفعه إلى محاوله خفض درجه التنافر للوصول إلى التناسق المعرفي consonance Cognitive

تعود أهمية نظرية التنافر المعرفي، وبشكل خاص التوازن المعرفي/التنافر المعرفي لفهم الظروف التي تقف وراء الدافعية للانجاز، وهذا ما توصل إليه ادمز Adams في دراسته للممارسات المتكاملة في المنظمات والمؤسسات، حيث يقارن الفرد بين المدخلا ت Input مثل(الجهود والوقت الذي يستغرقه في العمل...) ، والمخرجات Output مثل(العائد المادي والمعنوي والاعتراف الاجتماعي...)، وأوضح ادمزAdams بان عدم التوازن بين هذه المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالات من الدافعية السلبية كالتوتر، والذي يسعي الفرد إلى التخلص منها من خلال للجوء إلى إحدى البدائل التالية: (in Joule, 1986 :159)

– التشويه المعرفي لمدخلات أو مخرجات الفرد (على سبيل المثال التقليل من أهميه المادة العلمية كونها مدخلات بالنسبة للمتعلم، أو التقليل من أهمية النجاح والعائد المردود من تلك المادة).

– الانسحاب من الموقف.

– التغير الفعلي أو المتصور لمقارنه الشخص بين المدخلات و/أو المخرجات.

– التغير الفعلي لمدخلات أو نتائج الفرد.

وفقًا لتصور ادمز Adams فان المدخلات (والتي تتمثل في سلوكيات الانجاز) سوف تتزايد في حالة ما إذا كانت النتائج أو المخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للفرد، بينما تتناقص سلوكيات الانجاز إذا كان العائد أو المخرجات منخفضة وغير مرضية، ويمكن تنشيط التنافر المعرفي واستثارة السلوك الإنجازي من خلال تعرض الفرد إلى مواقف، هي:

– يحدث التنافر عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية، فعلي سبيل المثال عندما يعتبر الفرد نفسه أمينًا ولكن ليس لديه وقت للاستذكار من اجل الامتحان ما. لذا يلجأ إلى نقل إجابات متعددة من احد زملائه أثناء الامتحان. هنا يعيش الفرد في صراع بين أمانته (جانب معرفي) وبين قيامه بكسر أحد المعايير (الغش)، لذا يشعر الفرد بعدم الارتياح حتى يحل هذا ا لتنافر. وربما يحاول الفرد تغيير اتجاهه نحو الغش ليكون مقبولا تحت ظروف معينة، وقد يغير من أفكاره عن دواعي الأمانة في هذا الوقت. قصارى القول أن الفرد يكون لديه دافع ما لأزاله هذا التناقض.

– ينشأ التنافر عندما يتوقع الفرد حدوث حدث ما ويقع أخر بدلا منه.

– يحدث التنافر عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة. فعلى سبيل المثال قد يجد الفرد أحيانًا أنه يستمتع بسماع الموسيقى. مرة ثانية نجده يشعر بعدم الارتياح من سماع الموسيقى الأمر الذي يدفعه إلى فض التعارض بين اتجاه الأول وسلوكه الجديد.

ويشير فستنجر Festinger إلى أن مجال وتطبيقات نظرية التنافر المعرفي ترتبط بالتغير المعرفي لاتجاه الفرد في موقف ما، وترتبط هذه النظرية بشكل خاص بعملية اتخاذ القرار وحل المشكلات (in Joule,1993 :409).

يظهر أن السلوك يشكل محورا أساسيا في نظرية التنافر المعرفي لذا فستنجرFestinger ، حيث يشكل العنصر المحرك الذي ينتظم حوله العمل المعرفي، فالسلوك هو الذي يخلق حالة التنافر ثم يوجه الديناميكية المعرفية، فالتنافر المعرفي هنا يعتبر بمثابة العقلنة للسلوك (Beauvois et Joule,2002) .

4.7 التنافر المعرفي كمحرك للدافعية:

يعتبر هيدر Heider حالة التوافق المعرفي (التوازن) بمثابة الشكل المرغوب أو الجيد الذي يحرك السلوك عند الفرد، على شاكلة قوانين الإدراك المقترحة من طرف علماء الجيشطالت، لكنها ؛ أي حالة التوازن تعطي مستوى منخفضا من الاستثارة والباعث حسب فستنجر؛ لذلك اعتبر هذا الأخير أن حالة التنافر (عدم التوازن) المعرفي بمثابة الباعث أو المثير للسلوك. بعبارة أخرى التنافر المعرفي ليس مجرد ابتعاد عن حالة الوضوح أو التناغم المعرفي المطلوب، و إنما هي بمثابة الدافعية للسلوك تحرك الديناميكية المعرفية لخفضها مثلها مثل حالة الجوع. يقول فستنجر في هذا الصدد:" مثل الجوع يعتبر دافع فالتنافر المعرفي كذلك، حيث تخلق سلوكا موجها نحو خفض أو إلغاء حالة التنافر، فخفض حالة التنافر يعتبر مشبعا بالنسبة للفرد مثله مثل تناول الطعام في حالة الجوع (in Joule,1993 :411).

رغم أن نظرية التنافر المعرفي تعتبر نظرية معرفية لكننا نسجل هنا بأن هذه النظرية و رغم اعتمادها على المعارف إلا أنها في نهاية المطاف جعلت منها طاقة محركة للسلوك مثلها مثل الغرائز(الجوع)، كما أنها تقدم صورة سيئة عن الإنسان الذي يقدم مثلا خطابا عكس معتقداته و مبادئه فقط من أجل خفض حالة التنافر.

8. حول مفهوم الأهداف

1.8 ماهية الأهداف:

الأهداف هي تصورات داخلية لنتيجة مرغوب فيها، كما تشكل المرمى، أي النتائج التي يجب بلوغها من جهة، و من جهة أخرى تشكل الشيء الذي يقود الفعل بإعطائه الوجهة و الطاقة اللازمة. حسب كوسنفروي Cosnefroy (2009) يمكن تميز في الأدب العلمي المتراكم حول هذه المسألة نوعين من الأهداف؛ هدف الاقتراب approche و هدف التجنب évitement ، الأهداف الإيجابية جاذبة تساهم في تقليص المسافة بين الحالة الراهنة و الحالة النهائية المرغوبة، في حين الأهداف السلبية منفرة تعمل على زيادة المسافة بين الحالة الراهنة والحالة النهائية الغير مرغوب فيها(ص91).

الأهداف التي يمكن أن توجه السلوك في وضعية معينة متعددة، فلنأخذ مثلا طالب في التعليم الثانوي، حيث هدفه المباشر هو النجاح في الامتحان المقبل لمادة الرياضيات، هذا الهدف مدمج في هدف أشمل وهو الحصول على شهادة البكلوريا والالتحاق بالجامعة في تخصص جيد، والذي بدوره في خدمة هدف أخر أعم بعيد المدى كالحصول على منصب عمل مشرف. تتواجد إذا الأهداف في سلم تصاعدي حسب مستوى تجريدها.

وضع فورد Ford (1992) صنافة taxonomie لهذه الأهداف تحتوي على أربعة وعشرون هدفا مرتبة في فئتين على النحو التالي:(in Cosnefroy,2009 :92)

الفئة الأولى تشمل الأهداف الداخلية للفرد بينما تشمل الفئة الثانية الأهداف الموجهة للعلاقات بين الفرد والمحيط. نجد في الفئة الأولى الأهداف العاطفية، مثل البحث عن الإثارة، والأهداف المعرفية ، مثل إشباع الفضول وإثبات القدرة على الإبداع واكتساب و فهم المعارف. أما في الفئة الثانية فنجد أهداف الانتماء التي تدفع الفرد للاندماج في جماعة ما و تجنب الإحساس بالعزلة، بالإضافة لأهداف المسؤولية الاجتماعية و التي تخص التصرف بطريقة مقبولة من طرف الأشخاص المهمين في المحيط، كما نجد أيضا أهداف إثبات الذات و التي تدفع الفرد لاتخاذ سلوكات تسمح له بإدراك اختلافه عن الآخرين و الإحساس بالحرية و التحكم في الأفعال.

تظهر الأهداف في هذه الصنافة كمشاريع مستقبلية بعيدة المدى، حيث تصبح الفروق بين الأهداف و القيم شبه معدومة. لذلك يفضل الباحثون في ميدان الدافعية الأهداف القريبة من الفعل والتي يمكن اعتبارها مسئولة عن حدوثه (Carre, et Moisan 2002) (Vallerand et Thill. 1993).

تحدثنا في ما سبق عندما تعرضنا للنظريات التي ظهرت حول مفهوم التوقع والقيمة و مفهوم العزو عن الأهداف، حيث نجد في هذه النماذج الهدف يشكل عنصرا مهما في البناء العام لهذه النظريات، لكنه لا يشكل المحور الأساسي لها؛ لذلك ظهرت مجموعة من النماذج الأخرى التي أخذت من الهدف الركيزة الأساسية في الديناميكية المسؤولة في تحريك السلوك.

يمكن تصنيف هذه النظريات إلى صنفين؛ الصنف الأول اهتم بالدور الأساسي لتحديد الأهداف، في حين يركز الصنف الثاني على ما سمي بأهداف الإنجاز و الذي تطور في ما بعد لأهداف الكفاءة.

2.8 نظرية تحديد الأهداف:fixation des objectifs

يعتبر لوك Locke المؤسس لهذه النظرية، حيث تساءل عن العلاقة القائمة بين أهداف الفرد الواعية و مستوى أدائه للعمل، حيث يرى أن هناك علاقة خطية إيجابية بين صعوبة الهدف و مستوى الأداء؛ أي كلما كان الهدف المنشود صعبا كلما كان مستوى الأداء أعلى و أفضل، مع العلم أن هناك خصوصيتين أساسيتين للأهداف (التحديد و الصعوبة). فنحصل بالتالي على مستوى أداء عالي بوضع أهداف صعبة لكنها محددة و دقيقة (واضحة) (Cosnefroy,2009 :99).

يحدد لوك و لاتام Locke et Latham (2002) أربع آليات مسئولة عن تحديد أثر الأهداف: التوجيهية والطاقة و الإصرار و السلوك الاستراتيجي، حيث أن الهدف يوجه الانتباه نحو نشاطات فعالة ومجدية قادرة على تحقيق الأهداف المنشودة، و بذلك يمكن تحديد السلوكات ذات الأولوية و السلوكات العارضة التي يجب تجنبها، أما الطاقة هنا فهي محصلة الأهداف الصعبة زائد الجهد المبذول والذي يكون كبيرا كلما كانت الأهداف صعبة. في حين يرتبط الإصرار بالزمن، أكثر من ارتباطه بالجهد؛ إي بدل الجهد لمدة طويلة كافية لبلوغ الهدف، فالأهداف الصعبة تجعل الفرد يبدل الجهد لمدة أطول، ثم في الأخير الأهداف تدفع الشخص للتباع سلوك استراتيجي يسمح بتوظيف المعارف اللازمة أو اكتشافها لبلوغ الهدف.

بالإضافة للتغذية الراجعة التي يحصل عليها الفرد من مستوى الأداء، والتي تلعب دورا تحكميا في وجهة السلوك وتعديله، كما تقدم معلومات عن كمية الجهد المطلوبة في أداء العمل. إذا كان الجهد المبذول أقل من اللازم تدفع هذه المعلومة الفرد لمضاعفة الجهد، وبالتالي تلعب دورا في زيادة مستوى دافعية الأفراد على العمل لتحقيق الأهداف المحددة (Cloarec,2007 :06).

طبقت هذه النظرية في ميدان العمل خاصة وهو ميدان دو طابع مميز، خاصة بالنسبة للأهداف. العديد من الباحثين تعرضوا لهذه النظرية بالانتقاد من عدة زوايا، بالنسبة لـ كوسنفروي Cosnefroy (2009) عندما يتعلق الأمر بالدافعية لا يمكن الاكتفاء بالعلاقة الخطية الإيجابية بين مستوى صعوبة الهدف ومستوى الأداء، يبقى علينا أن نحدد الأسباب التي تدفع الفرد لقبول هذه الأهداف ذات الصعوبة العالية؛ تحقيق هذه الأهداف الصعبة له عدة فوائد مادية و اجتماعية ونفسية كالفخر والإحساس بالكفاءة و تعزيز تقدير الذات. هذه المسألة لم يتوقف عنها كثيرا منظروا هذا النموذج، كما أن الإجابات المقترحة لا تبدو مقنعة؛ لأن الأعمال التي أنجزت في ظل نظرية أهداف الكفاءة تثبت أن الإحساس بالكفاءة ليس مرتبطا بصعوبة الهدف، بل على العكس من ذلك إذا كان الفرد موجها بهدف تجنب الإخفاق فإن الوصول إلى مستوى أداء بسيط يكفي لأن ذلك يعني تجنب الإخفاق(ص99).

لا بد من الإشارة بالنسبة للتغذية الراجعة إلى مسألة مهمة، حيث يتعلق الأمر هنا بالحصول عن هذه التغذية الراجعة أم لا؛ لكن ماذا عن أخد هذه المعلومات بعين الاعتبار من طرف الفرد؟ لم تهتم النظرية بهذه المسألة، حيث ركز لوك Locke على أهمية التغذية الراجعة و دورها في رفع مستوى دافعية الأفراد و جهدهم في بلوغ الأهداف، لكنه لم يهتم بمدى مراعاة واهتمام الأفراد بهذه المعلومات. حسب كوسنفروي Cosnefroy (2009) (2004) تعد هذه المسألة ذات أهمية بالغة و تشكل صعوبة محورية.

3.8 من الدافعية للإنجاز إلى أهداف الكفاءة:

الصنف الثاني من هذه النظريات أو ما سمي بنظرية أهداف الإنجاز والذي تطور في ما بعد لنظرية أهداف الكفاءة، يعتبر الهدف أكثر من مجرد قصد أو غاية يصبو الفرد لبلوغها؛ فهي تحدد إدراك الفرد للوضعية في حد ذاتها، يرى إليوت و ديويك Ellioteet Deweck (1988) أن الوضعية نفسها ينظر إليها بطرق مختلفة و ذلك حسب الهدف المتبع من طرف الفرد.

حسب كوسنفروي Cosnefroy (2009) في ميدان أهداف الكفاءة تتابع ثلاثة أجيال من النظريات، بداية بنظرية الدافعية للإنجاز التي وضعت من قبل ماكلالند وأتيكينسن Mcclelland et Atkinson، تعتبر هذه النظرية بمثابة الأصل لنظرية أهداف الكفاءة التي تنقسم بدورها إلى نظريتين تحملان عادة التسمية نفسها، الأولى وضعت من طرف ديويك و نيكلس Deweck et Nicholls في نهاية الثمانينات من القرن الماضي، ثم في نهاية التسعينات قدم كل من إليوت وأركيوسيز Harackiewcez Elliot et هذه النظرية بوجه جديد مع تعديلات مهمة، حيث يستعمل عادة للإشارة إلى النظريتين تسميتين؛ إما نظرية أهداف الإنجاز أو نظرية الأهداف الموجهة (ص93).

عوضت هذه النظريات مفهوم الإنجاز بمفهوم الكفاءة، وبالتالي تحول الحديث من الدافعية للإنجاز إلى دافعية الكفاءة وأهداف الكفاءة. وهي التسمية التي يقترحا كوسنفروي Cosnefroy (2004) لهذه النظرية.

تتقاسم الأجيال الثلاثة لهذه النظرية (دافعية الإنجاز والأهداف الموجهة وأهداف الكفاءة) المسلمة نفسها التي وضعت مع أعمال ماكلالند وأتيكينسنMcclelland et Atkinson، حيث لم يعاد النظر فيها مع التطور النظري الذي حدث. يتعلق الأمر هنا بالوضعية التي تظهر فيها أهداف الإنجاز أو الكفاءة، حيث تظهر في وضعية تقييم؛ أي الوضعية التي يدرك فيها الفرد أن سلوكه أو نتائج سلوكه ستكون محل تقييم إما من قبل الشخص نفسه أو من طرف الآخرين، و هي الوضعية التي تسمى في اللغة الإنجليزية (*achievement settings*) هذه التسمية ليس لها مرادف في اللغة الفرنسية، حيث وجدنا أن كل المراجع باللغة الفرنسية تستعمل المصطلح باللغة الإنجليزية.

وضعية التقييم تهدف لتحديد النجاح أو الفشل، إن الحكم الذي يصدر حول النشاط يؤدي إلى إدراك الفرد على أنه كفء إذا نجح والعكس صحيح. نجد هذا النوع من الوضعيات في كل المجالات تقريبا؛ التعليم

والعمل و الرياضة و حتى في المواقف الترفيهية. حيث تشكل هذه الوضعيات بالنسبة للفرد نوعا من المخاطرة على المستوى الشخصي؛ لأن النشاط المنجز من طرف الفرد يعبر عن أداء من نوع معين، و الذي قد يكون في صالحه أو ضده .

في هذا السياق تشير نظرية الدافعية للإنجاز أن نوعين من الدافعية يدخلان في تعارض أو صراع لذا الفرد؛ دافعية الإنجاز و دافعية تجنب الفشل. الأولى تدفع الفرد للبحث عن النجاح الذي يصاحبه الفرح و الفخر، في حين الثانية تدفع الفرد لتجنب الفعل أو النشاط خوفا من الفشل الذي يرافقه الخزي والصغار(Atkinson,1964,citer par Cosnefroy,2009 :94).

كل وضعية تضع الأداء محل تقييم تثير هذين التوجهين (البحث عن النجاح والخوف من الفشل)، مما يؤدي إلى تدبدب في النشاط بين الإقبال و الإحجام (الامتناع) نحو النشاط أو الفعل. يعتبر إذا الصراع نتيجة طبيعية لدافعية الإنجاز.

فيما بعد وضع نيكلس Nicholls (1984) و ديويك Deweck (1986) ما سمي بنظرية أهداف الإنجاز أو الأهداف الموجهة، حيث يميز الباحثان بين نوعين من الأهداف، هذين الهدفين يقودان إلى نوعين من التصورات للكفاءة و القيمة.

4.8 نظرية أهداف الكفاءة: Buts de compétence

قلنا في ما سبق أن هذه النظرية عرفت تطورا، حيث أن التفريق بين البحث عن النجاح و تجنب الفشل الذي ظهر مع دافعية الانجاز عوضته بالثنائية (تحكم/أداء). تشير أهداف التحكم إلى البحث عن النجاح؛ لأنها تدفع للإقبال على النشاط بهدف التحكم أو التعلم، بينما نجد أن أهداف الأداء غير متجانسة أو

متغيرة؛ يمكن تعريفها على أنها البحث عن حكم إيجابي عن الذات أو تجنب الحكم السلبي. نلاحظ أن أهداف الأداء جمعت الهدفين اللذين كانا منفصلين في الدافعية للإنجاز(البحث عن النجاح و تجنب الفشل).

ترجع هذه النظرية في البداية للباحثين نيكلس Nicholls (1984) و ديويك Deweck (1986).ارتكزت نظرية ديويك Deweck على التصور الذي يتبناه الفرد لطبيعة الذكاء المحدّد لنوع الهدف المتّبع إما تحكم أو أداء فتصور الفرد للذكاء على أنه قدرة ثابتة، أي عبارة عن مخزون من الطاقات المحددة مسبقا، فلكل فرد حسب هذا التصور مقدار معين من الذكاء و لا يمكن القيام بأي شيء لتغيير ذلك، يؤدي هذا التصور بالفرد إلى تبني توجها نحو الأداء (Boufard et Vezeau,2002 :677)

إن نظرة الأفراد أو تصوراتهم لطبيعة الذكاء تكون إما :

- الذكاء قدرة ثابتة لا يمكن تغييرها بصورة كبيرة ببذل الجهد .

- الذكاء قدرة متغيرة تزيد بالجهد المبذول .

هذان التصوران لطبيعة القدرات يرتبطان بنظرتين مختلفتين للجهد و المقارنة مع الغير و يقودان إلى طرقتين مختلفتين في بناء الكفاءة و النظر إليها و التي تتلخص في نوعين من الأهداف يتبناهما الأفراد في ذلك : أهداف الأداء و أهداف التحكم (تلوين وبوقريرس2007: 38).

يركز الأفراد الموجهين بهدف الأداء على تقدير الذات والحصول على أحكام إيجابية عن كفأتهم الشخصية، في هذه الحالة اكتساب معارف جديدة يعتبر غير كاف للإحساس بالكفاءة، لا يتحقق ذلك إلا من خلال المقارنة مع أداء الغير، وبالتالي أن ينجح أو أن يكون كفء يعني أن يتفوق عن الآخرين (Cosnfroy, 2009 :94).

من جهته يركز نيكلس Nicholls على تمييز الأفراد بين الجهد والقدرة لتفسير توجهاتهم أو تبنيهم للأهداف، فالأفراد الذين يبحثون عن تقدير الذات أو إبراز قدراتهم، ينظرون إلى الجهد المبذول والوقت الطويل نظرة سلبية، فكلما كان الجهد المبذول كبيرا والوقت المستغرق طويلا كلما عبر ذلك عن ضعف القدرات و الكفاءة، كما أن الصعوبة تدرك من خلال أداء الآخرين، الفرد الذي يظهر قدرات كبيرة لابد أن ينجح حيث فشل الآخرون (in Fenouiet, 2003 :87) .

يبرز دور تصور الذكاء كقدرة متغيرة في تبني الأفراد لهدف التحكم حسب رأي ديويك Deweck أو ما يسمى بهدف التعلم، حيث يبحث الفرد عن رفع مستوى كفاءته للفهم أو التحكم في شيء جديد فبقدر ما يتعلم بقدر ما يحس نفسه كفأ ولا يهتم بأداء الآخرين إلا من أجل التعلم أو تحسين المستوى (Cosnfroy, 2004 : 107) .

أما بالنسبة لنيكلس Nicholls فالأفراد الموجهون بهدف التحكم لا يميزون بين الجهد والقدرة ويبذلون جهدا كبيرا و وقتا طويلا في سبيل التعلم؛ أي كلما كان الجهد المبذول كبيرا كان لذلك أثرا إيجابيا على الكفاءة وبالتالي على التعلم، فإذا كان الأفراد يدركون أن للجهد أثرا إيجابيا على القدرات وبالتالي على التحكم في الأنشطة فإنهم سينتجون ذلك الجهد في أعمالهم مهما كانت الصعوبة التي يواجهونها، يعتبر التعلم إذا بالنسبة لهم غاية في حد ذاتها(in Fenouiet F 2003) .

إذا تؤدي أهداف الأداء و أهداف التحكم إلى طريقتين مختلفتين لإدراك الوضعية نفسها و إلى فهمين مختلفين لما يعنيه النجاح و الفشل، حيث يرتبط كل هدف بطريقة مختلفة لضبط وتفسير المعارف والعواطف و السلوكات، وبالتالي يثير نوعا معينا من التفكير، والمسألة الصعبة قد تكون فرصة لتعلم شيء جديد (هدف تحكم) كما قد تشكل تهديدا لتقدير الذات (هدف أداء).

إن النموذج النظري المقترح من طرف ديويك Deweck و نيكلس Nicholls كان بمثابة المثير للعديد من البحوث والدراسات إما لإعادة التحقق من فرضياته أو لتعميق نتائجه، من بين هذه البحوث تلك التي قام بها أمس Ames (1992) ومايدجلي Midegly (2001) و أراكيوسيز Harackiewcez (2001) (Cosnfroy, 2004 :115).

البحث عن الأحكام الإيجابية لا يحمل الدلالة نفسها و لا يؤدي إلى التصرفات نفسها التي يقود إليها البحث عن تجنب الإحكام السلبية (أهداف الأداء)، هذا الاتساع الذي يميز أهداف الأداء جعلها تجزئ إلى هدفين، مما سمح بإدراج تجنب الإخفاق كقوة دافعة مستقلة. هذا ما قام به كل من إليوت و أركيوسيز Elliot et Harackiewcez (1996)، حيث فرقا بين هذف البحث عن إبداء أو استعراض الكفاءة (البحث عن الأحكام الإيجابية من طرف الآخرين) و هدف يتعلق بتجنب إبراز عدم الكفاءة (تجنب الأحكام السلبية من طرف الآخرين) (in Cosnefroy,2009 :97).

تقسيم الأهداف إلى ثلاثة أنقص من حدة التنافر بين هدف التحكم و هدف الأداء، فنجد أن الكثير من الدراسات باعتمادها هذا التقسيم الجديد، أثبتت أن كلا من أهداف التحكم و أهداف إبراز الكفاءة يمكنها التعايش و بالتالي تؤدي إلى التعلم الجيد.

أهم ما يمكن أن نقف عنده بخصوص هذه النظريات أنها أعطت للأهداف معنا ودورا مغايرا، فهي ليست مجرد مقاصد بل تمثل بالنسبة للفرد إطارا مرجعيا لتفسير الأحداث و التصرف إزاءها؛ إذ أن الوضعية نفسها تدرك من طرف الأفراد بطرق وكيفيات مختلفة تبعا للأهداف المتبعة والموجهة التي يتبناها الفرد، فالمهمة الصعبة مثلا هي موقف للتعلم و تجريب المكتسبات بالنسبة للفرد الموجه بهدف التحكم، لكنها بالنسبة للفرد الموجه بهدف تجنب إبراز عدم الكفاءة تشكل خطر على تقدير الذات.

إن هذه النظريات التي ظهرت حول مفهوم أهداف الكفاءة تعتبر من النظريات التي يمكن تصنيفها ضمن المقاربة السوسيو معرفية بحق، لأنها تنطلق من الآليات المعرفية لفهم سلوك الإنسان لكن مع أخد الجانب الاجتماعي (التفاعل) على محمل الجد في تفسير السلوك. يقودنا هذا لعرض مفهوم التحكم الذاتي autodétermination . تعتبر النظريات التي ظهرت حول مفهوم الضبط الذاتي من بين أهم النظريات السوسيو معرفية المفسرة للدافعية الإنسانية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص.

9. حول مفهوم التحكم الذاتي:autodétermination

1.9 ماهية التحكم الذاتي:

انطلاقا من وجهة نظر المقاربة العضوية و التي تسلم بأن الإنسان مدفوع لإشباع حاجاته النفسية لذلك يندمج بشكل فعال ونشط في محيطه الاجتماعي، حيث اعتبرت الحاجة للكفاءة و الحاجة للاستقلالية والحاجة للانتماء إلى الجماعة هي الحاجات النفسية الأساسية التي يولد الإنسان مزودا بها، كما يملك الإنسان أيضا ميولا فطرية لإعادة تكييف الذات حسب متطلبات المحيط الاجتماعي التي يستدخلها الفرد على شكل بنيات معرفية يدمجها في بناه السابقة (على منوال نظرية بياجيه النمائية). تستجيب نظرية التحكم الذاتي لهذه المسلمات في إطار مقاربة سوسيومعرفية للدافعية و تقترح حسب كل من ديسي وريون Deci et Ryan جدلية بين المحيط والفرد في إطار بحث الفرد عن إشباع حاجاته النفسية الثلاثة (الحاجة للكفاءة وللاستقلالية و للانتماء الاجتماعي) (Deci et Ryan,1985) .

تعتبر الحاجات النفسية حسب هذه النظرية عالمية و وراثية يولد الإنسان مزودا بها، غير أن الطرق التي تشبع بها هذه الحاجات تختلف باختلاف الثقافات. يرتبط إذا التحكم الذاتي كآلية معرفية بهذه الحاجات الثلاث، حيث تعني الاستقلالية إدراك الفرد أن سلوكاته نابعة من إرادته، كما تعني الكفاءة إدراكه بقدرته على

التفاعل مع محيطه واستعمال قدراته للتأثير في ذلك المحيط، في حين يمثل الانتماء الاجتماعي الإحساس بالتواصل المتبادل مع الغير وإدراك الفرد بأنه في وحدة تشعره بالأمان، حيث أن المحيط الاجتماعي الذي يدعم إشباع هذه الحاجات يدعم النمو النفسي للفرد في حين المحيط الذي يعترض إشباع هذه الحاجات يعيق ذلك النمو (Vallerand,2009 :49).

ينتج عن هذه الجدلية نوعان من الدافعية؛ الدافعية الداخلية motivation intrinsèque والدافعية الخارجية motivation extrinsèque، و ذلك حسب نوعية التفاعل مع المحيط الاجتماعي؛ أي مستوى التحكم الذاتي.

يعرف كل من ديسي و ريون Deci et Ryan الدافعية الداخلية على أنها دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة و الضبط الذاتي و الاختيار الحر للنشاط، أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، و يصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيس كالفرحة و المتعة والإثارة و الرضا (in Fenouillet ,2003 :3).

أما الدافعية الخارجية و المتواجدة عند الإنسان إلى جانب الدافعية الداخلية فهي تخص كل السلوكات التي يقوم بها الفرد ليس من أجل النشاط في حد ذاته و إنما القيام بهذه السلوكات مشروط بالضرورة؛ أي بأهميته التي يفرضها المحيط، حيث يتناقص الإحساس بالتحكم الذاتي و الاختيار الحر للنشاط (Lieury ,2004 :22).

2.9 نظرية التقويم المعرفي: évaluation cognitive

ركزت هذه النظرية على محاولة فهم أثر المحيط أو السياق الاجتماعي على الدافعية الداخلية للأفراد، حيث تعتبر هذه الأخيرة بمثابة المثال النموذجي للتحكم الذاتي، فالفرد الذي تحركه دافعية داخلية يقبل على الفعل بمنفعة و متعة (Vallerand et Grouzet,2001 :59) .

الدراسات الأولى طرحت مسألة تأثير المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية للأفراد (Lepper et al,1973) (Deci,1971) حيث أظهرت هذه الدراسات أن المكافآت الملموسة (النقود مثلا) أو المعنوية (الإطراء) تؤثر سلبا في الدافعية الداخلية للأفراد (in Vallerand,2009 :51)

قام إدوارد ديسي و ريشارد ريون Deci E et Ryan R بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تفرض على الفرد من المحيط على الدافعية الداخلية واقترحا من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور دافعية الفرد و تأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات : الكفاءة المدركة و الضبط الذاتي (in Lieury et Fanouillet,1996) .

فكلما كان إدراك الفرد لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية تحكم ذاتي (الاختيار الحر للنشاط) تتجه الدافعية لتكون داخلية وبالتالي قوية أو مرتفعة، وكلما تراجع إدراك الفرد لمدا كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة حتى تصل إلى حالة غياب الدافعية تماما (Lieury et Fenouillet 1996) .

توصلت قبل ذلك بعض الدراسات التي أجريت على الحيوانات إلى النتيجة نفسها، حيث أثبت هارلو Harlow أن القردة بإمكانها اللعب بمكنز مات من نوع بيزل (Puzzle) لوقت طويل بدون أن تحصل على أي مكافآت. كانت القردة –حسب هارلو Harlow – تقوم بذلك فقط من أجل النشاط في حد

ذاته، حيث اقترح هذا الأخير تصنيف الحاجة للممارسة والفضول كدافعية داخلية Motivation Intrinseque (Lieury, 2004 :28)

بالإضافة إلى المكافآت الخارجية يعمل كل من التهديد بالعقوبة والأهداف المفروضة والمراقبة والمنافسة عمل المكافآت الخارجية، حيث تؤثر تلك العوامل سلبيا على الدافعية الداخلية للأفراد وتنقص من إدراك الفرد لاستقلاليته وحريته في أداء الفعل و لمستوى كفأته(Bourgeois et Saint-Pierre,2007 :329).

اهتمت بعض البحوث بالدافعية الخارجية، حيث اقترحت صنافة لمختلف أنواع الضبط للدافعية الخارجية والتي تتباين حسب مستوى إستدخالها في الذات. يقسمها ديسي و ريون Deci et Ryan (2002) إلى أربعة أصناف على النحو التالي: (in Bourgeois et Saint-Pierre,2007 :331)

- الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي: تمثل دافعية للحصول على المكافأة أو تجنب العقوبة، حيث هناك غياب تام للذات في هذا النوع من الضبط.
- الدافعية الخارجية ذات الضبط المستدخل: و ترتكز على احتمالية خارجية تم استدخالها في الذات، حيث أن السلوك هنا يكون مدفوعا لتجنب الحرج أو رفع مستوى تقدير الذات.
- الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف: تخص السلوك الصادر من طرف الفرد باختياره لبلوغ أهداف ذات قيمة عالية.
- الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج: نسجل في هذا النوع من الضبط نوع من الموافقة بين قيم الفرد و أهدافه و الضبط الممارس من الخارج.

بالإضافة إلى حالة غياب الدافعية ، حيث لا يكون هناك لذا الفرد أي قصد أو نية في القيام بالسلوك لأنه لا يرى فائدة منه .

3.9 النموذج التراتبي للدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية :

ينتمي هذا النموذج إلى المقاربة العضوية، حيث يعطي أهمية بالغة لبحث الإنسان لإشباع حاجاته النفسية(الحاجة للكفاءة وللاستقلالية و للانتماء الاجتماعي) بتفاعله مع المحيط، حيث يقترح بالإضافة إلى المستويات المختلفة للدافعية الخارجية، التي سبق التعرض لها في نظرية التقييم المعرفي، ثلاثة مستويات تعميم للدافعية:(المستوى الوضعياتي situationnel والمستوى السياقي contextuel والمستوى الشامل global.

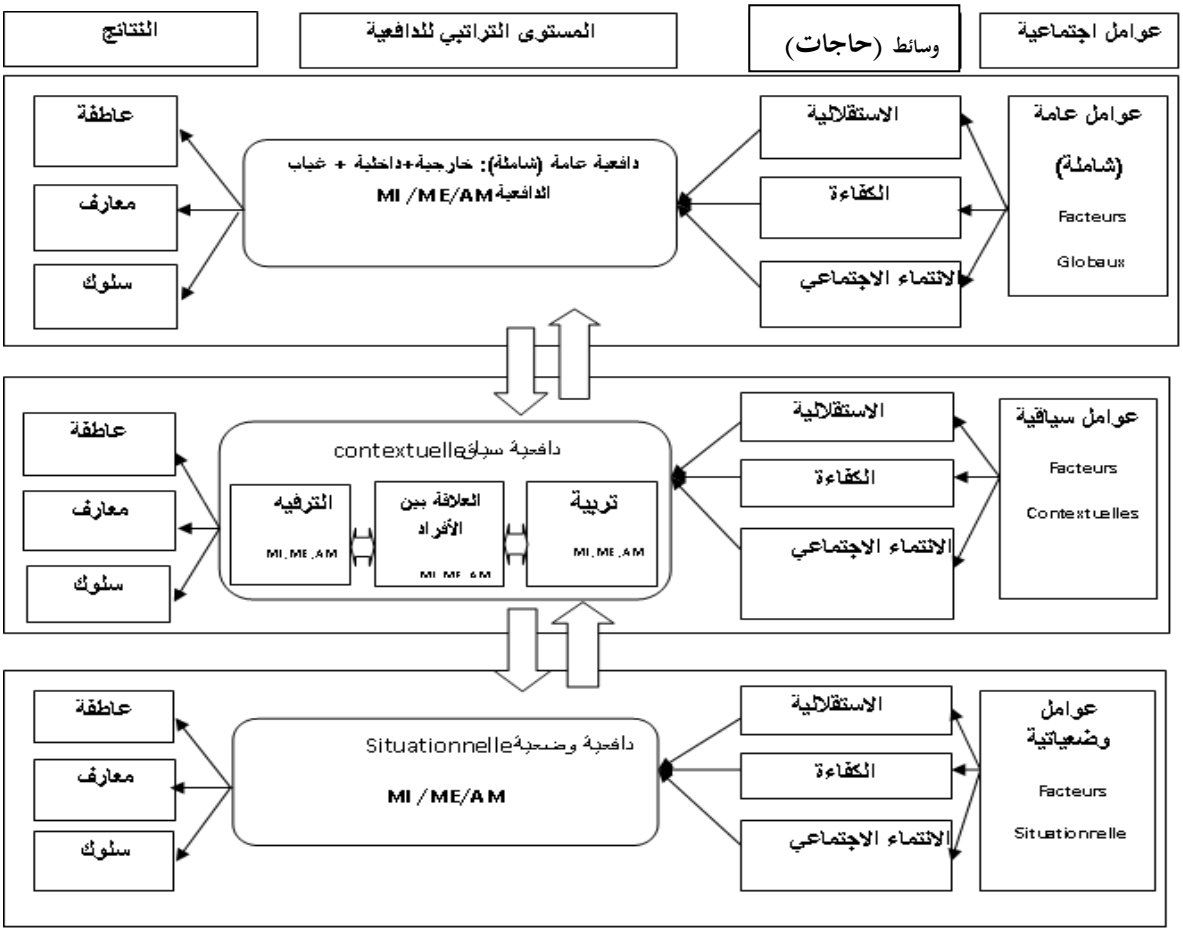
يقدم جاي وآخرون Guay et al (2000) مفهوما لهذه المستويات الثلاثة على النحو التالي: (in vallerand,2009 :57)

-**المستوى الوضعياتي**:situationnel : تخص هذه الدافعية الأفراد عند إنجازهم لنشاط محدد في لحظة محددة في الزمن؛ فهي تعني أنها حالة للدافعية وليست خاصية شخصية مستقرة، مثل حالة الدافعية لمتعلمين أثناء إنجازهم لنشاط تعليمي محدد في لحظة محددة، و يعتبر هذا المستوى من الدافعية أدنى مستوياتها.

-**المستوى السياقي**: contextuel:يخص هذا المستوى الميل الدائم نسبيا لذا الفرد ليكون مدفوعا (داخليا أو خارجيا) أو يكون في حالة غياب للدافعية، لإنجاز نوع معين من النشاطات، يذكر جاي Guay أن هناك ثلاثة أنواع من النشاطات تتكرر بشكل كبير لذا المراهقين والشباب خاصة وهي (التربية والترفيه والعلاقات مع الآخرين).

-**المستوى الشامل**: global: المستوى الشامل للدافعية هو المستوى الأكثر ثباتا، حتى أننا يمكن اعتباره ميزة أو سمة من سمات الشخصية، فهو يخص التفاعل مع المحيط بشكل عام إما بدافعية داخلية أو دافعية خارجية، كما يمكن أن تغيب الدافعية تماما في حالة غياب ذلك التفاعل.

و يقدم جاي وآخرون Guay et al (2000) شكلا توضيحيا لمختلف مستويات الدافعية حسب تراتبيتها و بمختلف أنواعها (أنظر الشكل رقم 05)



الشكل رقم 05 : النموذج التراتبي للدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية حسب (Guay et al,2000) cité par (vallerand,2009 :57)

10. نحو مفهوم ديناميكي للدافعية:

أظهرت النظريات المعرفية أن الدافعية الإنسانية عملية ديناميكية؛ أي تتدخل فيها مجموعة من المحددات تعمل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية. وهو ما أظهرناه بطريقة مفصلة خلال عرضنا لهذا الفصل، تتمثل المحددات التي تحكم عمل ديناميكية الدافعية في مجموع الإدراكات أو المعتقدات التي يملكها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وعن المحيط الذي يعيش فيه.

غير أن هذه المقاربات أهملت تقريبا دور المحيط في بناء وتشكيل هذه المعتقدات أو الإدراكات، وهي الفكرة الأساسية التي يضيفها أنصار التوجه السوسيو معرفية في فهم ودراسة التعلم بصفة عامة والدافعية للتعلم كأحد عناصرها الأساسية، وقد سبق وقمنا بعرض هذه الفكرة أثناء حديثنا عن المرجعية النظرية لهذا البحث في الفصل الأول، حيث اتضح أن النظريات السوسيو معرفية قدمت منظورا مغايرا للدافعية، يركز أساسا على الديناميكية؛ وتعني الديناميكية هنا "ذلك التفاعل الذي يحدث داخل الفرد بين مختلف العمليات المعرفية والحاجات النفسية وحتى الفسيولوجية، وكذلك التفاعل الذي يحدث بين الفرد ومحيطه الاجتماعي والذي يؤثر في تلك العمليات المعرفية ويوجهها" (Nutin,1985:156).

يتفق المنظرون في ميدان علم النفس الدافعية خاصة في العقود الأخيرة على أن البحث في هذه الظاهرة يستدعي اعتبار الإنسان كائن فاعل وواع بسلوكه مفكر فيه وليس مجرد مستجيب لمثيرات سواء داخلية أو خارجية (Fenouiet, 2009 :106).

باعتبار أن الديناميكية في إطار المقاربات السوسيو معرفية أضافت متغير المحيط، فإن التفاعل سيكون بين ما سمي بالمحددات (محددات الدافعية)؛ أي مختلف الإدراكات التي ترتبط مباشرة بالوضعيات التعليمية،

والتي نجد أن هناك اختلافا بين الباحثين في تحديدها. بالإضافة إلى العلاقات الممكنة بين المحددات ومؤشرات الدافعية، ثم هناك أيضا علاقات بين مختلف المؤشرات فيما بينها.

سيتم عرض وتفصيل هذه النماذج السوسيو معرفية في الفصل الموالي، مع التركيز على نموذج فيو Viau الذي سنستوحي من أسسه النظرية والتقنية الوسائل الضرورية للإجابة على التساؤلات المطروحة في هذا البحث.

الفصل الثالث

النموذج السوسيو معرفي لديناميكية الدافعية

1. المفهوم السوسيومعرفي للدافعية للتعلم
2. أهم النماذج النظرية
   - 1.2 نموذج وينر Weiner
   - 2.2 نموذج بانتريش Pintrich
   - 3.2 نموذج ماك كومبس McCombs
   - 4.2 نموذج ديسي و ريون Deci et Ryan
   - 5.2 نموذج باندورا Bandura
3. النموذج النظري المقترح

1.3 نموذج ديناميكية الدافعية لـ رولند فيو Roland Viau

2.3 محددات الدافعية (الإدراكات)

1.2.3 إدراك الذات

2.2.3 إدراك قيمة النشاط

3.2.3 إدراك مستوى الكفاءة الشخصية

- الإدراك العام مقابل الادراك الخاص للكفاءة الشخصية
- القلق من مواقف التقييم

3.2.3 إدراك مستوى التحكم في النشاط

- الأبعاد العزوية
- دور العزو في الدافعية للتعلم

3.3 المؤشرات الخارجية للالتزام (الإقبال على النشاط)

1.3.3 استراتيجيات التعلم

2.3.3 استراتيجيات الضبط الذاتي

تحدثنا في الفصل السابق عن التطور النظري الذي عرفه البحث في مسألة الدافعية في إطار علم النفس بصفة عامة، مع التركيز على المقاربات أو النظريات المعرفية، التي ارتأينا جدواها وفعاليتها في فهم الدافعية الإنسانية بصفة عامة والدافعية للتعلم على وجه الخصوص؛ ولأن ذلك التراكم العلمي يمثل القاعدة المعرفية للمقاربات الحديثة التي ظهرت وتطورت في ظل التوجه السوسيو معرفي، الذي أضاف للعمليات المعرفية جانب التفاعل مع المحيط، لتتحول النظرة للدافعية في ظل هذه المقاربات من مجرد رد فعل آلي لمثيرات المحيط إلى تفاعل واعي وإدراك للذات ولعناصر المحيط؛ وبالتالي تحولت النظرة إلى الدافعية من كونها شيء يحدث لنا إلى شيء نختاره ونقوم به في إطار ديناميكية معينة. هذا الفهم أنتج عدة نماذج نظرية مفسرة لتلك الديناميكية.+

سنقوم في ما تبق من عرضنا النظري بتفصيل مفهوم الدافعية للتعلم في إطار المقاربات السوسيو معرفية مع التركيز على النموذج النظري لرولند فيو R Viau .

1. المفهوم السوسيومعرفي للدافعية للتعلم:

إذا أخدنا التعريف المقترح من طرف Viau (1997) فإن الدافعية هي :" *حالة دينامكية ترتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه، هذه الإدراكات هي التي تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه و الإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه"* (P07) .

يعطي هذا التعريف أهمية كبيرة لإدراكات الفرد، حيث تعتبر المحرك الأساسي للسلوك. تعتبر هذه الفكرة بمثابة المسلمة أو العامل المشترك بين مختلف المقاربات السوسيو معرفية. إن الشيء الذي يبدو أكيدا والذي أظهرته هذه المقاربة هو أن للدافعية أبعادا متعددة ترتبط بشكل كبير مع جوانب عدة من الحياة العاطفية والمعرفية للأفراد "عواطفهم ومعتقداتهم الشخصية ومعرفتهم بحقيقة تصرفاتهم وببنية هويتهم"

(Boekaerts,2002)، كما ترتبط أيضا مع مسارهم التعليمي ومعاشهم المدرسي (Janosz,2000 :60) .

دفعت هذه الحقيقة على ما يبدو الكثير من الباحثين للاهتمام بهذه الجوانب المتعددة لفهم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بوجه خاص، وذلك في إطار المقاربة السوسيو معرفية التي تنطلق من التسليم بأن الظواهر النفسية ناتجة عن التفاعل المستمر والمتبادل بين سلوك الفرد ومميزاته الشخصية والمحيط الفيزيائي والاجتماعي الذي تتطور فيه شخصيته. هذا ما جعل باندورا Bandura (1986) يعتبر دافعية الفرد سبب ونتيجة لسلوكه ولفهمه للمحيط، حيث تمثل آلية معقدة في تطور مستمر مما يصعب فصل عناصرها، ويحتم علينا فهمها في تداخلها (in Carré et fenouillet,2009 :20).

يمكننا القول هنا أن المقاربة السوسيومعرفية فتحت المجال واسعا للبحث في الدافعية للتعلم اعتمادا على المسلمة الرئيسية التي تمثل نقطة الالتقاء بين مختلف الباحثين في هذا التوجه، والمتمثلة في كون السلوك نتيجة لإدراكنا لأنفسنا و لمحيطنا. بسبب تعدد هذه الإدراكات والمعتقدات تعددت البحوث والنظريات، كما عرفت المحددات الأساسية للدافعية تعددا كبيرا، حيث شكلت مجموعة من الإدراكات محور اهتمام الباحثين، نذكر منها:

- الإحساس بالكفاءة أو عدم الكفاءة، و الإحساس بالضبط الخارجي أو الضبط الذاتي. هذه الإدراكات أنتجت ما سمي بالدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية و نظرية الضبط الذاتي (Deci et Ryan,1985) (Vallerand et Thill,1993).

- الإرادة للتعلم و الاهتمام بمادة تعليمية بعينها ، و الإحساس بالكفاءة و الفاعلية الذاتية المدركة (Gurtner,Mounard et Genoud,2001) .

- جاذبية المدرسة في نظر المتعلم و الأهداف المحركة لهذا الأخير، و هي الإدراكات المرتبطة بنظرية أهداف الكفاءة (Cosnfroy,2004) .

- أهمية المدرسة في نظر المتعلم ودورها في تحقيق أهداف الحياة المستقبلية، وترتبط هذه الإدراكات بما سمي بنظرية الأهداف الاجتماعية (Rochex, Charlot,Bautier,1992) .

الدافعية إذا هي مركب ديناميكي يشمل مجموعة من الأجزاء أو المحددات الداخلية والتي ترتبط أساسا بالإدراك والتصورات والمعتقدات الشخصية، وكذلك بمجموعة من المؤشرات الخارجية و التي ترتبط بسلوك الفرد ونتائج ذلك السلوك في المحيط. ظهرت عدة نماذج نظرية مرتكزة على هذا الفهم للدافعية في ظل المقاربة السوسيو معرفية. سنحاول أن نقدم عرضا موجزا عن أهم هذه النماذج، قبل التطرق بالتفصيل للنموذج النظري المعتمد في هذا البحث.

2. أهم النماذج النظرية:

أفرزت المقاربة السوسيو معرفية عدة نماذج مفسرة للدافعية، أو بالأحرى لديناميكية الدافعية، تتفق حول المسلمات الأساسية لهذه المقاربة لكنها تختلف في ما بينها في تحديد العناصر الأساسية المتفاعلة في ما بينها والمكونة للجانب الشخصي الداخلي المرتبط بالادراكات، والجانب السلوكي الخارجي المرتبط بالمحيط.

1.2 نموذج وينر Weiner:

من الصعب الحديث عن الدافعية للتعلم في ظل المقاربات السوسيو معرفية دون التطرق لأعمال وينر، Weinerوالذي أثرت أعماله وآراءه في العديد من النظريات الأخرى، كما حفزت أيضا البحث والدراسة في هذا الميدان. ينتمي النموذج النظري لوينرWeiner إلى النموذج السوسيو معرفي بامتياز، حيث جعل

هذا الأخير من آلية العزو كمحرك أساسي للديناميكية المعرفية للدافعية. فالسلوك حسب وينر:" يحكمه إدراك الفرد للأسباب التي أدت إلى النتائج" (in Bouffard,2006 :69).

يبحث المتعلم إذا عن معنى لنتائج سلوكه؛ أي عن الأسباب التي أدت لظهور النتائج، فيعزوها إما للقدرات أو للجهد أو للصعوبة أو للحظ (أنظر الفصل الثاني: حول مفهوم العزو السببي)، ما يهمنا هنا هو إظهار الأساسيات التي جعلت من هذا النموذج النظري المفسر للدافعية ينتمي إلى النموذج السوسيو معرفي، ثم الإحاطة بالاختلافات الموجودة بين مختلف النماذج.

بالنسبة لوينر Weiner تنطلق ديناميكية الدافعية في العمل ابتداء بحدث يحدث للفرد يفسره إما سلبا أو إيجابا، حيث أن الفرد يبحث باستمرار عن اعطاء سبب للأشياء التي تحدث معه. يتأثر هذا الميكانيزم العزوي بالمعارف والادراكات السابقة التي يحملها الفرد، فالسبب الذي يتبناه الفرد لتفسير نتائج سلوكه يؤثر في توقعاته المستقبلية وتقديره لذاته وعواطفه (Vallerand,1985 :115).

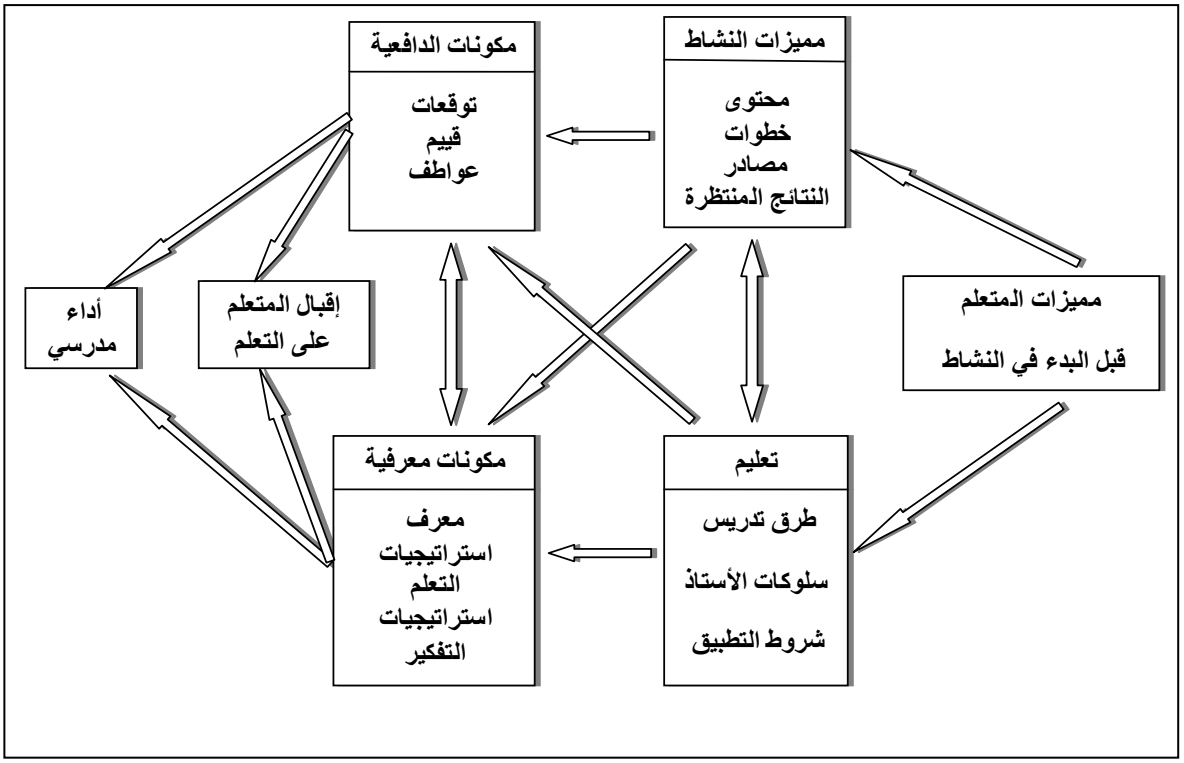
إذا عزا الفرد النتيجة لأسباب داخلية ثابتة غير قابلة للتغير لتفسير حدث يرى أنه سلبي، كأن يعتقد أنه فشل لأنه غير ذكي. يؤدي هذا التفسير إلى إضعاف تقدير الفرد لذاته وتوقعاته المستقبلية ستكون سلبية، كما سيسيطر عليه الإحساس بالدونية والخجل، وبذلك تحدد توقعاته وتقديره لذاته وعواطفه اختياراته المستقبلية للإقبال على النشاط التعليمي والمثابرة لانجازها. والعكس صحيح؛ إذا عزا الفرد نتيجة يرى أنها إيجابية لأسباب داخلية ثابتة وغير قابلة للتغير كإرجاعها لذكائه، فسيؤثر بذلك على توقعاته المستقبلية وتقديره لذاته وعواطفه بشكل إيجابي مما سيدعم إقباله على النشاطات مستقبلا والمثابرة في إنجازها.

ما يميز نموذج وينرWeiner هو جعله لميكانيزم العزو المحرك الرئيسي لديناميكية الذافعية، ولم يعتبره كأحد المحركات أو المعتقدات المساهمة في تحريك هذه الديناميكية. لذلك سبق وتحدثنا عن هذه النظرية بشيء

من التفصيل في معرض حديثنا عن النظريات المعرفية التي ظهرت حول مفهوم العزو السببي. لكن هذا لا ينقص من القيمة العلمية النظرية والتطبيقية لهذا النموذج، بل على العكس من ذلك يشير فيو Viau في هذا الصدد أن أعمال وينر شكلت مصدر إلهام للعديد من النماذج النظرية الأخرى بما في ذلك نموذجه (Viau, 1997 :102).

2.2 نموذج بانتريش Pintrich :

يدمج باتريش Pintrich ديناميكية الدافعية في العلاقة (تعليم/تعلّم)، حيث تتواجد مكونات الدافعية و المكونات المعرفية في قلب ديناميكية الدافعية؛ كما يتضح من الشكل التالي:



الشكل رقم06: ديناميكية الدافعية حسب **Pintrich** (Pintrich,1990 :35)

يظهر جليا من الشكل أعلاه أن مكونات ديناميكية الدافعية مدمجة بشكل كلي في العملية التعليمية التعلمية، حيث تؤثر مميزات النشاط التعليمي والتعلم إلى جانب مكونات الدافعية والمكونات المعرفية ككل في تحديد إقبال المتعلم على التعلم وأدائه المدرسي.

قسم بانتريش (Pintrich,1990 :35-38) ديناميكية الدافعية إلى قسمين؛ المكونات الدافعة والمكونات المعرفية. تنقسم مكونات الدافعية إلى ثلاثة أقسام هي:

- **التوقعات** : ترتبط التوقعات بإدراك الكفاءة وإدراك مستوى التحكم؛ أي أن توقعات المتعلم حول نشاط تعليمي ما مرتبط بمستوى إدراكه لكفاءته و تحكمه في ذلك النشاط أو ما يشابهه. فإذا كان إدراكه لمستوى كفاءته و إدراكه لمستوى تحكمه فيه عاليا، كان توقعه للنجاح كبيرا و بالتالي كان إقباله على النشاط مرتفعا أيضا و العكس صحيح.

- **القيمة**: ترتبط القيمة بالأهداف التي توجه المتعلم ؛ لذلك يعتمد بانترش Pintrich على أعمال ديويك Dweck لتحديد مفهوم القيمة (أنظر الفصل الثاني: حول مفهوم الأهداف)، وبالتالي يتحدث هنا عن أهداف الكفاءة؛ أي إما أهداف تحكم أو أهداف أداء، بحيث أن كل نوع من هذه الأنواع ينجر عنها نظرة مختلفة لقيمة و منفعة كل نشاط تعليمي.

- **العواطف**: يضيف بانتري Pintrich في نموذجه هذا مفهوم العواطف، حيث يجسده في مفهوم الحصر النفسي أو القلق إزاء النشاطات التعليمية (anxiété) و يعتبره دو أهمية مماثلة لأهمية إدراك مستوى الكفاءة أو القيمة في عمل ديناميكية الدافعية.

أما في ما يخص المكونات المعرفية لهذا النموذج فهي ثلاثة على النحو التالي:

-**معرف التلميذ:** و يتعلق الأمر هنا بكل المعارف التي يملكها التلميذ و التي يكتسبها أو تقدم له في الوسط المدرسي فيقوم المتعلم بتنظيمها في ذاكرته بطريقة معينة. يهتم بانتريش Pintrich بشكل خاص بالكيفية التي ينظم بها المتعلم معارفه في الذاكرة.

-**استراتيجيات التعلم:** وتعني تلك الطرق والتقنيات التي يوظفها المتعلم لتنظيم تلك المعارف وحل المشكلات التي يواجهها في المواقف التعليمية بنجاح. و يحددها باتريش في استراتيجيات التخزين واستراتيجيات التنظيم واستراتيجيات التدبير .

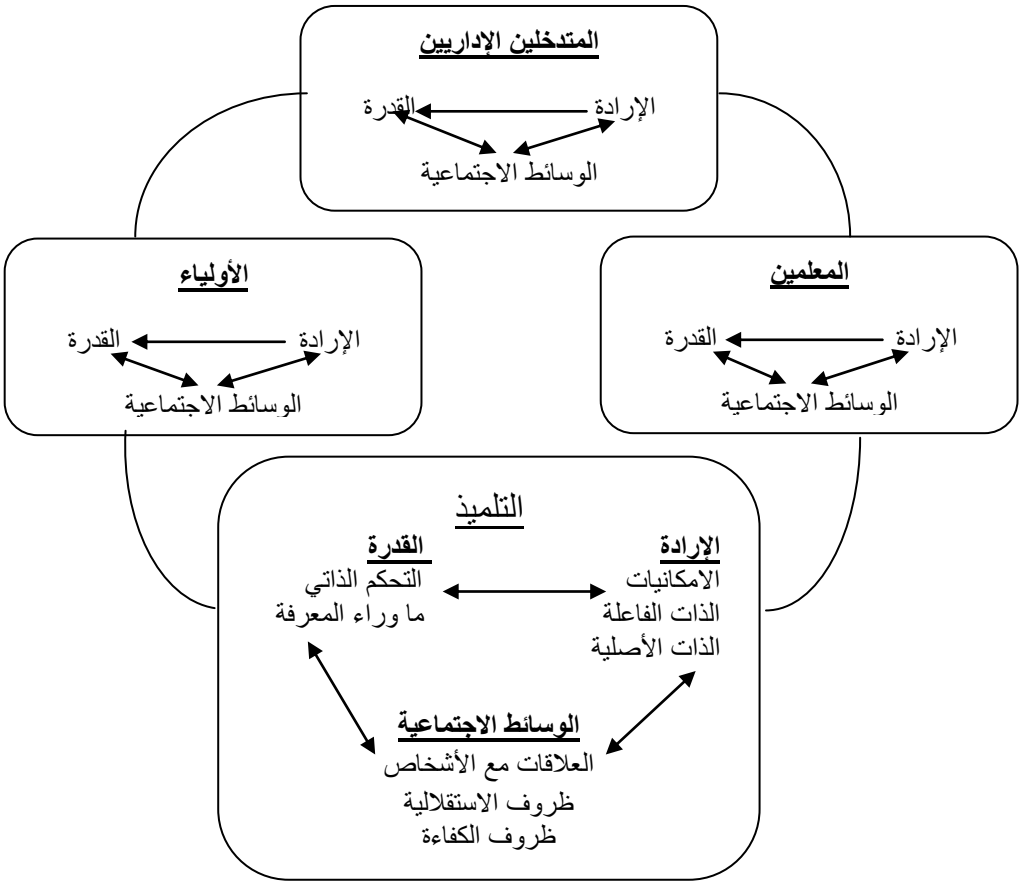
-**استراتيجيات التفكير:** وتتعلق بقدرة المتعلم على حل المشكلات والقيام بالاستنتاجات والاستدلالات والتفكير الناقد.

أن أهم ما يمكن أن نقف عليه في هذا النموذج هو دمجه للمحددات و المؤشرات في ديناميكية الدافعية على أنها عناصر من هذه الديناميكية . بالإضافة إلى دمج هذه العناصر في العملية التعليمية ككل . كما يظهر أن الأداء لا يؤثر في مكونات الدافعية؛ إذ يعتبر نتيجة فقط لعمل ديناميكية الدافعية. غير أنه من المنطقي جدا أن النتائج المحصل عليها ستؤثر بدورها في التوقعات المستقبلية للمتعلم و تؤثر أيضا في إدراكاته، وبالتالي يعتبر الأداء جزء أو عنصر أساسي في عمل ديناميكية الدافعية.

3.2 نموذج ماك كومبس McCombs :

ينطلق ماك كومبس McCombs وزملاؤه من نظرة فينومينولوجية للدافعية. قادته هذه النظرة إلى اعتبار المتعلم عنصرا فاعلا ؛ أي قادر على فهم التفاعل بين قدراته العقلية ومعتقداته وعواطفه ودافعيته، وبالتالي قادر على ضبط نفسه ذاتيا (Viau,1997 :102) .

يظهر إذا المتعلم حسب هذا النموذج قادرا على التأثير والتحكم في مصادر دافعيته؛ لذلك يستعمل ماك كومبس McCombs مصطلح (الإرادة) (pouvoir/will) عندما يتحدث عن الدافعية، لكنه مع ذلك لا ينفي كون ديناميكية الدافعية تتأثر أيضا بالأولياء و المعلمين وأفراد المجتمع الآخرين و هو الشيء الذي يظهره الشكل (رقم:07) والذي يبين كيفية عمل ديناميكية الذافعية حسب ماك كومبس McCombs.



الشكل رقم07: ديناميكية الدافعية حسب ماك كومبس McCombs (in Viau,1997 :103)

يرتبط مفهوم الإرادة الذي يشير إليه ماك كومبس McCombs في نموذجه بمفهوم الذات. غير أنه يقسم مفهوم الذات إلى معارف حول الذات، وآلية توظف تلك المعارف. فيتمكن الفرد من التحكم في معارفه حول ذاته بواسطة تلك الآلية(McCombs, B.L, 1991 :65) .

يعطي هذا النموذج أهمية كبيرة للذات كآلية لأنها تجعل من الفرد عنصرا فاعلا وقادرا على ضبط نفسه ذاتيا، و بالتالي التحكم في العناصر التي من شأنها أن تؤثر في دافعيته. إن النظر إلى المتعلم على أنه عنصر فاعل قادر على توظيف آليات لضبط وتغير معارفه عن ذاته، يعني أننا قادرون على توجيهه للتحكم في إدراكاته، وبالتالي التحكم في ديناميكية الدافعية و توجيهها الوجهة الصحيحة.

إن العلاقة المتبادلة بين الإرادة والقدرة كما يصورها ماك كومبس McCombs، تقودنا للحديث عن استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الضبط الذاتي؛ لأن مفهوم الإرادة هنا يعني بالإضافة للمعارف حول الذات مختلف الطرق و الوسائل التي تمكن الفرد من التحكم فيها. غير أنه يفصل بين الاستراتيجيات الماوراء المعرفية واستراتيجيات الضبط الذاتي. ويرى ماك كومبس في هذا الشأن "أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ذات أهمية بالغة في التعلم و في الدافعية، لأنها تخص فهم المتعلم للظروف المحيطة بتعلمه و فهمه لذاته" (McCombs, B.L, 1991 :67).

دون أن ننسى الوسائط الاجتماعية التي تظهر في تفاعل مع كل من الإرادة والقدرة، حيث يعتبر من الضروري توفير الجو المناسب حتى يتمكن المتعلم من ممارسة قدرته على الضبط الذاتي. كما أن هذه الوسائط الاجتماعية كالأولياء والمعلمين يعرفون هم كذلك نفس الديناميكية التي تحكمها الإرادة والقدرة والوسائط الاجتماعية .

يقدم هذا النموذج على ما يبدو نظرة موسعة لديناميكية الدافعية تأخذ بعين الاعتبار حتى العناصر الاجتماعية المحيطة بالمتعلم؛ إذ حتى وإن كانت الدافعية خاصية شخصية فإن الأولياء والمتدخلين يلعبون دورا بارزا في عمل هذه الديناميكية.

4.2 نموذج ديسي و ريون Deci et Rya:

سبق وتعرضنا في الفصل الثاني لأعمال كل من ديسي و ريون Deci et Rya عندما تحدثنا عن نظريات الدافعية المعرفية التي ظهرت حول مفهوم التحكم الذاتي، حيث يرتكز هذا النموذج على حاجة الفرد للتحكم الذاتي في أفعاله ونتائج تلك الأفعال.

إن الحاجة للتحكم الذاتي ترتبط بحاجتين فرعيتين هما: الحاجة للإحساس بالكفاءة والحاجة لتكوين علاقات مع الآخرين، حيث أن الحاجة للإحساس بالكفاءة ترتبط بالإنجاز والتفوق، في حين ترتبط الحاجة لإنشاء علاقات مع الآخرين بالحاجة للإحساس بالأمن والرضا في المحيط. إشباع هذه الحاجات الثانوية له علاقة مباشرة بعمل آلية أو ديناميكية الدافعية (Vallerand et Pelletier,1993 : 326) .

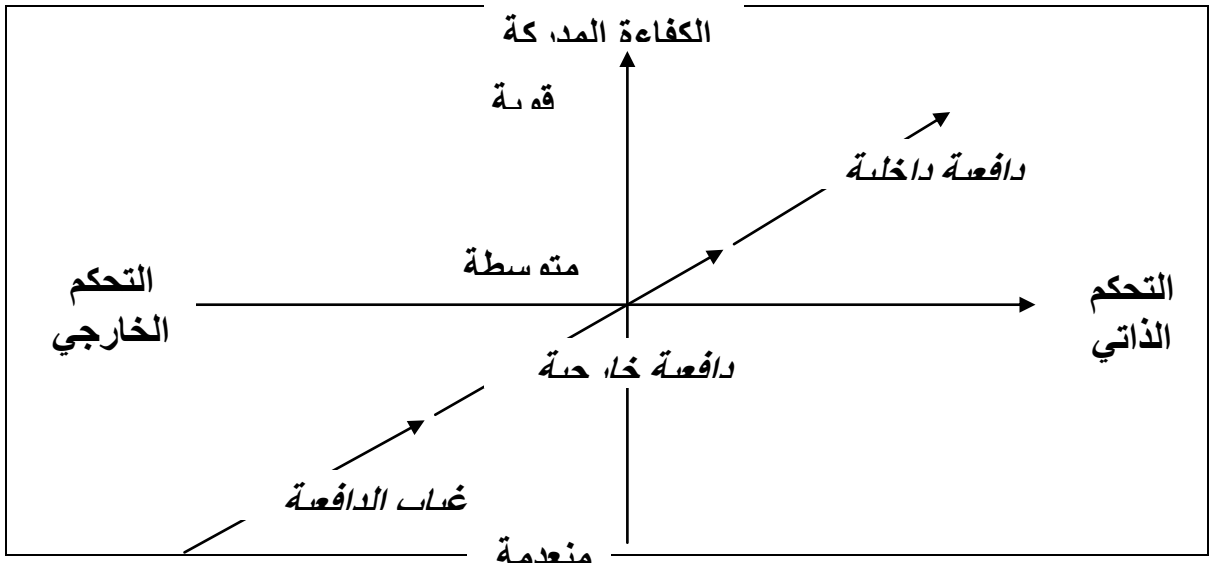
فالأفراد الذين يتواجدون في محيط يوفر لهم إمكانية تحقيق تحكم ذاتي لأفعالهم (الاختيار الحر للنشاط) يظهرون دافعية كبيرة للتعلم، كما ترتبط أفضل أشكال الدافعية بالدافعية الداخلية. يصور هذا النموذج ديناميكية الدافعية على مستمر، حيث تتواجد الدافعية الخارجية في جانب والدافعية الداخلية في الجانب الأخر ونجد عدة مستويات من الدافعية بين هذين الطرفين.

قام ديسي وريون Deci et Ryan بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة بالعوائق التي تفرض على الفرد من المحيط على الدافعية الداخلية. واقترحا من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور دافعية الفرد و تأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات : الكفاءة المدركة و الضبط الذاتي (in Lieury et Fanouillet, 1996 :35) .

فكلما كان إدراك الفرد لكفاءته على أنها قوية أو مرتفعة وفي وضعية ضبط ذاتي (الاختيار الحر للنشاط) تتجه الدافعية لتكون داخلية و بالتالي قوية أو مرتفعة، وكلما تراجع إدراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط

الذاتي للنشاط تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة حتى تصل إلى حالة غياب الدافعية تماما (Fanouillet et Lieury et , 1996 :35) .

يوضح الشكل رقم 08: كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لذا الأفراد.



(**الشكل رقم 08**) : يمثل أثر تفاعل كل من الكفاءة المدركة و الضبط الذاتي على الدافعية (in Fenouillet et Lieury,1996 :36) .

تعتبر هذه الأفكار بمثابة الإشارة لهذا النموذج وكيفية تصوره لعمل دينامكية الدافعية، هذا التصور الذي سبق وفصلناه في الفصل الثاني من هذا البحث، يبقى علينا هنا الإشارة إلى ما يميز هذا النموذج مقارنة بغيره.

إن أهم ميزة لهذا النموذج السوسيو معرفي للدافعية تتمثل في اهتمامه بالتفريق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، واعتبار الدافعية الداخلية أحسن حالات الدافعية للتعلم. حتى أن ديسي وريون يقترحان استراتيجيات تدخّل لجعل دافعية المتعلمين في الوسط التعليمي دافعية داخلية، لكن العديد من الباحثين و من

بينهم فيو Viau يرون أن طبيعة العمل المدرسي لا تسمح بجعل دافعية المتعلمين داخلية في أغلب الأحيان، بل وأكثر من ذلك ليس من الضروري أن تكون دافعية المتعلم داخلية لينجح في المدرسة (Viau,1997 :108)

5.2 نموذج باندورا Bandura:

يرى باندورا Bandura أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذاتية ، هذا التصور العقلي الذي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو فشله والتي تؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية , (in Lieury, 2004 :360) .

تعتمد هذه التوقعات على النتائج السابقة والتي يتصور الفرد نتائجه المستقبلية من خلالها، ويقوم الفرد بتحديد أهدافه وفق إدراكه لمدى فعاليته، ويثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه، ويتصور الفرد خلال تقدمه نحو الهدف جميع الأشياء الإيجابية التي ستظهر عندما يصل إلى الهدف، ويتصور أيضا جميع الأشياء السلبية إذا لم يستطع تحقيق الهدف (قطامي و قطامي، 215:2000) .

بالإضافة إلى قوة الأهداف التي تلعب دور المعيار الذي يثابر الفرد لبلوغه، فعندما يصل لتحقيق الهدف يحقق حالة رضى لمدة قصيرة ، بعد ذلك يقوم الفرد بوضع أهداف جديدة يرفع فيها من مستوى طموحه ويسعى من جديد لتحقيقها (Bandura,2009 :18)

يعتبر مفهوم مشاعر الإحساس بالكفاءة من المتغيرات الحديثة نسبيًا، وقد اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها باندورا .وسوف نحاول التعرض لمفهوم الإحساس بالكفاءة من خلال تقديم بعض المفاهيم المتصلة به، وهي اتجاه الضبط، ومفهوم الذات، على النحو التالي:

يشير مفهوم الإحساس بالكفاءة إلى " ما يحمله الناس من معتقدات حول قدرتهم على أداء المهام بمستويات عالية من الكفاءة، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم"-Bouffard)

(Bouchard et Pinard, 1988, : 411 بمعنى أخر الإحساس بالكفاءة الذاتية تمثل قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في الموقف . والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشا ط .وبذلك نستطيع القول بان الإحساس بالكفاءة المدركة تمثل مجموع التوقعات التي يشكلها الفرد عن نفسه، ويؤمن بأنها سوف تحقق له النجاح في العمل الذي يقوم به .الأمر الذي يزيد من احترامه لذاته ورغبته في تطويرها.

وتتأثر مشاعر الكفاية بعدد من المحددات التي تتفاعل فيما بينها أي أنها تعمل كعمليات أساسية، تنشط الإحساس بالكفاءة المدركة للفرد، وهي العمليات المعرفية والعمليات الواجدانية ، والعمليات الدافعية وعمليات الانتقاء (Bandura ,1994).

وقد أشار باندور ا Bandura (1993: 47) إلى وجود أربع مصادر أساسية يحقق الفرد من خلالها الإحساس بالكفاءة العالية، يأتي في مقدمتها تجارب الفرد الشخصية الناجحة، ومن ثم وجود النموذج أو القدوة شريطة أن يتصف النموذج بالإحساس بالكفاءة العالية؛ مما يجعل الفرد يثق بقدراته وكفاءاته، فضلاً عن اعتماد هذه الخطوة على مدى التشابه بينه وبين النموذج الذي يراه الفرد، وثالثًا الإقناع الاجتماعي. فعند وجود درجة من اقتناع الفرد اللفظي (أي قبل قيامه بعمل ما) بأن لديه الكفاءة والثقة في القيام بعمل ما، مما يزيد من الإحساس بالكفاءة الذاتية لديه، والطريقة الرابعة هي تعدل المعتقدات الذاتية نحو الكفاءة أو الفعالية التي تكون ناتجة من رد فعل وضغوط الآخرين، وتعدل مشاعرهم وميولهم السلبية وسوء الفهم، والمهم هنا كيف يدرك ويفسر الآخرون الكفاءة الذاتية المدركة.

يعمل الإحساس بالكفاءة كآلية معرفية تسهم في تغير السلوك ووفقًا لذلك فان درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أنماط السلوك الأكثر فعالية، ومن هذا المنطلق يختلف مفهوم الإحساس بالكفاءة عن التكوينات الفرضية الأخرى التي تتنبأ بالسلوك فقط مثل مفهوم اتجاه الضبط الذي أشارإليه روتر Roter.

ويرى باندورا Bandura (1993: 48) أن مفهوم الإحساس بالكفاءة من المفاهيم التي تحتل مركزًا رئيسيًا في تحديد وتفسيرالقوة الإنسانية .فالإحساس بالكفاءة المدركة يؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفع الإحساس بالكفاءة ارتفعا بالتالي دافعيته للانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية .وبذلك تعمل كفئة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني من منطلق ارتباط الإحساس بالكفاءة بكل من العمليات المعرفية والسلوك، والبيئة، أي الحتمية التبادلية التي أشار إليها باندورا Bandura في نظريته.

وجدير بالذكر بان الإحساس بالكفاءة يختلف عن مفهوم الذات الذي أشار إليه روجز Rogers في نظريته التمركز حول الشخص على اعتبار أن صور الذات وحدها غير كافية لتفسير السلوكات المختلفة للأفراد في المواقف، فالإحساس بالكفاءة يعد مفهومًا عامًا وأكثر شمولية لدى الفرد عن نفسه، في المقابل مفهوم الذات يختلف لدى الفرد من مجال إلى أخرى، فعلى سبيل المثال مفهوم الذات الأكاديمي، يختلف عن مفهومه الذات في المجال الرياضي، أو مفهوم الذات في المواقف الاجتماعية (عامود بدر الدين،339:2001).

وعندما نحاول تقديم نظره شمولية افتراضية لكل من اتجاه الضبط والإحساس بالكفاءة ، ومفهوم الذات الأكاديمي، نجد أن تلك المفاهيم مرتبطة مع بعضها، فإن ذوي اتجاه الضبط الخارجي؛ أي الأفراد الذين يعزون

نجاحاتهم إلى الخارج كالحظ أو الآخرين، قد يكون مفهوم الذات الأكاديمي لديهم سلبي، وبالتالي مشاعر الكفاية المدركة سلبية أيضا.

3. النموذج النظري المقترح:

قبل التطرق للنموذج السوسيو معرفي المفسر للدافعية للتعلم المقترح كقاعدة نظرية لهذا البحث، تجدر الإشارة إلى كونه دو علاقة وطيدة بباقي النماذج النظرية التي تم عرضها، حيث تتقاسم كل هذه النماذج المسلمات نفسها، وهي مسلمات التوجه السوسيو معرفي (أنظر المرجعية النظرية، الفصل الأول). مع اختلافات بسيطة خاصة في تحديد الادراكات أو المعتقدات المكونة للمحددات الداخلية للدافعية، أو في علاقة هذه المحددات بالمؤشرات السلوكية والقيمة المعطاة لها داخل الديناميكية بشكل عام. كما تختلف في ما بينها في تحديد قيمة هذه العناصر المكونة لديناميكية الدافعية.

1.3 نموذج ديناميكية الدافعية لـ رولند فيو **Roland Viau**:

يقترح رولند فيو R Viau نموذجا نظريا لديناميكية الدافعية يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية هي: السياق التعليمي والمحددات والمؤشرات، ويقدم هذا الأخير شرحا وتفصيلا لنموذجه وتحقيقا ميدانيا في العديد من الأعمال (Viau,1995,1997,2000,2001,2004,2005) (Viau et Bouchard ,2000) (Viau et al, 2005)

(Viau et al, 2003) (Viau et Louis ,1997) (Viau et Bouchard,2006)

، يمكننا أن نقدم هنا عرضا موجزا لهذه الأجزاء قبل تفصيلها وذلك لنتمكن من شرح التصور الذي يقدمه فيو Viau لديناميكيته.

1.1.3السياق التعليمي contexte :

يعد السياق من بين الأجزاء الغير مرتبطة بالمتعلم بشكل مباشر، رغم أنها تلعب دورا أساسيا في عمل الديناميكية. وعادة ما يتجسد السياق التعليمي بالنسبة للمتعلم في النشاطات التعليمية، هذه الأخيرة تفرض على المتعلم أن ينتبه ويتفاعل مع المعلم أثناء إلقائه للدرس في القسم، وتفرض عليه إنجاز المسائل و العمل مع مجموعة على مشروع مثلا، و أن يكتب تقريرا وينجز واجباته، كما تفرض عليه اجتياز الامتحانات... وغيرها. لذلك تتطلب التزاما معرفيا من طرف المتعلم، لكنها في الوقت نفسه تحمل محتوى تعليميا؛ أي أنها تمثل مادة تعليمية. إن الدافعية تتأثر بالنشاط في حد ذاته كما تتأثر بالمادة التي يحتويها ذلك النشاط، فالمتعلم مثلا قد يتحمس لإنجاز بحث ببليوغرافي لأنه يرى نفسه كفأ للقيام بذلك، ولأنه في الوقت نفسه يعطي قيمة كبيرة لموضوع البحث (المادة التعليمية).

ينظر إذا للسياق التعليمي " كمجموعة متنوعة من المثيرات التي تؤثر في إدراكات المتعلم لنفسه" (Viau,1997 :33). يجب الإشارة هنا بالإضافة إلى ما سبق أن السياق قد يتكون من مجموعة من المثيرات أو الأحداث التي لا ترتبط بشكل مباشر بالنشاطات التعليمية . مثل الصراعات بين التلاميذ أو العلاقات المتوترة مع الأستاذ و الإدارة، هذه الأحداث تؤثر في إدراكات المتعلم لنفسه و بالتالي في دافعيته للتعلم. غير أن هذه المتغيرات لن تأخذ حيزا في تصور السياق التعليمي وسنركز فقط على النشاطات التعليمية.

أما باقي مكونات النموذج فترتبط بشكل مباشر بالمتعلم، ويقسمها فيو Viau إلى مجموعتين، المحددات و المؤشرات.

2.1.3 محددات الدافعية: déterminants

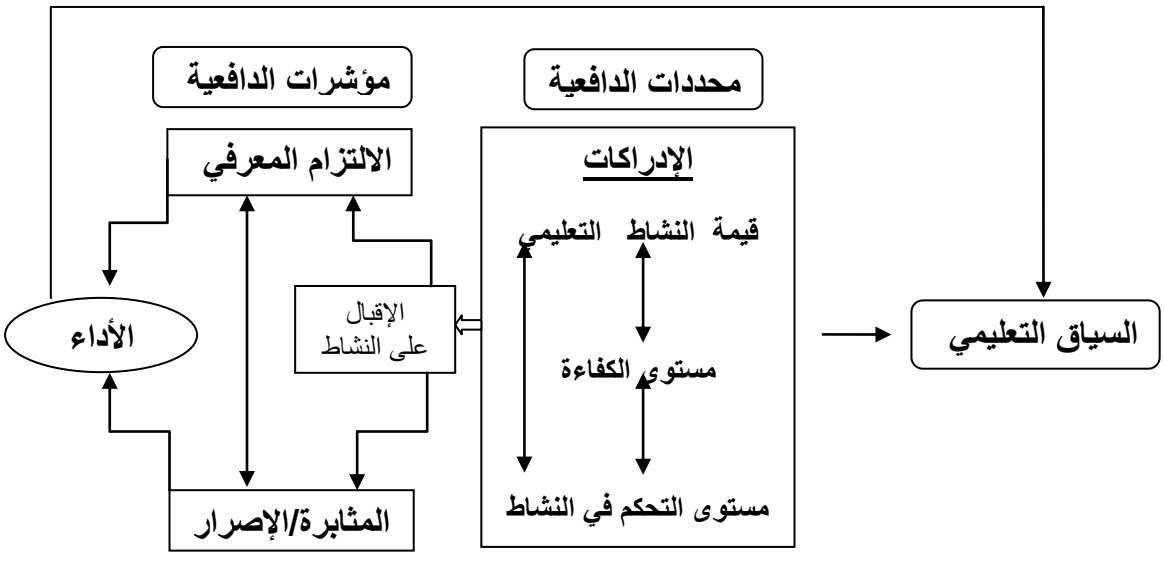
المحددات هي المكونات التي تتأثر مباشرة بالسياق التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلم. وتخص الطريقة التي يدرك بها المتعلم النشاطات التعليمية التي يجب عليه إنجازها. بالنسبة لـ فيو Viau هناك ثلاثة معتقدات

تؤثر في دافعية المتعلم هي: إدراك قيمة النشاط التعليمي، و إدراك مستوى كفأته على إنجاز ذلك النشاط، وإدراكه لمدى قدرته على التحكم في النشاط و الأحداث الناتجة عن إنجازه (Viau,1997) (Viau,2000).(Viau et Bouchard ,2000) . سيتم تفصيل هذه المحددات في ما تبقى من الفصل.

3.1.3 المؤشرات: Les indicateurs

المؤشرات هي مكونات تسمح بقياس مستوى دافعية المتعلم. الإقبال على النشاط والمثابرة في الإنجاز والالتزام المعرفي، هي المؤشرات الأساسية في هذا النموذج. إن الدافعية لا تؤثر بشكل مباشر في الأداء و إنما تؤثر في المؤشرات و التي بدورها تؤثر في أداء المتعلم. سنرجع إلى تفصيل هذه الأفكار في ما بعد.

بعد تقديم العناصر الأساسية للديناميكية المقترحة هنا ، يمكننا الآن أن نوضح كيفية عمل هذا النموذج حسب تصور رولند فيو Viau، ويمكننا أن ننطلق من الشكل الموالي (رقم:09) لتوضيح ذلك.



الشكل رقم 09: يبين ديناميكية دافعية التعلم حسب نموذج رولند فيو R Viau
(Viau et Bouchard 2000), (Viau et Louis 1997), (Viau 1997) , (Viau 1995)

إن ديناميكية الدافعية المبينة في الشكل أعلاه تصف مجموعة من العلاقات بين المحددات وبين المؤشرات وبين المحددات والمؤشرات؛ إذ إن الطريقة التي يدرك بها المتعلم نفسه (قيمة النشاط والكفاءة والتحكم في الأحداث) أثناء مواجهته للنشاطات تؤثر في إقباله على النشاط، وفي مثابرته وإصراره في الإنجاز، وفي التزامه المعرفي (الاستراتيجيات الموظفة من طرفه) لبلوغ مستوى الأداء المطلوب (Viau,1997:35).

تشمل أيضا مجموعة من العلاقات بين الإدراكات الثلاثة (المحددات)؛ أي بين إدراك قيمة النشاط التعليمي وإدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم. تمارس هذه الإدراكات الثلاثة تأثيرا متبادلا فيما بينها. يقدم رولند فيو Viau تشبيها لفهم نوعية هذا التأثير المتبادل (Viau et Louis ,1997) (Viau,1997)، فيشبهه بضرب مجموعة حدود فيما بينها؛ فإذا كان أحد الحدود مساويا للصفر فإن النتيجة دائما تساوي الصفر مهما كانت قيمة الحدين الآخرين. الشيء نفسه يحدث مع مجموع المحددات؛ إذا كان أحدها ضعيفا فإن ذلك يؤثر على دافعية المتعلم بشكل كبير وذلك مهما كانت قيمة أو طبيعة المحددين الآخرين.

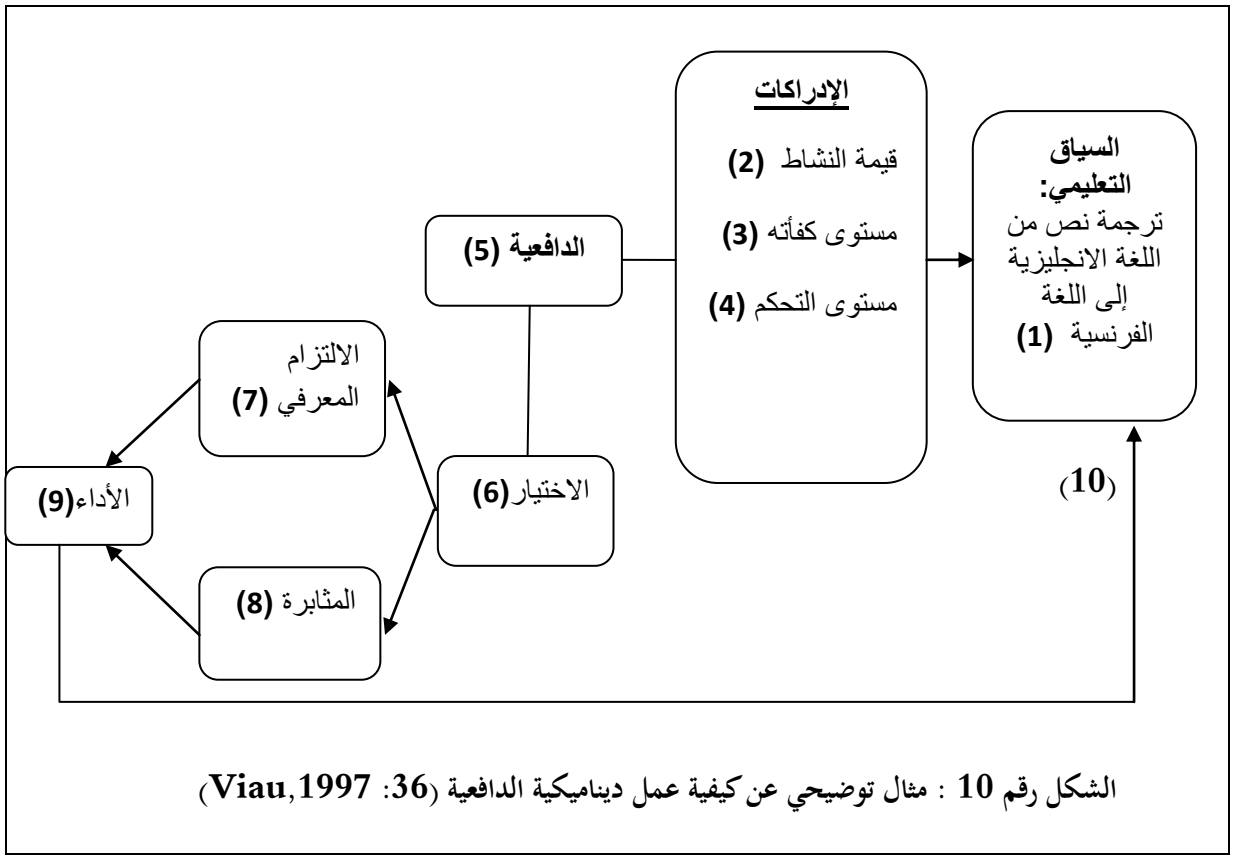
وأخيرا هناك علاقات بين المؤشرات والتي يظهر أنها بديهية؛ فإذا أقبل المتعلم على النشاط فمن البديهي أن يثابر في إنجازه لأنه اختار القيام بذلك، و الشيء نفسه يقال عن الالتزام المعرفي والمثابرة، فكلما أظهر المتعلم التزاما معرفيا (توظيف لاستراتيجيات تعلم وضبط ذاتي فعالة) كلما أظهر مثابرة كبيرة في الإنجاز.

يصر فيو Viau في العديد من أعماله (Viau,1997) (Viau et Bouchard,2006) (Viau et al, 2003) (Viau,2001) (Viau,2004) (Viau,2005) على التأكيد بأن مجموع العناصر المكونة لدينامكية الدافعية المقترحة خاضعة لمبدأ تبادل الأدوار؛ أي قد يكون أحد العناصر سببا في ظهور نتيجة معينة، ثم تتحول النتيجة إلى سبب و السبب إلى نتيجة. عرّفنا في ما سبق المحددات على

أنها المحرك الأساسي للدافعية؛ أي تمثل الأسباب، إلا أنها في مرحلة نهائية من مراحل عمل ديناميكية الدافعية تتحول إلى نتيجة للأداء، فالأداء النهائي يؤثر في إدراك الفرد لنفسه (لمستوى كفأته وقيمة النشاط ومستوى تحكمه)

يشير فيو في هذا الإطار إلى صعوبة ضبط هذه الأدوار المتبادلة لعناصر ديناميكية الدافعية، لكنه في الوقت نفسه يؤكد على أهميتها في فهم كيفية عملها (Viau,1997 :36).

لتوضيح كيفية عمل ديناميكية الدافعية يقدم فيوViau مثالا يستعمل فيه موقفين أحدهما سلبي والأخر إيجابي، انطلاقا من موقف حقيقي يفرض على المتعلم إنجاز نشاط تعليمي في مادة الانجليزية، والتي تعد لغة أجنبية بالنسبة له. ويستعين بالشكل رقم 10 لتجسيد ذلك المثال:



الشكل رقم 10 : مثال توضيحي عن كيفية عمل ديناميكية الدافعية (Viau,1997 :36)

في الموقف التعليمي المبين في الشكل (رقم 10) إدراكات المتعلم تتأثر بكونه مضطرا للقيام بالترجمة (1) . إذا كانت ديناميكية المتعلم إيجابية ؛ إذا سيدرك أن النشاط المطلوب إنجازه دو قيمة تعليمية عالية (2)، سيتوقع أنه كفء بما يكفي لأداء دلك النشاط (3)، وسيكون لديه إحساس بالتحكم في مجريات العمل المنجز ونتائجه (4). هذه الإدراكات ستخلق عند المتعلم دافعية قوية لإنجاز النشاط المطلوب (5)، وبذلك سيختار (6) الالتزام معرفيا فيوظف الاستراتيجيات والمعارف المطلوبة (7) وبذلك سيثابر حتى يتمكن من بلوغ الهدف الذي سطره (8) ، حيث أن التزامه المعرفي ومثابرته ستمكنه من تحقيق أداء جيد (9)، وهو الشيء الذي يدعم السياق التعليمي لذلك المتعلم ويؤثر إيجابيا على إدراكا ته وتوقعاته المستقبلية وبالتالي على دافعيته(10).

لكن على العكس من ذلك إذا كان المتعلم مطالبا بإنجاز العمل نفسه وكانت ديناميكيته سلبية، سيعتقد المتعلم أن تعلم الانجليزية عمل ثانوي أو لا قيمة له في تكوينه، فلا يعطي أي قيمة للعمل الذي طلب منه إنجازه، كما سيتوقع أنه غير قادر على إنجاز ذلك العمل أو تحسين أداءه و سيعتقد أنه لا يمارس أي تحكم في ذلك الموقف، فنجد أنه يطرح مسألة صعوبة المهمة أو عدم كفأة المعلم لتبرير الموقف، هذه الإدراكات لن تسمح للمتعلم باختيار الإقبال على النشاط ، وحتى إن فعل فإن الالتزام المعرفي ومثابرته لن تكون بالقدر الكافي الذي يمكنه من النجاح في الإنجاز، ينجر عن ذلك عدم تحسين الأداء وبالتالي سيدرك المتعلم أن السياق التعليمي سلبي وهذا مايجعل المتعلم يدرك أنه غير كفء وغير قادر على التحكم في النشاط وأن النشاط التعليمي لا قيمة له؛ إذا تبقى دافعيته للتعلم ضعيفة.

إذا عندما يستجيب المتعلم لحدث بطريقة إيجابية نتحدث في هذه الحالة عن ديناميكية وظيفية؛ أي ديناميكية تعمل فيها الإدراكات التي يحملها المتعلم عن نفسه على تقوية دافعيته فتمكنه من اختيار الالتزام

معرفيا في النشاط والمثابر في الانجاز. أما إذا إستجاب بطريقة سلبية فنتحدث عن ديناميكية مضطربة وظيفيا؛ لأن إدراكات المتعلم تؤثر سلبيا في دافعيته و تجعله يختار عدم الإقبال على النشاط.

ديناميكية الدافعية إذا تتجسد في العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المكونة لها (المحددات و المؤشرات)، لذلك سنقوم في ما تبق بتفصيل هذه العناصر المكونة لديناميكية الدافعية، و التطرق لمختلف الدراسات التي تناولت هذه العناصر بالبحث.

2.3 المحددات (الإدراكات) : les déterminants

1.2.3 إدراك الذات:

يعرف مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم الإدراكي المتضمن للخصائص والصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها، ويشمل "مفهوم الذات الجسمي" بمعنى وعى الفرد وتصوره عن شكله وأجزاء جسمه، و "مفهوم الذات الانفعالي " بمعنى وعي الفرد وإدراكه وتصوره للحالة الانفعالية الإيجابية والسلبية التي يتصف بها، و"مفهوم الذات الاجتماعي " ويعنى تصور الفرد ووعيه بعلاقات بالآخرين، و" مفهوم الذات العقلى " ويعنى وعي الفرد وتصوره عن قدراته العقلية واستعداداته للتحصيل الأكاديمي (الديب، 1994: 13).

ويضيف زهران (2002: 95) أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك "، والمدركات والتصورات التي تحدد علاقة الفرد بالآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي

معهم "مفهوم الذات الاجتماعي "، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الشخص أن يكون عليها " مفهوم الذات المثالى " .

وتؤدي اتجاهات الفرد نحو ذاته دورا مهما في توجيه سلوكه، كما أن فكرة الفرد عن ذاته تؤدي دورا مهما في تحصيله الدراسي، وقد أوضحت الدراسات المختلفة أن مفهوم الفرد عن ذاته وقدراته عامل أساسى في التنبؤ بتحصيله. هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابى يولد الثقة بالنفس، ويعد من أهم السمات النفسية التي تعنى الشعور بالقدرة والكفاية في مواجهة كل العقبات والظروف، وتحقيق الأهداف المرجوة ومثل هذا الشعور مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف ليجرب الفرد ويناقش ويتحدى وصولاً إلى الهدف (الديب، 1994: 15).

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات يعتبر أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، ويعبر عن المجموع الكلى لإدراكات الفرد وما تتضمنه من: مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي ودوره بين المجموعة التي يعيش فيها أو ينتمي إليها وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله وعما يحبه ويكرهه وأساليب تعامله مع الآخرين وعن تحصيله وخصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره وبما يفكر الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون.

لابد في تناولنا لهذا المفهوم من تناوله في علاقته بمفهومين آخرين وهما تقدير الذات وكفاءة الذات المدركة. إن تقدير الذات في مقارنته بمفهوم الذات يعتبر تقييم وجداني في مقابل المعرفي لقيمة الفرد (Gwénaëlle et al ,2007 :25) وينظر إليه أيضا بوصفه احترام الذات أو تقبل الذات (Kaiser et Jendoubi,2009 :05). ومن ناحية أخرى يعتبر مفهوم الذات تعبيرا واسعا وشاملا يشير إلى إدراكات ومعتقدات معرفية أو سلوكية محددة للذات، إن كفاءة الذات تعنى التقييم المعرفي لقدرات الفرد، دائما

ما يتم التفرقة بينها وبين مظهر آخر من مظاهر تقييم الذات والذي يعتبر انفعالي أو وجداني في طبيعته وهو تقدير الذات العام (Jendoubi,2002 :10) . يمكن الاستشهاد هنا بما قاله بندورا Bandura من أن "كفاءة الذات المدركة تهتم بالأحكام على القدرة أو الإمكانية الشخصية، بينما يهتم تقدير الذات بأحكام قيمة الذات.

في السياق التعليمي إدراك الذات يعني تكوين المتعلم لصورة عن نفسه كمتعلم، يذكر فيو Viau أن أهمية تصور الذات في الميدان التعليمي جعلت بعض الباحثين مثل، كوفينكتون Covington (1984) ووينرWeiner (1984) يعتقدون أن إنجاز النشاط التعليمي يرتبط بالاعتقاد الذي يملكه المتعلم عن قدراته، أكثر من ارتباطه بالقدرات نفسها (in Viau,1997 :41)

يظهر من المنطقي أن هذه الصورة تتطور عند المتعلم؛ أي تتكون مع مرور الوقت داخل المحيط المدرسي. لذلك هناك مجموعة من العمليات العقلية التي تشارك في تكوين هذه الصورة، من أهمها التقييم الذاتي.

تعني آلية التقييم الذاتي بالنسبة للفرد تقييم أداءه مقارنة بالأهداف التي سطرها مسبقا، تلعب هذه الآلية دورا مهما في تكوين المعارف عن الذات بالنسبة للمتعلم، فبعد مرور العديد من السنوات في المدرسة يتمكن المتعلم بواسطة التقييم المستمر لذاته من تكوين رأي حول قدرته على النجاح في ميدان معين و في مستوى أدائي ما. هكذا يتمكن المتعلم من الحكم على نفسه بأنه قادر على النجاح في مادة الرياضيات أو في مادة اللغة الفرنسية أو الحكم على أنه قادر على مواصلة التعلم في التعليم العالي.

تنتج حسب ماك كومبس McCombs (1991) آلية التقييم الذاتي نوعين من المعارف حول الذات: الادراكات العامة و الادراكات النوعية (ص67).

دون التعمق في تحليل وشرح الادراكات العامة للذات، و التي تخص على العموم إدراك الكفاءة الشخصية وإدراك القيم وإدراك الأهداف والطموحات... وغيرها من الادراكات العامة، التي لا ترتبط بالضرورة بالحياة المدرسية. و بالرغم من أن هناك من الباحثين من أولى أهمية لهذا النوع من الادراكات (Deweck1986) ودعا للاهتمام بها خاصة في بداية الحياة المدرسية. إلا أن غالبية الباحثين ومنظري أهم النماذج النظرية السوسيو معرفية يعتبرون هذا النوع من الادراكات غير كاف لتفسير دافعية المتعلم، لذلك يهتمون خاصة بالادراكات النوعية والتي ترتبط بالحياة المدرسية بشكل مباشر.

الإدراكات النوعية للذات هي مجموع الادراكات التي يكونها المتعلم عن ذاته بخصوص مختلف المواد التعليمية والنشاطات التي ترتبط بها، هناك عدة أنواع من الادراكات النوعية، ومن أهمها و التي أثبتت الدراسات جدواها وأثرها في ديناميكية الدافعية لذا المتعلمين، إدراك مستوى الكفاءة الشخصية لأداء النشاطات التعليمية وإدراك مستوى التحكم في هذه النشاطات والنتائج المترتبة عنها. و اللذان يمثلان بالإضافة لإدراك قيمة النشاط التعليمي مختلف محددات ديناميكية الدافعية (أنظر الشكل رقم 08، ص 116)

يذكر فيو Viau (1997) في هذا الصدد أن " المحددات الثلاثة الممثلة في هذا النموذج ليست كل الإدراكات، بل هناك إدراكات أخرى بإمكانها التأثير في ديناميكية الدافعية، لكن بشكل طفيف. لذلك نعتبر هذه المحددات الثلاثة أهم الإدراكات التي لها تأثير كبير في عمل ديناميكية الدافعية" (ص44). وبذلك يتفق مع كل من (Zimmerman,1990 ; Weiner,1992 ; Pintrich et Groot,1990 ; Spaulding,1992) . وسنتعرض في ما سيأتي بشيء من التفصيل لمختلف هذه الادراكات؛ أي المحددات، وذلك حسب رولند فيوViau خاصة.

2.2.3 إدراك قيمة النشاط:

إدراك قيمة النشاط التعليمي هو حكم يقوم به المتعلم بخصوص فائدة ذلك النشاط وأهميته لبلوغ الأهداف المسطرة من قبله (Viau,1997 :44). هذا التعريف يحتوي على عنصرين مهمين؛ الأول يتعلق بالأهمية التي يوليها المتعلم للنشاط والثاني يخص نوع الهدف الذي يحكم سلوك المتعلم.

بالنسبة للأهمية التي يوليها المتعلم للنشاط التعليمي من الضروري الإشارة إلى أنه من النادر أن يقبل المتعلم على النشاط من أجل متعة الانجاز فقط، بل ينتهي دائما بالتساؤل عن الفائدة التي يمكن أن يجنيها. حسب طارديفTardif (1992) "...إن أغلبية المتعلمين يعتقدون أن المدرسة محيط جاد، وأن النشاطات المقترحة فيها لا تهدف إلى تحقيق المتعة" (ص118)، هذا لا يعني طبعا أن الأطفال الصغار لا يجدون متعة في النشاط البيداغوجي، لكنهم يصلون مع الوقت للتساؤل عن أهميته والفائدة منه.

يرتبط أيضا إدراك قيمة النشاط بالأهداف التي يتبناها المتعلم، فالمتعلم بدون هدف تعليمي يجد صعوبة في إعطاء قيمة للنشاطات البيداغوجية المقترحة. لذلك شكلت الأهداف الواعية والغير واعية التي يتّبعها المتعلم محاورا أساسية للعديد من النماذج النظرية المفسرة للدافعية للتعلم. ولهذه الأهمية التي أوليت للأهداف سنحاول أن نوضح كيف يمكن أن ترتبط بإدراك المتعلم لقيمة النشاط التعليمي كأحد محددات ديناميكية الدافعية.

1.2.2.3 دور الأهداف في إدراك قيمة النشاط:

ينتمي حسب وانتزل Wentzel (1992) الهدف للتصور المعرفي لما يريد المتعلم تحقيقه في المدرسة، فالمتعلم يصبو لتحقيق عدة أهداف مصرح بها أو غير مصرح بها، لذلك تقترح تصنيف هذه الأهداف إلى أهداف اجتماعية وأخرى تعليمية.

تخص الأهداف الاجتماعية العلاقات التي يقيمها المتعلم مع زملائه ومع المعلم في القسم. فالمتعلم قد يهدف لتقمص شخصيات الأطفال من سنه، أو الانتماء لمجموعة من الأطفال لمشاركتهم في قيم تلك المجموعة ومشاريعها ، كما قد يهدف المتعلم للتغلب على الجنس الموازي في إطار المنافسة بينهما.

غالبا ما يتجاهل الباحثون في ميدان الدافعية للتعلم هذا النوع من الأهداف. على الرغم من أنها تشكل بالنسبة لبعض المتعلمين النوع الوحيد من الأهداف الذي يدفعهم للذهاب إلى المدرسة. وذلك يرجع لكون الأهداف الاجتماعية غير كافية لدفع المتعلم للإقبال على النشاطات التعليمية. حيث يجب أن تكون هناك أهداف تعليمية.

الأهداف التعليمية ترتبط بالتعلم ونتائجه، حيث ركز الباحثون خاصة على التوجيه الذي تمارسه هذه الأهداف على المتعلمين (viau,1997 :45).

تمثل الأعمال التي سميت بنظرية أهداف الكفاءة بجميع فروعها (أنظر الفصل الثاني، حول الأهداف) أهم النظريات التي حاولت إظهار دور الأهداف التعليمية في توجيه المتعلم وتحديد سلوكه. حيث تم التمييز بين أهداف التعلم وأهداف الأداء.

يرى ديويك Deweck (1986) في هذا الصدد أن المتعلمين الموجهين بهدف التعلم يقومون بالنشاط التعليمي من أجل اكتساب المعارف الجديدة وتحصيل الكفاءة، لذلك سميت هده الأهداف بأهداف التعلم. في حين يتميز المتعلمون الموجهون بهدف الأداء بالبحث عن التفوق أو التغلب عن الآخرين من أجل الحصول على التقدير.

تؤدي أهداف الأداء وأهداف التحكم إلى طريقتين مختلفتين لإدراك الوضعية نفسها وإلى فهمين مختلفين لما يعنيه النجاح والفشل، حيث يرتبط كل هدف بطريقة مختلفة لضبط وتفسير المعارف والعواطف

والسلوكات، وبالتالي يثير نوعا معينا من التفكير، والمسألة الصعبة قد تكون فرصة لتعلم شيء جديد (هدف تحكم) كما قد تشكل تهديدا لتقدير الذات (هدف أداء) (تليوين و بوقريرس، 2007: 64).

هذه الأعمال التي بينت قيمة الأهداف التعليمية في توجيه سلوك المتعلم، تقدم أيضا فهما لعلاقة هذه الأهداف بإدراك قيمة النشاط التعليمي. فالمتعلم الذي يتبنى أهداف تعلم (تحكم) يبحث كما سبق وقلنا عن اكتساب المعارف؛ إذا سيدرك هذا المتعلم أن كل نشاط تعليمي يمكّنه من تحقيق أو اكتساب معارف جديدة على أنه دا قيمة عالية. في حين يدرك المتعلم الموجه بهدف الأداء؛ أي البحث عن التفوق والتغلب على الآخرين، أن النشاط يكون دا قيمة إذا كان مرشحا بالنسبة له لتحقيق ذلك التفوق المنشود وإذا كان سيمكنه من استعراض قدراته. لذلك تعد النشاطات التعليمية التي لا تتيح مثل هذه الفرص لا تحمل أي قيمة بالنسبة لهذا المتعلم.

غير أن فيو viau لا يتفق مع هذا التوجه الذي ينظر إلى أهداف الأداء على أنها ذات أثر سلبي على التعلم. وذلك – أولا – لأن معظم البحوث التي أظهرت ذلك الأثر السلبي أجريت على عينات من متعلمي التعليم الابتدائي، مثل أعمال ديويك Dweck (1989) و أمس وأمس Ames et Ames (1991) ، حيث تراوحت أعمار المتعلمين بين 5 و 10 سنوات، في هذا العمر يتعلم عادة الأطفال من أجل التعلم في حد ذاته، لكن بداية من سن المراهقة أو في سن الرشد يصبح التعلم مجرد وسيلة لتحقيق أهداف بعيدة المدى. ثم – ثانيا- لأن عادة ما نضع كلا من أهداف الأداء وأهداف التعلم (التحكم) في تعارض، غير أن دراسات حديثة تؤكد أن المتعلم قد يتبع كلا من أهداف الأداء و أهداف التعلم في الوقت نفسه (in viau,1997 : 47).

هذه الانتقادات الموجهة لنموذج الأهداف جعلت من فيو viau يتوجه لنظرة أخرى مغايرة؛ وهي مفهوم النظرة المستقبلية، من أجل فهم أثرها في تحديد إدراك قيمة النشاط عند المتعلم، وضبط المتغيرات أو المؤشرات التي تقيسه.

2.2.2.3 مفهوم النظرة المستقبلية:

حسب نيتين Nuttin (1985) يتصرف الفرد وفق أهداف سبق وسطرها ، والتي يمكن أن تكون قريبة أو متوسطة أو بعيدة الأمد؛ أي ممتدة في الزمن (ص 244)، يمكن تعريف النظرة المستقبلية وفق هذا الامتداد في الزمن لأهداف الأفراد؛ أي تتكون النظرة المستقبلية للفرد من خلال مجموع ما يصبو إلى تحقيقه، والذي ينتظم في نظرة مستقبلية قد تكون بعيدة أو قريبة، وذلك حسب طبيعة هذه النظرة. فالفرد الذي تغطي أهدافه جزءا كبيرا من حياته يعتبر دو نظرة مستقبلية بعيدة أو ممتدة، في حين الفرد الذي تنحصر اهتماماته في الأمور القريبة يعد دو نظرة مستقبلية محدودة.

يرى فيو viau في هذا السياق أن النظرة المستقبلية للمتعلمين تؤثر في إدراكهم لقيمة النشاط التعليمي؛ فالمتعلم الذي يملك طموحات مستقبلية وأهدافه ممتدة في الزمن يمكنه إدراك قيمة العمل المدرسي حتى وإن لم تحقق له تلك الأعمال والنشاطات مكافآت فورية. أما المتعلم الذي لا يملك نظرة مستقبلية واضحة أو أهدافه المستقبلية غامضة و محدودة، يكون من الصعب عليه إدراك قيمة النشاط التعليمي المقدم في المدرسة، خاصة إذا كان هذا الأخير لا يحقق له أي إشباع أني(viau,1997 : 48).

المتعلم الذي لا يملك إذا نظرة مستقبلية واضحة أو لا يملك أهدافا يريد تحقيقها مستقبلا بواسطة تعلمه، هو في الحقيقة متعلم يعيش اللحظة الراهنة، ويهتم فقط بما يمكن أن يحققه في حاضره من متعة أو مكافأة. لذلك نجد أن هؤلاء المتعلمين لا يملكون دافعية للعمل المدرسي الذي قد لا يحقق أي متعة آنية،

وبالتالي يجدون صعوبة في المثابرة و الالتزام المعرفي إزاء النشاطات المدرسية التي تبدو بالنسبة لهم بدون أي قيمة.

يبقى علينا فقط أن نشير بالإضافة إلى ما سبق، أن المتعلم قد ينظر إلى النشاط المقترح على أنه بدون قيمة حتى وإن كان يملك نظرة مستقبلية وأهداف واضحة، وذلك يظهر عندما يطلب المعلم من المتعلمين أداء بعض النشاطات التي يعتقد هو نفسه بعدم جدواها، وذلك فقط لأنها موجودة في المنهاج أو لملء وقت الفراغ. لا يمكننا هنا لوم المتعلم الذي لا يهتم بهذا النوع من النشاطات أو إذا أخفق فيها.

3.2.3 إدراك مستوى الكفاءة الشخصية:

نجد في الأدب العلمي الانجليزي استعمال لمفهوم الفاعلية الذاتية *Self-efficace* بذلا من الكفاءة الشخصية، وهي " إدراك للذات ضروري قبل الإقبال على أداء نشاط تعليمي معين، بحيث يكون الفرد غير واثق من قدرته على أدائه بنجاح. فيقوم بتقييم قدرته على أداء ذلك النشاط بشكل مسبق" (Bandura,2003 :12).

تثبت العديد من الدراسات دور وأهمية هذا العامل في النجاح والأداء الجيد في ميدان التعلم، خاصة منها تلك التي قام بها فيو في التعليم العالي (Viau, R 2005) (Viau ,et Prégent,2004) (Viau, et Bouchard , 2006),

إن الكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها أو توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (Perrenoud , 1997)

كما يؤكد بيرنود Perrenoud أن ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار في موضوع الكفاءات ليس السلوك كرد فعل أو انعكاس كما يراه السلوكيون بل السلوك كنشاط أو مهمات ذات معنى بالنسبة للفرد، (in Wandfluh et Perrenoud , 1999) . أما بير جلي Gillet P فيؤكد على أهمية حضور الذات الشخصية بالإضافة إلى الذات العارفة إذ لا توجد كفاءة دون هدف، فإذا كانت الكفاءة هي القدرة على تنظيم الحركات والأعمال الأولية في أفق نشاط اجتماعي، فإنها تنظيم يوظف النية والقصد، نية صاحبها الذي يمتلكها. لذلك فإن تشغيل الكفاءة في أبسط صورها يعتبر مشروعا لأنها ليست سلسلة من السلوكات المتلاحقة والمثارة آليا بواسطة المنبهات، بل هي سلوكات إرادية (ذكر في عبد اللطيف الفاربي و آخرون، 54:1990) . و يدرك الفرد مقدارها وقدرته على استعمالها في إنجاز النشاطات بواسطة التقييم الذاتي للكفاءة الشخصية والتي تكون إدراكه لها.

يذكر فيو Viau أن "آلية التقييم الذاتي تعتبر المصدر الرئيس لإدراك مستوى الكفاءة الشخصية، غير أنها تعمل فقط مع النشاطات التي تتميز بقدر عالي من الشك في إمكانية أدائها بنجاح من طرف الفرد" (Viau,1997 :56). فالفرد ليس بحاجة لتقييم قدرته على أداء نشاطات تعود على النجاح في أدائها لأنه يعرف مسبقا قدرته على أدائها.

غير أن الوسط التعليمي مليء بالمواقف الجديدة التي يطلب فيها من المتعلم إنجاز نشاطات وتحصيل معارف جديدة ومشاركة غيره من التلاميذ في أداء النشاطات، هذا الوسط كفيل بخلق حالة من الشك في القدرات الشخصية أو الكفاءة الشخصية على أداء النشاطات بفعالية ونجاح.

يجب أيضا عدم الخلط بين إدراك مستوى الكفاءة وتوقع النجاح. حسب تيل Thill (1993) " توقع النجاح هو تقييم الفرد لإمكانية نجاحه في نشاط ما، بينما إدراك الكفاءة الشخصية فهو تقييم الفرد

لقدرته على النجاح" (ص366). يبدو إذا من هذا الاختلاف أن الفرد قد يرى أنه يملك القدرة على النجاح في أداء نشاط معين دون الاعتقاد بإمكانية نجاحه فيه. يرى فيو Viau (2000) في هذا الصدد "أن هذه الوضعية التي تبدو غريبة في الوهلة الأولى هي في الحقيقة موجودة بشكل مألوف في السياق التعليمي المدرسي، حيث يرجع المتعلمون في العادة عدم نجاحهم لعوامل أخرى غير الكفاءة، فيعتقدون أن قدراتهم كافية للنجاح، لكن الظروف المحيطة أو العوامل الخارجية حالت دون نجاحهم" (ص6).

بالنسبة لباندورا Bandura (1986) إدراك المتعلم لمستوى كفأته ينتج عن مجموعة من العوامل التي تعتبر مصدرا لهذا المعتقد، ويحددها في أربعة عوامل على النحو التالي: (in Viau,1997 :57).

- خبرة الفرد مع النجاح والفشل في مواقف سابقة، يتعلق الأمر هنا خاصة بالمواقف التقييمية التي تكثر في الوسط المدرسي.

- ملاحظة أداء الأفراد الآخرين في الوسط التعليمي للمواقف نفسها أو لمواقف مشابهة. إن المتعلم يعيش ما يمكن أن نسميه بالاستعراض للنشاط المراد القيام به، من طرف معلمه أو زملائه وذلك بهدف التعلم و التعرف على كيفية أداء النشاط، لكن هذه المواقف تعتبر أيضا فرصة لإجراء المقارنات مع الآخرين وتوقع فرص النجاح في الأداء من خلال التعرف على صعوبة أو سهولة أداء الآخرين.

- تدخل الآخرين في الوسط التعليمي لإقناع الفرد بأنه كفء أو العكس بطريقة مباشرة ومقصودة أو بطريقة غير مباشرة، وتكون عادة قبل أداء النشاط وتتحول إلى تشجيع أثناء الأداء.

- ردود الفعل الجسمية والعاطفية المصاحبة للأداء تؤثر في إدراك الفرد لمدى كفاءته، فإذا أحس الفرد بالتوتر و التعرق مثلا أثناء إقباله على أداء نشاط ما، فهذا قد يكون بمثابة المؤشر للفرد عن عدم قدرته و كفاءته على الأداء الجيد لذلك النشاط.

تؤكد الدراسات التي أجريت للتحقق من أثر إدراك مستوى الكفاءة الشخصية على الأداء والنجاح في المدرسة بصفة عامة أو على الدافعية للتعلم على وجه الخصوص (Pintrich et De Groot,1990) (McCombs,1991) (Dweck,1989)، بأن الأفراد الدين يدركون أن مستوى كفأتهم منخفضة يميلون إلى تجنب النشاط والتخلي عنه، في حين الإدراك العالي لمستوى الكفاءة الشخصية يؤدي إلى الإقبال على النشاط والمثابرة على الأداء إلى غاية بلوغ الهدف.

4.2.3 إدراك مستوى التحكم في النشاط:

إدراك مستوى التحكم في النشاط يرتبط بإدراك المتعلم لمستوى تحكمه في سير ونتائج النشاط المقترح عليه انجازه. حيث يدرك المتعلم الذي يملك مستوى عال من التحكم أن الإجراءات والاستراتيجيات التي يوظفها كفيلة بتحقيق النتائج المنتظرة. في حين نجد أن دوا الإدراك المنخفض لمستوى تحكمهم في النشاط يتبعون طرقا أو استراتيجيات بدون اقتناعهم بإمكانية تحقيق النتائج المرجوة.

ارتبط مفهوم "مستوى التحكم" بمفهوم "العزو السببي" عند العديد من الباحثين ومن بينهم فيوViau. لكن يجب الإشارة هنا للاختلاف الموجود بين مجموع هذه الآراء؛ فهناك من يرى أن إدراك مستوى التحكم مرتبط بنوعين من الادراكات (إدراك مستوى الكفاءة و العزو السببي) (Tardif,1992 ; McCombs,1988)، بينما يفصل فيو Viau بين الادراكين (إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم)، هذا من جهة ومن جهة أخرى يرى " ... أن إدراك مستوى التحكم في النشاط والعزو السببي لا يمكن فصلهما" (Viau,1997 :65)، فهما يمثلان وجهين للعملة نفسها. لذلك تعتبر البحوث والدراسات التي أجريت في ظل نظريات العزو المصدر الرئيسي لفهم إدراك المتعلم لمستوى تحكمه في النشالط.

هناك العديد من النظريات التي ظهرت أو تبلورت حول مفهوم العزو أو الإدراكات العزوية (les perception attributionnelles) (أنظر الفصل الثاني ص64). غير أن النموذج النظري المقترح من طرف وينرWeiner يعتبر الأنسب لأنه اهتم بالظاهرة في إطار التعلم، يرى هذا الأخير أن " سلوك الفرد يتأثر بالطريقة التي يدرك بها الأسباب المؤدية لما يحدث معه" (in Bouffard , L,2006 :66).

قد يعزو المتعلم نجاحه في الرياضيات مثلا لقدراته وذكائه، في حين يعزو متعلم آخر ذلك للجهد المبذول من طرفه. هناك العديد من الأبعاد التي قد يعزو المتعلم إليها نجاحه أو إخفاقه كالقدرات والجهد والحظ وصعوبة المهام وعدم كفاءة المعلم وغيرها. قسم وينر Weiner هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: مكان السبب، ومدى استقراره أو ثباته، ومستوى التحكم الذي يبديه المتعلم في السبب (in Vallerand et Bouffard,1985 :47).

مكان السبب يمكننا من التفريق بين الأسباب الداخلية للمتعلم كالذكاء والجهد والإعياء وغيرها، و الأسباب الخارجية كالحظ والأصدقاء والصعوبة. في حين يمكننا بعد الاستقرار من تحديد مدى ثبات السبب زمنيا في نظر المتعلم كالذكاء مثلا يعتبر سببا ثابتا لأنه لا يمكن أن يتغير مستقبلا، بينما يعد الجهد سبب قابل للتغير في المستقبل وبالتالي فهو غير ثابت. أما في ما يخص بعد التحكم فيسمح بتحديد المسؤولية في نظر المتعلم، فعندما يتعلق الأمر بالفشل مثلا فالسبب الذي يمكن التحكم فيه إن أردنا يلزم المتعلم بمسؤولية أكبر، فالجهد يعتبر سبب قابل للتحكم في حين لا يمكن التحكم في الحظ.

يجب التأكيد هنا حسب فيو Viau (1997) على أن الأبعاد الثلاثة للإدراكات العزوية هي التي تؤثر في إدراك المتعلم لمستوى تحكمه في النشاط ولا يجب حصرها في البعد الثالث فقط؛ لأن الادراكات العزوية ترتبط بالأحداث الماضية في حين يرتبط إدراك مستوى التحكم في النشاط بما سيأتي (ص67).

لنفهم العلاقة بين الادراكات العزوية كما يقدمها وينرWeiner وإدراك المتعلم لمستوى كفاءته كأحد محددات الدافعية حسب فيو Viau نأخد المثال التالي:

المتعلم الذي يعزو فشله مثلا في مادة الرياضيات لقلة الجهد المبذول من طرفه (سبب داخلي غير ثابت قابل للتحكم أو التغيير)، يمكنه عند إنجاز نشاطات في المادة نفسها مستقبلا أن يظهر إدراكا عاليا لمستوى تحكمه في المادة وهو ما لا يمكن أن يتحقق إذا عزا الفرد فشله لأسباب خارجية ثابتة وغير قابلة للتحكم كعدم كفاءة المعلم. هذه الوضعية الأخيرة يمكن أن تؤدي إلى ما سماه سيلجمان Seligman بالعجز المتعلّم. هذا الأخير يرى أن العجز المتعلم هو رد فعل يحدث نتيجة اقتناع الفرد بعدم جدوى ما يقوم به من أفعال؛ أي إدراكه لعدم قدرته على التحكم في الأحداث.(أنظر الفصل الثاني، ص ص 74-76).

3.3 المؤشرات: les indicateurs

تمثل المؤشرات les indicateurs الجزء الثاني من هذا النموذج السوسيو معرفي المقترح في بحثنا، وتتكون من (اختيار النشاط والإصرار أو المثابرة في العمل والالتزام المعرفي و الأداء). إن مفهوم المؤشر هنا يرتبط بالسلوك، حيث تختلف عن المحددات les determinants في كونها نتيجة لها؛ أي إذا كانت المحددات(الإدراكات) مصدر لدافعية المتعلم فالمؤشرات نتيجة لتلك الدافعية (أنظر الشكل رقم 08 ص 116).

يجب الإشارة هنا إلى كون هذه المؤشرات ليست فقط نتيجة حتمية للدافعية (الإدراكات)، فقد تتدخل عدة عوامل في إحداثها كالقدرات المعرفية للمتعلم والمعارف المسبقة وغيرها؛ لذلك يعتبر هذا الاختيار اختيارا منهجيا قام به فيو Viau (1997) وتبناه في نموذجه ويشير لهذه المسألة في قوله: " ... نموذج الدافعية الذي

نقترحه لا يأخذ في الحسبان المتغيرات المعرفية و الاجتماعية للتعلم حتى وإن كان من المؤكد أن لهذه الأخيرة أثرا على مكونات الدافعية" (ص 74).

بالإضافة إلى ذلك يختلف فيو Viau مع باندورا Bandura (1986) في كون المؤشرات هي نتيجة للدافعية (الإدراكات)؛ لأن المؤشرات أي السلوكات وخاصة منها الأداء ستؤثر بدورها في إدراك الفرد لذاته ولمحيطه مستقبلا. فالنتائج قد تصبح أسبابا ويصعب الفصل بينهما. يشير تيري هارث Thierry Huart (2001) إلى هذه المسألة في قوله:" لقد عرفنا مؤشرات الدافعية على أنها نتيجة لها، لكنها في مرحلة نهائية من مراحل ديناميكية الدافعية تتحول إلى أسباب؛ لأن نتيجة أداء المتعلم ستؤثر في النهاية على إدراكه" (ص222).

إذا يجب الإشارة قبل عرض مؤشرات الدافعية حسب نموذج فيو Viau أن هذا التقسيم الذي نتبناه في بحثنا هذا والذي سنقوم بالتحقق منه في الوقت نفسه، يبقى خاضعا لنوع من الضبط المنهجي قصد التمكن من تحديد نقطة الانطلاق في البحث وإلا لأصبح الأمر شبه مستحيل.

1.3.3 اختيار النشاط:

المقصود باختيار النشاط هنا هو اختيار القيام به بدلا من تجنبه؛ أي إقبال المتعلم على العمل المدرسي برغبة و طواعية. حسب فيوViau المتعلم الذي يظهر مستوى دافعية عاليا يقبل على النشاطات التعليمية في حين يتجنبها المتعلم الذي تكون دافعيته للعمل المدرسي ضعيفة (Viau,1997: 75).

غير أن التلميذ ليس مخيرا في أدائه للنشاطات داخل المدرسة، بل هو على العكس من ذلك مجبر في أدائها، وهو ما يتماشى مع طبيعة المدرسة كمؤسسة تعليمية. إذا يمكننا التساؤل هنا: كيف يتجنب التلميذ أداء النشاط؟

يشير ثيل Thill (1999) في عرضه المفصل عن العلاقة بين الكفاءة و الجهد أن المتعلمين يلجئون إلى توظيف استراتيجيات تجنب strategies d'évitement، ويقدم جردا للعديد من الدراسات التي أثبتت هذه المسألة (ص 181-230).

فعلى سبيل المثال يحاول المتعلم تقديم البراهين للمعلم بأنه لا يستطيع أداء النشاط المطلوب منه، وهو ما نلمسه خاصة في التربية البدنية.

يرى فيو Viau (1997) في هذا الإطار أن اختيار النشاط أو الإقبال على العمل المدرسي ليس مرهونا فقط بضعف دافعية المتعلم، إنما قد نلاحظ عدم إقبال من طرف المتعلم على نشاطات معينة بسبب إقباله الزائد (دافعية عالية) على نشاطات تعليمية أخرى (ص 76). قد تتجسد وجهة النظر هذه في نجاح التلاميذ في بعض المواد التعليمية بتفوق في حين يفشلون بامتياز في مواد أخرى.

2.3.3 المثابرة:

يشير مفهوم المثابرة في هذا النموذج إلى الاستمرارية في بدل الجهد؛ أي تخصيص الوقت الكافي من أجل العمل المدرسي لبلوغ الهدف المنشود. يتجسد هذا المفهوم في ما يقوم به المتعلم من نشاط مدرسي خارج المدرسة. يقول فيو Viau (1997) في هذا الصدد " *تلعب المثابرة دورا أساسيا عند عودة المتعلم إلى البيت؛ لأنه بعد ما قام بالأعمال المدرسية تحت إشراف الأستاذ أو المعلم، سينجز واجباته بمفرده وبمحض إرادته في البيت، لذلك نعتبر أن التلميذ مثابر في عمله المدرسي إذا خصص المدة المناسبة للعمل في البيت (مراجعة الدروس و القيام بالواجبات وتحضير الدروس القادمة)*" (ص 77).

نشير هنا إلى مسألة تبدو بديهية، حيث أن المثابرة في العمل المدرسي؛ أي تخصيص الوقت المناسب لها لا يساوي بالضرورة النجاح. فالكثير من المتعلمين يثابرون في تعلمهم لكن لا يحققون النتائج المرجوة. تقودنا هذه الملاحظة إلى الحديث عن نوعية الجهد المبذول من طرف المتعلم.

3.3.3 الالتزام المعرفي:

إن إظهار القدرة على التركيز الجيد في أداء المهام التعليمية، وكذلك القدرة على الانتباه، هي من بين أهم صفات المتعلم النجيب. نستعمل عادة مصطلح "الالتزام المعرفي Engagement cognitif " للتعبير عن هذه الصفات أو السلوكات. المقصود بالالتزام المعرفي هو " مجموع الاستراتيجيات المعرفية و استراتيجيات الضبط الذاتي الموظفة من طرف المتعلم أثناء إنجازه للمهام و النشاطات التعليمية" (Viau,1997: 77)

إذا لاستكمال عرض هذا النموذج النظري سنتعرض لمفهوم استراتيجيات التعلم (استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات الضبط الذاتي) بشيء من التفصيل، جاعلين من أعمال فيو Viau نقطة ارتكاز.

1.3.3.3استراتيجيات التعلم :

يشير مصطلح الاستراتيجيات عامة إلى جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد (Syr P et German C 1998) .

أما إستراتيجيات التعلم فيمكن تعريفها على أنها مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم ، تنفد في صورة خطوات و تتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود و مخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة (كوثر كوجك 1997) .

إذا فالمقصود بالاستراتيجيات عامة هو: ذلك العمل المنظم والمخطط له في صورة إجراءات متتابعة بشكل يسمح بتحقيق الهدف المنشود بصورة أكثر فعالية ويسر، ذلك مهما كانت المهمة المراد تحقيقها أو السلوك المراد أداءه، كما يمكن قول الشيء نفسه بخصوص الاستراتيجيات المعرفية .

تعرف الاستراتيجيات المعرفية على أنها مجموعة الإجراءات التي تشمل إدارة وتسير عمليات استقبال و معالجة و تخزين المعلومات، عبر التخطيط والتنظيم والمراقبة (Thill, E ,1999)

إذا تمثل استراتيجيات التعلم مختلف التقنيات والإجراءات التي يستخدمها الأفراد لاكتساب و تخزين المعلومات وإعادة استخدامها مستقبلا فهي إذا:

- إجراءات أو تقنيات هادفة يستخدمها المتعلم في تعلمه .
- تتم في تتابع مقصود و مخطط له من قبل .
- تتميز بكونها واعية أو شبه واعية يستطيع الفرد التصريح بها أو التعبير عنها
- كما أنها عامة و لا تخص مجالا معرفيا بعينه .
- و يقوم الفرد بواسطتها بإدارة و تسيير عمليات استقبال و معالجة المعلومات.

طبعا لن نخوض في الاختلافات الموجودة في هذا المجال وهي كثيرة على ما يبدو، وسنكتفي بالنموذج الذي اعتمده فيو Viau، حيث قسم استراتيجيات التعلم إلى استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ضبط ذاتي، لكن قبل ذلك يمكننا الإشارة إلى طبيعة أو مصدر هذه الإختلافات، حيث اهتمت البدايات الأولى في هذا المجال بتحديد عادات وسلوكات الطلبة المتفوقين كأعمال ستارن Stern وروبين Rubin و كذلك نيمان

Niman و كول Coll ، ثم مع تقدم البحوث خاصة في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية ، ظهرت تصنيفات أكثر دقة و علمية لهذه العادات أو ما أصطلح عليه باستراتيجيات التعلم

من بين أهم هذه التصنيفات الحديثة والتي ظهرت في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية، تصنيف أكسفورد Oxford و الذي يعد من بين أطول التصنيفات، ويعد من بين أهم الأعمال التي ساهمت في تطوير و توسيع المعارف في مجال استراتيجيات التعلم بصفة عامة واستراتيجيات تعلم لغة ثانية بصفة خاصة، حيث قسمت هذه الباحثة الاستراتيجيات إلى قسمين: استراتيجيات مباشرة وأخرى غير مباشرة، كما اهتمت أيضا بتعميم وتقريب مفهوم استراتيجيات التعلم خاصة للمعلمين انطلاقا من مسلمة قابلية هذه الأخيرة للتعلم .(Syr, P et German, C .1998) .

بالإضافة إلى تصنيف روبين Rubin و الذي يعد من أكثرها وصفا و تحليلا لهذه الاستراتيجيات، فإذا كانت استراتيجيات التعلم تعني مجموعة العمليات أو الإجراءات الموظفة من طرف المتعلم بهدف استدخال أو فهم اللغة المراد تعلمها و تخزينها في الذاكرة طويلة المدى و إعادة استخدامها في المواقف المختلفة ،" فان روبين" قد اقترحت تصنيفا لاستراتيجيات التعلم تعكس أو تغطي مختلف هذه الإجراءات والعمليات ،و التي تخص العمليات الثلاثة لتكوين المعرفة و المتمثلة في:

- الإدراك أو الفهم .
- التخزين .
- الاسترجاع .

تقسم روبينRubin استراتيجيات التعلم إلى ثلاث أقسام كبيرة يطلق عليها اسم " العمليات " :تنقسم كل عملية إلى استراتيجيات و التي بدورها إلى مجموعة من الإجراءات أو السلوكيات.

أخيرا تصنيف كل من أمالي Omally و شامو Chamot و الذي يعد من بين أكثر التصنيفات شمولية و دقة و أكثر وضوحا و سهولة في الاستعمال من طرف المربين أو المختصين في الميدان و كذالك الباحثين في مجال استراتيجيات التعلم (Syr P et German C 1998)

كما انه أيضا يعتمد على التراث العلمي المتراكم في ظل التوجه المعرفي خاصة، و استفاد من الأعمال و البحوث المنجزة في ميدان استراتيجيات التعلم ،كأعمال اكسفورد Oxford و أعمال روبين Rubin و أعمال ونشتين Wenstien و كذالك نسبيت Nisbet (ذكر في نجيب الفونس خزيم و صالحة عبد الله ع 1994)

تقسم الاستراتيجيات في ظل هذا التصنيف إلى ثلاثة أقسام: " استراتيجيات ما وراء المعرفة و الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية "، تندرج تحت كل قسم مجموعة من الاستراتيجيات :

أصبح إذا البحث في عادات المتعلم واتجاهاته الدراسية يمثل منحى جديدا في مجال علم النفس التربوي، حيث يركز هذا التوجه على السلوك والطرق الشخصية في الدراسة والتعلم بطريقة أكثر إجرائية، أي دراسة الطرائق المختلفة التي يتبناها المتعلمون في مجالات التعلم و مواقف الدراسة المختلفة .

حاول الكثير من الباحثين دراسة أثر الاستراتيجيات في التحصيل الأكاديمي حيث استنتج مين Main من خلال مقابلة عدد كبير من مدرسي الجامعة لمعرفة عادات الدراسة لدى طلابهم ، أن الطلاب المنظمين يؤدون جيدا و أن التعليم الجامعي يتطلب الكثير من المهام الصعبة والتي تحتاج إلي عدد من الساعات الدراسية لإنجازها وكثيرا من المواضيع الدراسية التي ينبغي أن يتعامل معها، ويرى أن كل الدراسات الرائدة والمقاييس تؤكد علي أن الطالب النشط و الفعال هو الذي لديه جدول منظم للدراسة، يدرس عادة وفقا لجدول الزمني و

يدرس في الوقت نفسه كل يوم و يدرس في مكان منظم للدراسة ويدرس لمدة قصيرة مع فترات راحة متقطعة و يكتب الملاحظات سريعا بعد المحاضرة ولا يترك الواجب لآخر لحظة ولا يتشتت انتباهه بسهولة ولا يحتاج للامتحان ليكون دافعا له للدراسة (سبيكة يوسف خليفة 2000: 87)

أما في ما يخص التقسيم الذي يقدمه فيو Viau والذي يرتكز على العمليات المعرفية الموظفة من قبل المتعلمين في أداء النشاطات المدرسية، فيرتكز على طبيعة هذه النشاطات و خصوصية العمل المدرسي في حد ذاته، حيث نجد أن بعض هذه العمليات المعرفية مرتبطة بالتعلم ارتباطا مباشرا ؛ أي بالتخزين والاسترجاع وهو ما نطلق عليه هنا بالإستراتيجيات المعرفية. أما القسم الثاني فيخص التفكير الذي يقوم به المتعلم بطريقة إرادية أو لا إرادية حول تعلمه، وترتبط هذه الاستراتيجيات بالتعلم بطريقة غير مباشرة ونسميها باستراتيجيات الضبط الذاتي. سنقوم فيما سيأتي بعرض هذه الاستراتيجيات بشكل من التفصيل معتمدين في ذلك على أعمال فيو Viau ، خاصة كتابه La motivation en contexte scolaire (1997).

أ.الاستراتيجيات المعرفية:

- **استراتيجيات التخزين:**

هي الوسائل التي يستعملها التلميذ عندما نقترح عليه نشاطا يتطلب استذكار المعلومات الحالية كالأسماء والتواريخ والقواعد والمعادلات، تسمى هذه الاستراتيجيات باستراتيجيات التخزين لأن المتعلم يحاول تخزين المعلومات في الذاكرة بتكرارها عدة مرات ليتمكن من تذكر محتواها مرة أخرى.

هذه الإستراتيجية مهمة لأن الكثير من المحتويات الدراسية خاصة الجديدة منها تحتوي على قدر كبير من المعلومات تفرض على المتعلم تخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب. كجداول الضرب والجدول الدوري في الكيمياء، وهي معلومات قاعدية يرغب كل متعلم اكتسابها.

- **إستراتيجية التنظيم:**

تستعمل هذه الإستراتيجية من طرف التلميذ الذي يرغب في تخزين كمية كبيرة من المعلومات المعقدة. تتطلب من التلميذ أن ينظم بشكل مختلف المعطيات بهدف دمجها بسهولة إلى معارفه وتخزينها، مثل تجميع الأفكار في قوائم، أو استعمال الأشكال لعرض الأفكار بطريقة مختصرة و أقل تعقيدا.

- **إستراتيجية الإعداد:**

يستعمل المتعلمون إستراتيجية الإعداد عندما يقومون باستنتاجات بين مجموعة من المفاهيم فيخلقون بذلك في الذاكرة شبكة من المعلومات الجديدة، تتراوح هذه الإستراتيجية بين البسيطة و التي تعتمد على ما هو موجود في الذاكرة ويقوم المتعلم بذلك بخلق صور ذهنية ، كالربط بين البلد وعاصمته والسكان. تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم على خلق صيغ جديدة بالربط بين مختلف المفاهيم. وقد تصل هذه الإستراتيجية إلى مستوى عالي من التعقيد بحيث تعتمد على استنتاجات أكثر تعقيدا كالتفاعل بين المنطقة الجغرافية لبلد ما ومناخه مع الثقافة السائدة فيه. من أهم هذه الإستراتيجيات وأكثرها استعمالا في المدرسة: إعادة الصياغة وأخذ الملاحظات والتلخيص.

ب. استراتيجيات الضبط الذاتي:

نتحدث عادة عن استراتيجيات الضبط الذاتي عند ما يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه بنفسه. على الرغم من أن هذه الاستراتيجيات موظفة من قبل المتعلم إلا أنها غير قابلة للملاحظة المباشرة، حيث يمكن ملاحظة المواقف أو السلوكات التي تترجمها فقط. فإذا لاحظنا مثلا أن المتعلم يقوم بالتخطيط للنص الذي يريد كتابته مسبقا نستنتج أنه يستعمل هذا النوع من الاستراتيجيات. في هذا السياق يقول زمرمان Zimmerman (1989) *"التعلم ليس ظاهرة تحدث للمتعلم وإنما هي ظاهرة تحدث بالمتعلم" (ص22).*

إستراتيجيات الضبط الذاتي إذا تقودنا إلى التحدث عن قدرة الفرد في التفكير والتخطيط وتسير تعلمه بنفسه داخل المدرسة، هذه الاستراتيجيات التي يلخصها زمرمان Zimmerman في الجدول التالي: (in Viau,1997 :85)

الجدول رقم02: يمثل توزيع استراتيجيات الضبط الذاتي حسب زمرمان Zimmerman

الاستراتيجيات الماروراء معرفية	**استراتيجيات التسير**	**استراتيجيات التحفيز الذاتي**
التخطيط	اختيار إيقاع للتعلم	وضع أهداف
المراقبة	اختيار المكان	إيجاد تحديات
التقييم الذاتي	اختيار الموارد البشرية والمادية	مكافأة الذات (المكافأة الذاتية)

أ. **الاستراتيجيات الماروراء معرفية:**

- **التخطيط** : و تشمل بالخصوص تحديد الأهداف قريبة أو بعيدة المدى للتعلم من طرف المتعلم، والاطلاع على المواضيع والمسائل التعلمية التي لم يسبق التطرق لها في القسم و توقع العناصر الضرورية لانجاز نشاط تعليمي، وبالتالي فهي تعني وعي المتعلم بجدوى النشاطات التعليمية التي يقوم بها والغرض منها، لذلك تعتبر مساعدة المتعلم على تحديد أهداف تعلمه أو مستوى الكفاءة التي يرغب في بلوغها يساهم في دفع المتعلم و تشجيعه على العمل أكثر.

- **المراقبة** : و تعني مراقبة و تصحيح الأداء أثناء إنجاز نشاطات التعلم، ويمكنها أن تأخذ عدة أشكال

- مراقبة الفهم.
- مراقبة الإنتاج أو الإنجازات.
- مراقبة الخطة المتبعة في إنجاز الأنشطة التعليمية.
- مراقبة أسلوب التعلم المتبع .
- مراقبة الاستراتيجيات الموظفة في التعلم .

- **التقويم الذاتي** : و تعني تقويم الفرد بنفسه لقدراته على إنجاز نشاطات تعليمية وتقويم تتابع أدائه، فالمتعلم بإمكانه تقويم قدراته العامة و ما هو قادر على إنجازه ومدى فهمه ومستوى كفاءته لذلك فالمقصود هنا بالتقويم هو التقويم النهائي والذي يحدث بعد إتمام إنجاز الأنشطة أي بعد التعلم .

ب. استراتيجيات التسير:

يلجأ المتعلم إلى هذه الإستراتيجيات من أجل خلق محيط أو جو تعلمي يخصه، حيث تسمح للمتعلم بتحديد متى وبأي إيقاع وأين يجب أن ينجز أعماله التعليمية واختيار الموارد البشرية والمادية التي تسهل عليه التعلم. وتتمثل في الاستراتيجيات التالية:

- **اختيار إيقاع للتعلم:** يتعلق الأمر هنا بتنظيم التعلم في الزمن واختيار الأوقات المناسبة له، فالبعض يفضل العمل في الصباح الباكر في حين يفضل البعض الأخر العمل ليلا. وهذا الاختيار يرتبط في بعض الأحيان بقدرات الأفراد واستعداداتهم.

- **اختيار المكان:** تتمثل هذه الإستراتيجية في اختيار المكان المناسب للقيام بالنشاطات التعليمية، سواء كان ذلك داخل القسم أو خارجه، فإذا كان داخل القسم اختيار الوسط يعتبر الأحسن لأن

التلميذ يكون في المجال البصري للمعلم طول الوقت وبالتالي يحافظ على انتباهه بشكل أكبر، أما خارج المدرسة فاختيار الأماكن الهادئة و المضيئة يكون له أثر إيجابي على النتائج.

- **اختيار الموارد البشرية والمادية:** إن الذهاب إلى الأستاذ لمناقشته في مسألة ترتبط بالتعلم، ورفض العمل في مجموعة معينة واختيار مجموعة أخرى، أو اختيار العمل مع شخص أخر بدلا من العمل الفردي، كل هذه اختيارات يقوم بها المتعلم لتسيير تعلمه من حيث اختيار الموارد البشرية. الشيء نفسه يحدث مع الموارد المادية، المهم بالنسبة للمتعلم هو إيجاد الشخص أو الشيء الذي يقدم له أكثر وأفضل مساعدة في تعلمه.

ت. استراتيجيات التحفيز الذاتي:

تهدف هذه الإستراتيجية للمحافظة على دافعية المتعلم أو الرفع منها في سبيل انجاز نشاط تعليمي معين، يقوم المتعلم بذلك بطريقة ذاتية في إطار استراتيجيات الضبط الذاتي، ويعتبر وضع أو تسطير الأهداف ووضع تحديات ومكافأة المتعلم نفسه من بين أهم هذه الاستراتيجيات.

باقي أن نشير إلى كون مختلف هذه المؤشرات السلوكية (المثابرة أو اختيار النشاط أو الالتزام المعرفي) تتجسد في النهاية في الأداء المدرسي للمتعلم، والذي نقصد به دائما العلامة المحصل عليها و التي تفصل بين نجاح أو رسوب المتعلم. هذه النتيجة النهائية مختلف الإدراكات والسلوكات المستقبلية للمتعلم. فالأداء الجيد هو مؤشر عالي عن الدافعية الجيدة وهو في الوقت نفسه مؤشر إيجابي في الدافعية لما سيأتي من التعلم مستقبلا، والعكس صحيح. فالأداء السلبي بقدر ما هو مؤشر عن ضعف الدافعية للتعلم الحالية هو أيضا مؤشر عن تناقص هذه الأخيرة مستقبلا.

بعد هذا العرض المفصل لهذه النظريات وتحديدنا وضبطنا للمفاهيم المرتبطة بها ، ولأننا انطلقنا في بحثنا هذا من مسألة تطور الدافعية للتعلم وإرادتنا للتحقق من كيفية تطورها وإمكانية تناقصها ومختلف العوامل التي تحكم هذا التطور. سنقوم بضبط وسيلة قياس هذه الظاهرة فيما تبقى من هذا البحث (الفصل الرابع) قبل عرض النتائج النهائية له.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

1. الدراسة الاستطلاعية
   - 1.1 أهدافها
   - 2.1 الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية
   - 3.1 ضبط مقياس الدافعية للتعلم
     - 1.3.1 التعريف بالمقياس
     - 2.3.1 صدق المقياس
     - 3.3.1 ثبات المقياس
     - 4.3.1 الإتساق الداخلي للمقياس
     - 5.3.1 الصدق العاملي
2. التحقق من النموذج النظري
   - 1.2 المبررات العلمية
   - 2.2 الإجراءات التنفيذية للتحليل التأكيدي
   - 3.2 نتائج التحليل العاملي التأكيديAFC
   - 4.2 مناقشة النتائج المحصل عليها
3. عينة الدراسة الأساسية
4. إجراءات التطبيق الميداني
5. الوسائل الإحصائية المستعملة

يعتبر اختيار النشاط والإقبال عليه والإصرار على إنجازه من المؤشرات السلوكية للدافعية للتعلم؛ أي يعبر عنها المتعلم أثناء تعلمه وأدائه للنشاطات التعليمية. بينما تعبر العوامل الداخلية والمتمثلة في إدراك الفرد لنفسه ولمحيطه، وكذلك العوامل المحيطة المتمثلة في السياق الذي تعبر عنه النشاطات المدرسية وكل المثيرات والأحداث التي من الممكن أن تؤثر في إدراك الفرد لذاته، تعبر هذه العناصر عن المحددات الداخلية للدافعية، أي أصل أو مصدر الدافعية للتعلم.

إذا فالقياس الحقيقي للدافعية يقتضي قياس تلك المحددات الداخلية التي تشكل أصل الدافعية للتعلم ومصدرها، والتي يمكن أن نلخصها حسب فيوviau في النقاط الثلاثة الأتية: (Viau .1997)

- إدراك الفرد لقيمة وأهمية النشاط التعليمي أو المدرسي.
- إدراك الفرد لمدى كفاءته.
- إدراك الفرد لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية .

بالإضافة إلى تقييم المؤشرات الخارجية أو السلوكية والمتمثلة في

- اختيارات الفرد وإقباله على النشاط
- إصراره على تحقيق الهدف (المثابرة).
- الإقبال المعرفي(استراتيجيات التعلم) .

شكلت كل العناصر السابقة الذكر الداخلية منها والخارجية ولمدة طويلة محاورا هامة وأساسية للعديد من البحوث والتي أفرزت آراء مختلفة بخصوص أثرها على الدافعية للتعلم، وقد سبق التطرق لهذه المسألة في الفصل الثالث .

ما يمكن أن نشير إليه هنا هو كون مسألة قياس الدافعية قد تحولت من مجرد البحث عن الإجابة عن السؤال: ما مقدار الدافعية التي تحرك المتعلم؟ إلى الإجابة عن سؤال آخر والمتمثل في: كيف يمكن أن نفهم سلوك المتعلم من خلال فهم ديناميكية الدافعية التي تحرك ذلك السلوك؟ وهو السؤال الذي تحاول كل النماذج النظرية السوسيو معرفية الإجابة عليه من خلال بناء وسائل قياس تقيس تلك المركبات الداخلية والخارجية للدافعية للتعلم (Monnard, Ntamakiliro, et Gurtner. 1999) , (Thirry. 2001)

ولأننا تبنينا نموذجا نظريا في دراستنا هذه، و المتمثل في نموذج رولند فيو Viau السوسيو معرفي (**أنظر الفصل الثالث**)، فسنقوم في هذا الفصل بإعادة بناء المقياس الذي استعمله فيوViau (Viau,1995,1997,2000,2001,2004,2005) والذي أسس من خلاله لنموذجه النظري؛ ولأن عدد المقاييس المستعملة في هذا الجانب وكذلك نوعها كثيرة تستجيب في غالب الأحوال لمتطلبات الباحث، سواء تلك التي اقترحا فيو Viau أو التي بنيت في سياق النموذج النظري السوسيو معرفي المقترح من طرفه . قمنا باختيار أحد هذه المقاييس التي اقترحت في البداية من طرف فيو Viau سنة 1994 (Viau,1994)، حيث ارتأينا أنها الوسيلة الأقرب إلى النموذج النظري المقترح ، كما أنها بنية أصل لذلك الغرض ؛ أي التحقق وإثبات افتراضات هذا النموذج . ثم وقبل استعمال المقياس للإجابة على فرضيات البحث سنعمل على التحقق من النموذج النظري باستعمال التحليل العاملي التأكيدي AFC للتحقق من ظهور المكونات نفسها في مجتمع دراستنا. وعليه سيكون هذا العمل (ضبط المقياس) تحضيرا للدراسة الأساسية وفي الوقت نفسه تحققا من النموذج النظري المتبنى في هذه الدراسة[1]، لذلك قسمنا هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء رئيسية، الجزء الأول والمتمثل في الدراسة الاستطلاعية، تهدف أساسا لضبط مقياس ديناميكية الدافعية. أما الجزء الثاني فخصصناه للتحقق من النموذج النظري؛ وبالتالي فهو ضبط إضافي للمقياس وتحقق من المسلمات التي ينبني عليها هذا

[1] يجب الإشارة هنا إلى أن العمل لم يتم بهذا الترتيب الذي يعرض به ؛ وهذا احتراما لمنهجية عرض البحوث العلمية وكتابة التقارير.

العمل، وثالثا الجزء الخاص بالإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الأساسية (عينة الدراسة وإجراءات العمل الميداني و الوسائل الإحصائية المستعملة).

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1 أهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على ميدان الدراسة وجمع المعلومات اللازمة حوله، وهو العمل الذي تم في البداية؛ من أجل التحقق من إمكانية إجراء الدراسة الأساسية واختيار المؤسسات التي سيتم الاتصال بها من أجل الدراسة الاستطلاعية والمؤسسات التي سيتم فيها العمل الميداني النهائي، وذلك طبعا للتوصل إلى اختيار عينة عشوائية تستجيب للشروط العلمية لهذا النوع من العينات (سيتم التفصيل في عنصر عينة الدراسة).

كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى ضبط وسيلة القياس (مقياس ديناميكية الدافعية)، بغية جمع المعطيات في الدراسة الأساسية، وكذلك من أجل التحقق من النموذج النظري المقترح. لأجل ذلك كان من الضروري اختيار عينة مناسبة من التلاميذ (أقسام التعليم المتوسط والثانوي) والتحقق من عدم تكرار العمل معهم فيما بعد في الدراستين المتبقيتين (الدراسة الأساسية والتحقق من النموذج النظري).

التحقق من النموذج النظري وذلك بتطبيق مقياس ديناميكية الدافعية بعد ضبطه على عينة إختبارية، والتحقق من خصائصه السيكومترية. أجريت هذه الدراسة على عينة ثالثة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي.

2.1 الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية:

قمنا أولا بجمع المعطيات العلمية المناسبة لدراستنا، بالاعتماد على الأسس النظرية التي انطلقنا منها، بغية استخراج المؤشرات المناسبة لقياس مختلف عناصر ديناميكية الدافعية حسب نموذج رولند فيو R Viau. ثم قمنا

باختيار مقياس الدافعية للتعلم المناسب لهذا العمل والذي يحقق أهدافه (**أنظر الملحق رقم 03**)، وقد اعتمدنا على الأسس العلمية التي قدمها فيو R Viau في نموذجه لاختيار هذه الوسيلة.

ترجم هذا المقاييس (مقاييس الدافعية للتعلم)، لأنه كتب باللغة الفرنسية وكان من الضروري ترجمته قبل ضبطه وتقنينه على بيئتنا التعليمية والاجتماعية ، وقد راعينا في الترجمة صدقها (بتعدد الترجمات، وبالترجمة في الاتجاهين – فرنسي/عربي، عربي/فرنسي–

بعد ترجمة البنود (الفقرات) كما جاءت في المقياس الأصلي قمنا بالتحقق من محتواها بغية التعرف على وجود بعض الأمور التي لا تتناسب وثقافتنا بصفة عامة، وكذلك قد لا تتناسب مع نظامنا التعليمي والتربوي. نتج عن هذا التدقيق أن قمنا بتغيير تسميات بعض المواد الدراسية الغير موجودة في نظامنا التعليمي وتعويضها بمواد أخرى مشابهة، وكذلك الشأن بالنسبة لمراحل التعليم. لم نغير في البنود أي شيء كان مرتبطا بالبيئة الثقافية.

في النهاية قمنا بتوحيد طريقة الإجابة على تلك البنود بالاعتماد على سلم خماسي، وقد تم توحيد السلم بعد النظر في المنطق الذي سيتم فيما بعد تفسير النتائج على أساسه، وحتى لا يتم جمع البنود مع بعضها البعض في مجاميع ليس هناك ما يبررها، أو تتناقض مع منطق النموذج النظري المقترح، ولأجل ذلك أخذنا بعين الاعتبار اتجاه البند (سلبي أو إيجابي) مع العلم أننا لم نغير فيها وتركناها كما جاءت في المقياس الأصلي.

بعد تحديد مختلف المؤشرات اللازمة لقياس كل عناصر ديناميكية الدافعية وصياغتها في شكل استمارة، قمنا باختيار العينة من أجل التطبيق التجريبي ومن أجل ضبط المقياس. لكن قبل ذلك تم تقديم المقياس لعدد من التلاميذ السنة الأولى متوسط باعتبارهم الأصغر سنا، وكان الهدف هو التحقق من مدى استيعاب التلاميذ للتعليمات ومدى فهمهم للبنود ولطريقة الإجابة عليها، فاتضح أن تقديم المقياس على شكل استمارة يجيب عليها التلاميذ بمفردهم، سيؤدي إلى صعوبة كبيرة في الإجابة، ولأجل التغلب على هذا العائق قمنا بتطبيق

المقياس في شكل مقابلة، حتى يتسنى لنا التعامل مع المتعلم بشكل مباشر وتصحيح سوء فهمه إن وجد. بالإضافة إلى ذلك لاحظنا عدم فهم المتعلمين لسلم الإجابة، لذلك اقترحنا شكلا توضيحيا (**أنظر الملحق رقم 02**) يتم شرحه للمتعلم أولا ليقرب إليه الفهم، وقد أثبتت التجربة فعاليته العملية.

3.1 ضبط مقياس الدافعية للتعلم:

من أجل ضبط مقياس الدافعية للتعلم سنعرف به أولا، ثم سنقوم بالتحقق من مدى صدقه وثباته واتساقه.

1.3.1التعريف بالمقياس:

يتكون هذا المقياس من(15) فقرة، كما أن بعض الفقرات تتجزأ إلى فقرات جزئية. يطلب الإجابة على الفقرات باستعمال سلم ليكارث الخماسي، كما يحتوي المقياس على فقرة تقترح على المتعلم تخيل موقفين مختلفين ثم الإجابة عن أسئلة تتعلق بتلك المواقف (**أنظر الملحق رقم01**).

- أمثلة عن فقرات المقياس:

1. أنجح بسهولة في دراستي .	1	2	3	4	5

- مثال عن فقرةتتجزأ إلى فقرات جزئية:

- عندما أفشل في امتحان ما فذلك لأنني :

لم أعمل بجد و اجتهاد في القسم	1	2	3	4	5
لم أكن أدرس في المنزل أيضا	1	2	3	4	5
لأنني لست ذكيا بما يكفي	1	2	3	4	5
لأن الحظ لم يكن معي	1	2	3	4	5
لأن الامتحان كان صعبا	1	2	3	4	5

2. ماهي الشهادة التعليمية التي تعتقد أنك ستتمكن من بلوغها ؟

(ضع العلامة X في الخانة المناسبة لاختيارك)

لوكان الأمر بيدي أترك المدرسة في أقرب وقت	لا أعتقد أني سأنهي تعليمي المتوسط	لا أعتقد أني سأنهي تعليمي الثانوي	شهادة البكلوريا	شهادة جامعية

- مثال عن فقرة تضع المتعلم أمام موقف تخيلي.

3. تخيل أن أحد هدين الموقفين يحدث معك ، مادا ستكون إجابتك في كل موقف .

الموقف الأول :

✓ **حصلت على كشف النقاط. فكانت نتائجك جيدة جدا ، بحيث لم يسبق لك أن حققت نتائج مشابهة. لو حدث هذا معك ، فلماذا حسب رأيك حققت هذه النتيجة الجيدة ؟**

هل يرجع هذا النجاح إليك كلية	1	2	3	4	5
أم إلى شخص آخر غيرك شاركك في هذا الإنجاز	1	2	3	4	5
هل تعتقد أنك في المستقبل ستكون مسئولا عن نجاحك	1	2	3	4	5
أم أن شخصا آخر سيشاركك هذه المسؤولية	1	2	3	4	5

ينقسم المقياس إلى جانبين هما: المحددات (الادراكات أو المعتقدات) والمؤشرات (السلوكات). تغطي مجموع هذه الفقرات ستة جوانب، ثلاثة منها تخص إدراك المتعلم لكفاءته وإدراكه لقيمة النشاطات التعليمية وإدراكه لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية (التعلم)، وهي الجوانب التي تمثل الإدراك. أما الجوانب الثلاثة الأخرى فتخص المؤشرات أو سلوك المتعلم، وتتمثل في اختيار النشاط (الإقبال على النشاط)، والالتزام المعرفي (الاستراتيجيات التعليمية الموظفة من قبله)، والمثابرة على العمل المدرسي. وفي ما يلي عرض لمختلف الفقرات حسب الجوانب التي تغطيها:

❖ **المحددات (الإدراكات): Les determinants**

- **إدراك مستوى الكفاءة:** الفقرات (1 و 2و 3 و4 و5)، بحيث أن كل الفقرات بما في ذلك الفقرات التحتية إيجابية ما عدا الفقرة الثالثة. استعملنا في هذه الفقرات سلم ليكارث الخماسي، بحيث كلما كانت درجة المتعلم كبيرة كلما دل ذلك على مستوى عالي من إدراك الكفاءة لديه.
- **إدراكه لقيمة النشاطات التعليمية:**الفقرات (6 و7 و8 و9)، وكل الفقرات إيجابية. بالنسبة للفقرة رقم 09 والتي لها خصوصية مع تلاميذ التعليم الثانوي باعتبار أنهم بالضرورة قد أنهوا تعليمهم المتوسط ، وحتى لا يكون هناك اختلاف في الدرجات فيما يخص هذه الفقرة ، فقد استبدلنا (عبارة لا أعتقد أنني سأنهي تعليمي المتوسط) بعبارة (شهادة جامعية عالية) وقد تم ترتيبها بعد الاختيار الأخير، كما تم شرح معناها للمجيبين أثناء المقابلة.
- **إدراكه لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية:**الفقرات (2 و3 و10)، بحيث أن الفقرة الثانية و الفقرة التحتية الثانية من الفقرة العاشرة إيجابية، في حين الفقرة الثالثة و الفقرة التحتية الأولى من الفقرة العاشرة سلبية.

-الفقرة الثانية و الثالثة (استعملت في قياس مستوى الكفاءة و مستوى التحكم من طرف فيو Viau(R Veau,1997) وسنحتفظ بها على هذا الشكل إذا تشبعت فعلا على العاملين)

❖ **المؤشرات (السلوكات): Les indicateurs**

- **اختيار النشاط (الإقبال على العمل المدرسي):** الفقرة (11)، تقترح هذه الفقرة مجموعة من الاختيارات تخص وقت القيام بالواجبات المنزلية.

- **الالتزام المعرفي (الاستراتيجيات التعليمية)**: الفقرات (b,c,d,e,f،13 و b,d,e,f 14 و a,b,c,d,e,f،15) ، وهي مفردات تقيس الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الضبط الذاتي واستراتيجيات التحفيز الموظفة من طرف المتعلم،

- **الإصرار (المثابرة)**:الفقرات (12 و a,f 13 و a,c,f14 و g,h15)،بالنسبة للمفردة رقم 12 فهي تخص مقدار الوقت المخصص للعمل المدرسي، فكلما كان الوقت المخصص كبيرا كلما كان ذلك مؤشر عن مدى إصرار ومثابرة المتعلم. أما بالنسبة لباقي المفردات فهي مفردات سلبية، يجيب عنها المتعلم باستعمال سلم خماسي، حيث كلما كان العدد المستعمل في الإجابات عنها كبيرا كلما كانت درجة المتعلم في المقياس صغيرة وهو ما يدل على ضعف مستوى إصرار ومثابرة المتعلم. نحصل على الدرجة الكلية بجمع الأعداد الخاصة بالإجابات عن تلك المفردات، زائد درجته في الفقرة 12 ثم نقسم الكل على عدد المفردات.

2.3.1 صدق المقياس:

يعني الصدق أن يقيس الاختبار (المقياس) الشيء الذي أعد لقياسه فعلا، و باعتبار أننا اعتمدنا على المقياس الذي استعمل من طرف رولند فيو R.Viau(1997) (**أنظر الملحق رقم 01**) كان لابد أولا من التحقق من صدق تلك الترجمة، لذلك لجأنا في ترجمة هذه المقاييس إلى الترجمة من اللغة الأصلية إلى اللغة العربية، ثم من اللغة العربية إلى اللغة الأصلية، مستعينين في ذلك ببعض الأساتذة المختصين من قسم اللغة الفرنسية والترجمة بجامعة معسكر.ثم بعد ذلك حاولنا التحقق من المفردات بالاعتماد على النظرية التي تبنيناها في هذا البحث (أنظر الفصل الثالث)، ووفق ما يناسب نظامنا التربوي، حيث جاءت هذه المفردات مغطية للتقسيم الذي اقترحه فيوViau في نظريته، كما استعرنا أيضا بعض التداخلات في البنود (البند نفسه يحسب في قياس اثنين أو أكثر من المحددات). ثم قمنا بتجربة المقياس على عينتين تجريبيتين الأولى تتكون من 60 تلميذا، استعملت للتحقق من ثبات المقياس وتناسقه داخليا، أما الثانية فكان حجمها 200 تلميذا كان

الهدف من استعمالها إجراء تحليل عاملي لنتائج ذلك التجريب بغية التحقق من النموذج النظري وهو ما يدخل في إطار التحقق من صدق المقياس أو ما يسمى بالصدق العاملي، سيتم عرض نتائج ذلك التحليل في ما سيأتي من هذا الفصل.

3.3.1 ثبات المقياس:

استعملت طريقة التطبيق وإعادة التطبيق للتحقق من ثبات المقياس على عينة تتألف من 60 تلميذا من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي بمؤسسات ولاية معسكر، بحيث أن أفراد تلك العينة لا يدخلون ضمن عينة الدراسة النهائية والعينة التي استعملت للتحقق من النموذج النظري، استغرقت المدة بين التطبيق الأول والثاني خمسة عشرة يوما، تغيب في التطبيق الثاني 10 أفراد من أفراد العينة، وهي نسبة مقبولة لا تؤثر في النتائج المحصل عليها. و بذلك تبقى معنا 50 استجابة.

حسب معامل الثبات بالاعتماد على معامل ارتبط بيرسون **Pearson** ، فتحصلنا على النتيجة التالية: **معامل الارتباط لـ Pearson = 0.80**، المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة، تمكننا من الاعتماد عليه في إجراء هذا البحث.

4.3.1 الإتساق الداخلي للمقياس:

للتحقق من مستوى الاتساق الداخلي للمقياس ديناميكية الدافعية قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، ثم قمنا بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل جزء من المقياس والدرجة الكلية ورصدت النتائج فاتضح أن الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية له دال في أغلب البنود عند مستوى دلالة (0.01)، أما بعض البنود فكان الارتباط دالا عند

مستوى دلالة (0.05)، كما سجلنا أيضا ارتباطا دالا بين جزئي المقياس والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة (0.01) كما هو مبين في الجداول التالي:

الجدول رقم03: الارتباط بين الأبعاد ودرجة المقياس ككل.

أبعاد المقياس الستة	الارتباط بالمقياس ككل
إدراك مستوى الكفاءة	0,89(**)
إدراك قيمة النشاط	0,72(**)
إدراك مستوى التحكم	0,71(**)
الإقبال على النشاط	0,72(**)
الالتزام المعرفي	0,69(**)
المثابرة	0,70(**)

(**) دالةعندمستوى0.01

جدول رقم 04: الارتباط بين البنود ودرجة المقياس ككل والأبعاد.

الفقرة	الارتباط بالمقياس	الارتباط بالبعد
1	0,55(**)	0,79(**)
2	0,65(**)	0,72(**)
3	0,66(**)	0,89(**)
4	0,62(**)	0,80(**)
5	0,75(**)	0,74(**)
6	0,55(**)	0,78(**)
7	0,49(**)	0,74(**)
8	0,48(**)	0,65(**)
9	0,51(**)	0,64(**)
10	0,29(**)	0,58(**)
11	0,69(**)	0,75(**)
12	0,47(**)	0,67(**)
13	0,80(**)	0,58(**)
14	0,66(**)	0,58(**)
15	0,47(**)	0,62(**)

(**) دالةعندمستوى0.01،

الجدول رقم: 05 ارتباط الأبعاد الستة للمقياس مع بعضها البعض.

	إدراك مستوى الكفاءة	إدراك قيمة النشاط	إدراك مستوى التحكم	الإقبال على النشاط	الالتزام المعرفي	المثابرة
إدراك مستوى الكفاءة	..					
إدراك قيمة النشاط	0,55(**)	..				
إدراك مستوى التحكم	,45(**)0	,44(**)0	..			
الإقبال على النشاط	,42(**)0	,39(**)0	,43(**)0	..		
الالتزام المعرفي	,47(**)0	,43(**)0	,40(**)0	,50(**)0	..	
المثابرة	,58(**)0	,58(**)0	,58(**)0	,58(**)0	,53(**)0	..

(**) **دالةعندمستوى0.01**

من خلال النتائج المعروضة في الجداول الثلاثة السابقة يتضح أن المقياس يتمتع باتساق داخلي عالي، ولأن الاتساق الداخلي يرتبط بصدق المقياس أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي، يمكننا أن نعتبر هذا العمل بمثابة التحقق من صدق المقياس أيضا. بالإضافة للعمل الذي قمنا به في دراسة الصدق.

5.3.1الصدق العاملي:

نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية ACP:

يهدف التحليل العاملي الأول إلى التحقق من توزيع مجموع مفردات مقياس ديناميكية الدافعية على الأبعاد الستة المكونة للنموذج النظري المعتمد في هذا البحث. وقد أُجري التحليل العاملي على نتائج عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية (200 تلميذ من التعليم المتوسط والثانوي) التي استعملت في ضبط مقياس الدافعية، واعتمدنا في ذلك على مجموعة من المعايير: معيار" جتمان "لتحديد عدد العوامل، ومعيار التشبع الجذر الكامن للفقرة بالعوامل وفق محك جيلفورد أكبر من أو يساوي (0.30) ، بحيث تحذف الفقرة (المفردة) بشكل آلي في حال كان تشبعها أقل من(0.30)، كما استعملنا التدوير المتعامد varimax في استخراج المفردات المتشبعة على العوامل، ويبين الجدول رقم 07 النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم 06: يمثل نسب التباين المفسرة من قبل العوامل.

Variance totale expliquée									
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,540	25,224	25,224	4,540	25,224	25,224	3,094	17,188	17,188
2	2,109	11,717	36,941	2,109	11,717	36,941	2,797	15,538	32,726
3	1,935	10,749	47,689	1,935	10,749	47,689	1,904	10,577	43,303
4	1,221	6,782	54,472	1,221	6,782	54,472	1,616	8,980	52,283
5	1,113	6,183	60,655	1,113	6,183	60,655	1,390	7,722	60,005
6	1,062	5,899	66,554	1,062	5,899	66,554	1,179	6,549	66,554
7	,910	5,058	71,612						
8	,797	4,426	76,038						
9	,791	4,395	80,433						
10	,753	4,183	84,616						
11	,650	3,612	88,228						
12	,583	3,241	91,469						
13	,454	2,523	93,992						
14	,353	1,962	95,954						
15	,339	1,885	97,839						
16	,220	1,224	99,063						
17	,169	,937	100,000						
18	2,894E-	1,608E-15	100,000						

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم 06 يتضح أن مفردات مقياس ديناميكية الدافعية قد تم تلخيصها في 6 عوامل وهو العدد نفسه الذي جاء في النموذج النظري، تلخص هذه العوامل الست ما مقداره 66.55% من التباين الكلي للفقرات، كما وجد أن العوامل الشائعة تفسر نسبة مقبولة من تباين المتغيرات، إذ إن أقل نسبة بلغت 0.312 ،فقد تراوح تقيم شيوع الفقرات مجموع مربعات تشبعات الفقرات على جميع العوامل المستخلصة ما بين 0.905 و 0.312 ويمكن النظر إلى قيم الشيوع هذه في المصفوفة العاملية باعتبارها معاملات ثبات للفقرات، حيث تمثل قيما للشيوع وفي هذه الحالة التباين الحقيقي الذي استخلص معبراً عن تباينات مختلفة تشترك فيها الفقرة مع غيرها من الفقرات.

الجدول رقم 07: يمثل تشبع العوامل بالمفردات بعد عملية التدوير

Matrice des composantes après rotation[a]						
	Composante					
	1	2	3	4	5	6
item1		,544				
item2		,650				,361
iteme3		,423				,312
iteme4		,692				
iteme5		,767				
iteme6				,732		
iteme7				,684		
iteme8				,437		
iteme9				,766		
iteme10						,793
iteme11					,660	
iteme12			,599			
iteme13b, c, d,e, f	,872					
iteme14 b, d , e , f	,847					
iteme15 a , b , c , d , e , f	,676					
iteme13 a, f			,905			
iteme14 a , c , f			,886			
iteme15 g, h			,307			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.						

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم 07 أن المفردات قد توزعت على ستة عوامل، كما أن هذه المفردات هي نفسها التي انطلقنا منها في نموذجنا النظري؛ أي أن العوامل الستة قد تشبعت بمفردات التي افترضنا أنها تشترك في قياس المؤشر أو المحدد نفسه وذلك بعد أن حذفنا كل التشبعات التي تقل قيمتها عن 0.30، ونلاحظ أيضا أن المفردتين رقم 2 و3 قد تشبعتا على العامل الثاني الذي يخص إدراك مستوى الكفاءة عند المتعلم، و العامل السادس والذي يخص إدراك مستوى التحكم في العمل المدرسي.

هذا في ما يخص التحليل الأول الذي يخص التقسيم الأول المقترح من طرف فيو R.Viau. أما فيما يخص التقسيم الثاني فيتعلق بالمحددات و المؤشرات؛ أي الإدراكات والسلوك اللذان يكونان ديناميكية الدافعية لذا المتعلم. وسنقوم بعرض نتائج هذا التحليل فيما سيأتي:

الجدول رقم 08:يمثل نسب التباين المفسرة من قبل العوامل

Variance totale expliquée									
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,355	39,244	39,244	2,355	39,244	39,244	2,081	34,676	34,676
2	1,720	28,669	67,913	1,720	28,669	67,913	1,994	33,237	67,913
3	,877	14,614	82,527						
4	,564	9,398	91,925						
5	,415	6,921	98,846						
6	,069	1,154	100,000						

متغيرات أجري عليها التحليل العاملي، بغرض التحقق من توزيعها على عاملين حسب ما هو محدد في النموذج النظري (**أنظر الفصل الثالث**)، حيث اتبعنا الشروط نفسها فكانت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول رقم 08 مثالية، فقد تم تلخيص المتغيرات الست في متغيرين تمثل ما مقداره 67.91 بالمائة من التباين، وهي قيمة عالية تعبر عن تمثيل دال. وهو ما يتفق مع النموذج النظري المعتمد. وبالنظر إلى تشبع المتغيرات على هذين العاملين نلاحظ (أنظر الجدول رقم09) أن المتغيرات الخاصة بالمحددات (الإدراكات) قد تشبعت كلها بالعامل نفسه، بينما تشبعت المتغيرات الخاصة بالمؤشرات (بالسلوكات) بالعامل الثاني، وهذا ما يدل على انفصال هذين القسمين (المحددات و المؤشرات) عن بعضهما.

الجدول رقم 09:يمثل تشبع العوامل بالمفردات بعد عملية التدوير.

مصفوفة المركبات بعد التدوير		
	المركبات	
	1	2
إدراك مستوى الكفاءة		,966
إدراك القيمة		,476
إدراك مستوى التحكم		,946
إختيار النشاط	-,720	
الإقبال المعرفي	,845	
المثابرة	,772	

2. التحقق من النموذج النظري:

نريد في هذا الجزء من البحث التحقق من وجود التقسيم الذي اقترحه رولند فيوR.Viau في نموذجه النظري، وذلك بتجربة المقياس الذي تم بناءه وضبطه في ما سبق على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، ثم تحليل نتائج ذلك التجريب عامليا. لأجل تحقيق ذلك سنستعمل التحليل العاملي التأكيدي **A**nalyse **F**actorielle **C**onfirmatoire (AFC)، وقبل ذلك سنشرح المبررات العلمية لهذه الوسيلة وسبب اختيارها والهدف منها.

1.2المبررات العلمية:

استعملنا أولا في التحقق من النموذج النظري أسلوب التحليل العاملي للمركبات الأساسية ACP، وذلك للتحقق من ظهور المحاور نفسها التي بني على أساسها مقياس ديناميكية الدافعية، والتي سنسميها هنا بالعوامل. والمتمثلة في :

-التقسيم الأول: يقسم رولند فيوR.Viauنموذجه النظري إلى قسمين كبيرين هما، المحددات و المؤشرات.

-التقسيم الثاني : يتفرع كل جزء من الجزأين السابقين إلى ثلاثة عوامل؛ أي ستة عوامل في المجموع (إدراك مستوى الكفاءة، إدراك قيمة النشاط، إدراك مستوى التحكم، اختيار الإقبال على النشاط ، الالتزام المعرفي، المثابرة).

إن اختيارنا لهذا الأسلوب يرتبط بكونه مناسبا لمثل هذه الإجراءات المنهجية والتقنية في البحث العلمي، فهو حسب **مصطفى حسين باهى و احمد عبد الفتاح** (2006) " أسلوب إحصائي يساعد الباحث في دراسة المتغيرات المختلفة بقصد إرجاعها إلى أهم العوامل التي أثرت فيها ، فمن المعروف أن أي ظاهرة من الظواهر تنتج من عدة عوامل، وتعتبر الظاهرة محصلة لهذه العوامل جميعا" (ص 187).

نشأ هذا الأسلوب في إطار علم النفس ليزود الباحثين بنموذج رياضي لتفسير النظريات السيكولوجية في ميدان القدرات العقلية وسمات الشخصية، ويبدأ التحليل العاملى بمجموعة من الملاحظات يمكن الحصول عليها من عينة من الأفراد عن طريق استخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات، يهدف إلى تحليل هذه الملاحظات من خلال العلاقات بينها لتحديد ما إذا كانت التغيرات التي تدل عليها يمكن تفسيرها في ضوء عدد من المتغيرات الأساسية أقل عددا مما بدأنا به؛ أي هل يمكن تفسير هذه البيانات التي نحصل عليها من عدد كبير من الاختبارات والمقاييس العقلية في ضوء عدد أقل من المتغيرات المرجعية.وبهذا ينتمي منهج التحليل العاملى إلى فئة المناهج المتعددة المتغيرات ويعتمد على الفروق الفردية كما تتمثل في عدد كبير من الاختبارات والمقاييس تطبق على نفس المفحوصين في ظروف موحدة أو مقننة ، وذلك لتحديد المصادر المشتركة للاختلاف أو التباين كما تتمثل في انتظام الفروق الفردية في درجات بعض هذه الاختبارات أو كلها (فؤاد أبو حطب ، 1992 : 103-102)

يشير احمد عبد الخالق (1987) إن هناك اتجاها آخر عكس هذا الرأي وهو أن التحليل العاملي يقترح فروضا ، وكلما نجح في القيام بهذه المهمة انتهت وظيفة الوصف ليصبح جزا من النظرية السيكولوجية من حيث هو إحصاء يختصر العلاقات بين مجموعة من المتغيرات و يقترح علاقات سببية لم يسبق اكتشافها.

يشير صفوت فرج (1980) إن طريق المكونات الأساسية لهو من أكثر طرق التحليل العاملي دقة، وطريقة المكونات الأساسية لا تفترض تسلسل التباين النوعي في شكل عوامل نوعية و يدمج هذا التباين في هذه الطريقة في التباين العام مكونا فئات تصنيفية كبرى تتضمن نسبة ضئيلة من هذا التباين النوعي، لا تظهر واضحة فى العوامل المبكرة الاستخلاص عامليا و التي تعد ذات أهمية كبيرة في هذا الأسلوب .

يضاف إلى ذلك ميزة رئيسية في المكونات الأساسية هي أن كل عامل فيها يستخلص أقصى تباين ممكن، بمعنى أن مجموع المربعات يصل إلى أقصى حدوده في كل عامل و على ذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية في أقل عدد من العوامل المتعامدة.

هذا معناه أن أسلوب المكونات الأساسية يتميز بقدرته على وصف العوامل المكونة لظاهرة من الظواهر، لكنه في الوقت نفسه لا يقدم أي مؤشرات أو دلائل على العلاقات المحتملة بين هذه العوامل؛ لذلك سندعم عملنا هنا بتحليل أكثر تقدما، والمتمثل في التحليل العاملي التأكيدي AFC. لكن يجب الإشارة هنا أن التحليل العاملي للمركبات الأساسية يعتبر خطوة لا يمكن الاستغناء عنها لإجراء التحليل التأكيدي. فهذا الأخير يرتكز على العوامل المستخلصة بواسطة التحليل العاملي ACP، والتي تشكل العناصر الأساسية للتحليل التأكيدي.

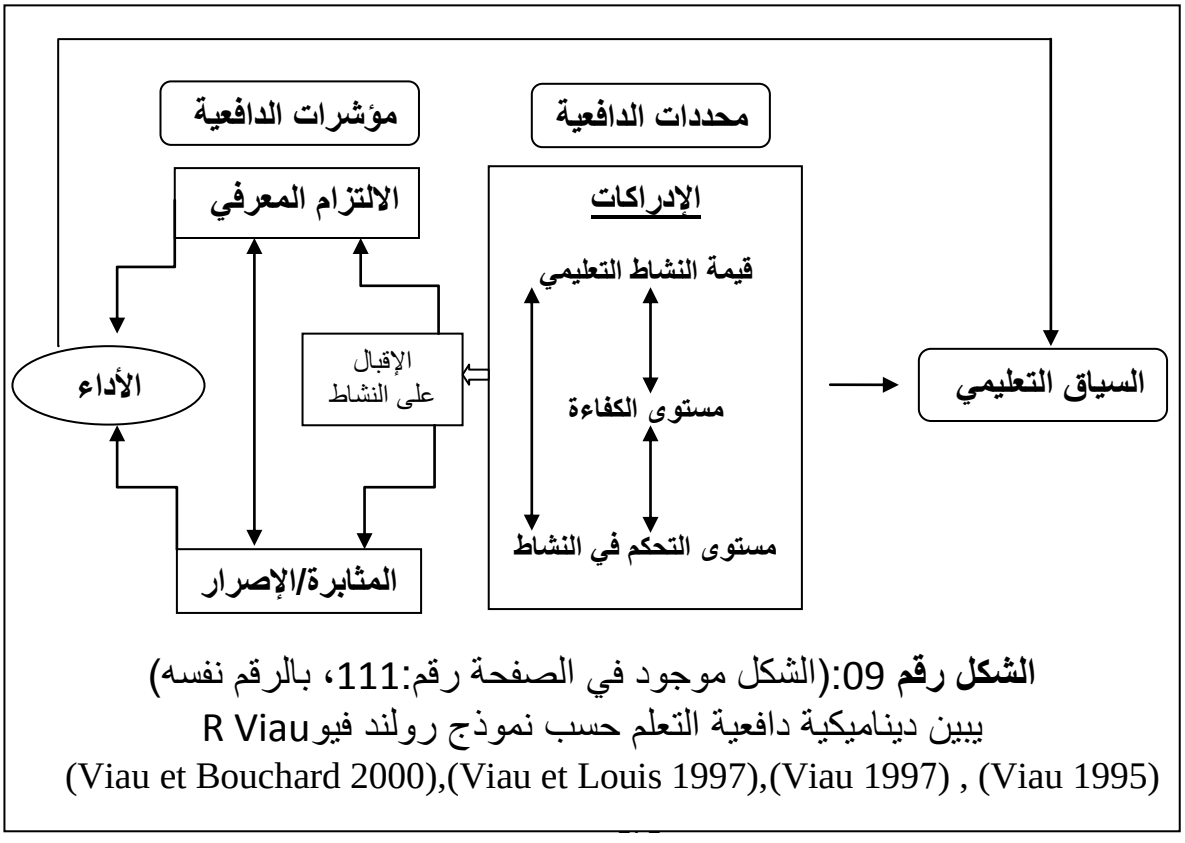
تقوم الدراسة التأكيدية على أساس البحث عن العلاقات الارتباطية بين مختلف العوامل المكونة للنموذج، وذلك بالربط بين المؤشرات التي تم قياسها فعلا، و المتغيرات التي من المفترض أن تقيسها تلك المؤشرات، نسمي في هذه الحالة تلك المؤشرات بالمتغيرات الافتراضية (Roussel et al,2002) . في حالتنا نحن تعتبر

مؤشرات الدافعية ومحدداتها هي المتغيرات الافتراضية، التي تقيسها العوامل؛ أي (إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم وإدراك قيمة النشاط) كعوامل تقيس محددات الدافعية للتعلم، و(الإقبال على النشاط والمثابرة والإقبال المعرفي) كعوامل تقيس مؤشرات الدافعية للتعلم، في إطار علاقة تفاعلية تربط بين كل من المحددات والمؤشرات.

انطلاقا من كل ما سبق يمكننا بناء العلاقات المنطقية التالية:

- يؤكد فيو Viau في كل أعماله (Viau,1995,1997,2000,2001,2004,2005) على العلاقة بين المحددات (الإدراكات) و المؤشرات (السلوكيات) في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم، حيث يرى هذا الأخير أن المحددات هي المصدر الرئيسي للدافعية للتعلم، وهي المسئولة عن السلوك (سلوك المتعلم المرتبط بتعلمه) من إقبال على النشاط والمثابرة في العمل المدرسي و الالتزام المعرفي، كما يرى فيو Viau أن الإدراكات تؤثر أولا في الإقبال على النشاط و الذي بدوره يؤثر في مثابرة المتعلم والتزامه المعرفي.

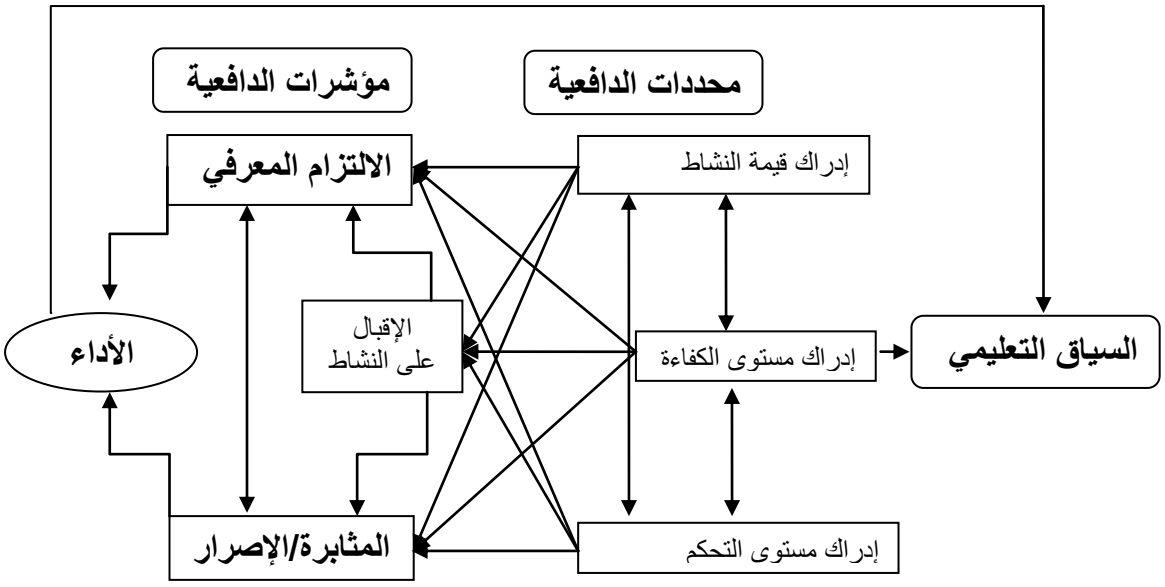
يمكننا تمثيل النموذج حسب العلاقات التي يصفها في على النحو التالي



الشكل رقم 09:(الشكل موجود في الصفحة رقم:111، بالرقم نفسه)
يبين ديناميكية دافعية التعلم حسب نموذج رولند فيو R Viau
(Viau et Bouchard 2000),(Viau et Louis 1997),(Viau 1997) , (Viau 1995)

يغفل فيو Viau العلاقات المحتملة بين مختلف المحددات (الإدراكات) ومؤشرات الدافعية للتعلم؛ بمعنى أنه قد يكون هناك أثر لأحد مكونات محددات الدافعية على مؤشراتها دون غيره من المؤشرات، أو – بعبارة أخرى– قد يؤثر مثلا إدراك قيمة النشاط العالي على المثابرة، حتى وإن كانت المحددات الأخرى ضعيفة. هذا النوع من العلاقات غير مؤكد في النموذج المقترح، ولا يشير إليه فيوViau في أعماله.

- إذا يمكن إعادة رسم العلاقات بين مختلف العوامل المكونة للنموذج على نحو آخر في انتظار التحقق منها، وهي على النحو التالي:



الشكل رقم 11:(الشكل يمثل مختلف العلاقات الممكنة بين العناصر المكونة لديناميكية الدافعية للتعلم حسب نموذج فيو)

سيتضح بهذه الطريقة (بعد التحليل التأكيدي) فيما إذا كانت هذه العلاقات موجودة حقا أم لا؛ وهكذا يمكننا التأكد من النموذج المقترح من طرف فيوViau بتنفيذ التحليل العاملي التأكيدي، مرة حسب نموذج فيو

Viau ومرة حسب النموذج العام، لنقارن فيما بعد أي النموذجين يقدم مؤشرات أفضل. نتوقع أن نصل في النهاية إلى أفضل نموذج تفسيري يمكنه تفسير ديناميكية الدافعية للتعلم وفق المقاربة السوسيو معرفية.

2.2 الإجراءات التنفيذية للتحليل التأكيدي:

يجب الإشارة أولا إلى أن نتائج التحليل قد أجريت على عينة الدراسة الأساسية (**أنظر عنصر عينة الدراسة في هذا الفصل**) بدلا من العينة الاستطلاعية، وذلك للحصول على نتائج أفضل، ولأن نتائج هذا التحليل لن تغيير في وسيلة القياس، ولكن ستغير في النموذج التفسيري.

سبق وقلنا أن التحليل العاملي للمركبات الأساسية جزء مهم من التحليل التأكيدي، لذلك قمنا بإجرائه مرة أخرى لكن على عينة الدراسة الأساسية؛ من أجل تأكيد نتائج الدراسة الاستطلاعية على عينة أكبر، لكننا لن نعرض نتائجها هنا خاصة إذا علمنا أنها لا تختلف عن النتائج المحصل عليها في الدراسة الأولى (أنظر الملحق رقم). وللقيام بالتحليل العاملي التأكيدي استعملنا برنامج Statistica الإصدار العاشر.

يقدم التحليل العاملي التأكيدي مجموعة كبيرة من المؤشرات الإحصائية، وقد لجأنا في اختيار المؤشرات المناسبة لعملنا هذا وكيفية تفسيرها إلى أعمال روسال Roussel. (Roussel et al,2002)

يقترح هذا الأخير ثلاثة مجموعات من المؤشرات يمكن استعمالها للتحقق أو التأكد من صلاحية النموذج، وهي على النحو التالي:

-المؤشرات المطلقة (AGFI) (SRMR) (RMR) (GFI) : تقيس هذه المؤشرات مستوى التعديل في النموذج الكلي، أو بالأحرى تقيس الكفاية بين النموذج النظري المقترح و المعطيات المحصل عليها ميدانيا.

-المؤشرات التميزية (TLI/CFI): تقييم هذه المؤشرات الاختلاف في التعديل بين النموذج النظري والنموذج المستقل، والذي ينطلق من افتراض غياب الارتباط بين المتغيرات.

-مؤشرات بارسيموني Parcimouni (KHI2 DDL): يقيس أجزاء التباين في المعطيات التي لم تؤخذ بالحسبان في النموذج.

الجدول التالي يلخص دلالة هذه المؤشرات:

جدول رقم 10: دلالة مؤشرات التحليل العاملي التأكيدي المعتمدة في التحليل.

المؤشر	القيم الحدية لاتخاذ القرار (كيفية تفسير القيم المحصل عليها)
KHI2 DDL	القيمة الأصغر بين 1و2
RMR	الأقرب من الصفر
GFI	أكبر من 0.9 الأقرب من الواحد
AGFI	أكبر من 0.9 الأقرب من الواحد
CFI	أكبر من 0.9 الأقرب من الواحد
TLI	أكبر من 0.9 الأقرب من الواحد
SRMR	أقل من 0.5 الأقرب من الصفر

3.2 نتائج التحليل العاملي التأكيديAFC:

سنعرض فيما سيأتي نتائج التحليل التأكيدي للنموذجين المقترحين بحثا عن النموذج الأفضل، ونشير إلى أننا قمنا بإدخال المعطيات بالنسبة لكل نموذج وفق الارتباطات المفترضة بين العوامل و المتغيرات الافتراضية. قمنا بذلك مع نموذج فيوViau حسب ما يقدمه هذا الأخير في أعماله (أنظر الفصل الثالث من البحث). أما بالنسبة للنموذج الثاني فقد قمنا بإدخال المعطيات حسب ما هو مبين في (**الشكل رقم: 11ص: 173**)، حيث قمنا بإضافة العلاقات بين المتغيرات عدة مرات بحثا عن النموذج الأفضل أخذين بعين الاعتبار تجنب العلاقات التي يقترحها فيو Viau في نموذجه وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم 11: نتائج التحليل التأكيدي لنموذج فيو Viau.

SRMR	TLI	CFI	AGFI	GFI	RMR	p	Khi2/ Degré de liberté	Degré de liberté	KHI2
0.247	0.713	0.712	0.629	0.859	0.101	0.000	105.93	8	847.51

بالنظر إلى مختلف المؤشرات المبينة في (الجدول رقم:11) وتبعا للقيم الحدية لهذه المؤشرات المبينة في (الجدول رقم: 10)، يتضح جليا ضعف النتائج التي لا تتطابق مع أغلب المؤشرات التي اتفقنا حولها سابقا. هذه النتيجة تدفعنا للاضطلاع على نتائج النموذج الآخر الذي اقترحناه.

الجدول رقم 12: نتائج التحليل التأكيدي لنموذج المقترح.

SRMR	TLI	CFI	AGFI	GFI	RMR	p	Khi2/ Degré de liberté	Degré de liberté	KHI2
0,115	0,986	0,985	0,903	0,991	0,037	0.0000	21.572	2	43.144

يمكننا ملاحظة الفروق الواضحة بين النموذجين، فالنتائج في (الجدول رقم12) والتي تخص نتائج التحليل التأكيدي للنموذج المقترح أفضل بكثير من نتائج النموذج الأول. تقودنا هذه النتيجة إلى محاولة قراءة معناها عمليا.

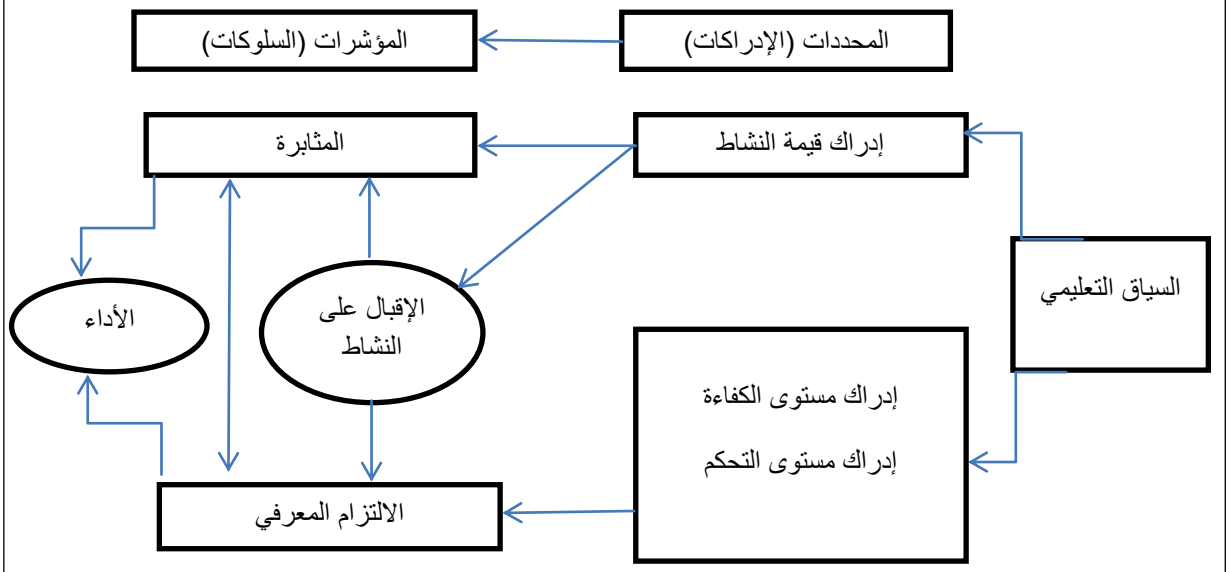
4.2 مناقشة النتائج المحصل عليها:

انطلاقا من التحليل النظري الذي قدمناه في الفصل الثالث من هذا البحث، والمتعلق بالنموذج النظري السوسيو معرفي للدافعية للتعلم، حيث أسسنا فيه الخلفية أو المرجعية النظرية لما سميناه بديناميكية الدافعية La dynamique motivationnelle، يمكننا الآن المقارنة بين ما توصلنا إليه بواسطة التحليل الإحصائي لنتائج تجريب وتقنين مقياس الدافعية للتعلم وما سبق عرضه في الفصل الثالث.

ترتبط مكونات النموذج بشكل مباشر بالمتعلم، ويقسمها فيو Viau إلى مجموعتين، المحددات والمؤشرات، حيث تتأثر المحددات مباشرة بالسياق التعليمي الذي يتواجد فيه المتعلم. وتخص الطريقة التي يدرك بها المتعلم النشاطات التعليمية التي يجب عليه إنجازها. بالنسبة لـ فيو Viau هناك ثلاثة معتقدات تؤثر في دافعية المتعلم هي: إدراك قيمة النشاط التعليمي، و إدراك مستوى كفأته على إنجاز ذلك النشاط، وإدراكه لمدى قدرته على التحكم في النشاط و الأحداث الناتجة عن إنجازه (Viau,2000) (Viau,1997) (Viau . et Bouchard ,2000). أما المؤشرات فهي مكونات تسمح بقياس مستوى دافعية المتعلم. فالإقبال على النشاط والمثابرة في الإنجاز والالتزام المعرفي، هي المؤشرات الأساسية في هذا النموذج. إن الدافعية لا تؤثر بشكل مباشر في الأداء و إنما تؤثر في المؤشرات و التي بدورها تؤثر في أداء المتعلم، حيث تؤثر المعتقدات في الإقبال على النشاط التعليمي وهذا الأخير يؤثر بدوره في المثابرة و الالتزام المعرفي.

يظهر من خلال النتائج التي وصلنا إليها أن هذا التقسيم قد تحقق فعلا باعتبار أن كل بنود مقياس ديناميكية الدافعية قد تم تلخيصها عامليا في ستة عوامل، كما تحقق في كل عامل أن البنود التي تشبعت عليه تنتمي إلى المجال نفسه الذي بنيت نظريا على أساسه. تحقق ذلك بالنسبة للتحليل الأول و الثاني، هذا الأخير الذي يخص التقسيم على أساس المحددات الداخلية و المؤشرات السلوكية.

غير أن هذا التقسيم كما – سبق وقلنا– تقسيم عاملي وصفي لا يحدد العلاقات بين مختلف هذه العوامل، وقد أبرزت نتائج التحليل التأكيدي ضعف النموذج في صورته الأصلية، حيث تبين المؤشرات أن العلاقات بين مختلف الإدراكات والإقبال على النشاط ممكنة؛ أي يمكن أن تعدل في النموذج ليصبح على هذا النحو:



الشكل رقم12: شكل توضيحي للنموذج ديناميكية الدافعية للتعلم المقترح حسب ما توصلنا إليه في نتائج التحليل التأكيدي

كما أثبتت النتائج الارتباط بين كل من إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم، وتأثيرهما المشترك في العلاقة بالعوامل الأخرى، وهذا ما سنتحقق منه بأكثر دقة عند عرض نتائج الدراسة الأساسية.

يبقى هناك تحفظ على هذه النتائج المتوصل إليها يتمثل في كون السلوك ؛أي المؤشرات هي في نهاية المطاف تراكمات ستؤثر حتما في مدركات المتعلم وبالتالي في محددات الدافعية. هذه المسألة التي طرحها باندورا Banduar (1994) من قبل في نموذجه، حيث يشير هذا الأخير إلى صعوبة الفصل بين السلوكات والإدراكات في تأثيرها على الأداء المدرسي للمتعلمين، لذلك يبقى الفصل بين هذين القطبين فصل منهجي لا يمكن تحديد بدقة أو بإجرائية نقطة البداية؛ لأن التأثير متبادل و متداخل.

إذا انطلاقا من ما سبق يمكننا القول إننا سنعتمد على النموذج النظري المعدل من أجل الإجابة على التساؤلات المطروحة في هذا البحث.

3. عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي بمدينة معسكر والتي تضم 16 عشرة متوسطة و07 ثانويات اختيرت منها 05 متوسطات و02 ثانويتين بطريقة عشوائية باستعمال طريقة الفترات داخل قائمة المجتمع الأصلي، كما هو مبين في الجدول رقم :13و14 ، حيث تمثل الخانات المضللة المؤسسات التي شملتها الدراسة.

ثم بعد اختيار المؤسسات قمنا باختيار عينة تتكون من 200 تلميذ و تلميذة من كل متوسطة من المتوسطات الخمس و300 تلميذ وتلميذة من الثانويتين اللتين وقع عليهما الاختيار، بحيث حاولنا مراعاة توافر العدد نفسه في كل متغير من المتغيرات التالية: (الجنس، المستوى، إعادة السنة)، أما بالنسبة لمتغير العمر فلم يكن بالإمكان التحكم به بدقة وذلك لأسباب تتعلق بكون بعض التلاميذ يلتحقون مبكرا بالمدرسة والبعض الأخر يعيدون السنة لأكثر من مرة، كما أن مراعاة متغيرات (الجنس ، المستوى، إعادة السنة) جعل من الصعب ضبط متغير العمر.

بالنسبة لمتغير المسار التعليمي فقد تركناه للصدفة، حيث قمنا بتحديد البند رقم 05 والبند رقم08 لقياس نوعية المسار المتبع، ولأن البندين يحتويان على خمسة بنود تحتية، استخرجنا معدل إجابات المتعلمين، ثم اتبعنا المعيار التالي:

- التلاميذ الدين يحصلون على معدل 1 أو 2 في الإجابة على البندين يصنفون ضمن مجموعة تلاميذ المسار الخاص.
- التلاميذ الذين يحصلون على معدل يساوي3 في البندين يصنفون ضمن مجموعة تلاميذ المسار الوسيط.
- التلاميذ الذين يحصلون على معدل 4 أو 5 في الإجابة على البندين يصنفون ضمن تلاميذ المسار العام.

جدولرقم13: مجموع مؤسسات التعليم المتوسط في مدينة معسكر والمؤسسات المختارة.

الرقم	المؤسسة	البلدية	الدائرة
01	المحاجر-مزغاش عبد المجيد	معسكر	معسكر
02	عميروش	معسكر	معسكر
03	سيدي موفق-غلال زين العابدين	معسكر	معسكر
04	ماحي محمد	معسكر	معسكر
05	قاضي مراحي	معسكر	معسكر
06	بابا علي الجديدة	معسكر	معسكر
07	سيدي سعيد -معسكر-	معسكر	معسكر
08	حي الأمير ع/القادر(حبوس النبية)	معسكر	معسكر
09	العرقوب	معسكر	معسكر
10	سيدي موفق الجديدة	معسكر	معسكر
11	المنطقة 8 (عبد المجيب مختار)	معسكر	معسكر
12	المنطقة 10	معسكر	معسكر
13	المنطقة 9 -حاج بن حواء بن حواء	معسكر	معسكر
14	المنطقة 12	معسكر	معسكر
15	خصيبية	معسكر	معسكر
16	المحطة خصيبية	معسكر	معسكر

جدول رقم14: مجموع مؤسسات التعليم الثانوي في مدينة معسكر والمؤسسات المختارة.

الرقم	المؤسسة	البلدية	الدائرة
1	جمال الدين الأفغاني	معسكر	معسكر
2	أبي رأس الناصري	معسكر	معسكر
3	مكيوي مأمون	معسكر	معسكر
4	محي الدين بن مصطفى	معسكر	معسكر
5	بغداد بومدين	معسكر	معسكر
6	عبد المجيد مزيان	معسكر	معسكر
7	الأمير خالد	معسكر	معسكر

كان حجم العينة في البداية 1600 تلميذ وتلميذة وبعد إجراء المقابلات معهم تم إقصاء 62 حالة لعدة أسباب: "رفض بعض التلاميذ المواصلة، عدم جدية البعض الأخر، ملاحظة فروق كبيرة بين التلميذ وأقرانه. في النهاية تبقى معنا عينة تتكون من 1538 تلميذ وتلميذة موزعة على النحو التالي:

توزيع العينة على المتغيرات (الجنس ، المستوى، إعادة السنة، المسار التعليمي)

الجدول رقم (15): يبين توزيع العينة حسب الجنس

	العدد	النسبة المئوية
أنثى	712	46,3
ذكر	826	53,7
المجموع	1538	100,0

الجدول رقم (16): يبين توزيع العينة حسب متغير إعادة السنة

	العدد	النسبة المئوية
غير معيد	844	54,9
معيد	694	45,1
المجموع	1538	100,0

الجدول رقم (17): يبين توزيع العينة حسب المستوى

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى متوسط	241	15,7
السنة الثانية متوسط	240	15,6
السنة الثالثة متوسط	249	16,2
السنة الرابعة متوسط	245	15,9
السنة الأولى ثانوي	190	12,4
السنة الثانية ثانوي	184	12,0
السنة الثالثة ثانوي	189	12,3
المجموع	1538	100,0

الجدول رقم (18): يبين توزيع العينة حسب المسار التعليمي

المسارات التعليمية	العدد	النسبة المئوية
مسار تعليمي خاص	930	60,5
مسار تعليمي وسيط	350	22,8
مسار تعليمي عام	258	16,8
المجموع	1538	100.0

3 إجراءات التطبيق الميداني:

استعملنا في جمع المعطيات مقياس يقيس ديناميكية الدافعية لذا تلاميذ التعليم المتوسط الذين شملتهم الدراسة، هذا المقياس جاء في شكل استبيان، يمكن تطبيقه بطريقة جماعية، كما يمكن أن يطبق بطريقة فردية في مقابلة تجرى مع التلميذ، ولأننا تخوفنا من عدم فهم التلاميذ لبنود المقياس ولاتساع فئات الدراسة، فضلنا تطبيقه بطريقة فردية تفاديا لهذه الصعوبة. غير أن العينة كانت واسعة وكبيرة مما اضطرنا للاستعانة ببعض المحققين المتطوعين، حيث قمنا بتكوين مجموعة من طلبة السنة الأولى ماستر تخصص علم الاجتماع المدرسي بجامعة معسكر على المقياس وكيفية تطبيقه وعددهم 08 طلبة. شارك المحققون في الدراسة التجريبية والدراسة الأساسية والتي تمت في إطار مقابلات مع التلاميذ داخل المدارس في أغلب الأحيان وفي حصة التربية البدنية التي كان يمكن التعامل مع التلاميذ خلالها دون التأثير على تحصيلهم.

4 الأساليب الإحصائية المستعملة :

1.5 معامل ارتباط بيرسون: استعملنا معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات مقياس ديناميكية الدافعية.

2.5 التحليل العاملي للمركبات الأساسية ACP: استعملناها للتحقق من النموذج النظري وضبط مقياس الدافعية للتعلم.

3.5 التحليل العاملي التأكيدي AFC: أستعمل في التأكد من النموذج النظري للدافعية للتعلم

4.5 تحليل التمييزيAFD : للتحقق من العناصر المساهمة في التمييز بين الأفراد؛ أي التي لها القدرة على التمييز بين المتعلمين انطلاقا من عناصر الدافعية للتعلم و بالنظر إلى أحد المتغيرات المستقلة (مسار تعليمي، تجربة النجاح و الفشل، الجنس)، وقد استعملنا نوعين من التحليل التمييزي:

- التحليل التميزي بواسطة نموذج التباعية (الوصفي + التنبؤي)
- التحليل التميزي بواسطة شجرة القرار (الاعتماد على درجة التباين F)

5.5 تحليل التباين البسيط anova: للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعات انطلاقا من مجموعة من العوامل، كما دعمنا هذا التحليل الإحصائي باختبار شيفي، للتحقق من المجموعات التي لها أثر في إحداث تلك الفروق إن وجدت.

6.5 اختبار T لدلالة الفروق بين مجموعتين: للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتين

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

1. الجزء الأول:التحقق من ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تتجه الدافعية للتعلم إلى التناقص كلما تقدم المتعلم في مسار تعلمه.

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف المسارات التعليمية (العامة والوسيطةوالخاصة).

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف تجربة النجاح و الفشل التي عاشوها في مسار تعلمهم (تجربة إعادة السنة).

4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

" لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف الجنس (ذكور وإناث)

2. الجزء الثاني:ديناميكية الدافعية للتعلم

1.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

هناك اختلاف في ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات) باختلاف المستوى التعليمي للمتعلم.

2.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تختلف العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات)عند المتعلمين باختلاف المسار التعليمي و باختلاف تجربة النجاح و الفشل و الجنس.

3. خلاصة عامة واستنتاج

4. المساهمة العلمية للبحث

سنعرض في هذا الفصل النتائج المحصل إليها ميدانيا بخصوص تطور ديناميكية الدافعية للتعلم، حيث سنتحقق في الجزء الأول منه من حقيقة ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم التي اعتبرناها انطلاقا من بعض الدراسات الحديثة كظاهرة طبيعية (Benoit.2006) (Jean-Luc Gurtner et al, 2006)؛ أي تحدث بشكل حتمي وتمس بالضرورة كل المتعلمين مع تقدمهم في المسار التعليمي، ولأن النظرة السوسيو معرفية تدمج بين إدراكات الفرد ومعتقداته وبين الأثر المتبادل للمحيط (تأثير وتأثر) في فهم وتفسير الظواهر النفسية، ارتأينا أن نخطط وننفد للعمل الميداني وفق هذه الرؤيا؛ لذلك قمنا بالتحقق من تناقص الدافعية للتعلم في شقيها الإدراكات والسلوكات (محددات ومؤشرات)، بغية التعرف وقياس التناقص في الدافعية بشكل شمولي وأكثر تفصيلا وبالتالي الإجابة عن التساؤل: هل تتجه الدافعية للتعلم إلى التناقص عند تلاميذ (التعليم المتوسط و الثانوي) كلما تقدموا في مسار تعلمهم؟ وما الذي يتناقص حقا؟ هل هي الإدراكات أم السلوكات (المحددات أم المؤشرات)؟

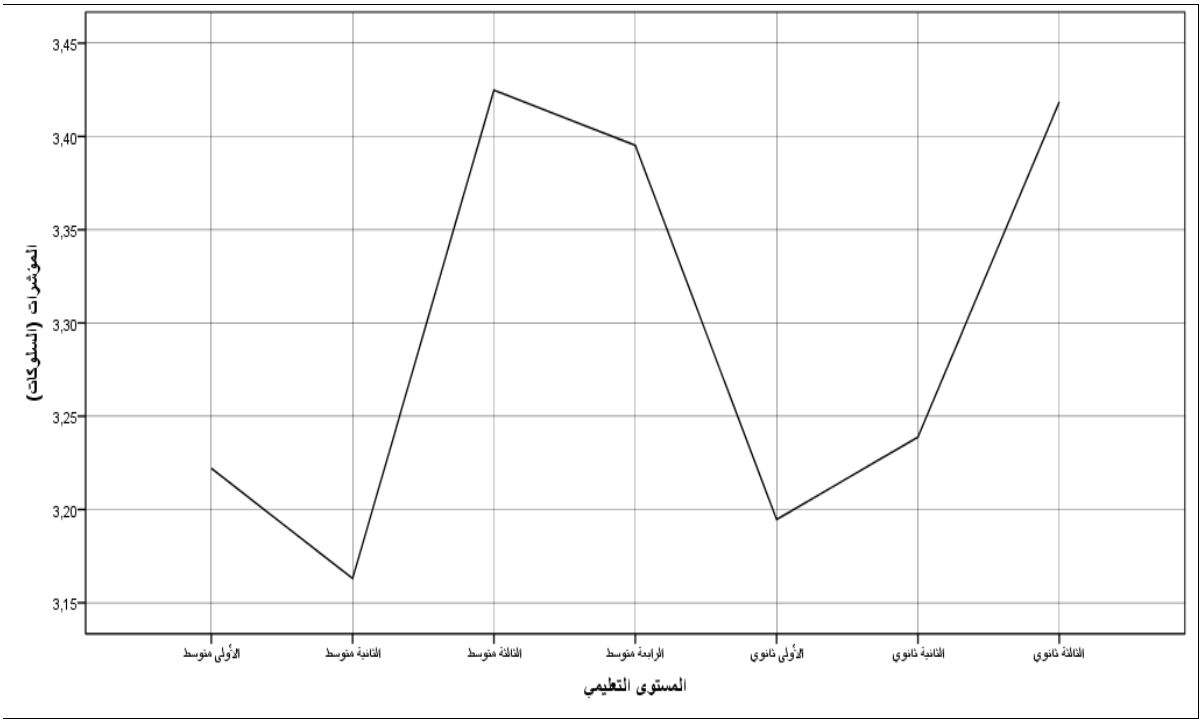
أما في الجزء الثاني من هذا الفصل فقد عملنا على فهم خصوصيات المتعلمين الإدراكية و السلوكية في كل مرحلة تعليمية وفقا لما توصلنا إليه في الجزء الأول من هذا الفصل، واعتمادا على النموذج النظري المقترح وفق الرؤية التي توصلنا إليها في العمل الذي تم عرض نتائجه في الفصل الرابع (التحقق من النموذج النظري، الصفحة)، حيث عملنا على تحديد هذه الخصوصيات (المميزات) وذلك بغية فهم أسباب التناقص في الدافعية للتعلم وكذلك تحديد الخصوصيات الإدراكية و السلوكية للمتعلمين حسب نوعية المسار التعليمي الذي يصرحون به وتجربة النجاح والفشل والجنس.

1. الجزء الأول: التحقق من ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم.

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: " تتجه الدافعية للتعلم إلى التناقص كلما تقدم المتعلم (التعليم المتوسط و الثانوي) في مسار تعلمه"

1.1.1 وصف ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم:

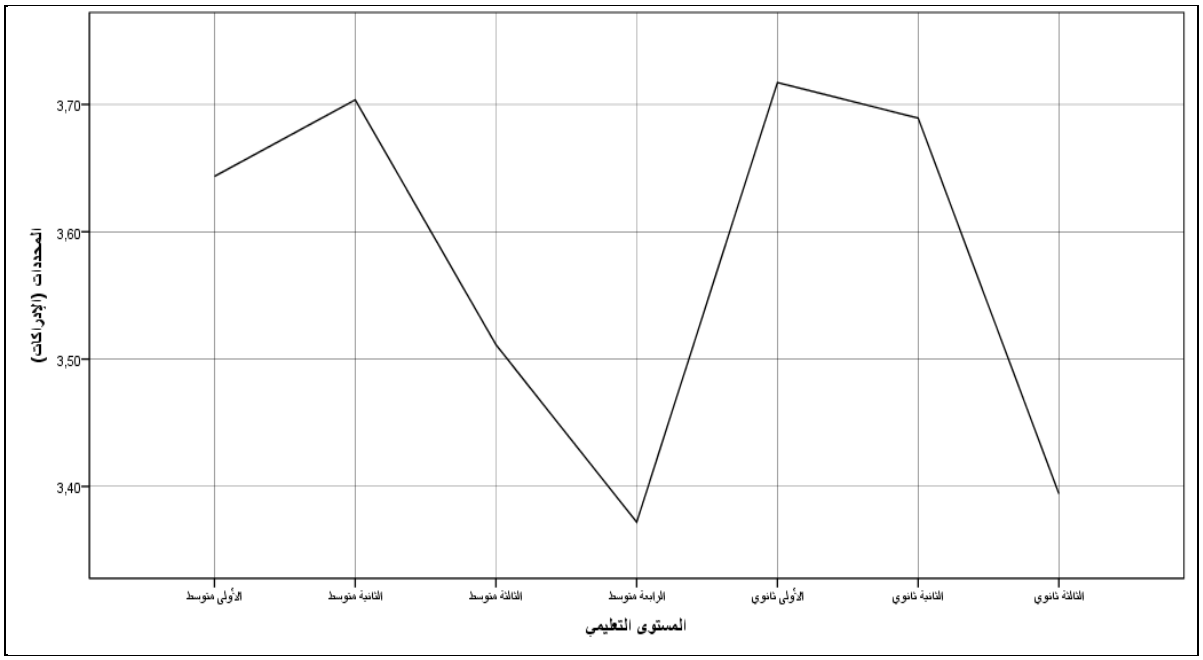
سنتحقق أولا من تناقص الدافعية للتعلم في شقها السلوكي(المؤشرات)، والذي قسمناه إلى ثلاثة مؤشرات هي: (اختيار النشاط و الالتزام المعرفي والمثابرة)؛ ولأن هذا الجانب يمكن ملاحظته بسهولة وعادةما نعتمد عليه لتحديد في ما إذا كانت الدافعية للتعلم تتناقص أم لا، خاصة من منظور سلوكي؛ أي تكميمي للدافعية للتعلم،كما أن ما نلاحظه عادة بسهولة هي السلوكات. سنقوم بعرض هذه المؤشرات أولا ونقارن بينها في مختلف سنوات التعلم.



الشكل رقم 13: يمثل تطور مؤشرات الدافعية عبر مختلف سنوات التعلم (متوسط وثانوي)

يتضح من خلال المنحنى البياني أن المؤشرات (السلوكات) تتجه نحو الارتفاع عموما كلما تقدمنا في المسار التعليمي للمتعلمين، لكن داخل الطور التعليمي، حيث نلاحظ هبوطا في بداية الطور التعليمي، وهو ما نسجله في بداية المرحلة الثانوية مقارنة بنهاية مرحلة التعليم المتوسط. تطور مؤشرات الدافعية للتعلم تحدث إذا داخل المرحلة التعليمية. كما نسجل أيضا انخفاض في السنة الثانية من التعليم المتوسط مقارنة بالسنة الأولى من الطور التعليمي نفسه، كما نسجل أيضا إنخفاض في السنة الرابعة مقارنة بالسنة الثالثة.أما بالنسبة للتعليم الثانوي فيظهر المنحنى تزايد مستمر لمستوى مؤشرات الدافعية للتعلم.

تعتبر المؤشرات المظهر الخارجي للدافعية للتعلم؛ وبالتالي الجانب الذي نستدل به عادة عن مستوى دافعية المتعلم،لكن هذه النظرة لا تكفي لفهم حقيقة الدافعية لتعلم لذا المتعلمين، خاصة من وجهة نظر سوسيو معرفية، حيث لا يمكن الفصل بين ما هو داخلي وما هو خارجي؛ أي بين السلوكات والإدراكات لذلك سنقوم بعرض المحددات (الإدراكات) التي تمثل –كما سبق وقلنا في الفصول النظرية لهذا البحث– مصدر السلوكات.



الشكل رقم14 : يمثل تطورمحددات الدافعية عبر مختلف سنوات التعلم (متوسط وثانوي).

نلاحظ أن متوسطات استجابات الأفراد في ما يخص المحددات (الإدراكات) تعرف حقا تناقصا كلما تقدمنا في المسار التعليمي للمتعلمين، فهي إذا تتجه عكس السلوكات للتناقص، وكما لاحظنا مع السلوكات فإن التناقص بالنسب للإدراكات يحدث أيضا داخل الطور التعليمي، حيث نسجل أكبر المتوسطات في بداية الطور التعليمي، ثم تتناقص كلما تقدمنا في سنوات التعلم داخل الطور التعليمي ؛ إذا تتجه السلوكات (اختيار النشاط والإقبال عليه والالتزام المعرفي والمثابرة) للارتفاع كلما انخفض مستوى الإدراكات (إدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة النشاط التعليمي و إدراك مستوى التحكم)، مع تسجيل ارتفاع بين السنة الأولى متوسط والثانية متوسط؛ إذا فالتناقص في الدافعية للتعلم يحدث في مستوى الإدراكات و ليس على مستوى سلوكات المتعلمين، وهو ما يدفعناللقول: إن إظهار الرغبة في التعلم (من خلال السلوكات) لا يعني بالضرورة أن المتعلم في حالة جيدة.

يبق علينا هنا أن نتحقق من نوعية الارتباط بين المحددات والمؤشرات، لنتحقق في ما إذا كانت إحداهما تتناقص كلما زادت الأخرى، وهذا يتطلب ارتباطا سالبا بينهما.

2.1.1 الارتباط بين محددات الدافعية للتعلم و مؤشراتها:

الجدول الموالي يعرض درجة الارتباط ودلالته ونوعيته بين محددات الدافعية للتعلم ومؤشراتها أخدين في عين الاعتبار متغير المستوى التعليمي.

جدول رقم19: يبين درجة الارتباط وطبيعته بين مؤشرات و محددات الدافعية للتعلم

متغير المراقبة	المتغيرات	قيمة الارتباط و إشارته (بيرسون)	درجة الحرية	الدلالة
المستوى التعليمي	المؤشرات المحددات	-0,337	00	0,00 دالة عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من خلال النتيجة المبينة في الجدول أعلاه أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا بين مؤشرات الدافعية ومحدداتها عند مستوى دلالة 0,01، كما أن هذا الارتباط حقا ارتباط سالب، حيث بلغت قيمة الارتباط (-0,337) ؛ إذا فمؤشرات(السلوكات) الدافعية تعرف ارتفاعا كلما تقدم المتعلم في مساره التعليمي، في حين تنخفض المحددات (الإدراكات).

غير أن هذا التحليل لا يبين التطور الحقيقي للدافعية للتعلم بالنظر إلى مختلف سنوات التمدرس، بل يبين فقط الارتباط السالب بين المؤشرات والمحددات انطلاقا من عينة الدراسة ككل، لذلك سنقوم بتحليل للتباين بين مختلف المجموعات (المستويات التعليمية) والتي نعتبرها هنا كعامل و نقارن بين مختلف هذه المجموعات (07 السبعة) في استجاباتها لـ " محددات الدافعية و مؤشراتها"

3.1.1 تحليل تباين مستوى الدافعية للتعلم حسب المستوى التعليمي للتلاميذ:

من خلال تحليل التباين ANOVA سيظهر بشكل أكثر وضوحا مدى اختلاف المجموعات المتكونة من التلاميذ حسب مستويات التعليم؛ أي من السنة الأولى متوسط إلى السنة الثالثة ثانوي، و هو ما سيمكننا من معرفة مدى دلالة الاختلافات التي سجلناها في الوصف الأولي للنتائج. وتحديد التباين داخل هذه المجموعات.

جدول رقم20: يبن تحليل التباين بين مستويات التعليم حسب متغير مؤشرات الدافعية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	17.496	6	2.916	26.666	0.000***
داخل المجموعات	167.424	1531	0.109		
المجموع	184.921	1537			

***** دالة عند مستوى دلالة ≤0.001**

يبن الجدول الملخص لنتائج تحليل التباين ANOVA وجود أثر دال لمتغير المستوى التعليمي على مؤشرات الدافعية للتعلم (الإقبال على النشاط التعليمي و المثابرة والالتزام المعرفي)، حيث بلغت قيمة F (26.666) و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001 ؛ إذا بالرجوع إلى ما قلناه في وصفنا للنتائج يمكننا التأكيد على التزايد في مؤشرات الدافعية للتعلم كلما تقدمنا في المسار التعليمي للمتعلم؛إذا يقبل المتعلم على النشاط التعليمي و يثابر ويلتزم معرفيا (يوظف استراتيجيات أكثر فعالية) كلما تقدم في مسار تعلمه؛ لأن التباين بين المجموعات (المتزايد) دال إحصائيا، لكن يبقى علينا أن نعرف مدى الاختلاف بين هذه المجموعات وأي منها صنع الفروق المسجلة. إن تطبيق اختبار شيفي Scheffe سيظهر المجموعات التي تشكل فروقا حقيقية بينها.

يبين الجدول التالي المجموعات التي تظهر تجانسا فيما بينها، وهذا يشير إلى التشابه المتوقع بين سنوات التعليم فيما يخص مؤشرات الدافعية. بالنظر إلى تحليل التباين واختبار شيفي على وجه الخصوص يبدو جليا أن المجموعات قد انقسمت إلى مجموعتين. تظهر كل مجموعة تجانسا في استجاباتها بخصوص مؤشرات الدافعية للتعلم. تتكون المجموعة الأولى من المستويات الأربع التالية: (**الثانية متوسط و الأولى ثانوي و الأولى متوسط والثانية ثانوي**) أما المجموعة الثانية فتتكون من (**الرابعة متوسط و الثالثة متوسط والثالثة ثانوي**). نلاحظ أن المجموعة الأولى قد شملت السنوات الأولى و الثانية من كل مستوى (متوسط وثانوي)، في حين تتكون المجموعة الثانية من السنوات النهائية للمستويين (متوسط وثانوي)، مع العلم أن مستوى مؤشرات الدافعية يرتفع من المجموعة الأولى إلى المجموعة الثانية.

جدول رقم21: يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في مؤشرات الدافعية للتعلم.

	N	المجموعات التحتية (ألفا = 0.5)	
		1	2
الثانية متوسط	240	3.163	
الأولى ثانوي	190	3.194	
الأولى متوسط	241	3.222	
الثانية ثانوي	184	3.238	
الرابعة متوسط	245		3.395
الثالثة متوسط	189		3.418
الثالثة ثانوى	249		3.424

إذا يبدأ التلاميذ المستوى التعليمي بسلوكات أو مؤشرات عن الدافعية أقل بشكل دال من تلك السلوكات أو المؤشرات التي يبدلونها في نهاية المستوى التعليمي. هذا الارتفاع في (اختيار النشاط و الالتزام المعرفي والمثابرة) يظهر الفروق بين بداية المستوى التعليمي ونهايته، مع العلم أن السنة الأولى و الثانية متوسط وثانوي قد تشابهت فيما بينها، كما تشابهت السنة الثالثة ثانوي و السنتين الثالثة و الرابعة متوسط .

جدول رقم22: يبن تحليل التباين بين مستويات التعليم حسب متغير محددات الدافعية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	28.617	6	4.769	53.202	0.000***
داخل المجموعات	137.252	1531	0.090		
المجموع	165.869	1537			

*** دالة عند مستوى دلالة≤ 0.001

نسجل أيضا دلالة النتائج بالنسبة لتحليل التباين بين المستوى التعليمي ومحددات الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة F=26.666 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001 ، إذا هناك تناقص لمستوى إدراك المتعلمين (إدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة النشاط التعليمي و إدراك مستوى التحكم) كلما تقدموا في مسار تعلمهم لأن التباين بين المجموعات دال إحصائيا، لكن بالنظر إلى نتائج اختبار شيفي يتضح أن التناقص يسجل بين بداية الطور التعليمي و نهايته، مع تسجيل تميز السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، حيث تباين متعلموا هذه المرحلة عن المجموعات الأخرى، كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم23: يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في محددات الدافعية للتعلم.

	N	المجموعات التحتية (ألفا = 0.5)		
		1	2	3
الرابعة متوسط	245	3.3719		
الثالثة ثانوى	189	3.3943		
الثالثة متوسط	249		3.5113	
الأولى متوسط	241			3.6435
الثانية ثانوي	184			3.6893
الثانية متوسط	240			3.7036
الأولى ثانوي	190			3.7172

تتشابه إذا السنة الرابعة متوسط والسنة الثالثة ثانوي في كونهما يمثلان أضعف مستوى لمحددات الدافعية، في حين تتشابه السنة الأولى والثانية متوسط وثانوي في كونهم يمثلون أعلى مستوى لمحددات الدافعية، مع العلم أن الفروق بين المجموعتين دال إحصائيا حسب تحليل التباين واختبار شفيه. ونسجل أيضا اختلاف تلاميذ السنة الثالثة متوسط عن المجموعتين السابقتين، تباينت هذه المجموعة وجاءت في موقع وسط بين بداية المستوى التعليمي ونهايته.

بهذا العرض للنتائج الخاصة بالفرضية الأولى والتي تمحورت حول حقيقة تناقص الدافعية للتعلم خلال المسار التعليمي للمتعلمين (المتوسط و الثانوي)، ومن خلال تحليل التباين واختبار شيفي لكل من السلوكات والإدراكات يتضح أن تناقص أو تزايد الدافعية تحدث خاصة داخل الطور التعليمي نفسه وبالخصوص بين بداية الطور التعليمي ونهايته، كما نسجل أيضا أن التلاميذ يبدأون الطور التعليمي بمستوى إدراك عالي لكفاءتهم وتحكمهم وإدراكهم لقيمة التعلم وينهون الطور بمستوى أقل لهذه المحددات، في حين يبدؤون الطور التعليمي بمستوى مؤشرات أقل من مستوى مؤشرات دافعيتهم عند نهاية الطور التعليمي. من خلال ما سبق نصل إلى الوقوف على النتائج التالية :

إن الدافعية للتعلم تتناقص كلما تقدمنا في المسار التعليمي في شقّها المحددات ؛ أي في الإدراكات (إدراك مستوى التحكم وإدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة التعلم)، لكن هذا التناقص يتميز بخصوصيات هي:

كون التناقص يحدث داخل الطور التعليمي، وبالتالي فالتلاميذ يتأثرون في مستوى الطور التعليمي الذي يتواجدون فيه، وهذا قد يفسر من خلال أن للمحيط دورا كبيرا في تكوين هذه الإدراكات والتأثير فيها، فانتقال التلميذ من طور إلى طور تعليمي آخر له أثر بالغ في تغيير معتقداته حول المحيط وإدراكه لنفسه، مع العلم أن الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار كون المنتقلين إلى الطور الموالي هم التلاميذ الذين نجحوا في شهادة التعليم المتوسط وبالتالي قد تؤثر تجربة النجاح في تغيير هذه المعتقدات، لكننا سنتحقق من ذلك في مرحلة مقبلة من مراحل هذا البحث (**أنظر الفرضية الثالثة من الجزء الأول**).

كون التناقص في الدافعية للتعلم دال عند مستويين كبيرين هما (بداية الطور التعليمي و نهايته)، وهذا يدل على الأثر الكبير الذي يحدثه التوقع في معتقدات التلاميذ؛ فكلما اقترب الطور التعليمي من نهايته اقتربت معه مواعيد مهمة (امتحان شهادة التعليم المتوسط وامتحان شهادة التعليم الثانوي)، حيث تؤثر هذه المواعيد في توقعات التلاميذ، فإذا كان من السهل على التلميذ توقع النجاح في امتحان نهاية السنة، فإنه من الصعب عليه

توقع النجاح في امتحان الشهادة (احتمال الفشل يبقى كبيرا)، لذلك يلجأ المتعلم إلى التصريح بمستويات ضعيفة من الكفاءة و التحكم وقيمة التعلم كنوع من الحماية للفشل المحتمل.

كون التناقص في ادراكات المتعلم مرتبط سلبيا بالتزايد في مؤشرات الدافعية للتعلم؛ أي أن التلميذ يعيش حالة من التناقص في إدراكه لمستوى كفأته و لمستوى تحكمه في النشاطات التعليمية وفي مستوى قيمة التعلم، وفي الوقت ذاته يعيش حالة من الزيادة في بدل الجهد و المثابرة و الإقبال على الاندماج في التعلم، وكأن التلميذ يعرف حالة من التوتر؛ لأنه كلما شعر بأنه غير كفء أو غير قادر أو أحس بفقد القيمة فيما يفعل، دفعه ذلك إلى زيادة في الجهد والاهتمام لتغطية ذلك النقص المدرك.

إذا فالتناقص في الدافعية للتعلم يحدث داخل الطور التعليمي (متوسط وثانوي) وفي مستوى الإدراكات وليس في مستوى السلوكات، كما نميز بين بداية الطور ونهايته في ما يخص هذا التناقص المسجل.

بالنظر في الأدب العلمي المتراكم سنجد حقا ما يبرر هذه النتيجة والتفسيرات التي قدمناها للنتائج المحصل عليها ميدانيا، مع العلم أنها تتناقض مع الرأي القائل بتناقص الدافعية للتعلم بشكل عام كلما تقدمنا في المسار التعليمي.

انطلقنا في عملنا هذا من الدراسات الحديث التي تؤكد: أن الدافعية تعرف تناقصا مند السنوات الأولى للتمدرس، كما سجلت أيضا فروقا دالة بين الذكور و الإناث في مختلف المواد التعليمية، فبالنسبة للقراءة يعرف الذكور و الإناث تناقصا في دافعيتهم الداخلية بداية من السنة الثانية و الثالثة من تمدرسهم، بينما سجلت تناقصا مسبقا في الدافعية الداخلية للإناث في تعلم الرياضيات مقارنة بالذكور(Bouffard et al,2003).

التناقص الأكثر خطورة سجل في المراحل الانتقالية، خاصة في مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي. أظهرت الدراسة التي أجراها جوتفريد Gottfried ومجموعة من الباحثين أن التناقص في

دافعية المتعلمين يصل إلى الذروة في سن (16-17 سنة)؛ أي في مرحلة متقدمة من المراهقة (in Jean-Luc Gurtner et al,2006 :23). يمكن الذهاب أبعد من ذلك حسب بونوا Benoit، حيث اعتبر هذا التناقص عملية أو حالة طبيعية تميز الدافعية للتعلم؛ أي تميز كل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم و ظروفهم النفسية و الاجتماعية، (Benoit,2006 : 6-8).

إن النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا لا تتفق بالضرورة مع النتائج السابقة الذكر وذلك لعدة أسباب:

لم نسجل في هذا البحث أن التناقص الأكبر في الدافعية يحدث أثناء الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي، إن مايحدث هو كون هذا التناقص يحدث داخل الطور التعليمي، ولو نظرنا إلى الدافعية على أنها ديناميكية سنجد أن التناقص يحدث على مستوى المعتقدات في نهاية الطور التعليمي، ليعاود الارتفاع مع بداية الطور التعليمي الموالي؛ لأن المتعلم سيجد نفسه في بيئة تعليمية مختلفة (مدرسة ومدرسين ومحتوى تعليمي وأقران...)، كل هذا الاختلاف سيحدث بالضرورة لدى المتعلم تغيرا في معتقداته والتي نعتبرها مصدرا أساسيا لكل سلوكاته، بالإضافة إلى كون الانتقال من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر يمر بالضرورة بتجربة نجاح يعيشها المتعلم (النجاح في شهادة التعليم المتوسط) وهو ما يؤثر إيجابا على معتقداته.

التناقص المسجل في مستوى المؤشرات؛ أي السلوكات، هذه الظاهرة تبدو طبيعية لأن المحيط التعليمي بطبيعته مليء بتجارب النجاح و الفشل التي يعيشها المتعلم باستمرار، هذه التجارب التي تؤثر سلبا في معتقداته وبالتالي في سلوكاته ، وهي النتيجة التي توصلنا إليها، حيث سجلنا أن المتعلم الذي يظهر مستوى إدركات منخفض هو الذي يظهر مستوى سلوكات مرتفع، أي كلما أدرك المتعلم أنه غير كفء وأنه لا يتحكم في تعلمه وأنه يفقد قيمة التعلم يدفعه ذلك للمثابرة و الإقبال و الالتزام بشكل أكبر، والعكس صحيح.

إذا تعرف الدافعية للتعلم تناقصا يبدو طبيعيا داخل الطور التعليمي في مستواها الداخلي (الخفي) لكنها في المستوى الظاهر؛ أي سلوكات التلاميذ فهي ترتفع ولا تتناقص. تحيلنا هذه النتيجة للمقاربات و النظريات

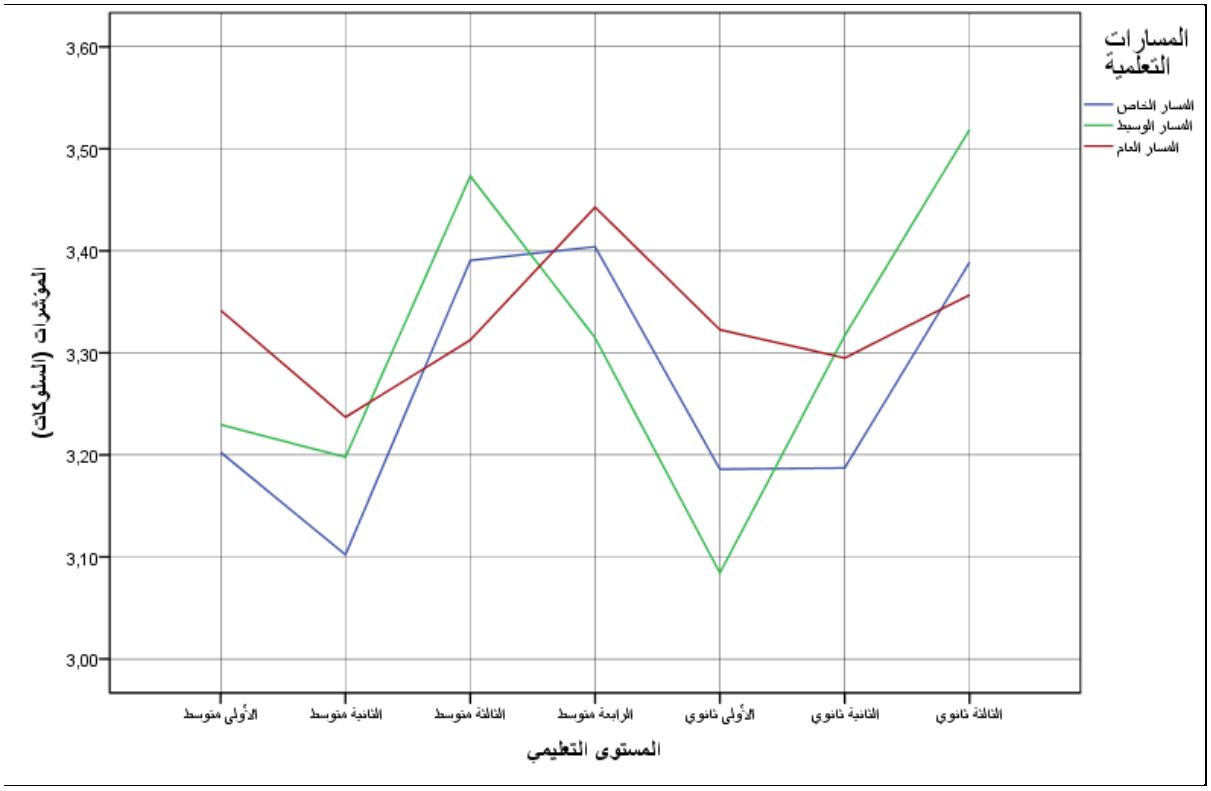
المعرفية التي تؤكد تأثير المحيط في تكوين الإدراكات و المعتقدات، كنظرية العجز المتعلّم ونظرية التوقع و العزو، كل هذه النظريات التي مهدت للنموذج السوسيو معرفي تؤكد دور إدراك الفرد لمحيطه وللنتائج التي يحدثها سلوكه في المحيط في ردود فعله المستقبلية. وحسب بوتمان و فرونسواز **François, P.-H., et Botteman, A. E. (2002)** هذه النظريات ... أثبتت أن التحليل السببي لمحيطنا الاجتماعي يمثل أحد المحددات الأساسية لسلوكنا (p528).

هذه النتيجة التي توصلنا إليها تبين التناقص الحقيقي للدافعية للتعلم عبر سنوات التمدرس ومستوياته (المتوسط والثانوي)، لكن لا يمكن أن نتجاهل التباين الموجود حقا بين التلاميذ في العديد من الخصائص، والتي بدورها قد تحدث فروقا واختلافات بين مجموع المتعلمين. إخترنا في بحثنا هذا ثلاث متغيرات اعتبرناها أساسية والأكثر تأثيرا وتفريقا بين المتعلمين (ولا نعتبرها الوحيدة بل قد نجد متغيرات أخرى لم تشملها هذه الدراسة). هذه المتغيرات هي: (المسار التعليمي للمتعلم وتجربة النجاح والفشل والجنس)، وسنعمل في ما تبقى من هذا الجزء من الفصل على التحقق من تأثير هذه المتغيرات في ظاهرة تناقص الدافعية للتعلم عند متعلمي التعليم المتوسط والثانوي.

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

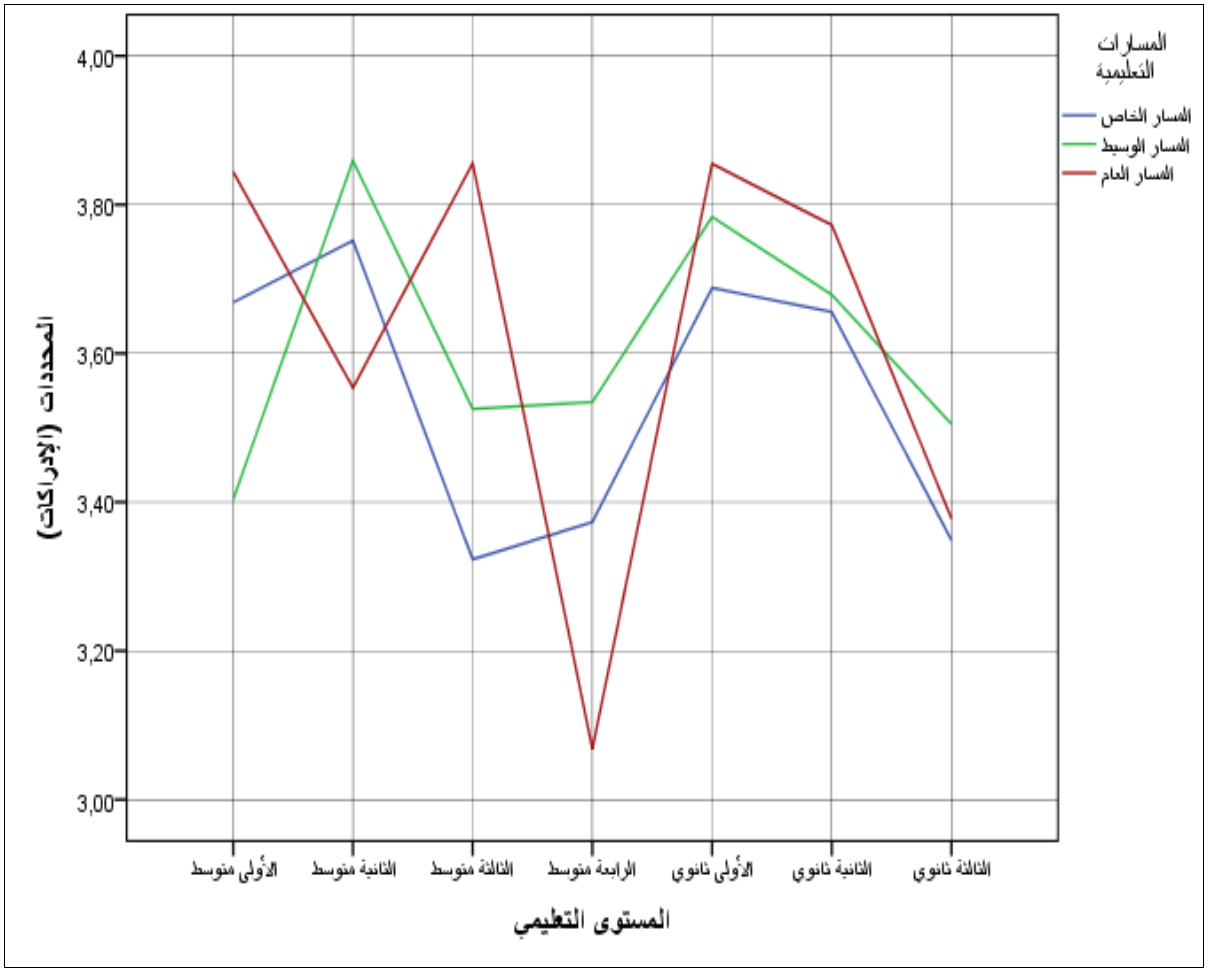
"لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف المسارات التعليمية العامة والوسيطة والخاصة ".

عالجنا في الفرضية السابقة مسألة تناقص الدافعية للتعلم في صورتها العامة؛ أي بغض النظر عن المسارات التعليمية، وباعتبار أن المتعلم قد تختلف سلوكاته وإدراكاته من مادة تعليمية لأخرى، سنتحقق هنا من مدى تأثير المسارات التعليمية في مسألة تناقص الدافعية للتعلم بشقيها (المحددات والمؤشرات). وقد سبق ضبط ماهية المسار التعليمي في الفصل الأول، (أنظر الصفحة رقم: 31/30)، حيث قسمنا المسار التعليمي للمتعلم إلى ثلاثة مسارات مختلفة المسار العام و المسار الخاص والمسار الوسيط، مع العلم أننا أقصينا المسار التعليمي العام السلبي لأنه لم يظهر في النتائج النهائية للدراس الميدانية. ولتحقيق ذلك سنعرض كيفية تطور الدافعية للتعلم خلال سنوات المتمدرس أخذين بعين الاعتبار المسار التعليمي للمتعلم .



الشكل رقم15: يمثل تطورمؤشرات الدافعية حسب المسارات التعليمية.

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في المنحنى أن المؤشرات (السلوكات) على اختلاف مسارات التعلم تتجه إلىالتزايدفي الطور التعليمي نفسه، كما أن هذا التزايد يظهر بين بداية المرحلة التعليمية ونهايتها بالنسب للتعليم المتوسط، ويظهر التزايد مستمر في التعليم الثانوي، وهو ما تم التحقق منه تقريبا في الفرضية الأولى، لكننا نسجل فروقا بين المسارات التعليمية، أما بالنسبة لمحددات الدافعية (الإدراكات)تبدوا الفروق أكثر خاصة في المسار التعليمي العام. وهو ما نلاحظه في المنحنى البياني التالي:



الشكل رقم16: يمثل تطورمحددات الدافعية حسب المسارات التعليمية.

إذا تتجه المحددات إلى التناقص داخل الطور التعليمي وتظهر الفروق بين بداية الطور التعليمي ونهايته في التعليم المتوسط، بينما نسجل تناقصا مستمرا في التعليم الثانوي، وهي النتيجة التي توصلنا إليها بغض النظر عن

المسارات التعليمية، لكن مع ذلك يبقى هناك فرق ظاهر بالنسبة للمسار التعليمي العام في مرحلة التعليم المتوسط، حيث نسجل تدبدبا في مستوى محددات الدافعية للتعلم عند متعلمي هذا المسار، وينخفض مستوى محددات الدافعية لديهم بشكل كبير في نهاية مرحلة التعليم المتوسط (الرابعة متوسط). بغض النظر عن الشكل الذي اتخذه هذا التطور لمستوى محددات الدافعية للتعلم ومؤشراتها حسب المسارات التعليمية، نلاحظ كذلك فروقا بين متوسطات استجابات المتعلمين ولا يمكن التحقق منها بمجرد الوصف لذلك نلجأ لتحليل التباين لمعرفة في ما إذا كانت هذه الفروق المسجلة دالة أم لا، وبالتالي هل يمكن للمسار التعليمي أن يحدث فرقا في تطور الدافعية للتعلم عند المتعلمين.

جدول رقم24: يبين تحليل التباين بين مسارات التعلم لمتغير مؤشرات الدافعية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	28.617	6	4.769	53.202	0.000***
داخل المجموعات	137.252	1531	0.090		
المجموع	165.869	1537			

*** **دالة عند مستوى دلالة 0.001>**

تظهر النتائج أن الفروق بين المجموعات (مسارات التعلم) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001 ، حيث بلغت قيمة F = 53.202 ، وهو ما يؤكد وجود فروق بين التلاميذ في تطور مؤشرات الدافعية للتعلم لديهم باختلاف المسار التعليمي (عام أو خاص أو وسيط). ونسجل النتيجة نفسها بالنسبة لمحددات الدافعية للتعلم . وهي النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم25: يبين تحليل التباين بين مسارات التعلم لمتغير محددات الدافعية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	28.617	6	4.769	53.202	0.000***
داخل المجموعات	137.252	1531	0.090		
المجموع	165.869	1537			

*** **دالة عند مستوى دلالة≤ 0.001**

تشير نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق دالة بين المجموعات حسب المسارات التعليمية المختلفة، حيث أن هذه الفروق دالة عند مستوى دلالة 0.001 ، كما بلغت قيمة F 53.202. وبالتالي يمكننا التأكد من الأثر الذي تحدثه المسارات التعليمية في إحداث فروق بين المتعلمين في سلوكاتهم و إدراكاتهم، وللتحقق من نوعية هذا الأثر بالنسبة للمجموعات حسب نوعية المسار التعليمي، أجرينا اختبار شيفي SCHIFFE ، وهي النتائج الموضحة في الجداول التالية:

جدول رقم 26 : يمثل تقسيم مستويات التعلم حسب تجانسها في مؤشرات الدافعية للتعلم.

مسارات التعلم	N	المجموعات التحتية (ألفا = 0.5)	
		1	2
خاص	930	3.2651	
عام	258	3.3037	
وسيط	350		3.3726

جدول رقم27: يمثل تقسيم التلاميذ حسب مساراتهم وتجانسها في محددات الدافعية للتعلم.

مسارات التعلم	N	المجموعات التحتية (ألفا = 0.5)	
		1	2
خاص	930	3.5527	
وسيط	350	3.5746	
عام	258		3.6392

تظهر نتائج اختبار شيفي SCHIFFE بالنسبة للمؤشرات (السلوكات) أن التلاميذ الذين يتبعون مسارا خاصا والتلاميذ الذين يتبعون مسارا عاما هم الذين يشكلون مجموعة واحدة؛ أي أن الفروق بين المجموعتين غير دال، فهما متقاربان في ما بينهما في مستوى سلوكاتهما (**جدول رقم: 26**)، وهو مستوى أدنى من المستوى الذي يظهره التلاميذ الذين يتبعون مسارا تعليميا وسيطا. أما بالنسبة للمحددات (الإدراكات) فإن التلاميذ الذين يتبعون مسارا تعليميا خاصا و وسيطا يمثلون مجموعة واحدة، بحيث يتشابهون في تطور إدراكاتهم، في حين يختلفون في ذلك مع التلاميذ الذين يتبعون مسارا عاما(**جدول رقم:27**)، مع العلم أن التلاميذ الذين يتبعون المسار العام يظهرون مستوى أكبر بالنظر لمتوسط استجابتهم.

إذا يظهر التلاميذ الذين يتبعون مسارا عاما في دراستهم؛ وهم الذين يصرحون بأنهم متفوقون في كل المواد التعليمية، مستويات أعلى في إدراكاتهم؛ أي في إدراك مستوى كفأتهم وتحكمهم وقيمة النشاط التعليمي، في حين نسجل أن التلاميذ الذين يتبعون مسارا وسيطا أعلى مستوى في سلوكاتهم من التلاميذ الذين يتبعون المسارات الأخرى، أي أكثر إقبالا على النشاط التعليمي وأكثر مثابرة و التزاما معرفيا، بينما يظهر تلاميذ المسار الخاص ضعفا في مستوى الإدراكات والسلوكات.

تقودنا هذه النتيجة للوقوف على حقيقة خفية، فالتلميذ الذي يرى نفسه أكثر كفاءة وتحكما (تلاميذ المسار العام الإيجابي) يقبل على التعلم و يثابر بشكل أقل من التلميذ الذي يرى أنه متوسط في تعلمه وكفأته وتحكمه في التعلم (تلاميذ المسار الوسيط). كما أن التلميذ الذي يرى أنه ضعيف في بعض المواد (تلاميذ المسار الخاص) يظهر مستويات أقل في السلوكات (المؤشرات) و الإدراكات (المحددات).

يمكننا من خلال هذه القراءة للنتائج أن نرسم صورة عن حقيقة ديناميكية الدافعية للتعلم عند للمتعلمين، أخدين بعين الاعتبار مسارهم التعليمي؛ ولأننا انطلقنا من اعتبار الدافعية للتعلم محصلة للتفاعل بين إدراكات المتعلم وسلوكياته، يظهر لنا أن التلميذ الذي يبدل جهدا أكثر في المدرسة والذي يثابر ويلتزم معرفيا في تعلمه هو التلميذ الذي يدرك أنه في مستوى متوسط فلا هو ضعيف ولا هو متفوق، ومن هنا يمكننا فهم حقيقة تأثير هذه المعتقدات على التلاميذ.

التلميذ الذي يعتقد أن مستواه بعيد بشكل كبير عن المستوى المطلوب والمرجو، يكون إقباله على التعلم ومثابرته عليه ضعيفة. أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في إطار البحث السوسيو معرفي أن الأفراد يفضلون إرجاع إخفاقهم لعدم بدل الجهد بدلا من الإخفاق بسبب عدم التمكن أو القدرة على النجاح. فحسب نظريات التوقع و القيمة وانطلاقا من أعمال فروم Vroom *في هذا الصدد*" فالقيمة ذاتية ومرتبطة بتفضيل الفرد لشيء دون سواه (in Fenouillet,2009 :41) ؛ إذا فالمتعلم لن يبادر في العمل المدرسي ولن يثابر إلا إذا فضل هو القيام بذلك لما يراه من قيمة للعمل الذي سيقوم به، ومن بين أهم القيم التي يتبعها المتعلم في المدرسة (التفوق، والحصول على هذا التفوق أمام الأخرين)، ويذهب إلى ذلك نيكلس Nicholls (1984) وديويك Deweck(1986) في ما سمياه بنظرية أهداف الإنجاز أو الأهداف الموجهة (سبق تفصيل هذه الرؤية في الفصل الثاني). أما فيما يخص التوقع فهو عبارة عن عملية تقييم يقوم بها الفرد لقدرته على إنجاز أو إتمام عمل ما، يعرفه فروم Vroom على أنه " اعتقاد مؤقت حول احتمالية ظهور نتيجة معينة جراء

فعل أو سلوك معين (in Laurent guirard,1999 : 303)، هذا يعني أن المتعلم لن يبادر ويثابر في إنجاز الأعمال المدرسية بشكل جيد إلا إذا توقع النجاح فيها؛ لذلك لاحظنا أن المتعلمين الذين يتبعون مسارا تعليميا خاصا هم الأقل مثابرة وإقبالا والتزاما في تعلمهم.

يدفعنا التحليل السابق ا للتساؤل؛ لماذا إذا يبقى المتعلمون الذين يتبعون مسارا عاما إيجابيا أقل مثابرة من تلاميذ المسار الوسيط؟ مع العلم أنهم أكثر التلاميذ توقعا لنجاحهم في الاعمال المدرسية. إن أثر التوقعات والمعتقدات على السلوك ليست بسيطة على ما يبدو، فتأثيرها ليس آليا بل هو ديناميكي ومتغير. فمن بين المعتقدات التي توجه السلوك إلى جانب توقع النجاح والفشل، هو إدراك المتعلم لسبب نجاحه. أبرزت المقاربات التي درست الظواهر المرتبطة بالعزو السببي أهمية هذه الظاهرة في توجيه سلوكات المتعلمين، فإذا كان المتعلم الذي يتوقع نجاحا في الاعمال المدرسية أقل مثابرة وإقبالا على النشاط التعليمي، فلأنه يريد أن يثبت في الوقت ذاته أن نجاحه المتوقع ناتج عن كفاءته وقدرته، وليس نتاجا للجهد الكبير الذي يبذله، يرى وينر Weiner أن العزو السببي مهم في تحديد دافعية الفرد ،"إن عزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد إلى الشعور بالخجل والإثم، بينما عزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي إلى الشعور بالفخر وتقدير الذات، أما عزو الفشل لأسباب خارجية فيؤدي إلى الشعور بالغضب، بينما عزو النجاح لأسباب خارجية فيؤدي إلى الاعتراف بالجميل" (ذكر في قطامي وقطامي، 227:2000) . وأثبتت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الصدد (Ghiglione R et al 1990) أن الأفراد يفضلون عزو النجاح لأسباب داخلية، ومن الأسباب الداخلية يفضلون عزو نجاحاتهم لقدراتهم واستعداداتهم.

إذا يفضل تلاميذ المسار التعليمي الخاص الإقلال من الجهد و المثابرة والإقبال على التعلم حفاظا على *ما تبقى من تقدير الذات لديهم* وخوفا من الفشل، بينما يقلل تلاميذ المسار العام من الجهد والمثابرة والإقبال على التعلم لإثبات أن ما توصلوا إليه من نجاح هو نتيجة لتمكنهم وقدرتهم. وهكذا نتوصل إلى استنتاج أن التلاميذ

الذين يتبعون مسارا تعليميا وسيطا هم الأكثر إقبالا على التعلم والاكثر مثابرة والتزاما معرفيا؛ لأنهم يشعرون بأنهم قادرون على النجاح لكنهم يدركون في الوقت نفسه أنه عليهم بدل جهد أكبر حتى يتمكنوا من ذلك.

لو تأملنا الخطاب الصادر عن المربيين والموجه للتلاميذ في شكل ملاحظات أو تقييم كيفيي لوجدنا ما يدعم هذه النتيجة أو يشبهها، فالمربي عادة ما يؤنب التلميذ الفاشل (المخفق) ويوجه اللوم للتلميذ مقدما له بذلك الحجة على عدم تمكنه وضعفه، ظنا منه بأنه بذلك يقومه؛ وهو بذلك يدعم إحساسه بالعجز ويدفعه أكثر لتحاشي الفشل. أما بالنسبة للتلميذ الممتاز فيقدم له المربي التشجيع والإطراء على تفوقه وقدرته، وهو بذلك يدفع المتعلم للبحث عن البراهين (وبطريق لا شعورية) عن صدق تلك الأحكام، ومن بين هذه الحجج أن يتفوق دون بذل الكثير من الجهد (على الأقل إذا سؤل عن سبب نجاحه فسيرجعه لقدرته وتفوقه)، أما التلميذ الذي يتبع مسارا وسيطا فهو لا يتلقى التوبيخ واللوم ولا الإطراء الزائد، فكثيرا من المربين يستعملون العبارة (مستوى متوسط ، يمكنك تحقيق نتائج أفضل)، هذا النوع من العبارات و التغذية الراجعة المحايدة تجعل من التلميذ لا يشك في إمكاناته، ولا يتهاون في بذل المزيد من الجهد.

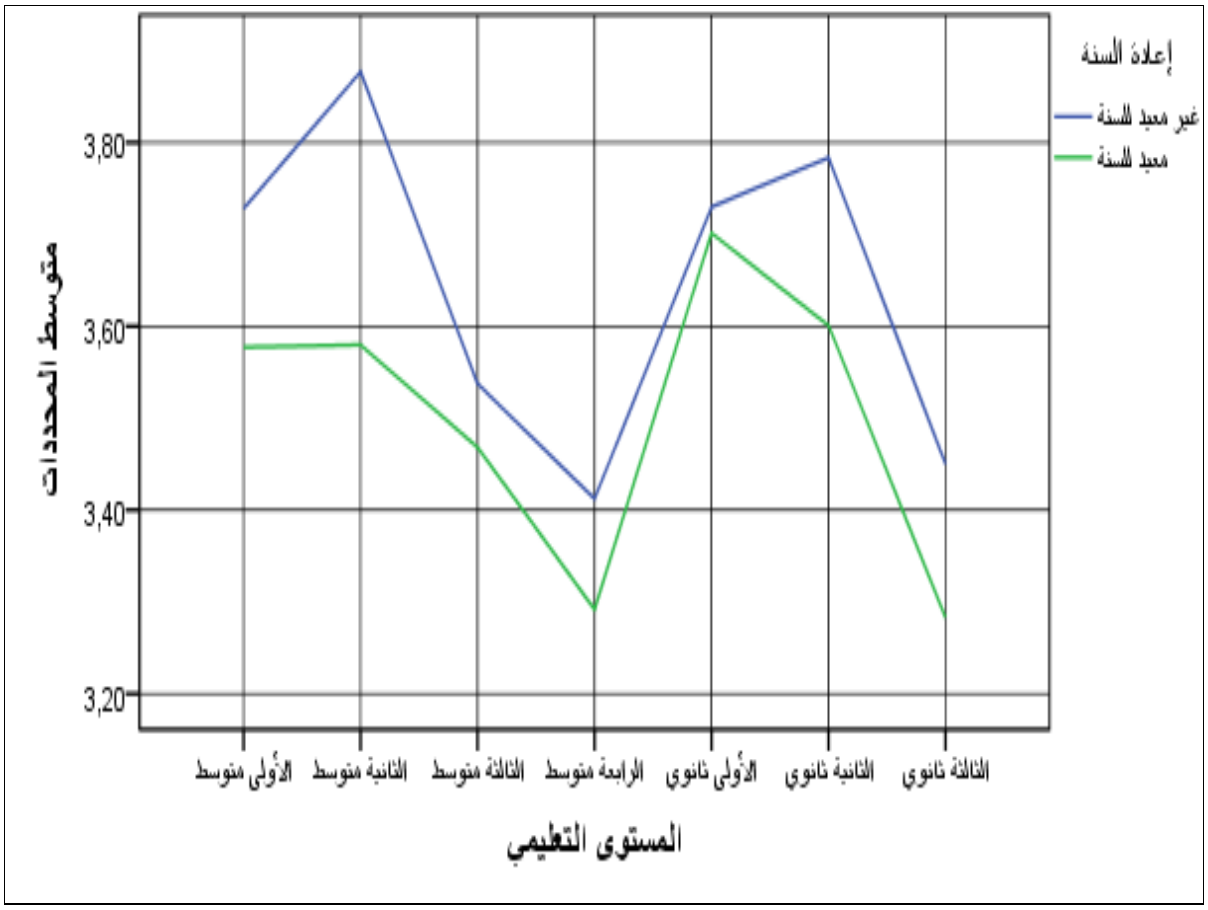
بعدما رأينا أثر المسار التعليمي للمتعلم في ديناميكية الدافعية سنتحقق في ما سيأتي من أثر تجربة النجاح و الفشل في إحداث الفروق بين التلاميذ، وهو ما سنتطرق له بالعرض والتحليل في الفرضية الموالية.

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

" لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف تجربة النجاح و الفشل التي عاشوها في مسار تعلمهم " تجربة إعادة السنة" .

النظرة الأولى للمنحنيات التالية تطلعنا عن بعض الاختلافات بين التلاميذ المعيدين للسنة و الغير المعيدين لأي سنة دراسية؛ وبالتالي الفرق بين الذين عاشوا تجربة الفشل من قبل والذين لم يعيشوا تلك التجربة

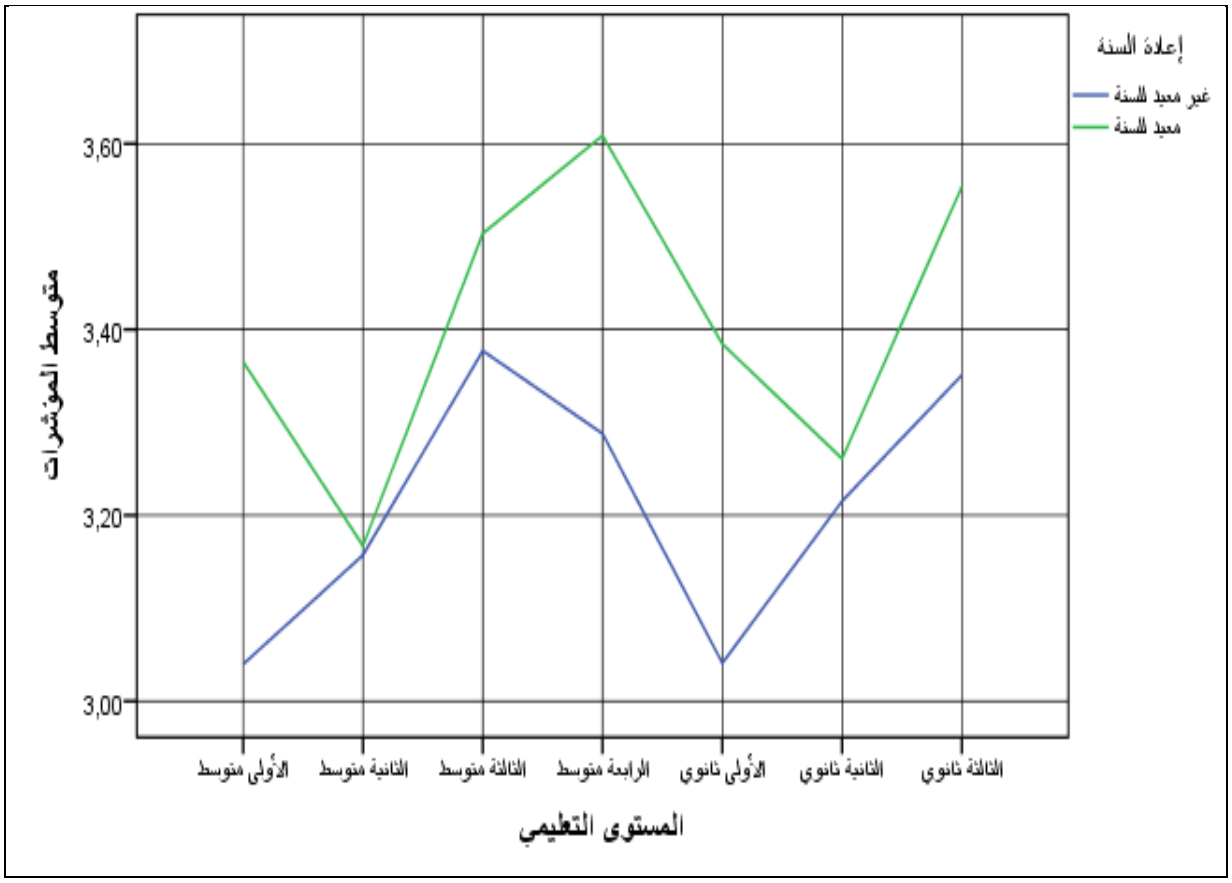
في تحديد مسار تطور دافعيتهم للتعلم في جانبها الداخلي؛ أي المحددات (الإدراكات). نسجل في هذا الصدد أن مستوى إدراكات التلاميذ الذين لم يعيشوا تجربة الفشل (إعادة السنة) يفوق مستوى إدراكات أقرانهم من الذين عاشوا تجربة الفشل، ويظهر هذا الفرق أكثر في السنة الثانية متوسط. أما في ما يخص التطور (تناقص أو تزايد) الدافعية للتعلم فنلاحظ أن هناك تشابها كبيرا بين الفئتين (المعيدون وغير المعيدين للسنة). ولو دققنا أكثر سنلاحظ وجود فرق في هذا التطور في السنة الثانية من التعليم المتوسط،حيث نسجل ارتفاعا في مستوى المحددات عند غير المعيدين قبل أن يرجع للتناقص.



الشكل رقم17: يبين تطور محددات الدافعية للتعلم حسب متغير إعادة السنة.

أما في ما يخص المؤشرات (السلوكات) وهي النتائج الموضحة في المنحنى الموالي، فنسجل فروقا أكبر في مستوى المؤشرات بين التلاميذ (المعيدون و الغير معيدين للسنة). وهي الفروق التي تظهر بوضوح في السنوات

(الثالثة متوسط و الرابعة متوسط والأولى ثانوي)، مع الإشارة إلى أن هذه الفروق لصالح المعيدين؛ أي أن التلاميذ المعيدين للسنة يظهرون مستوى أعلى من التلاميذ غير المعيدين في سلوكاتهم (الإقبال والمثابرة والالتزام المعرفي)، مع العلم أن التطور متشابه إلا في السنة الثانية متوسط، حيث نسجل انخفاضا في مستوى المؤشرات عند التلاميذ المعيدين للسنة بينما ترتفع عند غير المعيدين. يبقى علينا التحقق من دلالة هذه الفروق.



الشكل رقم18: يبين تطور مؤشرات الدافعية للتعلم حسب متغير إعادة السنة.

للتحقق من دلالة الفروق المسجلة طبقنا إختبار T فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم 28: يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات المعيدين و غير المعيدين في ما يخص محددات الدافعية للتعلم.

	N	متوسط الاستجابة	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
غير معيد للسنة	844	3.614	1536	5.599	دالة ***
معيد للسنة	694	3.520			

***** دالة عند مستوى دلالة ≤0.001**

تظهر النتائج المبينة في **الجدول رقم28** أن الفروق المسجلة بين التلاميذ المعيدين للسنة وغير المعيدين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001، وهذا يؤكد وجود فروق حقيقية بين المجموعتين (المعيدون والغير معيدين للسنة) في ما يخص محددات الدافعية للتعلم (الإدراكات)، مع العلم أن هذه الفروق لصالح التلاميذ غير المعيدين للسنة؛ أي الذين لم يعيشوا تجربة الفشل من قبل، حيث يظهرون مستوى إدراك أعلى لـ (إدراك مستوى التحكم وإدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة التعلم).

جدول رقم29: نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات المعيدين و غير المعيدين في ما يخص مؤشرات الدافعية للتعلم.

	N	متوسط الاستجابة	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
غير معيد للسنة	844	3.228	1536	-8.596	دالة ***
معيد للسنة	694	3.377			

***** دالة عند مستوى دلالة ≤0.001**

تظهر نتائج اختبار T وجود فروق دالة إحصائيا بين المعيدين و غير المعيدين في ما يخص مؤشرات الدافعية للتعلم (السلوكات)، بحيث بلغت قيمة T(8.596 -) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001 ،

لكن لصالح التلاميذ المعيدين في هذه الحالة؛ أي يظهر التلاميذ المعيدون مؤشرات سلوكية أعلى من التلاميذ غير المعيدين .

إذا الفروق بين المعيدين وغير المعيدين من التلاميذ بخصوص مؤشرات الدافعية للتعلم ومحدداتها دالة إحصائيا، لكن نلاحظ أن التلاميذ غير المعيدين يسجلون مستوى أعلى في ما يخص الإدراكات؛ أي يعتبرون أنفسهم أكثر كفاءة وتحكم ويعتبرون التعلم دا قيمة عالية، في حين نجد أن التلاميذ المعيدين للسنة أكثر مثابرة وإقبالا على التعلم وأكثر التزاما من الناحية المعرفية من التلاميذ غير المعيدين للسنة. كما نسجل هنا أيضا عدم اختلاف المسار التطوري (تزايد أو تناقص) لمؤشرات الدافعية للتعلم ومحدداتها، حيث يرسم المسار التطوري نفس الخط تقريبا بالنسبة للفئتين رغم الفرق المسجل بينهما.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الاخرى في مسألة تأثير الفشل السابق في إدراكات ومعتقدات المتعلمين حول كفاءتهم وتحكمهم وقدراتهم، لكن قبل التطرق لهذه النتائج العلمية الداعمة لهذه الفكرة، يجب الإشارة لمسألة مهمة تعرض لها باندورا Banduar (1993) في نموذجه الذي أسسه حول ظاهرة (الفاعلية الذاتية المدركة)، وكذلك أشار إليه روتر Roter قبل ذلك في نظريته التعلم الاجتماعي، والمتمثل في صعوبة تحديد السبب والنتيجة عنما يتعلق الأمر بتأثير وتأثر الفرد بمحيطه (تجاربه السابقة)، حيث لا يمكن أن نجزم بشكل مطلق بأن الإحساس بعدم الكفأة أو الفاعلية هو الذي يؤدي إلى الإخفاق والفشل، فلا يمكن أن نفصل جازمين أيهما السبب وأيهما النتيجة، ولو أردنا أن نأخذ موقفا موفقا لقلنا أن كلاهما يمكن أن يكون سببا تارة ونتيجة تارة أخرى، لكن هذا الموقف لا يحل المعضلة من الناحية الإجرائية،ولذلك فنحن مضطرون لأن نتبع باندورا Banduar(1993) وكذلك فيو Viau (1997) في اتخاذ أحدهما سببا والأخر نتيجة على سبيل التسليم.

إذا توصلنا إلى التأكد من أن التلاميذ الذين عاشوا تجربة الفشل (المعيدون للسنة) هم الأضعف في إدراكهم لمستوى كفاءتهم وتحكمهم في التعلم وقيمة التعلم، لكنهم الأكثر مثابرة وإقبالا على التعلم والأكثر التزاما معرفيا. نفترض هنا أن تجربةالإخفاق قد أثرت سلبا على معتقداتهم عن أنفسهم، وهو ما يجعل التلاميذ يبدلون على ما يبدو جهدا أكبرفي التعلم، مقارنة بأقرانهم من التلاميذ الذين لم يعيشوا تجربة الفشل من قبل، غير أن تجربة الفشل لم تؤثر في الصورة العامة لتناقص مستوى الدافعية للتعلم في شقيها المحددات والمؤشرات حتى وإن كانت الفروق بين المجموعتين دالة إحصائيا، إلا في السنة الثانية من التعليم المتوسط، حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين عاشوا تجربة الفشل من قبل ينخفض مستوى مؤشرات الدافعية للتعلم لديهم ، وهوما يتفق مع النتيجة التي قدمناها في الفرضية الأولى، لكن التلاميذ الذين لم يعرفوا تجربة الفشل من قبل لا نلاحظ عندهم هذا الانخفاض في مستوى المؤشرات؛ وبالتالي يمكن إرجاع ذلك الانخفاض في مؤشرات الدافعية للتعلم للتلاميذ الذين فشلوا من قبل، لكن إلى ماذا يمكن أن نعزو الارتفاع في مستوى مؤشرات الدافعية لذا التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل

يبدأ حسب هارترHarter (1992) الأطفال مشوارهم الدراسي بثقة كبيرة في قدراتهم واستعداداتهم معتقدين أنهم سينجحون في تعلمهم، فيظهرون مستوى عاليا من الإقبال والمثابرة في التعلم ويقبلون على النشاط التعليمي بحماس ورغبة. لكن سرعان ما يدرك الأطفال أن المدرسة ليست مكانا للتعلم فقط . يقول تارديف Tardif (1992) " ... المدرسة مكان يتم فيه تقييم قدرات التلاميذ واستعداداتهم، ثم تعلمهم وباستمرار ولا يتقبل أغلب الأطفال هذا الكم الكبير من التقييم بشكل إيجابي..." (ص 35).

لا يعني هذا أن الأطفال لا يريدون بعد ذلك التعلم بشكل مطلق، لكن ما يحدث هو تغير نظرتهم شيئا فشيئا للمدرسة والتعلم بصفة عامة، وأهم سبب لهذا التغير حسب تارديف Tardif (1992) و هارترHarter (1992) هو عملية التقييم، ويقصد هنا تجربة الفشل التي يعيشها أو يتوقعها المتعلم إثر عملية التقييم. لأننا لا نطرح مسألة الدافعية للتعلم طرحا كميا (ما مقدار الدافعية للتعلم عند المتعلم؟) وإنما نطرحها من

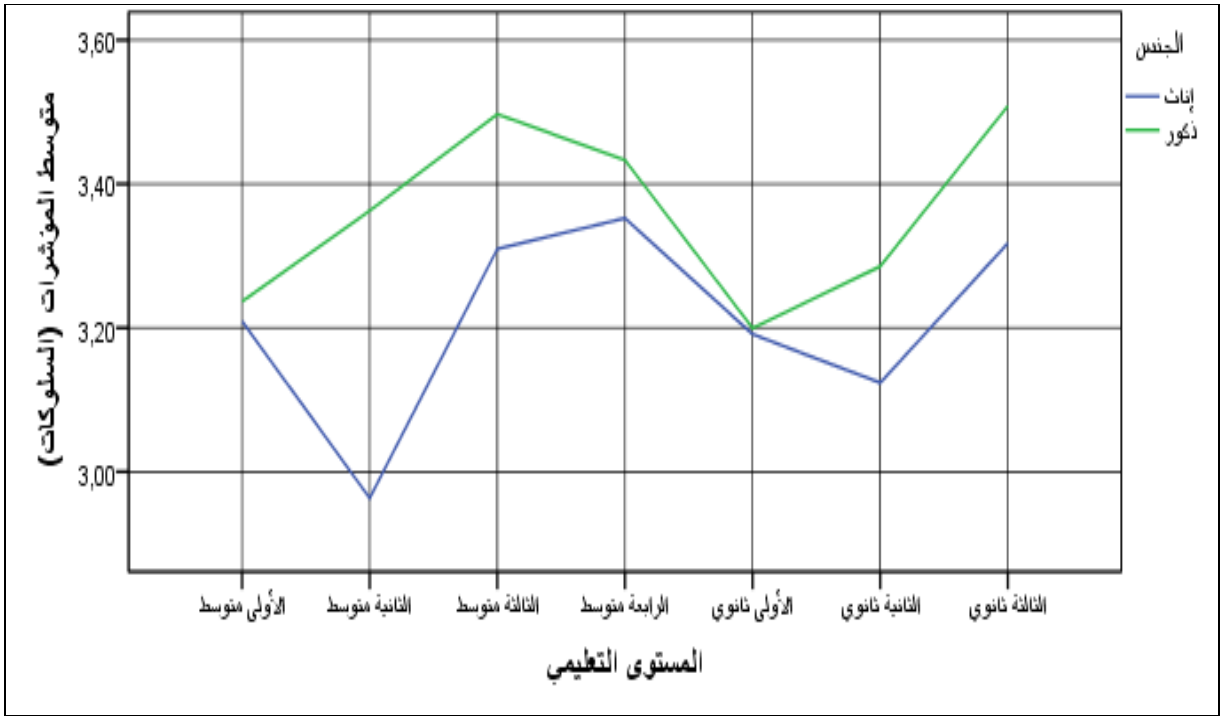
منظور معرفي، حيث أن أهم شيء هو معرفة سبب وكيفية توجيه المتعلم اهتمامه لأمر ما دون سواه من الامور المحيطة به؛ من المفترض إذا أن نسجل انخفاضا في مستوى مؤشرات الدافعية للتعلم، لكن الملفت للانتباه أنها ترتفع عكس المحددات وهذا عند المجموعتين (المعيدون للسنة والغير معيدين للسنة)، كما نلاحظ أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الفرضية الأولى والثانية في كون أن هذا التناقص يحدث داخل الطور التعليمي وأن الفروق تظهر بين بداية الطور التعليمي ونهايته. وسنعود إلى تفصيل هذه المسائل في الجزء الثاني من هذا الفصل.

4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

" لا يختلف المتعلمون في ظاهرة التناقص لدافعيتهم باختلاف الجنس "ذكور وإناث"

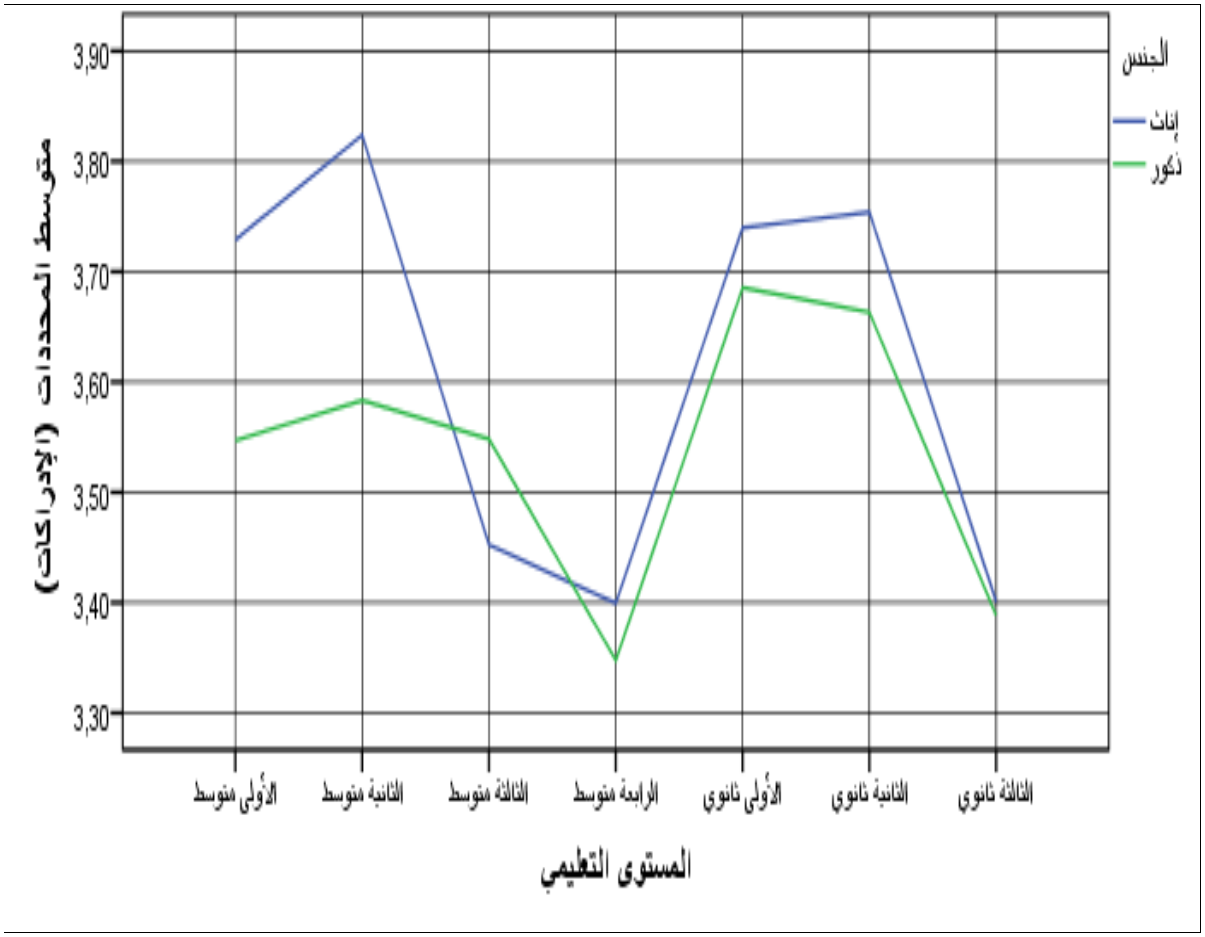
بالنظر للنتائج في المنحنى البياني الموالي نسجل وجود فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في استجابتهم حول السلوكات (مؤشرات الدافعية للتعلم) لصالح الذكور، فالذكور وفي جميع مستويات التعلم يظهرون استجابة عالية مقارنة بالإناث؛ وبالتالي فهم أكثر إقبالا على النشاطات التعليمية و أكثر مثابرة وأكثر التزاما من الناحية المعرفية.

أما في ما يخص المسار التطوري لمؤشرات الدافعية للتعلم فلا نسجل تقريبا أي فرق بالنظر إلى النتائج المسجلة في الفرضية الأولى؛ أي *تتجه المؤشرات إلى الارتفاع كلما تقدمنا في المسار التعليمي للمتعلم داخل الطور التعليمي و بغض النظر عن جنسه.* ما عدا في السنة الثانية من التعليم المتوسط، حيث نلاحظ أن مؤشرات الدافعية للتعلم تنخفض عند الإناث مقارنة بالذكور، وبالتالي فالذكور هنا يختلفون عن النتيجة المسجلة سابقا.



الشكل رقم 19: يبين تطور مؤشرات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.

أما في ما يخص محددات الدافعية للتعلم فنلاحظ أن مستوى إدراكات الإناث أكثر من الذكور إلا في السنة الثالثة متوسط، و هي النتيجة المبينة في الجدول الموالي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.62) بينما بلغت قيمة متوسط استجابة الذكور(3.53)، مع تسجيل انخفاض لمستوى الإدراكات كلما تقدمنا في المسار التعليمي، وهذه النتيجة تتفق أيضا مع ما سجلناه في الفرضية الأولى و التي تخص ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم.



الشكل رقم20: يبين تطور محددات الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس.

للتحقق من دلالة الفروق المسجلة طبقنا اختبارT فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم 30: يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات الذكور و الإناث في ما يخص محددات الدافعية للتعلم.

	N	متوسط الاستجابة	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
الإناث	712	3.617	1536	5.001	دالة ***
الذكور	826	3.533			

***** دالة عند مستوى دلالة ≤0.001**

جدول رقم31: يبين نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين استجابات الذكور والإناث في ما يخص مؤشرات الدافعية للتعلم.

	N	متوسط الاستجابة	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
الإناث	712	3.208	1536	-9.415	دالة ***
الذكور	826	3.371			

***** دالة عند مستوى دلالة ≤0.001**

الفروق المسجلة بين الذكور و الإناث وحسب نتائج اختبارT المبينة في الجداول رقم (31) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001)، حيث بلغت قيمة T بالنسبة لمؤشرات الدافعية (9.415-) ، بينما بلغت قيمة T بالنسبة لمحددات الدافعية (5.001). وبالتالي يمكننا القول بأن الفروق بين الذكور و الإناث بخصوص مؤشرات و محددات الدافعية للتعلم موجودة، ويتفوق الذكور في استجاباتهم بخصوص مؤشرات الدافعية للتعلم، بينما تتفوق الإناث في محددات الدافعية، مع العلم أن الخط التطوري عبر مختلف مراحل التعليم لا يختلف تقريبا بين الذكور و الإناث، إلا ما سجل في السنة الثانية من التعليم المتوسط بالنسبة للمؤشرات الدافعية للتعلم.

خلاصة الجزء الأول من الفصل:

بعد هذا العرض التفصيلي لنتائج الفرضيات الاربع الأولى والتي تخص الجزء الأول من الدراسة الميدانية، والذي خصصناه للتحقق من المسار التطوري للدافعية للتعلم عند المتعلمين في التعليم المتوسط والثانوي، يمكننا الإجابة عن التساؤل الذي إنطلقنا منه في هذا العمل والمتمثل في : هل تتجه الدافعية للتعلم للتناقص كلما تقدم المتعلم في مسار تعلمه؟ مع العلم أننا إعتمدنا منذ البداية على نتائج بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في

أوربا وكندا والتي أكدت مسألة تناقص الدافعية للتعلم مع التقدم في المسار التعليمي، واعتبر التناقص طبيعيا (Bouffard et all, 2003) (Benoit .2006).

وللإجابة عن السؤول يمكننا القول: إن الدافعية للتعلم تتجه للتناقص في شقها السلوكات، في حين ترتفع في شقها الثاني؛ أي الإدراكات، وهذا يعني أنه كلما تقدم المتعلم في مسار تعلمه تناقص مستوى إدراكاته (لكفأته وتحكمه وقيمة التعلم)، بينما يرتفع مستوى مؤشرات الدافعية؛ أي السلوكات (الإقبال على النشاط والمثابرة والإلتزام المعرفي). يحدث هذا داخل الطور التعليمي، حيث سجلنا أن المتعلمين يبدأون الطور التعليمي بمستوى إدراكات مرتفع وبمستوى سلوكات أقل، وينهون الطور التعليمي بمستوى إدراكات منخفض ومستوى سلوكات مرتفع. التباين الذي سجلناه بين بداية الطور التعليمي ونهايته يؤكد الدور الذي يلعبه المحيط التعليمي (المدرسة) في تشكيل مختلف الإدراكات عند المتعلم، هذه الأخيرة تعتبر بمثابة المحرك للتلميذ. الذي يحاول أن يعوض النقص الذي يحدث في إدراكاته بزيادة في المثابرة والإقبال على التعلم والإلتزام المعرفي.

إذا قمنا بمقارنة النتائج التي تحصّلنا عليها بتلك التي إنطلقنا منها (الدراسات التي أجريت في أوربا وكندا)، سنلاحظ أن هناك إختلافا بين النتيجتين، لكن بالنظر للطرق المختلفة التي أجريت بها الدراسات في الخارج وهذه الدراسة ، وبالنظر للفروق الكبيرة في البئتين، سنجد ما يفسر هذا الإختلاف. الدراسات التي تحصلنا عليها (Bouffard et all, 2003) (Benoit .2006) قامت بملاحظة التلاميد في طور تعليمي واحد، مع العلم أن تنظيم المدرسة يختلف بين نظامنا التربوي والنظام في أوربا (بلجيكا) وكندا. في حين شملت دراستنا هذه مرحلة تعليمية أوسع (التعليم المتوسط والثانوي).

سجلنا أيضا عدم وجود إختلافات كبيرة بين المتعلمين حسب متغيرات (المسار التعليمي وتجربة النجاح والفسل والجنس) في ما يخص المسار التطوري للدافعية للتعلم، حيث تتناقص الدافعية للتعلم في شقها الإدراكات وتتزايد في شقها السلوكات مهما إختلفت مجموعات المتعلمين حسب المتغيرات السابقة الذكر، كما سجلنا أيضا أن

التناقص والتزايد يحدث داخل الطور التعليمي. لكن هناك أيضا إختلافات دالة بين هذه المجموعات في قيمة متوسطات الإستجابات لمقياس الدافعية للتعلم بمختلف أجزائه. وسنترك التفصيل في هذه النتائج للخلاصة العامة لهذا البحث، وسنتناول فيما سيأتي نتائج الجزء الثاني من هذا البحث والمتعلق بالعناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية حسب المتغيرات المختلفة.

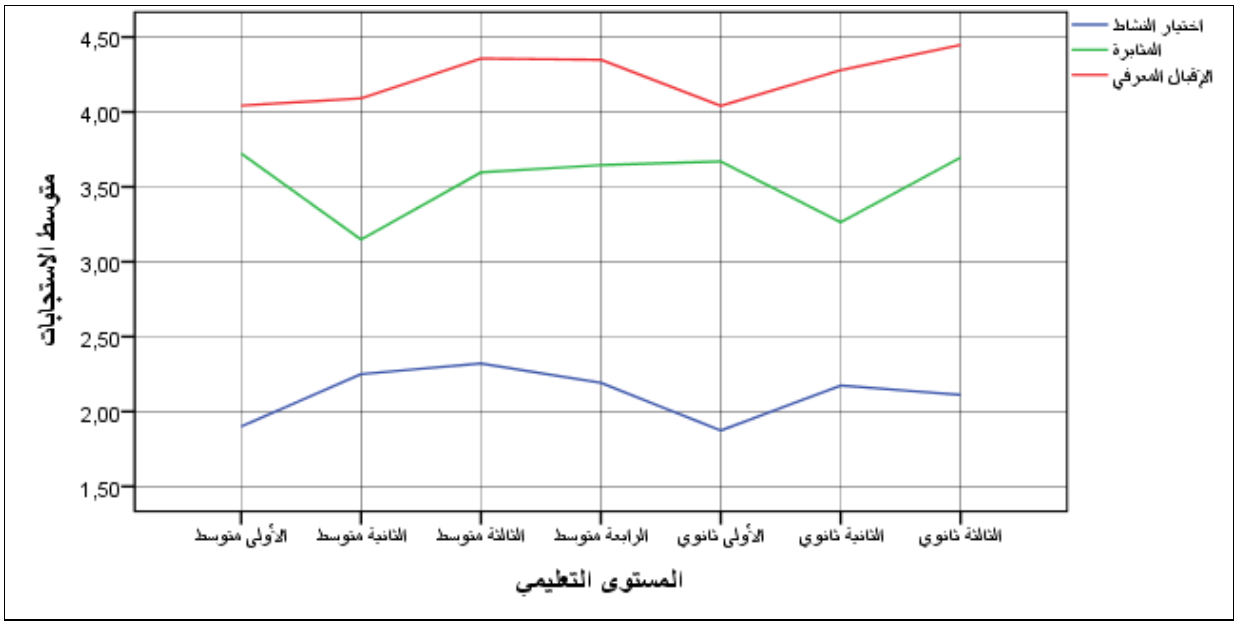
2. الجزء الثاني: مميزات ديناميكية الدافعية للتعلم.

1.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

"هناك اختلاف في المحددات و المؤشرات المساهمة في ديناميكية الدافعية باختلاف المستوى التعليمي للمتعلم".

يوضح الشكلان المواليان (**الشكل رقم 21 والشكل رقم 22**) وجود فروق بين مختلف مؤشرات ديناميكية الدافعية ومحدداتها عند المتعلمين، كما يشير أيضا لوجود فروق بين مختلف مستويات التعلم في استجابتها لهذه المؤشرات والمحددات.

يسجل المتعلمون بمختلف مستوياتهم بالنسبة لمؤشرات الدافعية للتعلم نتائج ضعيفة فيما يخص اختيار النشاط التعليمي، في حين يسجلون نتائج عالية في الإقبال المعرفي. أما بالنسبة للمثابرة فنسجل نتائج متوسطة. وهي حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات المتعلمين على التوالي: "اختيار النشاط (2.12) ، المثابرة (3.53) ، الإقبال المعرفي (4.22)"



الشكل رقم 21: يبين تطور مختلف مؤشرات الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي (متوسط ثانوي).

أما في ما يخص محددات ديناميكية الدافعية (الإدراكات) نسجل فروقا واضحة بين إدراك قيمة النشاط التعليمي من جهة وإدراك مستوى التحكم و مستوى الكفاءة من جهة ثانية، كما يظهر واضحا الاختلاف بين مستويات التعلم في مختلف محددات الدافعية. وهي المسألة الأساسية التي نريد التحقق منها في هذا الجزء من البحث.

الشكل رقم 22: يبين تطور مختلف محددات الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي (متوسط ثانوي).

للتحقق من الفروق الموجودة بين مختلف سنوات التعلم في مميزات ديناميكية الدافعية للتعلم بمختلف محدداتها (إدراك قيمة النشاط التعليمي، وإدراك مستوى الكفاءة الشخصية وإدراك مستوى التحكم في التعلم) وكذلك بمختلف مؤشراتها (اختيار النشاط و المثابرة على التعلم والالتزام المعرفي)، سنقوم بعرض نتائج التحليل التميزي (Analyse discriminante) والذي نقسمه بدوره إلى جزأين: (أنظر الإجراءات المنهجية ص)

-التحليل التميزي بواسطة نموذج التباعية(الوصفي + التنبؤي)

-التحليل التميزي بواسطة شجرة القرار (الاعتماد على درجة التباين F)

1.1.2 دلالة الفروق بين المتعلمين حسب مستواهم التعليمي ومختلف مكونات ديناميكية الدافعية:

من خلال نتائج التحليل التمييزي يتبين لنا أن الفروق المسجلة بين مختلف سنوات التعلم المتوسط و الثانوي ، في ما يخص استجاباتهم حول محددات الدافعية للتعلم ومؤشراتها دالة إحصائيا، وهو ما نسجله في نتائج الجدول رقم32والذي يلخص جداول تحليل التباين لكل متغير مستقل .

الجدول رقم 32: يمثل خلاصة جداول تحليل التباين لكل متغير مستقل anova+Lambdade Wilks .

المتغيرات	Lambda de Wilks	F قيمة	درجة الحرية1	درجة الحرية	الدلالة
اختيار النشاط	,960	10,755	6	1531	,000
المثابرة	,765	78,350	6	1531	,000
الإقبال المعرفي	,872	37,290	6	1531	,000
إدراك مستوى التحكم	,822	55,146	6	1531	,000
إدراك مستوى الكفاءة	,838	49,438	6	1531	,000
إدراك قيمة النشاط	,912	24,584	6	1531	,000

إذا هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المتغيرات المستقلة، والتي تمثل هنا مختلف مكونات ديناميكية الدافعية للتعلم، محددات و مؤشرات كل على حده في المجموعات السبعة المكونة لمختلف سنوات التعلم (المتوسط و الثانوي). لكن بالنظر لقيمة Lambda deWilks يمكن ترتيب هذه المتغيرات حسب قيمتها ومدى تأثيرها وقدرتها على التمييزبين المجموعات على النحو التالي:

يأتي اختيار النشاط و الإقبال عليه في المرتبة الأولى (0.960)، ثم في الدرجة الثانية نجد إدراك قيمة النشاط (0.912)، فالإقبال المعرفي في الدرجة الثالثة (0.872)، ثم إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم على التوالي (0.838 و 0.822) و في الأخير نجد المثابرة كأقل المتغيرات قدرة على التمييز (0.765). تعتبر هذه النتائج بطبيعة الحال نتائج وصفية (التحليل التمييزي الوصفي).يمكن الإشارة هنا إلى أن كل المتغيرات قد استعملت في التحليل لاستخراج المعادلات التمييزية، ولم يتم إقصاء أي متغير من النموذج الأصلي، باستعمال طريقة خطوة بخطوة (pas par pas). نتج عن هذا التحليل استخراج ستة معادلات

تميزية، تختلف فيما بينها في نسبة التباين التي تعبر عنها، حيث نجد أن المعادلة الأولى و الثانية تمثلان معن نسبة 86,4% من التباين وما تبقى من المعادلات يمثل حوالي 13% من التباين المتبقي. وهي النتائج المبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم 33: يبين قيمة المعادلات التميزية للنموذج و ونسبة التباين المعبرة عنه .

Valeurs propres

المعادلات التمييز	Valeur propre	التباين %	التباين المتجمع %	canonique الارتباط
1	,526[a]	64,2	64,2	,587
2	,182[a]	22,2	86,4	,392
3	,064[a]	7,8	94,1	,245
4	,030[a]	3,6	97,8	,169
5	,018[a]	2,2	100,0	,134
6	,000[a]	,0	100,0	,012

إذا لو أخدنا المعادلتين التميزيتين الأولى والثانية كمعادلتين تميزيتين أساسيتين سنجد أنهما ترتبطان بشكل ما مع المتغيرات المكونة للنموذج ، وهي النتيجة المبينة في (الجدول رقم :35).

الجدول رقم 34:يمثل مصفوفة التركيب لمختلف مكونات ديناميكية الدافعية.

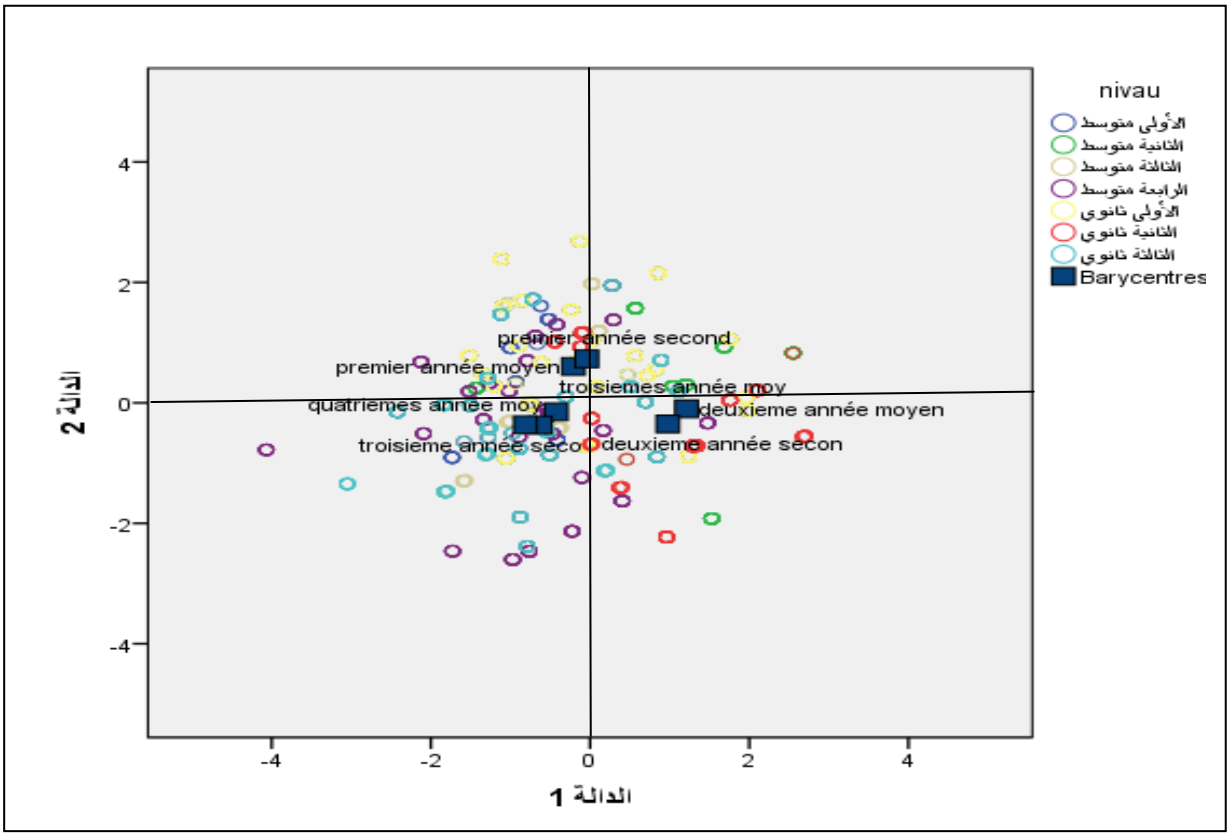
مصفوفة التركيب

	المعادلات					
	1	2	3	4	5	6
المثابرة	-,707*	,460	-,182	-,066	,435	,248
الإقبال المعرفي	-,263	-,743*	,074	,448	,414	,040
إدراك قيمة النشاط	,040	,623*	,459	,618	-,136	,019
إدراك مستوى التحكم	,592	,265	-,428	,066	,626*	,012
إدراك مستوى الكفاءة	,504	,527	,197	,077	,617*	-,208
إختيار الإقبال على النشاط	,047	-,398	,427	-,021	-,167	,793*

*. Plus grande corrélation absolue entre chaque variable et une fonction discriminante quelconque.

يتضح من الجدول أن دالة التمييز الأولى ترتبط بمتغير **المثابرة**، في حين ترتبط دالة التمييز الثانية **بالإقبال المعرفي و إدراك قيمة النشاط**، وهما الدالتان اللتان يمثلان 86,4% من التباين بين المجموعات (مستويات التعليم). أما الدالة الخامسة فترتبط بإدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم وترتبط الدالة السادسة باختيار الإقبال على النشاط. تمثل هذه الدوال حوالي 13% من التباين المتبقي. أما بالنسبة للدالة الثالثة و الرابعة التي تظهر في النموذج فلم ترتبط بأي من متغيرات الدراسة.

إن هذه النتيجة توضح أن الاختلافات بين المتعلمين والمسجلة في عينة الدراسة تحكمها المعادلات التميزية الأولى و الثانية ، ولكل معادلة من المعادلات السابقة قدرة على تمييز المتعلمين عن بعضهم البعض وذلك انطلاقا من مستواهم التعليمي و بالتالي تمكننا من تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حسب مستواهم التعليمي، وهي النتيجة الممثلة في الشكل رقم 23.



الشكل رقم 23: يمثل توزيع مستويات التعلم في مجموعات حسب معدلات التميز المستخلصة

يتضح أن التلاميذ وفقا للنموذج المستخلص من التحليل التمييزي ينقسمون إلى ثلاثة مجموعات، تتكون المجموعة الأولى من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و الأولى متوسط، أما المجموعة الثانية فتتكون من تلاميذ السنة الثانية ثانوي و الثانية متوسط، هاتين المجموعتين متقابلتين تماما وبالتالي فهما مختلفتان عن بعضهما، أو بالأحرى متناقضتين. في حين نجد أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط والثالثة ثانوي وتلاميذ السنة الرابعة متوسط يشكلون مجموعة ثالثة مختلفة عن المجموعتين السابقتين، لكن انطلاقا من إحدى المعادلتين فقط ؛ أي بالنظر إلى المعادلة الأولى وبالتالي بالاعتماد على مؤشر المثابرة.

يمكننا بالاعتماد على النتائج التحليلية السابقة أن نقف على مجموعة من الاستنتاجات بخصوص الاختلافات بين التلاميذ في ديناميكية دافعيتهم للتعلم بالنظر إلى مستواهم التعليمي، وهي كما يلي:

إن أهم العناصر المكونة لديناميكية الدافعية والتي يمكنها أن تميز بين المتعلمين انطلاقا من مستواهم الدراسي هي (المثابرة والإقبال المعرفي وإدراك قيمة النشاط التعليمي)، هذا يعني أننا لو أخدنا هذه العنصر الثلاثة مع بعضها سيمكننا ذلك من تقسيم المتعلمين حسب مستواهم الدراسي إلى مجموعات متجانسة تتشابه في استجاباتها للعناصر الثلاثة السابقة الذكر والمكونة لديناميكية دافعيتها للتعلم. هذا لا يعني أن العناصر الأخرى غير موجودة في النموذج التفسيري، بل تلك العناصر المتبقية (إدراك مستوى الكفاءة وإد اك مستوى التحكم و اختيار الإقبال على النشاط) لا تفرق (تميز) بين المتعلمين حسب مستواهم الدراسي (تتشابه استجابات المتعلمين مع اختلاف مستواهم الدراسي).

بالنظر إلى المعادلتين التفسيريتين (التميزيتين) التي أثبت التحليل التمييزي قدرتها على التفريق بين المجموعات، نسجل أن المعادلة الأولى والتي ترتبط بمؤشر المثابرة تفرق بين متعلمي السنة الثانية متوسط والسنة الثانية ثانوي على باقي المجموعات (المستويات التعليمية المتبقية) وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثانية للطورين المتوسط والثانوي يطهرون مثابرة أقل من تلاميذ المستويات الأخرى. أما إذا أخدنا المعادلة التميزية الثانية بعين

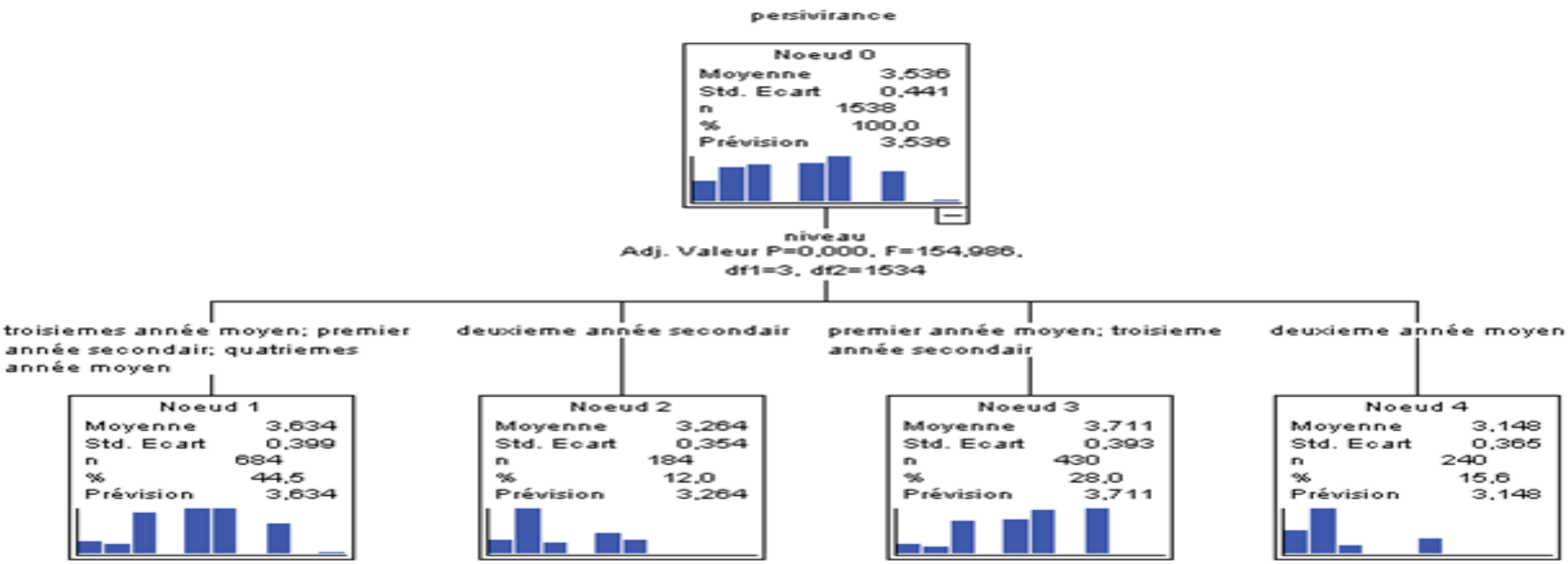
الاعتبار فنجد أن تلاميذ السنوات الأولى متوسط وثانوي يختلفون عن تلاميذ المستويات الأخرى في ما يتعلق **بإدراك قيمة النشاط و الإقبال المعرفي**؛ فتلاميذ السنوات الأولى متوسط والأولى ثانوي أقل إقبالا معرفيا وأكثر إدراكا لقيمة النشاط التعليمي. يمكننا تفسير ذلك من الناحية المنطقية بأن تلاميذ السنوات الأولى في الطور التعليمي يرون أن للنشاط قيمة أكبر لأنهم جدد في الطور التعليمي، والانتقال من طور تعليمي إلى آخر يؤثر على ما يبدو على إدراكهم لقيمة التعلم، لكنهم أقل إقبالا من الناحية المعرفية (لا يوظفون استراتيجيات معرفية مناسبة أو فعالة في التعلم) وذلك لقلة خبرتهم التعليمية حسب متطلبات الطور التعليمي. تؤكد هذه النتيجة حقيقة أن الوسط المدرسي يؤثر سلبا في معتقدات المتعلمين خاصة معتقداتهم حول قيمة العمل المدرسي، فالتلميذ يبدأ المرحلة التعليمية بنظرة إيجابية عن قيمة التعلم ثم تتغير هذه النظرة بعد إنتقاله إلى السنة الموالية مباشرة.

تظهر النتائج أيضا تقابل بين تلاميذ السنوات الأولى (متوسط وثانوي) وتلاميذ السنوات الثانية (متوسط وثانوي)، هذا التقابل نسجله بالاعتماد على معادلتي التمييز معا، وبتالي الاختلاف بينهما يشمل عناصر ديناميكية الدافعية الثلاثة ؛ هذا يعني أن تلاميذ السنة الأولى أكثر إدراكا لقيمة التعلم و أكثر مثابرة على التعلم في حين هم أقل إقبالا من الناحية المعرفية مقارنة بتلاميذ السنة الثانية .

لإبراز هذه الاختلافات وبشكل أكثر وضوحا ودقة سنعتمد على تحليل تمييزي من نوع آخر، ألا وهو التحليل بواسطة شجرة القرار Analyse Discriminante Par Arbre de décision وذلك لمعرفة كيف يميز كل عنصر من عناصر ديناميكية الدافعية بين المتعلمين حسب مستواهم التعليمي، مع العلم أننا سنأخذ في الحسبان فقط العناصر التي ارتبطت مع الدالتين التمييزيتين الأولى والثانية؛ أي (المثابرة في التعلم، الإقبال المعرفي وإدراك قيمة النشاط)

2 التمييز بين المتعلمين حسب مستواهم التعليمي ومكونات ديناميكية الدافعية للتعلم.

-التمييز بين المتعلمين حسب متغير المثابرة على التعلم:



متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	المجموع N	العقد NOEUD
3,7112	28,0%	430	3
3,6343	44,5%	684	1
3,2639	12,0%	184	2
3,1481	15,6%	240	4

شكل رقم24 : يمثل توزيع مختلف مستويات التعلم حسب متغير المثابرة.

يظهر الشكل رقم (24) و الذي يمثل شجرة القرار وجود اختلاف بين نتائج التحليل التمييزي Analyse Déscriminante و التي اعتمدنا فيها على اختبار Lambda de Wilks و نتائج شجرة القرار التي نعتمد فيها على اختبار F (FISHER)، حيث تظهر النتائج وجود أربعة مجموعات بدلا من ثلاثة، الفروق بين هذه المجموعات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $p>0.001$ ، حيث بلغة قيمة F 154.98 . وقد توزعت المجموعات حسب مستوى المثابرة في العمل المدرسي على النحو التالي:

- **المجموعة الثالثة** : شملت تلاميذ الأولى متوسط والثالثة ثانوي، وتشكل هذه المجموعة العقدة الثالثة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغ 3.71 و هي المجموعة الأكثر مثابرة على التعلم.

- **المجموعة الأولى**: شملت تلاميذ الثالثة متوسط و الأولى ثانوي و الرابعة متوسط، وتشكل هذه المجموعة العقدة الأولى في شجرة القرار، بمتوسط حسابي بلغ 3.67، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثانية من حيث المثابرة على العمل المدرسي.

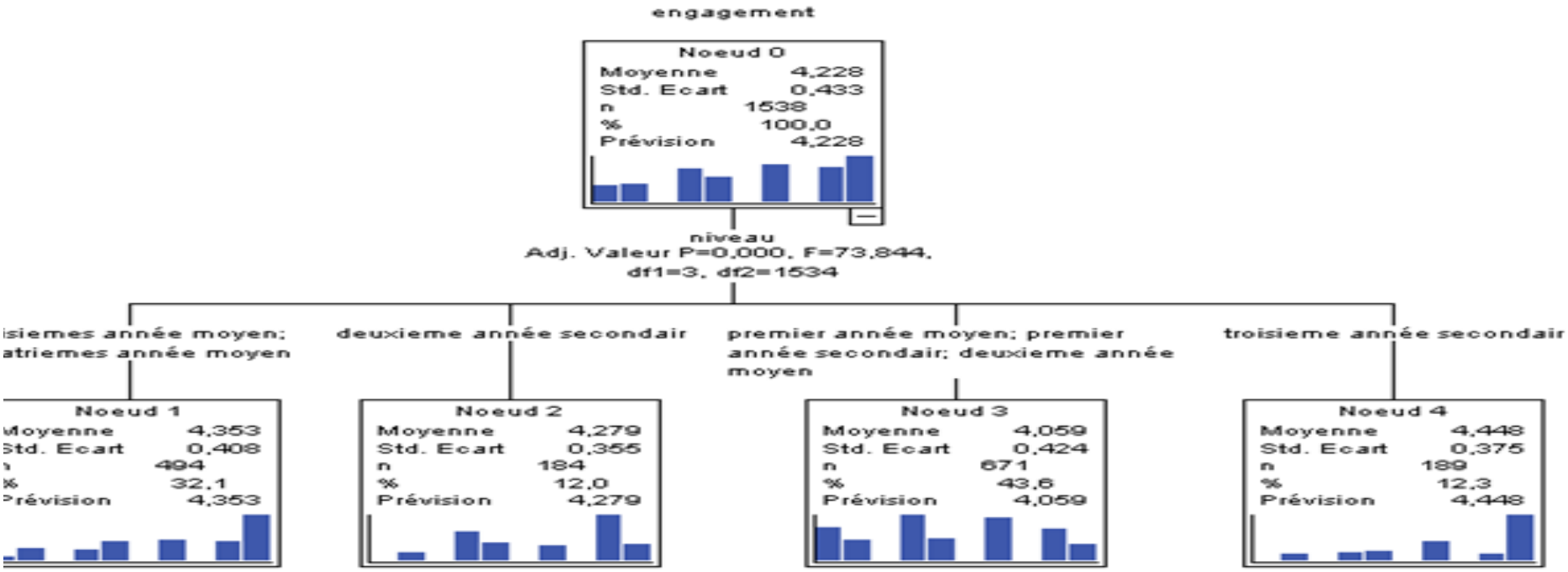
- **المجموعة الثانية** : شملت تلاميذ الثانية ثانوي وتشكل هذه المجموعة العقد الثانية في شجرة القرار، بمتوسط حسابي قيمته 3.26 ، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثالثة من حيث المثابرة على العمل المدرسي.

- **المجموعة الرابعة**: وشملت تلاميذ السنة الثانية متوسط وتشكل هذه المجموعة العقدة الرابعة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغت قيمته 3.14 وهي أقل المجموعات مثابرة على العمل المدرسي.

إن هذا التحليل يضيف إلى التحليل السابق الفصل المحتمل بين سنوات الثانية (متوسط وثانوي) وسنوات الأولى (متوسط وثانوي)، فنلاحظ أنه إذا كانت سنوات الثانية (متوسط وثانوي) هي المجموعة الأقل مثابرة، فإن السنة الثانية متوسط تمثل المجموعة الأقل مثابرة في التعلم. ومن جهة ثانية نسجل أن السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة متوسط هي المجموعة الأكثر مثابرة.

تبرز النتائج إذا أن السنة الثانية من التعليم المتوسط هي المرحلة التعليمية التي يظهر فيها عدم المثابرة على العمل المدرسي، وبالتالي من الناحية العملية السلوكية تعتبر المرحلة التي نسجل فيها أقل مستويات الدافعية للتعلم (من الناحية الكمية) باعتبار المثابرة من بين مؤشرات ديناميكية الدافعية للتعلم.

-التمييز بين المتعلمين حسب متغير الإلتزام المعرفي:



متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	المجموع N	العقد NOEUD
4,4481	12,3%	189	4
4,3527	32,1%	494	1
4,2787	12,0%	184	2
4,0594	43,6%	671	3

شكل رقم 25: يمثل توزيع مختلف مستويات التعلم حسب متغير الإقبال علىالنشاط التعليمي

يظهر الشكل رقم (25) و الذي يمثل شجرة القرار وجود اختلاف بين نتائج التحليل التمييزي Analyse Déscriminante و التي اعتمدنا فيها على اختبار Lambda de Wilks و نتائج شجرة القرار التي نعتمد فيها على اختبار F (FISHER)، حيث تظهر النتائج وجود أربعة مجموعات بدلا من ثلاثة، الفروق بين هذه المجموعات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $p>0.001$ ، حيث بلغة قيمة F 73.84 . وقد توزعت المجموعات حسب مستوى الإقبال المعرفي (الاستراتيجيات الموظفة من طرف المتعلمين) على النحو التالي:

- **المجموعة الرابعة** : شملت تلاميذ الثالثة ثانوي، وتشكل هذه المجموعة العقدة الرابعة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغ 4.44 و هي المجموعة الأكثر إقبالا من الناحية المعرفية؛ أي الأكثر توظيفا للاستراتيجيات التعلم الفعالة.

- **المجموعة الأولى**: شملت تلاميذ الثالثة متوسط و الرابعة متوسط، وتشكل هذه المجموعة العقدة الأولى في شجرة القرار، بمتوسط حسابي بلغ 4.35، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثانية من حيث الإقبال المعرفي وتوظيف استراتيجيات التعلم الفعالة.

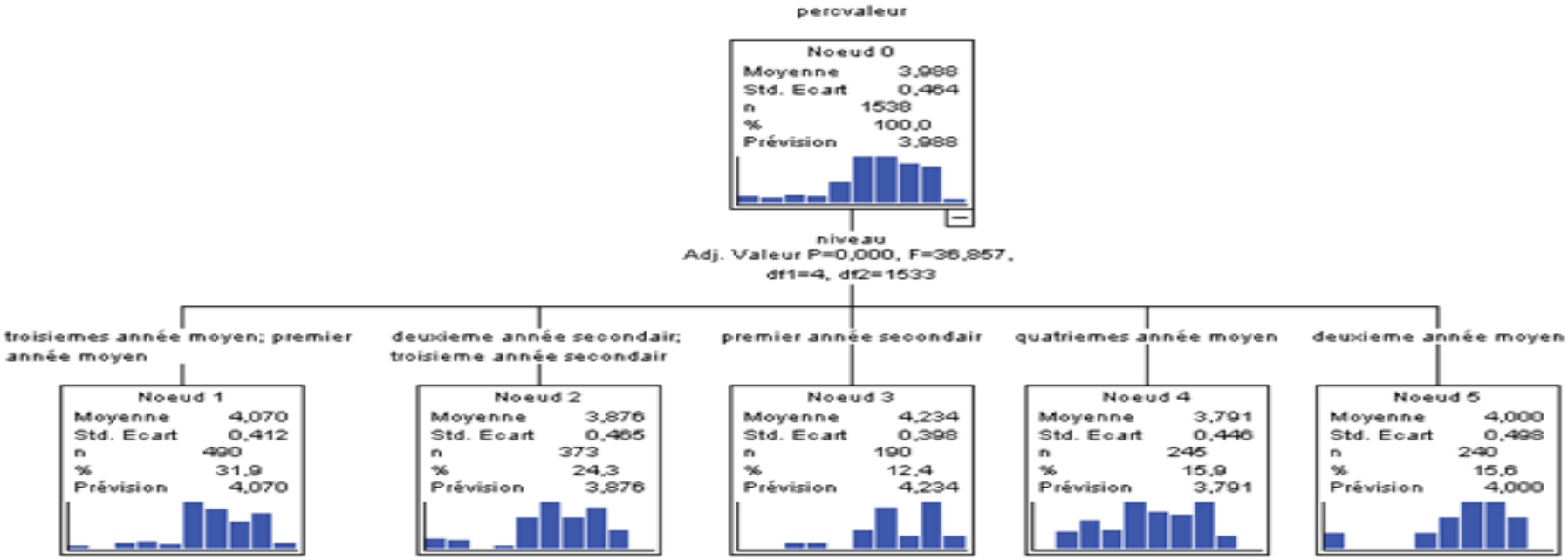
- **المجموعة الثانية** : شملت تلاميذ الثانية ثانوي وتشكل هذه المجموعة العقد الثانية في شجرة القرار، بمتوسط حسابي قيمته 4.27، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثالثة من حيث الإقبال المعرفي.

- **المجموعة الرابعة**: وشملت تلاميذ الأولى متوسط و الأولى ثانوي و الثانية متوسط وتشكل هذه المجموعة العقدة الثالثة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغت قيمته 4.05 وهي أقل المجموعات مثابرة على العمل المدرسي.

إن هذه النتائج تبرز أهمية الخبرة في ميدان التعلم، فالتلاميذ الأكثر توظيفا لاستراتيجيات تعلم فعالة هم تلاميذ النهائي وذلك لخبرتهم الطويلة في المدرسة و التي أكسبتهم استعمال أفضل الاستراتيجيات لتحقيق

النجاح، خاصة إذا علمنا أنهم مقبلون على شهادة البكلوريا. هذه النتيجة يدعمها التناقص الملحوظ في مستوى توظيف استراتيجيات التعلم كلما انحدرنا في المستوى التعليمي ، حيث نسجل أقل مستوى توظيف لاستراتيجيات التعلم عند تلاميذ السنوات الأولى والثانية متوسط بالإضافة إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وهذا يؤكد أيضا الاختلاف المتوقع و الفعلي بين الأطوار التعليمية المتوسط و الثانوي؛ لأن الاستراتيجيات الموظفة من طرف المتعلم في التعليم المتوسط تصبح غير كافية وغير فعالة في التعليم الثانوي الذي يتميز بكونه تعلم تخصصي مقارنة بالتعليم المتوسط.

- التمييز بين المتعلمين حسب متغير إدراك قيمة التعلم:



NOEUD العقد	المجموع N	النسبة المئوية	توسط الاستجابة
3	190	12,4%	4,2336
1	490	31,9%	4,0702
5	240	15,6%	4,0000
2	373	24,3%	3,8763
4	245	15,9%	3,7908

شكل رقم 26: يمثل توزيع مختلف مستويات التعلم حسب متغير إدراك قيمة النشاط التعليمي.

يظهر الشكل رقم (26) و الذي يمثل شجرة القرار وجود اختلاف أكبربين نتائج التحليل التمييزي Analyse Déscriminante و التي اعتمدنا فيها على اختبار Lambda de Wilks و نتائج شجرة القرار التي نعتمد فيها على اختبار F (FISHER)، حيث تظهر النتائج وجود خمسة مجموعات بدلا من ثلاثة، الفروق بين هذه المجموعات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $p>0.001$ ، حيث بلغة قيمة F 36.85 . وقد توزعت المجموعات حسب مستوى إدراك قيمة التعلم المدرسي على النحو التالي:

- **المجموعة الأولى** : شملت تلاميذ الأولى ثانوي، وتشكل هذه المجموعة العقدة الثالثة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغ 4.23 و هي المجموعة الأكثر إدراكا لقيمة التعلم المدرسي.
- **المجموعة الثانية**: شملت تلاميذ الثالثة متوسط والأولى متوسط، وتشكل هذه المجموعة العقدة الأولى في شجرة القرار، بمتوسط حسابي بلغ 4.07، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثانية من حيث إدراك قيمة العمل المدرسي.
- **المجموعة الثالثة** : شملت تلاميذ الثانية متوسط وتشكل هذه المجموعة العقد الخامسة في شجرة القرار، بمتوسط حسابي قيمته 4.00 ، وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الثالثة من حيث إدراك قيمة العمل المدرسي.
- **المجموعة الرابعة**: وشملت تلاميذ السنة الثانية ثانوي والسنة الثالثة ثانوي وتشكل هذه المجموعة العقدة الثانثة في شجرة القرار بمتوسط حسابي بلغت قيمته 3.87وتأتي هذه المجموعة في الدرجة الرابعة من حيث إدراك قيمة العمل المدرسي.
- **المجموعة الخامسة**: وشملت تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتشكل هذه المجموعة العقدة الرابعة في شجرة القرار، بمتوسط حسابي بلغ 3.79 وهي أقل المجموعات إدراكا لقيمة العمل المدرسي.

إن التحليل الذي توصلنا إليه بواسطة شجرة القرار فيما يخص إدراك قيمة التعلم يبدو مختلفا بشكل واضح عن التحليل التمييزي، لكننا يمكن أن ندعم من خلال نتائج شجرة القرار أن إدراك المتعلم لقيمة التعلم تكون في

بداية عملية التعلم كبيرة ثم تأخذ في التناقص، كما أنها تكون في بداية الطور التعليمي أكبر من نهايته.يمكننا أن نفسر هذه النتيجة بأن اقتران نهاية المراحل التعليمية بامتحانات (شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكلوريا) يجعل من المتعلم يدرك التعلم بطريقة مختلفة، فالبكلوريا مثلا أو الحصول على شهادة البكلوريا غير مقترن بقيمة التعلم في حد ذاته بقدر ما هو مقترن بإرضاء الذات والآخرين، وذلك استجابة للتوقعات التي تلعب هنا دورا أساسيا في تحديد وتوجيه إدراكات المتعلمين،كما تؤكد النتائج السابقة أن الإلتزام المعرفي (استراتيجيات التعلم الموظفة من طرف المتعلم) هي مسألة مرتبطة أساسا بالخبرة، حيث نلاحظ أن تلاميذ السنوات النهائية أكثر فعالية وإلتزاما من الناحية المعرفية.

إذا يختلف التلاميذ باختلاف مستواهم التعليمي في العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية لذيهم في العناصر التالية: (إدراك قيمة التعلم) و (المثابرة على التعلم) و (الإلتزام المعرفي). لو تأملنا في العناصر الثلاثة التي توصلنا إليها والتي لها قدرة على التمييز بين المتعلمين لوجدنا أنها تتكون من محدد واحد من المحددات الثلاثة المكونة لديناميكية الدافعية للتعلم وهو (إدراك قيمة التعلم)، ومؤشرين إثنين هما (المثابرة على التعلم) و (الإلتزام المعرفي).وتتفق هذه النتيجة مع النموذج النظري المصصحح أكثر من إتفاقها مع النموذج الأصلي (Viau 1995)(Viau 1997) . وعندما نسقط هذه العناصر الثلاثة على ظاهر التناقص في الدافعية للتعلم كما تم وصفها في الجزء الأول من هذا البحث، سنتوصل إلى الإستنتاجات التالية:

- إن التلاميذ يبدأون المرحلة التعليمية بمستوى إدراكات مرتفع ثم تأخذ في التناقص كلما تقدم التلميذ في مسار تعلمه، وهذا مايظهره التحليل التميزي (شجرة القرار) بالنسبة لإدراك قيمة التعلم، حيث سجلنا أن تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط و الأولى من التعليم الثانوي أكثر إدراكا لقيمة التعلم من تلاميذ السنوات النهائية.

- بالنسب للمؤشرات (المثابرة على التعلم) و (الإلتزام المعرفي) نسجل أيضا النتيجة نفسها تقريبا مع إختلاف طفيف يظهر بين السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم المتوسط .

إذا يعتبر إدراك قيمة التعلم من أهم المعتقدات (المحددات) التي تساهم في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم في مدرستنا، حيث تعرف هذه القيمة (في مستوى إدراكات التلاميذ) تناقصا كلما تقدمنا في المسار التعليمي داخل المرحلة التعليمية، ويؤثر هذا التناقص في إدراك قيمة التعلم والنشاط التعليمي في مثابرة التلميذ على التعلم ، لكن هذا التأثير جاء عكسيا، فكلما تناقص مستوى إدراك قيمة النشاط زادت المثابرة على التعلم. هذه النتيجة العكسية وبالنظر للعلاقات المؤكدة في النموذج النظري المقترح والتي تبين الإرتباط بين كل من إدراك قيمة النشاط والمثابرة على العمل في المدرسة، ونفسر هذه النتيجة على ذلك الأساس؛ أي يعتبر إدراك قيمة النشاط التعليمي والمثابرة على العمل في المدرسة هي العناصر الأساسية المؤثرة في تطور الدافعية للتعلم في المدرسة الجزائرية (حسب نتائج عينة الدراسة)، يبق عنصر الإلتزام المعرفي، والذي نرجعه اعتمادا على نموذجنا النظري إلى عامل الخبرة في ميدان التعلم، لأن هذا العنصر يرتبط أصلا بإدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم والذان لم يظهر تأثيرهما في التمييز بين التلاميذ حسب مستواهم التعليمي. فالتلاميذ الأكثر خبرة في المرحلة التعليمية هم الذين يوظفون إستراتيجيات أفضل في التعلم، بغض النظر عن تأثير العناصر الأخرى التي لا ننفي هنا تأثيرها وإنما تشير نتائجنا إلى العناصر الأكثر قدرة على التمييز بين الطلبة.

بعدما تطرقنا للعناصر المكونة لديناميكية الدافعية حسب المستويات التعليمية المختلفة (متوسط وثانوي) سنقوم فيما سيأتي من التحقق من العناصر الأساسية المكونة لديناميكية الدافعية انطلاقا من متغيرات أخرى (المسار التعليمي وتجربة النجاح والفشل والجنس).

2.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تختلف العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات) عند المتعلمين باختلاف المسار التعليمي وإعادة السنة و الجنس.

سنقوم بإجراء تحليل تمييزي لتحديد عناصر ديناميكية الدافعية التي لها القدرة على التمييز بين المتعلمين حسب المسارات التعليمية المختلفة التي يتبعونها في تعلمهم (مسار عام أو خاص أو وسيط)، وكذلك حسب تعرضهم لتجربة الفشل أو لا، وحسب جنس المتعلم. سنقوم بإدراج كل متغير من المتغيرات الثلاثة على حدى.

أولا: العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية حسب متغير المسار التعليمي (عام/خاص/وسيط).

بداية نذكر أننا قد اقترحنا في الفصل التمهيدي تعريفا إجرائيا لمفهوم (المسار التعليمي للمتعلم)، حيث قسمنا هذا المسار إلى ثلاثة مسارات مختلفة؛ الأول هو المسار العام، حيث يشمل المتعلمين الذين يعتقدون أنهم متفوقون في كل المواد التعليمية، أما الثاني فهو المسار الخاص و الذي يشمل المتعلمين الذين يعتقدون أنهم متفوقون في بعض المواد فقط (حتى و إن كان هذا التفوق في مادة واحدة فقط)، في حين يشمل المسار الوسيط المتعلمين الدين يعتقدون أنهم متوسطي المستوى في كل المواد. هناك حالات أخرى ممكنة لم ندرجها للأسباب السابق ذكرها في الضبط الإجرائي للمفاهيم (**أنظر الفصل الأول**).

يتمثل التحليل الذي نود تقديمه هنا في مدى قدرة متغيرات ديناميكية الدافعية (محددات ومؤشرات) في التمييز بين هذه المجموعات الثلاثة، حسب المسارات التعليمية المختلفة.

الجدول رقم 36: نتائج التحليل التمييزي ، المتغيرات المد رجة والمقصات من التحليل.

المتغيرات المدرجة و المقصات من التحليل[a,b,c]

الخطوات	المتغيرات المدرجة في التحليل	Lambda de Wilks							
						F exact			
		لمبدا	ddl1	ddl2	ddl3	F	ddl1	ddl2	الدلالة
1	المثابرة	,790	1	2	1535,000	203,737	2	1535,00	,000
2	إدراك قيمة النشاط	,742	2	2	1535,000	123,616	4	3068,00	,000
3	الإقبال المعرفي	,707	3	2	1535,000	96,866	6	3066,00	,000

A chaque pas, la variable qui minimise le lambda de Wilks global est introduite.

a. Le nombre maximum de pas est 12.

b. Le F pour introduire partiel minimum est 3.84.

c. Le F partiel maximum pour éliminer est 2.71.

تظهر نتائج الجدول رقم 36 أن التحليل التمييزي خطوة بخطوة AFD قد أبقى على ثلاثة عناصر فقط لها القدرة على التمييز بين مجموعات المتعلمين حسب المسارات التعليمية الثلاثة، وهي على التوالي (المثابرة ثم إدراك قيمة النشاط التعليمي ثم الإقبال المعرفي).

وتظهر نتائج الجدول الموالي (جدول رقم:37) أن إدراج هذه العناصر تدريجيا يعطي قيما مقبولة لاختبار Lambda de Wilks، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $P<0.001$ كما هو مبين في (الجدول رقم 38) .

الجدول رقم 37 : قيمة اختبار Lambda de Wilks لمتغيرات التحليل خطوة بخطوة .

متغيرات التحليل

الخطوات		Tolérance	F pour éliminer	Lambda de Wilks
1	المثابرة	1,000	203,737	
2	المثابرة	,985	209,733	,944
	إدراك قيمة النشاط	,985	50,220	,790
3	المثابرة	,979	213,175	,903
	إدراك قيمة النشاط	,887	74,760	,776
	الإقبال المعرفي	,899	37,943	,742

الجدول رقم 38: دلالة قيمة متغيرات التحليل خطوة بخطوة لإختبار Lambda de Wilks

Lambda de Wilks

الخطوات	عدد المتغيرات	لمبدا	ddl1	ddl2	ddl3	F exact			
						F	ddl1	ddl2	الدلالة
1	1	,790	1	2	1535	203,737	2	1535	,000
2	2	,742	2	2	1535	123,616	4	3068	,000
3	3	,707	3	2	1535	96,866	6	3066	,000

ينتج عن هذا التحليل دالتين تميزيتين، تعبر كل دالة عن نسبة معينة من التباين، حيث أن الدالة الأولى والتي تشمل (المثابرة) تعبر عن نسبة 74.2% من التباين، في حين تعبر الدالة الثانية والتي تشمل (إدراك قيمة النشاط والإقبال المعرفي) على نسبة 25.8 % من التباين. تشير هذه النتيجة إلى أن الدالة الأولى تعبر على أكبر نسبة من التباين؛ وهذا يعني أن المثابرة لها القدرة على التمييز بين هذه المجموعات حسب مسارها التعليمي أكثر من إدراك قيمة النشاط والإقبال المعرفي(**الجدول رقم39**).

جدول رقم39: الدوال التمييزية ونسبة التباين الدي تعبر عنه كل دالة.

Valeurs propres

الدوال التميزية	Valeur propre	التباين %	التباين المتجمع %	canoniqueالارتباط
1	,287[a]	74,2	74,2	,472
2	,100[a]	25,8	100,0	,301

يظهر في الجدول الموالي (جدول رقم40) الارتباط بين عناصر ديناميكية الدافعية و الدوال الناتجة عن التحليل التمييزي.

جدول رقم 40: توزيع عناصر ديناميكية الدافعية على الدالتين التمييزيتين.

Matrice de structure

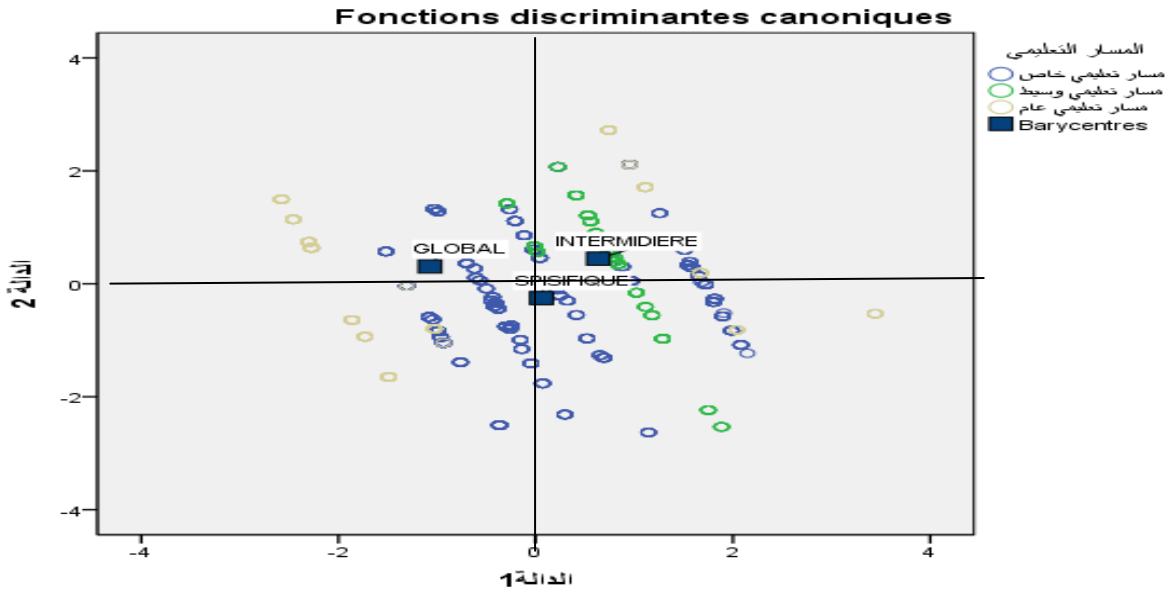
	الدالة	
	1	2
المثابرة	,941*	,337
[a]اختيار الاقبال على النشاط (التعلم)	-,178*	,093
إدراك قيمة النشاط	-,146	,727*
الإقبال المعرفي	-,086	,400*
[a]إدراك مستوى الكفاءة	-,113	,159*
[a]إدراك مستوى التحكم	-,058	-,134*

Les corrélations intra-groupes combinés entre variables discriminantes et les variables des fonctions discriminantes canoniques standardisées sont ordonnées par tailles absolues des corrélations à l'intérieur de la fonction.

*. Plus grande corrélation absolue entre chaque variable et une fonction discriminante quelconque.

a. Cette variable n'est pas utilisée dans l'analyse.

لكن لو اعتمدنا على الدالتين التمييزيتين في الوقت نفسه سنجد أن المجموعات الثلاثة (المسارات التعليمية) ستتوزع بشكل أكثر وضوحا، لينتج عن ذلك التوزيع في المعلم تقابلا واضحا بين المتعلمين الذين يتبعون مسارا تعليميا عاما والذين يتبعون مسارا تعليميا خاصا، بالنظر إلى عناصر ديناميكية الدافعية الثلاثة (المثابرة وإدراك قيمة النشاط التعليمي والإقبال المعرفي)، في حين يختلف المتعلمون الذين يتبعون مسارا تعليميا عاما والمتعلمون الذين يتبعون مسارا تعليميا وسيطا عن المتعلمين الذين يتبعون مسارا تعليميا خاصا إذا اعتمدنا على المعادلة الثانية فقط؛ أي إذا اعتمدنا على عنصري (إدراك قيمة النشاط التعليمي والإقبال المعرفي)، كما يختلف أيضا المتعلمون الذين يتبعون المسار التعليمي الخاص و الوسيط عن المتعلمين الذين يتبعون مسارا تعليميا عاما بالنظرإلى المعادلة الأولى ؛ أي بالنظر إلى عنصر المثابرة على التعلم. يوضح الشكل رقم 40 هذه النتيجة.



الشكل رقم 27: يمثل توزيع عناصر ديناميكية الدافعية على المعادلات التمييزية.

يمكن تلخيص النتائج السابقة في النقاط التالية:

- بالنسبة للاختلافات بين التلاميذ في ما يخص العناصر المؤثرة في ديناميكية الدافعية لديهم على اختلاف مساراتهم التعليمية، أظهرت نتائج التحليل التمييزي أن (المثابرة) تأتي في المقام الأول ؛ أي يختلف التلاميذ في مستوى مثابرتهم على التعلم باختلاف مساراتهم التعليمية، حيث يختلف تلاميذ المسار التعليمي العام عن تلاميذ المسارات التعليمية الخاصة والوسيطة، لكن اللافت للانتباه هنا أن تلاميذ المسار التعليمي العام يصرحون أنهم أقل مثابرة من تلاميذ المسارات التعليمية الخاصة و الوسيطة. ولأن تلاميذ المسار التعليمي العام هم التلاميذ الدين يعتقدون أنهم متفوقون في كل المواد، فهم يصرحون بأنهم أقل مثابرة من غيرهم؛ لأنهم يريدون عزو ذلك التفوق لقدراتهم وليس للجهد المبذول من طرفهم، هذا حسب التفسير العزوي **(Ghiglione, Bonnet et Richard , 1990)** فذلك أفضل لتعزيز إحساسهم بالكفاءة و التفوق. بينما يصرح تلاميذ المسارات الخاصة و الوسيطة بأنهم أكثر مثابرة لتبرير ذلك النقص في تصورهم لتفوقهم، وذلك أفضل بالنسبة لهم للتخفيض من قلقهم تجاه عدم التفوق. يبدو هذا التفسير مبررا من الناحية العملية (النتائج الميدانية) وكدلك من الناحية النظرية.

- نسجل أيضا اختلاف متعلمي المسار العام عن متعلمي المسار الخاص فيما يخص العناصر الثلاثة لديناميكية الدافعية، التي لها القدرة على التمييز بين هذه المجموعات. يظهر جليا التقابل المطلق بين هاتين المجموعتين ، في حين تصرح المجموعة الأولى (المسار العام) بعدم المثابرة أو المثابرة بشكل أقل ، تدرك أن للتعلم قيمة أكبر و توظف استراتيجيات تعلم أفضل من المجموعة الثانية (المسار التعليمي الخاص)، والتي تثابر أكثر على التعلم (حسب تصريحها) لكن تدرك أن التعلم أقل قيمة و لا توظف استراتيجيات أفضل في التعلم.

يمكننا تبرير هذه النتائج، فبالإضافة إلى ما قلنا سابقا يظهر لنا أن تصريح تلاميذ المسار العام بالقيمة العالية للتعلم مقارنة بتلاميذ المسار الخاص يبرره تفوقهم، فالمتعلم هنا إذا كان معتزا و فخورا بذلك التفوق في

المدرسة، فهو يريد أن يكون هذا الشيء الذي تفوق فيه دا قيمة عالية وإلا سيصبح بلا معنى، و"هذا ماتشير إليه العديد من الدراسات التي اهتمت بظاهرتي التوقع والقيمة ودورهما في توجيه سلوكات الأفراد بصفة عامة وتوجيه المتعلمين في فصول الدراسة على وجه الخصوص" **(Noëlla Bourgeois Henri S-Pierre2007)**.

بينما يرى تلاميذ المسار الخاص أن قيمة التعلم منخفضة للسبب نفسه، حتى لا يكون عدم تفوقهم في شيء دا قيمة عالية وهذا يجعلهم يتغلبون على قلقهم. أما بالنسبة للاستراتيجيات الموظفة من طرفهم فهي دات مستوى أقل وهذا مايفسر ضعفهم في تحصيل المواد التعليمية كلها، إذ يصرحون أنهم ليسوا متفوقين إلا في بعض المواد التعليمية.

ثانيا:العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية حسب متغير تجربة النجاح و الفشل.

يتكون المتغير المستقل هنا من مجموعتين فقط؛ مجموعة التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل، وتخص التلاميذ المعيدين للسنة الحالية، ومجموعة التلاميذ الذين لم يتعرضوا لتجربة الفشل وتخص التلاميذ الذين لم يعيدوا السنة الحالية فقط أو لم يعيدوا أي سنة في مشوارهم التعليمي، ركزنا في بحثنا هذا على التلاميذ الذين أعادوا السنة الحالية فقط وذلك للتحقق والتأكد من أثر هذه التجربة التي عاشوها على ديناميكية دافعيتهم.

تظهر نتائج المتغيرات المدرجة والمقصات في التحليل التمييزي المبينة في (الجدول رقم 41)، إقصاء كل من إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم من التحليل؛ هذا يعني أن هذين العاملين لا يميزان بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين للسنة الدراسية، بينما تميز باقي العوامل بين المجموعتين بشكل جيد.

الجدول رقم 41: نتائج التحليل التمييزي، المتغيرات المد رجة والمقصات من التحليل.

المتغيرات المدرجة و المقصات من التحليل[a,b,c]

الخطوات	المتغيرات المدرجة	Lambda de Wilks							
		Statistique	ddl1	ddl2	ddl3	F exact			
						Statistique	ddl1	ddl2	Signification
1	الإقبال على النشاط	,900	1	1	1536,0	169,786	1	1536,0	,000
2	إدراك قيمة النشاط	,894	2	1	1536,0	90,549	2	1535,0	,000
3	المثابرة	,891	3	1	1536,0	62,288	3	1534,0	,000
4	الالتزام المعرفي	,889	4	1	1536,0	47,801	4	1533,0	,000

A chaque pas, la variable qui minimise le lambda de Wilks global est introduite.

تبين نتائج الجدول السابق أن قيم اختبار Lambda de Wilks مختلفة بين المتغيرات التمييزية لكنها دالة عند كل تلك المتغيرات عند مستوى دلالة P> 0.001 ، كما أن قيم اختبار Lambda de Wilks لا تتناقص بشكل كبير كلما أدخلنا أحد تلك المتغيرات التمييزية ضمن معادلة التمييز، وهي النتائج التي يمكن ملاحظتها في (الجدول رقم42)

الجدول رقم42 : قيمة اختبار Lambda de Wilksلمتغيرات التحليل خطوة بخطوة .

متغيرات التحليل

الخطوات		Tolérance	F pour éliminer	Lambda de Wilks
1	اختيار الإقبال على النشاط	1,000	169,786	
2	اختيار الإقبال على النشاط	,999	165,927	,991
	إدراك قيمة النشاط	,999	10,286	,900
3	اختيار الإقبال على النشاط	,973	149,598	,978
	إدراك قيمة النشاط	,993	9,061	,897
	المثابرة	,967	5,262	,894
4	اختيار الإقبال على النشاط	,884	150,704	,977
	إدراك قيمة النشاط	,919	11,840	,896
	المثابرة	,956	4,249	,892
	الالتزام المعرفي	,844	3,979	,891

ضمن أربع خطوات تم إدراج في كل خطوة متغير من المتغيرات التمييزية الأربعة، فجاءت النتائج مرضية ومتقاربة في كل الخطوات، وهو ما يعني الأهمية الكبيرة لكل تلك العوامل في التمييز بين المتعلمين المعيدين وغير

المعيدين للسنة التعليمية. هذه المتغيرات هي:(اختيار الإقبال على النشاط وإدراك قيمة النشاط والمثابرةوالالتزامالمعرفي). تجدر الإشارة هنا أن قيم متغيرات التحليل خطوة بخطوة دالة إحصائيا، كما هو مبين في (الجدول رقم 43). وقد تم استخلاص معادلة تمييزية واحدة ، تعبر عن المجموع الكلي للتباين (الجدول رقم 44).

الجدول رقم 43: دلالة قيمة متغيرات التحليل خطوة بخطوة لإختبار Lambda de Wilks

Lambda de Wilks

						F exact			
الخطوات	عدد المتغيرات	Lambda	ddl1	ddl2	ddl3	Statistique	ddl1	ddl2	Signification
1	1	,900	1	1	1536	169,786	1	1536,000	,000
2	2	,894	2	1	1536	90,549	2	1535,000	,000
3	3	,891	3	1	1536	62,288	3	1534,000	,000
4	4	,889	4	1	1536	47,801	4	1533,000	,000

جدول رقم44: الدوال التمييزية ونسبة التباين الدي تعبر عنه كل دالة.

Valeurs propres

الدالة	القيمة	التباين %	التباين المتجمع %	canonique الارتباط
1	,125[a]	100,0	100,0	,333

اعتمادا على ما سبق يمكننا أن نقول: أن اختيار الإقبال على النشاط وإدراك قيمة النشاط والمثابرة والالتزام المعرفي، هي العوامل المميزة بين التلاميذ الذين تعرضوا للفشل المدرسي والذين لم يتعرضوا له، وبالنظر إلى استجابة التلاميذ لهذه العوامل نجد أن التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل أكثر إقبالا على النشاط وأفضل التزاما من الناحية المعرفية، في حين نجد أنهم أقل مثابرة وأقل إدراكا لقيمة التعلم من التلاميذ الذين لم يتعرضوا لتجربة الفشل. مقارنة بالنتائج السابقة (حسب مستوى التعلم والمسار التعليمي) يظهر أن عنصر جديد من عناصر الديناميكية له دور في التمييز بين التلاميذ باختلاف تعرضهم للفشل أم لا والمتمثل في الإقبال على النشاط التعليمي (المبادرة) ، حيث يظهر التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل المدرسي مبادرة أو إقبالا أكبر على التعلم، كما أنهم أكثر إلتزاما معرفيا من التلاميذ الذين لم يتعرضوا لتجربة الفشل.

يظهر إذا ان إعادة السنة تجعل المتعلم يبادر أكثر في تعلمه، لكنه يثابر أقل، فكيف نفسر ذلك؟ لو تصورنا مثلا أن تلميذا يبادر في العمل المدرسي باستمرار، لكنه يفشل بسرعة وكأنه يتراجع أو لا يصر على بلوغ هدفه حتى النهاية، فهذه الصورة توحي لنا بأن التلميذ يحس بالعجز لذلك فهو لا يثابر، لكنه في المقابل يبادر في العمل؛ وهذا يعني بالنسبة لنا أنه يشعر بضرورة المبادرة كنتيجة لإخفاقه السابق.

لو تبنينا وجهة النظر هذه سنصل إلى نتيجة حتمية أن المتعلم المخفق دراسيا تتولد لذيه رغبة في تصحيح ما حدث معه، لكنه مع ذلك لا يستطيع التخلص من حقيقة الفشل التي أثرت في باقي عناصر ديناميكية الدافعية لذيه.

ثالثا:العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية حسب متغير الجنس.

نبحث في هذا العنصر عن العوامل التي يمكنها التمييز بين الإناث و الذكور، حيث نجد أن ضمن المتغيرات المدرجة في التحليل يغيب كل من إدراك مستوى الكفاءة والمثابرة، ويبقى معنا كل من الإقبال على النشاط وإدراك قيمة النشاط والالتزام المعرفي وإدراك مستوى التحكم باعتبارها العوامل الأساسية المميزة بين الذكور والإناث؛ أي العوامل المميزة التي يمكنها التفريق بين عضوية المجموعة الأولى والمجموعة الثانية. تظهر نتائج (الجدول رقم45) أن الأبعاد الأربعة الداخلة في التحليل تعد المعيار الأكثر دقة في التمييز بين المجموعتين (ذكور وإناث) .

الجدول رقم 45: نتائج التحليل التمييزي ، المتغيرات المد رجة والمقصات من التحليل

المتغيرات المدرجة و المقصات من التحليل[a,b,c]

الخطوات	المتغيرات المدرجة	Lambda de Wilks لامبدا							
						قيمة F			
		Statistique	ddl1	ddl2	ddl3	Statistique	ddl1	ddl2	Signification
1	الإقبال على النشاط	,954	1	1	1536	73,504	1	1536	,000
2	إدراك قيمة النشاط	,925	2	1	1536	62,401	2	1535	,000
3	الالتزام المعرفي	,917	3	1	1536	46,266	3	1534	,000
4	إدراك مستوى التحكم	,911	4	1	1536	37,438	4	1533	,000

A chaque pas, la variable qui minimise le lambda de Wilks global est introduite.

المتغيرات المدرجة و المقصات من التحليل[a,b,c]

الخطوات	المتغيرات المدرجة	Lambda de Wilks لامبدا							
						قيمة F			
		Statistique	ddl1	ddl2	ddl3	Statistique	ddl1	ddl2	Signification
1	الإقبال على النشاط	,954	1	1	1536	73,504	1	1536	,000
2	إدراك قيمة النشاط	,925	2	1	1536	62,401	2	1535	,000
3	الالتزام المعرفي	,917	3	1	1536	46,266	3	1534	,000
4	إدراك مستوى التحكم	,911	4	1	1536	37,438	4	1533	,000

A chaque pas, la variable qui minimise le lambda de Wilks global est introduite.

a. Le nombre maximum de pas est 12.

b. Le F pour introduire partiel minimum est 3.84.

c. Le F partiel maximum pour éliminer est 2.71.

d. Seuil du F, tolérance ou VIN insuffisant pour la poursuite du calcul.

بالنظر إلى نتائج (الجدول رقم 46) نسجل أن قيم اختبار Lambda de Wilks لكل خطوة من خطوات إدراج المتغيرات التمييزية تبقى مرتفعة، وهو ما يشير للأهمية الكبير والمتقاربة لكل العوامل في التفريق بين الذكور و الإناث. وهذه القيم التمييزية دالة عند مستوى دلالة P> 0.001، كما هو مبين في (الجدول رقم 45).

الجدول رقم46 : قيمة اختبار Lambda de Wilks لمتغيرات التحليل خطوة بخطوة .

متغيرات التحليل				
الخطوات		Tolérance	F pour éliminer	Lambda de Wilks
1	الإقبال على النشاط	1,000	73,504	
2	الإقبال على النشاط	,986	69,277	,967
	إدراك قيمة النشاط	,990	49,001	,954
3	الإقبال على النشاط	,930	48,703	,946
	إدراك قيمة النشاط	,940	34,055	,937
	الالتزام المعرفي	,877	13,019	,925
4	الإقبال على النشاط	,843	58,209	,946
	إدراك قيمة النشاط	,937	31,751	,930
	الالتزام المعرفي	,866	15,444	,920
	إدراك مستوى التحكم	,873	10,127	,917

وقد تم استخلاص معادلة تمييزية واحدة ، تعبر عن المجموع الكلي للتباين (الجدول رقم 48).

جدول رقم48: الدوال التمييزية ونسبة التباين الدي تعبر عنه كل دالة.

نتائج قيم الجدر الكامن				
الارتباط التجميعي	التباين المتجمع%	التباين %	القيمة	الدالة
,298	100,0	100,0	,098[a]	1

يمكننا أن نقول إذا: أن إدراك مستوى التحكم و إدراك قيمة النشاط والالتزام المعرفي والإقبال على النشاط، هي العوامل المميزة بين التلاميذ حسب متغير الجنس (ذكور و إناث) وبالنظر إلى استجابة التلاميذ لهذه العوامل (متوسطات الاستجابات) نجد أن التلاميذ الذكور أكثر إلتزاما معرفيا وأكثر إقبالا على النشاط، في حين نجد أن الإناث أكثر إدراكا لقيمة النشاط التعليمي ، وأكثر تحكما في النشاط التعليمي.

تظهر هذه النتيجة المتعلقة بالعناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية حسب جنس المتعلم بروز عناصر أخرى لم تبرز من قبل، ويتعلق الأمر بمستوى التحكم كأحد محددات ديناميكية الدافعية للتعلم، وكذلك الإقبال على النشاط التعليمي كأحد المؤشرات، وهذا يعني أن التلاميذ الذكور والإناث يختلفون عن بعضهم في مستوى إدراكهم لتحكمهم في التعلم، وكذلك إقبالهم على النشاط التعليمي. وتظهر النتائج أن التلاميذ الذكور يتفوقون عن الإناث في مؤشرات الدافعية (الإقبال على النشاط والالتزام المعرفي) في حين تتفوق الإناث في الإدراكات ؛ أي في (إدراك مستوى التحكم وقيمة النشاط التعليمي).

3. خلاصة عامة واستنتاج:

اعتمادا على المنطق نفسه الذي بنينا على أساسه إشكالية هذا البحث سنقوم بتقديم ملخص عام لنتائجه، حيث إنطلقنا من التّأكيد على تبني المقاربة السوسيومعرفية في فهم وتفسير ظاهرة الدافعية للتعلم، وبذلك رفضنا النظرة التكميمية لهذه الظاهرة، فالدافعية للتعلم من وجهة نظر سوسيو معرفية هي ديناميكية نحاول من خلالها فهم سلوك المتعلم. تتكون ديناميكية الدافعية للتعلم من مجموعة إدراكات أومعتقدات وتتفاعل هذه الأخيرة مع الوسط الذي يتواجد فيه الفرد. سبق و فصّلنا في الجانب النظري من هذا البحث التطور الذي عرفه التوجه السوسيو معرفي والمعرفي، والذي أفرز العديد من النماذج النظرية المفسرة لهذه الديناميكية، ولأجل ذلك تبنينا أحد هذه النماذج النظرية من أجل ضبط وفهم ظاهرة الدافعية للتعلم (نموذج رولند فيو R. Viau) ، ولم نكتفي بتبني هذا النموذج وإنما عمدنا للتحقق منه في بيئتنا التعليمية بغية الوقوف على مدى تطابقه مع هذه البيئة، وتعتبر هذه أولى النتائج التي نقف عليها في ملخصنا هذا إعتمادا على نتائج الدراسة الميدانية الأولية والنهائية.

أظهرت نتائج الدراسة الأولية التي قمنا فيها بضبط وسيلة القياس والتحقق من النموذج النظري اعتمادا على التنحليل التأكيدي كوسيلة إحصائية مجموعة من الاختلافات، والتي تشير إلى عدم تطابق النموذج النظري المقترح من طرف رولند فيو R. Viau (Viau,1995,1997,2000,2001,2004,2005) ، مع البيئة التعليمية لبلدنا، كما أظهرت النتائج وجود تشابه في بعض العناصر.

يمكن تلخيص الاختلافات في عدم ظهور علاقات إرتباط بين مجموعة من العناصر في النموذج النظري المفسر لديناميكية الدافعية للتعلم (أنظر الشكلين ص173 وص 174)، حيث يقترح فيو Viau وجود علاقة بين محددات الدافعية للتعلم (إدراك مستوى الكفاءة ومستوى التحكم وقيمة النشاط التعليمي)، لكننا لم نسجل هذا الارتباط في النموذج المقترح من طرفنا، حيث يرتبط فقط (إدراك مستوى الكفاءة والتحكم) مع بعضهما،

ولا نسجل إرتباطا بين (إدراك مستوى الكفاءة والتحكم) و (إدراك قيمة النشاط التعليمي) ، يمكننا تقديم العديد من التعليقات على هذه النتيجة ونرى أن أهمها هي كون المتعلم في المدرسة الجزائرية يرى أن التعلم دو قيمة عالية حتى وإن لم يكن يرى أنه كفء ومتحكم في التعلم، كما تشير هذه النتيجة أيضا إلى أن المتعلمين قد يثابرون على العمل في المدرسة ويقبلون على النشاط التعليمي لأن التعلم دو قيمة عالية بالنسبة لهم، وهذه تعتبر نقطة أخرى يختلف فيها النموذجان. إن إدراك مستوى الكفاءة والتحكم يرتبط عندنا بالإلتزام المعرفي للتلاميذ، ولم نسجل إرتباطا مع (المثابرة والإقبال على النشاط).

تشابه نموذجنا مع النموذج الأصلي في وجود إرتباط بين كل من المحددات والمؤشرات، وبين المؤشرات مع بعضها البعض. إنطلاقا من هذه النتائج يمكننا تقديم وصفا لنموذج النظري الذي توصلنا إليه بعد التحقيق وبعد التعديلات التي طرأت عليه على النحو التالي:

تتكون ديناميكية الدافعية للتعلم من شقين، المحددات (الإدراكات) والمؤشرات (السلوكات)، حيث يرتبط هذان الشقان مع بعضهما تأثيرا وتأثرا. وتتكون المحددات من (إدراك قيمة النشاط التعليمي، إدراك مستوى التحكم ، إدراك مستوى الكفاءة) ويرتبط كل من إدراك مستوى الكفاءة وإدراك مستوى التحكم مع بعضهما البعض، لكن لا نسجل إرتباط هذين العنصرين مع إدراك قيمة النشاط التعليمي، كما يرتبط إدراك مستوى التحكم وإدراك مستوى الكفاءة بمؤشر واحد من مؤشرات الديناميكية وهو الإلتزام المعرفي، في حين يرتبط إدراك قيمة النشاط التعليمي بالمثابرة على التعلم واختيار الإقبال على النشاط المدرسي. بهذه الصورة قد يظهر لنا أن النموذج المقترح يقصي قيمة كل من (إدراك مستوى الكفاءة والتحكم) في مثابرة المتعلم وإقباله على النشاط التعليمي، وهي الحقيقة التي تؤكدها الكثير من الدراسات العلمية (سبق الإشارة إلى بعضها وقد تم تفصيلها في الفصل الثاني من البحث)، ولتفسير ذلك نقول أننا لو تحققنا من أثر هذين العنصرين لوحدهما على إقبال أفراد عينة الدراسة لوجدنا أن لهما أثرا في ذلك، لكن المقصود بهذا النموذج هو إبراز أهمية عناصر ومكونات ديناميكية

الدافعية للتعلم في علاقتها بالعناصر الأخرى، وبذلك فالنتيجة التي توصلنا إليها تعني أن إدراك قيمة التعلم له أثر أكبر في إقبال متعلمينا على التعلم ومثابرتهم عليه، وإدراك مستوى التحكم والكفاءة يؤثران في إلتزام متعلمينا معرفيا. إضافة إلى ذلك أثبتت نتائج الجزء الثاني من هذا الفصل مدى صدق هذا النموذج ، حيث تطابقت النتائج التي تحصلنا عليها في تفسيرنا للعناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم ، وتطورها حسب مستويات التعليم (المتوسط والثانوي) وكذلك حسب مجموعة من المتغيرات التي إخترناها للتمييز بين التلاميذ (المسار التعليمي، تجربة الفشل والجنس).

تناولنا كخطوة ثانية من بحثنا هذا العمل على التحقق من ظاهرة التناقص في مستوى دافعية التلاميذ، حيث لاحظنا أن استجابات الأفراد في ما يخص المحددات (الإدراكات) تعرف حقا تناقصا كلما تقدمنا في المسار التعليمي للمتعلمين، في حين تتجه المؤشرات (السلوكات) للإرتفاع ، تتطور إذا الإدراكات في اتجاه معاكس للسلوكات، أي تتجه السلوكات للارتفاع (اختيار النشاط والإقبال عليه والالتزام المعرفي والمثابرة) كلما انخفض مستوى الإدراكات (إدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة النشاط التعليمي و إدراك مستوى التحكم)

إذا فالتناقص في الدافعية للتعلم يحدث في مستوى الإدراكات و ليس على مستوى سلوكات المتعلمين، وهو ما يدفعنا للقول: إن إظهار الرغبة في التعلم (من خلال السلوكات) لا يعني بالضرورة أن المتعلم في حالة جيدة.

كما يمكننا أيضا أن نقول أن الملاحظة الخارجية للمتعلمين قد توحي حقا بعكس حقيقة ما يعيشونه في الوسط المدرسي، إذ أننا عندما نسجل تزايدا في مثابرة المتعلم وإلتزامه المعرفي وإقباله على النشاط، يحدث في الوقت ذاته هبوط في إدراكات المتعلم نحو ذاته و نحو محيطه التعليمي. إن الدافعية للتعلم تتناقص كلما تقدمنا في المسار التعليمي في شقّها المحددات ؛ أي في الإدراكات (إدراك مستوى التحكم وإدراك مستوى الكفاءة وإدراك قيمة التعلم)، ويتميز هذا التناقص بخصوصيات هي:

كون التناقص يحدث داخل الطور التعليمي، وبالتالي فالتلاميذ يتأثرون في مستوى الطور التعليمي الذي يتواجدون فيه، وهذا قد يفسر من خلال أن للمحيط دورا كبيرا في تكوين هذه الإدراكات و التأثير فيها ، فانتقال التلميذ من طور إلى طور تعليمي آخر له أثر بالغ في تغيير معتقداته حول المحيط وإدراكه لنفسه ، مع العلم أن الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار كون المنتقلين إلى الطور الموالي هم التلاميذ الذين نجحوا في شهادة التعليم المتوسط وبالتالي قد تؤثر تجربة النجاح في تغيير هذه المعتقدات، لكننا سنتحقق من ذلك في مرحلة مقبلة من مراحل هذا البحث (**أنظر الفرضية الثالثة من الجزء الأول**).

كون التناقص في الدافعية للتعلم دال عند مستويين كبيرين هما (بداية الطور التعليمي و نهايته)، وهذا يدل على الأثر الكبير الذي يحدثه التوقع في معتقدات التلاميذ؛ فكلما اقترب الطور التعليمي من نهايته اقتربت معه مواعيد مهمة (امتحان شهادة التعليم المتوسط وامتحان شهادة التعليم الثانوي)، حيث تؤثر هذه المواعيد في توقعات التلاميذ، فإذا كان من السهل على التلميذ توقع النجاح في امتحان نهاية السنة، فإنه من الصعب عليه توقع النجاح في امتحان الشهادة (احتمال الفشل يبقى كبيرا)، لذلك يلجأ المتعلم إلى التصريح بمستويات ضعيفة من الكفاءة و التحكم وقيمة التعلم كنوع من الحماية للفشل المحتمل.

كون التناقص في ادراكات المتعلم مرتبط سلبيا بالتزايد في مؤشرات الدافعية للتعلم؛ أي أن التلميذ يعيش حالة من التناقص في إدراكه لمستوى كفاءته و لمستوى تحكمه في النشاطات التعليمية وفي مستوى قيمة التعلم، وفي الوقت ذاته يعيش حالة من الزيادة في بدل الجهد و المثابرة و الإقبال على الاندماج في التعلم، وكأن التلميذ يعرف حالة من التوتر؛ لأنه كلما شعر بأنه غير كفء أو غير قادر أو أحس بفقد القيمة فيما يفعل دفعه ذلك إلى زيادة في الجهد و الاهتمام لتغطية ذلك النقص المدرك.

إذا فالتناقص في الدافعية للتعلم يحدث داخل الطور التعليمي (متوسط وثانوي) وفي مستوى الإدراكات وليس في مستوى السلوكات، كما نميز بين بداية الطور ونهايته في ما يخص هذا التناقص المسجل.

تخص النتيجة السابقة التلاميذ حسب مستوياتهم التعليمية وبغض النظر عن المتغيرات الأخرى (المسار التعليمي، تجربة الفشل والجنس)، أما بالنسبة للنتائج التي تحصلنا عليها بالنظر لهذه المتغيرات فهي كالتالي:

بالنسبة لمتغير المسار التعليمي للتلاميذ (خاص ، عام ، وسيط): توصلنا إلى أن التلاميذ الذين يتبعون مسارا عاما في دراستهم؛ وهم الذين يصرحون بأنهم متفوقون في كل المواد التعليمية، يظهرون مستويات أعلى في إدراكاتهم؛ أي في إدراك مستوى كفأتهم وتحكمهم وقيمة النشاط التعليمي، في حين نسجل أن التلاميذ الذين يتبعون مسارا وسيطا أعلى مستوى في سلوكاتهم من التلاميذ الذين يتبعون المسارات الأخرى، أي أكثر إقبالا على النشاط التعليمي وأكثر مثابرة و التزاما معرفيا. وقد ربطنا هذه النتيجة بمجموعة من الحقائق العلمية بغية تفسيرها، حيث قلنا: " *التلميذ الذي يعتقد أن مستواه بعيد بشكل كبير عن المستوى المطلوب والمرجو، يكون إقباله على التعلم ومثابرته عليه ضعيفة. أكدت العديد من الدراسات التي أجريت في إطار البحث السوسيو معرفي أن الأفراد يفضلون إرجاع إخفاقهم لعدم بدل الجهد بدلا من الإخفاق بسبب عدم التمكن أو القدرة على النجاح. فحسب نظريات التوقع و القيمة وانطلاقا من أعمال فروم* Vroom *في هذا الصدد*" فالقيمة ذاتية ومرتبطة بتفضيل الفرد لشيء دون سواه (in Fenouillet,2009 :41) ؛ إذا فالمتعلم لن يبادر في العمل المدرسي ولن يثابر إلا إذا فضل هو القيام بذلك لما يراه من قيمة للعمل الذي سيقوم به، ومن بين أهم القيم التي يتبعها المتعلم في المدرسة (التفوق، والحصول على هذا التفوق أمام الأخرين)، ويذهب إلى ذلك نيكلس Nicholls (1984) وديويك Deweck(1986) في ما سمياه بنظرية أهداف الإنجاز أو الأهداف الموجهة (سبق تفصيل هذه الرؤية في الفصل الثاني). أما فيما يخص التوقع فهو عبارة عن عملية تقييم يقوم بها الفرد لقدرته على إنجاز أو إتمام عمل ما، يعرفه فروم Vroom على أنه " اعتقاد مؤقت حول احتمالية ظهور نتيجة معينة جراء فعل أو سلوك معين(in Laurent guirard,1999 : 303)، هذا يعني أن المتعلم لن يبادر ويثابر في

إنجاز الأعمال المدرسية بشكل جيد إلا إذا توقع النجاح فيها؛ لذلك لاحظنا أن المتعلمين الذين يتبعون مسارا تعليميا خاصا هم الأقل مثابرة وإقبالا والتزاما في تعلمهم".

بالنسبة لمتغير تجربة الفشل (المعيدون و غير المعيدين للسنة) : سجلنا بخصوص مؤشرات الدافعية للتعلم و محدداتها أن الفروق دالة إحصائيا، لكن نلاحظ أن التلاميذ غير المعيدين يسجلون مستوى أعلى في ما يخص الإدراكات؛ أي يعتبرون أنفسهم أكثر كفاءة وتحكما ويعتبرون التعلم دو قيمة عالية، في حين نجد أن التلاميذ المعيدون للسنة أكثر مثابرة و إقبالا على التعلم وأكثر التزاما من الناحية المعرفية من التلاميذ غير المعيدين للسنة. كما نسجل هنا أيضا عدم اختلاف المسار التطوري (تزايد أو تناقص) لمؤشرات الدافعية للتعلم و محدداتها، حيث يرسم المسار التطوري نفس الخط تقريبا بالنسبة للفئتين رغم الفرق المسجل بينهما.

بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور وإناث) :يمكننا القول بأن الفروق بين الذكور والإناث بخصوص مؤشرات ومحددات الدافعية للتعلم موجودة، ويتفوق الذكور في استجاباتهم بخصوص مؤشرات الدافعية للتعلم (السلوكات)، بينما تتفوق الإناث في محددات الدافعية (الإدراكات)، مع العلم أن الخط التطوري عبر مختلف مراحل التعليم لا يختلف تقريبا بين الذكور و الإناث، إلا ما سجل في السنة الثانية من التعليم المتوسط بالنسبة للمؤشرات الدافعية للتعلم.

في الأخير عملنا في بحثنا هذا للتعرف على العناصر المساهمة في ديناميكية الدافعية للتعلم من محددات ومؤشرات حسب مستويات التلاميذ و مسارهم التعليمي وتجربة الفشل والجنس، وذلك بهذف وضع صورة للعنصر المساهمة في تطور ديناميكية الدافعية للتعلم عند تلاميذ مدرستنا. وقد توصلنا إلى الحقائق التالية:

- **العناصر المساهمة في تطور ديناميكية الدافعية للتعلم حسب المستوى التعليمي للتلاميذ:** إن أهم العناصر المكونة لديناميكية الدافعية والتي يمكنها أن تميز بين المتعلمين انطلاقا من مستواهم الدراسي هي

(المثابرة والإقبال المعرفي وإدراك قيمة النشاط التعليمي)، ويتوزع التلاميذ حسب ما توصلنا إليه من نتائج بواسطة التحليل التميزي بنوعية على النحو التالي:

- **بالنظر لمتغيير المثابرة** : ينقسم التلاميذ إلى خمسة مجموعات حسب مستواهم التعليمي وهي على التوالي من الأكثر مثابرة إلى الأقل مثابرة في التعلم؛ (السنة الأولى متوسط والثالثة ثانوي) ثم (الثالثة متوسط والأولى ثانوي والرابعة متوسط) ثم (الثانية ثانوي) ثم (الثانية متوسط) (**أنظر الشكل رقم 24**).

يظهر إذا ضعف مستوى المثابرة على التعلم في مستوى السنة الثانية متوسط وثانوي، وبالرجوع إلى نتائج الجزء الأول من الدراسة الميدانية، حيث أظهرت النتائج أن مؤشرات الدافعية بصفة عامة تعرف تزايدا داخل الطور التعليمي، مع تسجيل إنخفاض ملحوظ في مستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، سنرجع إذا هذا الإنخفاض إلى مؤشر المثابرة على التعلم، فإذا كانت مؤشرات الدافعية عموما تتجه نحو الارتفاع في التعلم المتوسط فلماذا إذا تنخفض في السنة الثانية من التعليم المتوسط؟ لا يمكننا تقديم مايثبت سبب هذا التناقص اعتماذا على معطيات الدراسة الحالية، لكن قد نجد في توقعات التلاميذ ما يفسر هذا التناقص في هذه السنة بالذات، حيث يتوقع التلميذ الذي ينتقل إلى طور تعليمي جديد تغير في المعطيات ويتوقع أن تكون في صالحه لكن التجربة التي يعيشها في السنة الأولى من الطور قد تكون محبطة بالنسبة له؛ لذلك جاء التناقص في السنة الثانية بالذات، وهذا التفسير تدعمه أيضا نتائج (ديناميكية الدافعية حسب تجربة النجاح والفشل)، حيث توصلنا إلى أن التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل أكثر إقبالا على النشاط وأفضل التزاما من الناحية المعرفية، في حين نجد أنهم أقل مثابرة وأقل إدراكا لقيمة التعلم.

- **بالنظر لمتغيير الإقبال المعرفي**: ينقسم التلاميذ إلى خمسة مجموعات حسب هذا المؤشر أيضا، على التوالي من الأكثر إلى الأقل إلتزاما معرفيا (توظيف استراتيجيات تعلم فعالة)؛ (الثالثة من التعليم الثانوي) ثم (الثالثة

من التعليم المتوسط والرابعة من التعليم المتوسط) ثم (الثانية من التعليم الثانوي) ثم (الأولى من التعليم المتوسط والأولى من التعليم الثانوي والثانية من التعليم المتوسط) (**أنظر الشكل رقم 25**).

- **بالنظر لمتغير إدراك قيمة النشاط:** ينقسم التلاميذ إلى خمسة مجموعات حسب هذا المحدد ، على التوالي من الأكثر إلى الأقل إدراكا لقيمة النشاط التعليمي، (الثالثة من التعليم الثانوي) ثم (الثالثة من التعليم المتوسط والرابعة من التعليم المتوسط) ثم (الثانية من التعليم الثانوي) ثم (الأولى من التعليم المتوسط والأولى من التعليم الثانوي والثانية من التعليم المتوسط) (**أنظر الشكل رقم 26**).

- **العناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم حسب المسار التعليمي للتلاميذ:** يختلف التلاميذ فيما بينهم باختلاف مساراتهم التعليمية في العناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية ، وتتمثل في ثلاثة عناصر هي: (المثابرة وإدراك قيمة النشاط التعليمي والإلتزام المعرفي)، بحيث يختلف التلاميذ حسب المسار التعليمي المتبع (عام أو خاص أو وسيط) في كيفية استجابتهم للعناصر الثلاثة المميزة بينهم. تتمثل مجموع الاختلافات المسجلة فيما يلي:

- **تلاميذ المسار التعليمي العام:** هم التلاميذ الأكثر إدراكا لقيمة التعلم و إلتزاما معرفيا، لكنهم أقل مثابرة في العمل من تلاميذ المسار الوسيط.

- **تلاميذ المسار التعليمي الوسيط:** هم التلاميذ الأكثر مثابرة على التعلم، ويأتون في المرتبة الثانية من حيث إدراك قيمة التعلم والالتزام المعرفي.

- **تلاميذ المسار التعليمي الخاص:** هم التلاميذ الأقل مثابرة وإلتزاما معرفيا والأقل إدراكا لقيمة التعلم.

سبق وقدمنا أثناء عرضنا للنتائج المتعلقة بالمسار التعليمي تفسيرا لهذا التوزيع حيث قلنا: "*يمكننا تبرير هذه النتائج، فبالإضافة إلى ما قلنا سابقا يظهر لنا أن تصريح تلاميذ المسار العام بالقيمة العالية للتعلم مقارنة بتلاميذ المسار الخاص يبرره تفوقهم، فالمتعلم هنا إذا كان معتزا و فخورا بذلك التفوق في المدرسة، فهو يريد أن يكون هذا*

الشيء الذي تفوق فيه دا قيمة عالية وإلا سيصبح بلا معنى"؛ يمكن أن نضيف هنا أن إدراك المتعلم لقيمة التعلم يظهر دا أهمية كبيرة في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم، لكنه في الوقت نفسه لا يقصي الإدراكات الأخرى (الكفاءة والتحكم).

العناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم حسب تجربة النجاح والفشل: سجلنا في بحثنا عن العناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية حسب تجربة النجاح والفشل أن اختيار الإقبال على النشاط وإدراك قيمة النشاط والمثابرة والالتزام المعرفي، هي العوامل المميزة بين التلاميذ الذين تعرضوا للفشل المدرسي والذين لم يتعرضوا له" وبالنظر إلى استجابة التلاميذ لهذه العوامل نجد أن التلاميذ الذين تعرضوا لتجربة الفشل أكثر إقبالا على النشاط وأفضل التزاما من الناحية المعرفية، في حين نجد أنهم أقل مثابرة وأقل إدراكا لقيمة التعلم.

يظهر في هذه النتيجة دور الإقبال على النشاط التعليمي كعتصر من عناصر ديناميكية الدافعية للتعلم ، لم يظهر من قبل وهو ما يدل على دور هذا العنصر (المؤشر) في التمييز بين التلاميذ الذين تعرضوا للفشل المدرسي (تجربة الفشل) عن الذين لم يتعرضوا له، حيث يقبل التلاميذ الذين تعرضوا للفشل أكثر من غيرهم على التعلم. كتفسير لهذه النتيجة ولأن التلاميذ الذين تعرضوا للفشل أقل مثابرة ، قلنا :" أن هذه الصورة توحي لنا بأن التلميذ يحس بالعجز لذلك فهو لا يثابر، لكنه في المقابل يبادر في العمل؛ وهذا يعني بالنسبة لنا أنه يشعر بضرورة المبادرة كنتيجة لإخفاقه السابق لكنه لا يستطيع التخلص من حقيقة إخفاقه" ، يؤدي الوسط المدرسي هنا دورا أساسيا في تدعيم هذا الإحساس، ولذلك يبدو ان التلاميذ الذين تعرضوا للفشل من قبل بحاجة إلى مساعدتهم على الاستمرار ؛ أي على المثابرة فهم ليسوا بحاجة إلى الإقبال على التعلم.

العناصر المساهمة في عمل ديناميكية الدافعية للتعلم حسب الجنس: أظهرت النتائج تفوق الإناث في محددات الدافعية والتي تمثلت في (إدراك مستوى التحكم وإدراك قيمة النشاط التعليمي) بينما يتفوق الذكور في مؤشرات الدافعية للتلعم والمتمثلة في (الالتزام المعرفي والإقبال على النشاط)، مع العلم أن كل من إدراك قيمة

النشاط التعليمي والإلتزام المعرفي هي عناصر ظهر تأثيرها في المتغيرات الأخرى، بينما إدراك مستوى التحكم كعنصر مساهم في التمييز بين التلاميذ فلم يظهر إلا مع متغير الجنس، وعنصر الإقبال على النشاط التعليمي ظهر مع متغير تجربة الفشل والجنس فقط.

أخيرا وكنتيجة نهائية لهذا البحث يمكنا أن نقول بإيجاز أن: " ديناميكية الدافعية للتعلم في مدرستنا تفسرها مجموعة من الإدراكات ومجموعة من السلوكات (محددات ومؤشرات)، حيث أن إدراك قيمة التعلم يؤثر بشكل كبير في مثابرة المتعلمين وإقبالهم على التعلم، وإدراكهم لمستوى كفاءتهم ومستوى تحكمهم في التعلم يؤثر أكثر ما يؤثر في إلتزامهم معرفيا؛ أي في الأساليب التي يستعملونها في تعلمهم (استراتيجيات التعلم). إضافة إلى ذلك فالدافعية للتعلم تعرف تناقصا في شقها الإدراكات لو قارنا بداية المرحلة التعليمية بنهايتها، لكنها تعرف تزايدا في شقها السلوكات داخل المرحلة التعليمية أيضا؛ أي داخل الطور التعليمي. وتختلف العناصر المساهمة في هذا التناقص والتزايد من سنة تعليمية لأخرى وكذلك باختلاف مسارات التلاميذ التعليمية وباختلافهم في تجربة الفشل والنجاح وباختلاف جنسهم.

4. المساهمة العلمية للبحث: يمكننا تلخيص المساهمة العلمية للبحث المقدم في هذه الرسالة في خمسة نقاط أساسية هي:

أولا: إثبات الوجود الفعلي لظاهر تناقص الدافعية للتعلم، حيث أثبتنا هنا حقيقتين أساسيتين، أن تناقص الدافعية للتعلم يحدث في مستوى الإدراكات، وأن التناقص يحدث داخل المرحلة التعليمية.

ثانيا: التحقق من النموذج النظري السوسيو معرفي الذي اعتمدنا عليه في هذا البحث، مع العلم أننا قد توصلنا إلى إثبات بعض المسلمات التي اعتمد عليها هذا النموذج، ونفي بعض المسلمات الأخرى، وتوصلنا لإقتراح شكل جديد للنموذج المفسر للدافعية للتعلم، نعتقد أنه يتناسب ومدرستنا ومتعلمينا.

ثالثا: بناء وضبط وسيلة لقياس الدافعية للتعلم تصلح للاستعمال في البيئة التعليمية الجزائرية التي بنيت وضبطت هذه الوسيلة عليها. وتقديم في المقابل الأساس النظري المناسب لتفسير نتائج هذه الوسيلة.

رابعا: وصف حقيقة التناقص في الدافعية للتعلم في المدرسة الجزائرية حسب مجموعة من المتغيرات التي تسهل فهم الكثير من الظواهر المرتبطة بها، كالمستوى التعليمي، وتجربة النجاح والفشل والمسار التعليمي والجنس؛ والتي اعتبرناها في بحثنا هذا العناصر الأساسية التي يمكن أن نميز بين المتعلمين من خلالها. وتمكن هذه النتائج من التوصل إلى مؤشرات دقيقة من أجل التدخل المبكر والفعال لمساعدة المتعلمين في الوقت المناسب.

خامسا: تحديد العناصر الأساسية المساهمة في ديناميكية الدافعية للتعلم في المدرسة الجزارية، وهو ما يمكننا من فهم حقيقة إدراكات المتعلمين وسلوكاتهم فهما علميا، وبالتالي معرفة كيفية التدخل في الوسط التعليمي بطريقة علمية للتغلب على ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية

1. **احمد عبد الخالق شادية (1987). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء والاحساس بالاغتراب لديهم :دراسة امبيريقية كلينيكية ، الجامعة الاردنية ، الاردن.**
2. **أحمد يوسف قواسمة و فيصل محمود غرايبية (2005)** ، دافعية التعلم لدى الطلبة و علاقتها ببعض العوامل الأسرية ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية جامعة قطر ، العدد 07 ص ص (177-193) .
3. **تليوين حبيب و بوقريرس فريد ،(2007). الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، سلسلة دراسات تربوية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ، الجزائر.**
4. **خالد نور الدين و سليمة طاجين و رادية بوشيبة (1998)** ، أنماط الإنساب و النجاح المدرسي ، مجلة علم النفس ، المؤسسة الجزائرية للبحث في علم النفس ، العدد – 7 – ص ص (2-38) .
5. **الديب علي (1994)**. نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي، بحوث في علم النفس على عينات مصرية – سعودية – عمانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 9-38.
6. **الزغول عماد عبد الرحمان،(2006) ، نظريات التعلم، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع. دمشق.**
7. **زهران حامد عبد السلام (2002)**. التوجيه والإرشاد النفسى، ط3، عالم الكتب ،القاهرة
8. سبيكة يوسف الخليفي (2000) ، علاقة مهارت التعلم و الدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي ، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة التاسعة ، العدد السابع عشر ص ص (13-44).
9. **صفوت فرج (1998).التحليل العاملي في العلوم السلوكية، ط1 ، دار الفكر العربي ، مصر ،القاهرة.**
10. **عامود بدر الدين (2001).**علم النفس في القرن العشرين ، دراسة (الجزء الأول) من منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق.
11. **عبد اللطيف الفاربي و محمد آيت موحى و عبد العزيز الغرطاف (1990)** ، البرامج و المناهج من الهدف إلى النسق ، مقاربة نسقية لتحليل و بناء الأنظمة التربوية و البرامج الدراسية من الأهداف إلى التقويم ، ط 1 ، مطبعة النجم الجديد ، المغرب ، ص ص (53-54) .
12. **عطية عز الدين جميل (1999)** : " تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر " ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى – القاهرة – جمهورية مصر العربية.

13. **فطيم لطفي محمد و جمال أبو العزايم (1988)** ، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، دار الفكر ، القاهرة ، مصر ، ص ص (298-315)

14. **قطامي يوسف و قطامي نايفة (2000)** ، سيكولوجية التعلم الصفي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن ،ص ص (183-256) .

15. **كوجك كوثر حسين (1997)** ، إتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، ص (316) .

16. **خليفة عبد اللطيف محمد. (1995)** ، الدافعية للإنجاز دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصرية و السودانية ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، ص (276) .

17. **نجيب الفونس خزام و صالح عبد الله عيسان (1994)** استراتيجيات التعلم و الأستذكار لذا الطلاب الجامعيين ، دراسات العلوم الإنسانية ، الجامعة الأردنية ، المجلد 21 (أ) العدد 5 ، عمان الأردن ، ص ص (327-356) .

18. **يوسف يوسف جلال (1999)** ، القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات لدى طلبة الجامعة المفتوحة " مجلة كلية التربية ، ج 2 ، العدد الثالث والعشرون.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية و الإنجليزية

1. **Atkinson J.W. (1964),** An introduction to motivation. Wiley, New York.
2. **Aubert J .L (1994),"**Si l'huile flotte…" – comprendre et pévenir l'échec scolaire, Paris, criterion.
3. **Auger M- T et Bouchelart C .(1995) ,** Eleve difficiles. Profs en difficulté, lyon, Chroniques Sociales.
4. **Aumont B et mesnier P- M,(1992),** L'acte d'apprendre, paris , PUF.
5. **Bandura A . (1986),**Social foundations of thought and action: a social cognitivetheory, New york, Englewood Cliffs, prentice-Hall.
6. **Bandura, A (1993),**La théorie sociale-cognitive des buts,traduit par Bouffard L, Revue québécoise de psychologie, vol 14 n°2,p43-84.
7. **Bandura, A (2003),**Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck Université (Ouvrage original publié en (1997).
8. **Bandura, A. (1994).** Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClemente & J. L. Peterson (Eds.), Preventing AIDS: Theories and methods of behavioral interventions. New York: Plenum. [This is a revised and updated chapter of the 1992 chapter]

9. **Bandura, A. (2009)**. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), Handbook of principles of organization behavior. (2nd Ed). Oxford, UK: Blackwell
10. **Beauvois J.L et Joule R.V.. (2002)** Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens. Nouvelle version. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
11. **Benoit G .(2006),** La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, in revue francaise de pedagogie no 155 avril , mai juin.INRP.
12. **Blancheteau Marc,(1993)** Les théories du comportement et de l'apprentissage, in Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Quebec) : Editions Etudes Vivantes
13. **Boekaerts, M. (2002**). Motivation to Learn , International Review of Education / Internationale Zeitschrift f; Vol. 50 Issue
14. **Bouffard, T. Boisvert, M et Vezeau, C. (2003).** Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children. Learning and Individual Differences, 14.
15. **Bouffard, T. (2006).** L'apprentissage autorégulé. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (éditeurs), La motivation en situation d'apprentissage et de formation : Approches récentes et perspectives pratiques. Presses Universitaires de France.
16. **Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988).** Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. International Journal of Psychology, 23, 409-431.
17. **Bourgeois E.** (2006). « La motivation à apprendre ». In E.Bourgeois et G. Chapelle (éd.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, p. 229-246.
18. **Bourgeois Noëlla et Henri Saint-Pierre(2007),** La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIII, n 2. 1997
19. **Braunstin JF et Pewzner E (1999)** , histoire de la psychologie collection cursus psychologie , ARMAND COLIN, paris pp 5-76
20. **Buchel Fredi (2000)**,style d'apprentissage et théorie métacognitive : une comparaison des concepts théorique et de l'application didactique , revue canadienne de l'éducation , numéro spécial , le style d'apprentissage , Volume 29 N° 1 PP (69-85) .
21. **Carré , P., Fenouillet , F.(2009).** Traité de Psychologie de la motivation. Paris : Dunod.
22. **Carré ph,(2009),** De la motivation au registre conatif , in « Traité de psychologie de la motivation », sous la dérection de carré PH et Fenouillet F, DUNOUD

23. **Carre .Ph et Moisan. A (2002).** La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. L'Harmattan: Paris
24. **Carré, P. (1998).** Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Éducation Permanente, 136, 119-132
25. **Charlot B, Bautier É et Rochex Y,(1992),** École et savoir dans les banlieues et ailleurs, Paris, Armand Colin.
26. **Christian .B,(2008)**. Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié,Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, p. 47-67.http://id.erudit.org/iderudit/018989ar Document téléchargé le 18 August 2011 12:18
27. **Claude A. Kaiser et Verena Jendoubi,(2009)**La perception de soi ;Comment des élèves de 5e/6e primairevoient leurs compétences et ce qu'enpensent leurs enseignant-e-s. Service de la recherche en éducation - Département de l'instruction publique, (SRED)
28. **Cosnffroy L (2004)** , apprendre , faire mieux que les autres , éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sure les apprentissages , revue française pédagogie , N 147 avril ,mai , juin p p (107-128).
29. **Covington, M. V. et Omelich, C. L. (1979**). Effort: The double-edged sword in school achievement. Journal of Educational Psychology, 71(2), 169-82.
30. **Deci, E. L et Ryan, R. M. (1985).** Intrinsic motivation and self-determination in human.behavior. New York: Plenum.
31. **Decker J- F . (1988),** Etre motivé et réussir, paris,Organisation.
32. **Deschamps Jean-Claude**, « L'attribution », , in Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Quebec) ditions Etudes Vivantes.
33. **Dweck, C. S. (1986),** Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41,
34. **Falkowicz , Vaidis D. et Halimi S (2007).** La théorie de la dissonance cognitive : une théorie âgée d'un demi-siècle. Revue électronique de Psychologie Sociale, n°1, pp. 9-18. Disponible à l'adresse suivante : <http://RePS.psychologie-sociale.org>.
35. **Fankhauser. S,(2004)**. Etude de l'évolution des diverses composantes de la motivation Le projet pilote de 9e année, Rapport final, Section recherche, évaluation et planification pédagogiques ,Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Tirer de l'internete du cite, http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung und-evaluation/projets acheves. Le 7/05/2011
36. **Fayard .G**, **(1992)** ,La motivation à apprendre, Co-édition CDDP de la Haute-Marne, Association Forum de la Pédagogie,
37. **Fenouillet. F** (2003) , mémoire et motivation , DUNOD , paris

38. **Fenouillet F et Lieury A (1996)**, Motivation et réussite scolaire, Dunod,Paris
39. **Fenouillet .F, Corinne .D , Amade-Escot C , Jean –Yves R , Britt-Mari B , L Cosnefroy ,(2005)** Comment motiver efficacement les élèves ? conférence de consensus organisée par le service de formation de formateurs de l'IUFM de Créteil., tirer de l'Internet le 05/03/2006 du cite http://krystale.palace.free.fr/html/Psychologie/sommaire_psycho.html
40. **Fenouillet F. (2009)** , Vers un approche intégratif des théories de la motivation, in « Traité de psychologie de la motivation », sous la dérection de carré PH et Fenouillet F, DUNOUD
41. **Fenouillet, F. (1998)** La nature de l'intérêt, Revue de Psychologie de l'Éducation, 3, pp 269-284, tirer de l'Internet le 11/01/2006 du cite : http://fabien.fenouillet.free.fr/index.php?page=travaux#
42. **Fenouillet, F. (2001)** . La motivation chez les collégiens et les lycéens, in Golder, C. et Gaonac'h, C. (ed.) Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel depsychologie, Hachette Education.
43. **Fenouillet, F. et Lieury, A. (1996**) .Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie, Revue de Psychologie de l'Éducation, 1, 99-124.
44. **François, P.-H., et Botteman, A. E. (2002).** Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques, CARRIÉRO logie.
45. **Ghiglione R , Bonnet et Richard J P (1990)** , de la théorie de l'équilibre aux processus d'attribution , in traité de la psychologie cognitive -3- Bordus . p p 201-209
46. **Gosling P (1992)** , Les attribution de la réussite et de l'échec par les enseignants : justification pédagogique de l'évaluation , in revue internationale de psychologie sociale , N° 02 ? PP (73-86).
47. **Guirard L (1999)** , Abandonner la musique , psychologiede la motivation et apprentissage musical , L'Harmattan , paris
48. **GURTNER, J.-L., MONNARD, I., & GENOUD, P.A. (2001),** Towards a multilayer model of context and its impact on motivation.. In S. Volet, and S. Jarvela (Eds.) Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological Implications, Oxford : Elsevier Pergamon.
49. **Harter, S. (1992).** The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In R.K. Boggiano and T.S. Pittman (dir.),

Achievement and motivation , New York : Cambridge University Press.
50. **Heider F. (1958),** The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.[Department of Psychology. University of Kansas. Lawrence. KS]
51. **Hotyat. F , Delepine-messe. D et Touyarot CH (1973)** , dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne .femand nathan .paris
52. **Huart T,(2001),**Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes , in Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège.
53. **Janosz, M. (2000).** L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine.Enjeux, 122, 105-127.
54. **Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997**). Disentangling the weight of school dropout predictors : a test on two longitudinal samples. Journal of Youth and Adolescence.
55. **Jean-Luc Gurtner, A Gulfi, I Monnard et J Schumacher, (2006),** Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?, revue francaise de pédagogie, no 155 , avril, mai juin,
56. **Jendoubi Verena (2002)** Estime de soi et éducation scolaire, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire,Service de la recherche en éducation,Genève, avril 2002
57. **Joël Gwénaëlle, Cécile Nurra, Pascal Bressoux et Pascal Pansu.(2007)** Le jugement scolaire: un déterminant des croyances sur soi des éléves,revue Psychologie & éducation, pp. 23-40, 2007-3
58. **Joule R.V. et Beauvois J.L. (1998)** La soumission librement consentie, Paris, Presses universitaires de France.
59. **Joule R.-V. (1987).**La dissonance cognitive : un état de motivation? L'année psychologique, Volume 87, Numéro 2 p. 273 - 290
60. **Joule, R.-V. (1986).** Rationalisation et Engagement dans la Soumission Librement Consentie. Thèse pour le Doctorat d'Etat des Lettres et Sciences Humaines. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
61. **Kaiser C et Jendoubi V ,(2009),** La perception de soi Comment des élèves de 5e/6e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignant-e-s , Service de la recherche en éducation - Département de l'instruction publique.
62. **Kelley , H ,H (1972),** attribution in social psuchology, in D Levine (ed), Nebraska symposium on motivation 1967,VOL 11 lincoln. NEB, university of nebraska press.

63. **Lieury A (2004)** , psychologie cognitive , cours et exercices , 4 eme édition du manuel de psychologie générale DUNDO paris , pp 267-289 .
64. **Lieury A et Fenouillet F (1996)** , motivation et réussite scolaire , DUNOD , paris , pp 26-115 .
65. **Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997**). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod
66. **Lieury, A., Le Mangourou, K., Louboutin, V. & Fenouillet, F. (1996).** Trop, c'est trop ! De la résignation à la rébellion en situation de difficulté intolérable. Psychologie et Psychométrie, 17, 37-55.
67. **Luginbuhl J E R , Crowe DH , Kakan JP (1990)** , Attributions causales de la réussite et de l'échec , in texte de base en psychologie , delachaux et niestlé , pp (163-183) .
68. **McCombs B .L,(1988).** Motivational Skills Training : Combining Metacognitive, cognitiveand Affective Learning Strategies .Dans C . E Weinstrin , E.T . Goetz et P.A .Alexander (dir), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction , and Evoluation. New York: Academic Press.
69. **McCombs, B. L. (1991)**. The definition and measurement of primary motivational processes. In M. C. Wittrock et E. L. Baker (éd.), Testing and cognition (p. 62-81). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
70. **Michel Alain,(1993)** Les théories sur les motivations sociales, in Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Quebec) : Editions Etudes Vivantes.
71. **Monnard, I., Ntamakiliro, L. & Gurtner, J.-L. (1999).** Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires. In C. Depover & B. Noël (Eds.), L'évaluation de compétences et des processus cognitifs (pp. 197-210). Bruxelles : De Boeck.
72. **Ngyen-xuan A (1990)** , conscience , prise de conscience et métacognition , in traité de psychologie cognitive 2 , bordas , paris , PP(211-213) .
73. **Nicholls J .G ,Patashnick. M et Mittatel. G. (1986),** Conception of ability and intelligence , chid developement,
74. **Noel B (1997)** , La métacognition , 2° édition , PED de boeck , université paris pp (7-12) .
75. **Norbert Silamy(2003),** Dictionnaire de psychologie, Larousse.
76. **Nuttin, J .(1985) ,** Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action, psychologie d'aujourd'hui , presses universitaires de France, PUF.
77. **Nuttin, J. R et Bouffard, L., Lens, W. (1983).** Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. International Journal of Psychology, 18, 429-442.

78. **Pantanella R . (1992),** Un certain regard. In : Cahiers pédagogique no 300.
79. **Pauline Laffont (2005)**, Développer la motivation à apprendre dans les , dispositifs d'autoformation guidée , Université Lumière, Lyon 2., tirer de l'Internet le 11/01/2006 du cite :www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2005/3306.pdf -
80. **Perrenoud P (1997)** ,construire des compétences dés l'école , FPSE , Laboratoire de recherche Innovation-formation-éducation LIFE, université de Genève , tirer de l'Internet le 11/01/2006 du cite :http/www.unige.ch /fapse/sse/groups/life/livres /Perrneoud R 1997.
81. **Peters M (2000)** , une innovation pour le programme de français de base , apprentissage et socialisation , in le pain linguistique , volume 20 , N° 02 , pp (71-86) .
82. **Pintrich P. R**. (2003). « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts ». *Journal of educational Psychology*, vol. 95, p. 667-686
83. **Pintrich, P. R. (1990).** Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), Handbook .
84. **Pintrich, P. R. et De Groot, E. V (1990)**. Motivational and self-regulated learning components of class room academic Performance. Journal of Educational Psychobgy, 82(1), 33-40.
85. **Rotter, J. B. (1954).** Social learning and clinical psychology. New York: Prentice-Hall.
86. **Roussel P .(2000)** , La motivation au travail - concept et theories , In : Les notes du LIRHE, note no 326, toulouse , LIRHE.
87. **Roussel P., Durrieu F., Campoy E., El Akremi** A, (**2002),** Méthodes d'équations structurelles: recherches et application en gestion, Paris, Economica
88. **Spaulding C. L. (1992)**. Motivation in the classroom. The United States: McGraw-Hill
89. **Syr P et German C (1998)** , les stratégies d'apprentissage , didactique des langues étrangères , CLE international , paris pp (4-63)
90. **Tardif, J. (1992).** Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques.
91. **Thill E. E , (1999)** , compétence et effort , structuration , effets et valorisation de l'image de compétence PUF , paris pp 13-222.
92. **Thill. E. E,(1993)**, Les théories de l'expectation et de la valeur, in Introduction à la psychologie de la motivation, Laval (Quebec) ditions Etudes Vivantes.

93. **Thirry H (2001)** , un éclairage théorique sure la motivation scolaire , un concept éclaté en multiples facettes , cahiers du service de pédagogie expérimental ,université de liége , pp (221-238) . tirer de l'Internet le 20/05/2006 du cite http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers78/c0078221.pdf
94. **Vallerand .R .J et Bouffard. L , (1985)**, Concepts et théories en attribution, Revue québécoise de psuchologie, 6(2).
95. **Vallerand R. J et Luc G. Pelletier (1993)** Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence te de l'autodétermination. dans Introduction a la psychologie de la motivation Laval, QC: Editions Etudes Vivantes.
96. **Vallerand R. J. (1993)** ,La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour le secteur de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs .In R. J. Vallerande t E. E. Thill (dirs.),
97. **Vallerand R. J. et Thill E. E., (1993)** , Conclusions ; vue d'ensemble des théories de la motivation et perspective des développements futurs.In R. J. Vallerande t E. E. Thill (dirs.), Introduction a la psychologie de la motivation (p. 283-332). Laval, QC: Editions Etudes Vivantes
98. **Vallerand R. J., et Blanchard,C .(1998).** Éducation permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Education Permanente, 136, 15-35.
99. **Vallerand, R. J et Pelletier, L. G (1993).** Une perspective humaniste de la motivation: les theories de la competence et de l'autodétermination.In R. J. Vallerande t E. E. Thill (dirs.), Introduction Sla psychologie de la motivation (p. 233-281). Laval, QC: Editions Etudes Vivantes.
100. **Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G**. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. Canadian Journal of Behavioral
101. **Vezeau .C et Bouffard T , (2002)** , Relation entre la théorie implicite de l'intelligence et les buts d'apprentissage chez des élèves du secondaire, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, no 3,p p.(675 692)
102. **Vianin P,(2007),** La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre? , pratiques pédagogique, de boeck.
103. **Viau et Sauvé L (2003).** L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement – apprentissage. SAMI_Persévérance. Société pour l'apprentissage à vie. Mars

104. Viau R ,Louis R et Lefebvre M (1998).elaborationet validationd 'un instrument de mesured e la motivationd esg levesa u regardd uf ranpais,la nguem aternelle. Rapport interne non publiC, Faculte d'education, Universite de Sherbrooke.
105. Viau Rolland (1995),Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit, Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 1 , p. 197-215
106. Viau Rolland (2000),La motivation en contexte scolaire :les résultats de la recherche en quinze questions,Revue Vie Pédagogique, no 115, avril et mai 2000, p. 5 à 8.
107. Viau Rolland et Josee Bouchard (2000),Validation d'un modele de dynamique motivationnelle aupres d'eleves du secondaire, Revue canadienne de l'éducation, Vol. 25, No. 1, pp. 16-26
108. Viau Rolland et Roland Louis(1997), Vers une meilleure comprehension de la dynamique motivationnelle des etudiants en contexte scolaire Source, Revue canadienne de l'éducation, Vol. 22, No. 2, pp. 144-157
109. Viau Rolland.,(2001) ,La motivation des élèves : pourquoi s'en préoccuper ? Et Comment ?, Actes de la conférence donnée dans le cadre du Colloque du Conseil provincial de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), août,
110. Viau, R et Bédard, D.(2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Vice-rectorat à l'enseignement. Université de Sherbrooke.
111. VIAU, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français. Revue des Sciences de l'Education, XXI, pp.197-215.
112. Viau, R. (2005). L'apprentissage et l'enseignement dans les écoles de génie : Analyse de la littérature portant sur la réussite et la persévérance dans les études. Décanat à la Formation. École de technologie supérieure de Montréal.
113. Viau, R. et al. (2003). Évaluation d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage à la commission scolaire des Bois-Francs. Rapport d'étape I du groupe de recherche. Ministère de L'Éducation . (Directions de l'adaptation scolaire et des services complémentaires et de la formation et de la titularisation du personnel scolaire).
114. Viau, R. et al. (2004). Évaluation d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage à la commission scolaire des Bois-Francs. Rapport d'étape II du groupe de recherche. Ministère de L'Éducation .

(Directions de l'adaptation scolaire et des services complémentaires et de la formation et de la titularisation du personnel scolaire).

115. Viau, R. et al. (2005). Évaluation d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage à la commission scolaire des Bois-Francs. Rapport final du groupe de recherche. Ministère de L'Éducation . (Directions de l'adaptation scolaire et des services complémentaires et de la formation et de la titularisation du personnel scolaire).

116. Viau, R. et Bouchard, J. (2006). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'École de technologie supérieure de Montréal : leurs caractéristiques d'apprentissage et leurs perceptions de l'enseignement. École de technologie supérieure de Montréal.

117. Viau, R., Prégent, R. et Forest, L. (2004). Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.

118. Viau, Rolland (2004),Vers une meilleure compréhension des caractéristiques motivationnelles des étudiants en ingénierie : des principes pour guider l'action,Association Internationale pour la pédagogie Universitaire (AIPU)

119. Viau, Rolland., (1997), La motivation en contexte scolaire. Bruxelles, De Boeck & Larcier (2nde éd., 1ère éd. (1994).

120. Wandfluh et Perrenoud PH (1999) , travailler en modules a l'école primaire : essais et premier bilan Laboratoire de recherche Innovation-formation-éducation LIFE, université de Genève , tirer de l'Internet le 11/01/2006 cite :http/www.unige.ch /fapse/sse/groups/life/livres /Perrneoud R 1997.

121. Weiner, B. (1985). "'Spontaneous' causal thinking". Psychological Bulletin, 97, 74–84. American Psychological Association.

122. Weiner, B. (1992). Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Sage Publications.

123. Wentzel, K. R. (1992). Social competence, academic behavior, and achievement in early adolescence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

124. Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction (pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Association.

125. Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-

regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 1-25). New York: Springer.
126. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25(1), 3-17.

الملحق رقم 01: مقياس الدافعية للتعلم

أعزائي التلاميذ

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان و الذي يدخل في إطار بحث تربوي يهدف إلى بناء وسيلة لقياس الدافعية للتعلم.

لدى نرجو منكم المساهمة بالإجابة بجدية، و أن تعبّروا عن آرائكم الحقيقية بصدق، حتى تكون للنتائج التي سنحصل عليها أكثر فائدة. خاصة إذا علمتم أنه لا يطلب منكم ذكر أي بيانات تشير إلى هويتكم.

شكرا على مساهمتكم

عبر عن رأيك وأجب عن الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان بوضع العلامة (X) على أحد الأرقام الموجودة أمام كل عبارة ، من 1 إلى 5 ، بحيث كلما كان الرقم الذي تختاره كبيرا كلما كان ذلك يعني أنك موافق أكثر على ما جاء في تلك العبارة .

مثال :

أحب الرياضة	1	2	3	4	5

إذا وضعت العلامة (X) على الرقم 5 فهذا يعني أنك تحب الرياضة كثيرا.

إذا وضعت العلامة (X) على الرقم 1 فهذا يعني أنك لا تحب الرياضة إطلاقا .

الجنس : .....

المستوى الدراسي : .....

التخصص:.....

العمر :.....

ملاحظة: يطبق هذا المقياس مع الأطفال الأصغر سنا على شكل مقابلة ؛ تحاشيا لعدم فهمهم للبنود ولكيفية الإجابة عليها

الاستبيان

1. أنجح بسهولة في دراستي .	1	2	3	4	5

2. عندما أتفوق في امتحان ما فذلك لأنني :

عملت بجد في القسم	1	2	3	4	5
كنت أدرس في المنزل أيضا	1	2	3	4	5
لأنني ذكي جدا	1	2	3	4	5
لأن الحظ كان معي	1	2	3	4	5
لأن الامتحان كان سهلا	1	2	3	4	5

3. عندما أفشل في امتحان ما فذلك لأنني :

لم أعمل بجد و اجتهاد في القسم	1	2	3	4	5
لم أكن أدرس في المنزل أيضا	1	2	3	4	5
لأنني لست ذكيا بما يكفي	1	2	3	4	5
لأن الحظ لم يكن معي	1	2	3	4	5
لأن الامتحان كان صعبا	1	2	3	4	5

4. إلى أي حد تتوقع أنك قادر على النجاح في المدرسة .	1	2	3	4	5

5. إلى أي حد تتوقع أنك قادر على النجاح في المواد التالية :

اللغة العربية	1	2	3	4	5
اللغة الفرنسية	1	2	3	4	5
الرياضيات	1	2	3	4	5
التاريخ و الجغرافية	1	2	3	4	5
التربية البدنية	1	2	3	4	5

6. إلى أي حد تعتقد أن ما تتعلمه في المدرسة يفيدك في حياتك .	1	2	3	4	5

7. إلى أي حد يعتبر بالنسبة لك النجاح في المدرسة شيء مهم .	1	2	3	4	5

8. حدد مقدار الأهمية التي توليها للمواد التالية :

اللغة العربية	1	2	3	4	5
اللغة الفرنسية	1	2	3	4	5
الرياضيات	1	2	3	4	5
التاريخ و الجغرافية	1	2	3	4	5
التربية البدنية	1	2	3	4	5

9. ماهي الشهادة التعليمية التي تعتقد أنك ستتمكن من بلوغها ؟

(ضع العلامة X في الخانة المناسبة لاختيارك)

لوكان الأمر بيدي أترك المدرسة في أقرب وقت	لا أعتقد أني سأنهي تعليمي المتوسط	لا أعتقد أني سأنهي تعليمي الثانوي	شهادة البكلوريا	شهادة جامعية

برر إجابتك إن أمكن :

.....
.....
.....
.....

10. تخيل أن أحد هدين الموقفين يحدث معك ، مادا ستكون إجابتك في كل موقف .

<u>الموقف الأول :</u>

- ✓ **حصلت على كشف النقاط. فكانت نتائجك جيدة جدا ، بحيث لم يسبق لك أن حققت نتائج مشابهة. لو حدث هذا معك ، فلماذا حسب رأيك حققت هذه النتيجة الجيدة ؟**

.....
.....

هل يرجع هذا النجاح إليك كلية	1	2	3	4	5
أم إلى شخص آخر غيرك شاركك في هذا الإنجاز	1	2	3	4	5
هل تعتقد أنك في المستقبل ستكون مسئولا عن نجاحك	1	2	3	4	5
أم أن شخصا آخر سيشاركك هذه المسؤولية	1	2	3	4	5

<u>الموقف الثاني :</u>

- ✓ **حصلت على كشف النقاط. فكانت نتائجك سيئة جدا ، بحيث لم يسبق لك أن حققت نتائج سيئة مشابهة. لو حدث هذا معك ، فلماذا حسب رأيك حققت هذه النتيجة السيئة؟**

.....
.....

هل يرجع هذا الفشل إليك كلية	1	2	3	4	5
أم إلى شخص آخر غيرك ساهم في فشلك هذا	1	2	3	4	5
هل تعتقد أنك في المستقبل إذا فشلت ستكون مسئولا عن فشلك	1	2	3	4	5
أم أن شخصا آخر سيشاركك المسؤولية	1	2	3	4	5

سنتحدث الآن عن واجباتك و دروسك .

11. متى تقوم عادة بواجباتك و تراجع دروسك :

(اختر جوابا واحدا من بين الإجابات التالية و ضع أمامه العلامة X)

عند العودة إلى البيت مباشرة	1
في المساء (بداية الليل)	2
في آخر الليل	3
مباشرة قبل الذهاب إلى المدرسة (صباحا)	4
في الطريق إلى المدرسة أو أثناء فترة الراحة	5

12. ما هو عدد الساعات التي تخصصها عادة للأعمال المدرسية في الأسبوع (خارج الأوقات التي تقضيها في المدرسة) .

(اختر جوابا واحدا من بين الإجابات التالية و ضع أمامه العلامة X)

لا أخصص أي وقت	1
حوالي ساعة في الأسبوع	2
من 2 إلى 5 ساعات أسبوعيا	3
من 6 إلى 10 ساعات أسبوعيا	4
أكثر من 10 ساعات	5

13. عندما تجد صعوبة في فهم أو إنجاز واجب منزلي ، مادا تفعل ؟

(أجب عن كل الاختيارات المقترحة بوضع العلامة X في المكان المناسب " نعم أو لا ")

A. لا تكمل الواجب	1	2	3	4	5
B. تكمل الواجب حتى و إن لم تفهمه	1	2	3	4	5
C. تطلب الشرح من الأستاذ في اليوم الموالي	1	2	3	4	5
D. تطلب المساعدة من صديق	1	2	3	4	5
E. تطلب المساعدة من أحد أفراد الأسرة	1	2	3	4	5
F. تراجع الدروس المتعلقة بالواجب أو تبحث في الكتب	1	2	3	4	5

14. عندما تجد صعوبة في فهم أحد الأسئلة في الامتحان ، مادا تفعل ؟

(أجب عن كل الاختيارات المقترحة بوضع العلامة X في المكان المناسب " نعم أو لا ")

A. لا تكمل الامتحان	1	2	3	4	5
B. تكمل الامتحان حتى و إن لم تفهمه	1	2	3	4	5
C. تحتج عن صعوبة السؤال	1	2	3	4	5
D. تطلب شرح السؤال من الأستاذ	1	2	3	4	5
E. تترك السؤال مؤقتا للإجابة عنه في النهاية	1	2	3	4	5
F. تعيد قراءة السؤال بتمعن محاولا فهمه.	1	2	3	4	5

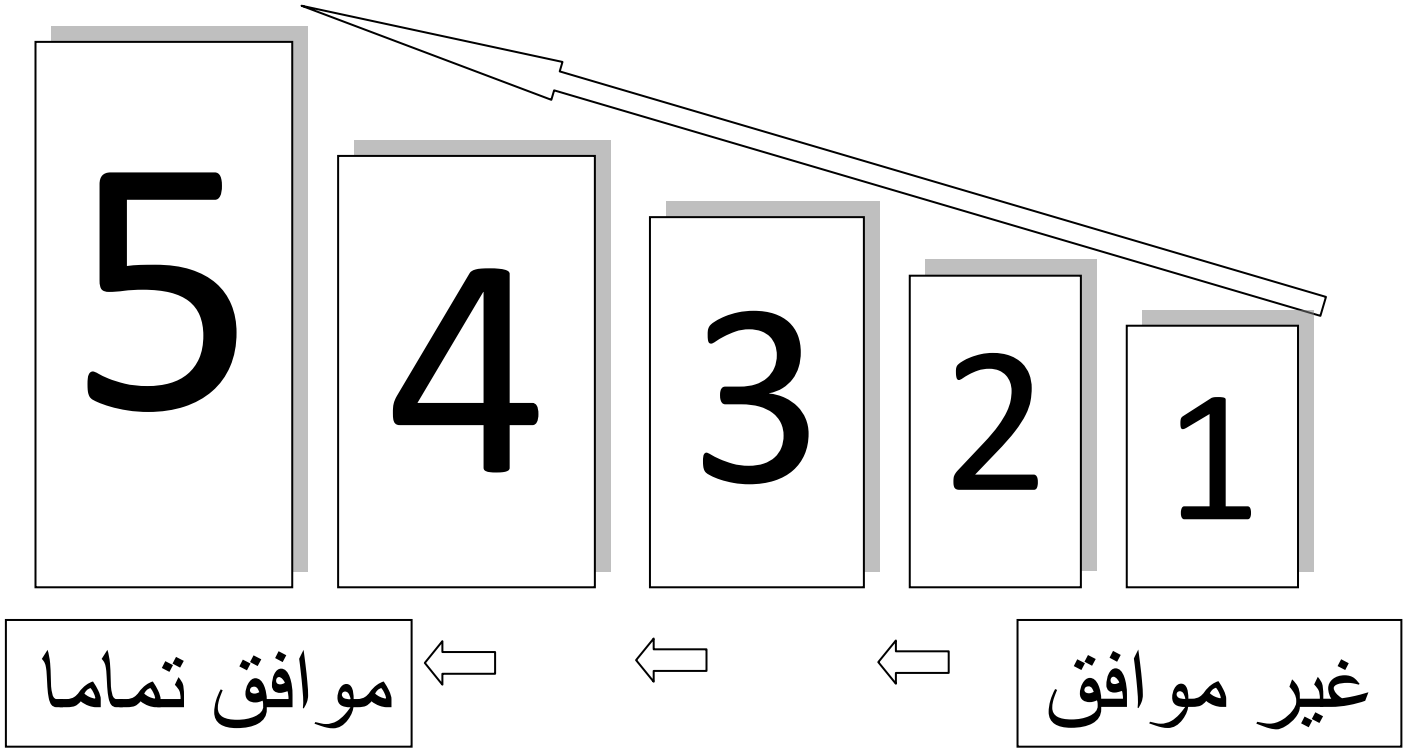
15. هل تنطبق عليك الصفات أو السلوكيات التالية :

(أجب عن كل الاختيارات المقترحة بوضع العلامة X في المكان المناسب " نعم أو لا ")

A. أجد نفسي شديد التركيز عند إنجاز أعمال مدرسية	1	2	3	4	5
B. أتبع دائما طريقة محددة في إنجاز أعمالي مثل (أطرح الأسئلة على نفسي ، أضع خطة قبل بداية العمل ، أستعمل المسودات ...)	1	2	3	4	5
C. أراجع دروسي باستمرار و لا أتركها ليوم الامتحان	1	2	3	4	5
D. عند تحضير للامتحان أراجع كل الدروس المتعلقة بالمادة و لا أترك أي شيء جانبا .	1	2	3	4	5
E. أستعمل طرق خاصة في الحفظ (مثل الكتابة أو القراءة بصوت مرتفع ...)	1	2	3	4	5
F. أجد نفسي قادرا على قراءة نص و فهمه و الاحتفاظ بما قرأت في ذاكرتي	1	2	3	4	5
G. أبدل قصارى جهدي عند تحضيري للامتحان	1	2	3	4	5
H. أقول لنفسي في بعض الأحيان : لن أنجح في غالب الأحوال	1	2	3	4	5

الملحق رقم 02 : الشكل التوضيحي لسلم الإجابة.

يستعمل هذا الشكل مع الأطفال الأصغر سنا ليساعدهم على فهم سلم الإجابة عن البنود التي تتطلب الاختيار في سلم خماسي



Questionnaire permettant d'établir un profil motivationnel

D'après Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 208ss.

QUESTIONNAIRE INDIVIDUEL

Nom : .....

Classe : .....

Consignes :

Indique, en encerclant un chiffre de 1 à 5, si ce que tu penses correspond à l'énoncé. Plus le chiffre que tu encercles est élevé, plus tu estimes être d'accord avec ce qui est dit.

Exemple : J'aime le sport 1 2 3 4 5

si tu entoures le 5, tu veux dire que tu aimes vraiment beaucoup le sport ;

si tu entoures le 1, tu veux dire que tu n'aimes pas du tout le sport.

Si il y a plusieurs propositions suivies d'une case ❒, mets une croix dans la case que tu choisis.

1. Je réussis facilement à l'école 1 2 3 4 5

2. Quand je réussis bien un contrôle ou un examen, c'est en général parce que :
   - j'ai travaillé en classe 1 2 3 4 5
   - j'ai étudié à la maison 1 2 3 4 5
   - je suis intelligent 1 2 3 4 5
   - j'ai eu de la chance 1 2 3 4 5
   - l'examen était facile 1 2 3 4 5

3. Quand je ne réussis pas bien un contrôle ou un examen, c'est en général parce que :
   - je n'ai pas travaillé en classe 1 2 3 4 5
   - je n'ai pas étudié à la maison 1 2 3 4 5
   - je ne suis pas intelligent 1 2 3 4 5
   - je n'ai pas eu de chance 1 2 3 4 5
   - c'était un examen difficile 1 2 3 4 5

4. Estimes-tu être suffisamment capable pour réussir à l'école ? 1 2 3 4 5

5. Estimes-tu être suffisamment capable pour réussir dans les cours suivants ?
   - Néerlandais 1 2 3 4 5
   - Français 1 2 3 4 5
   - Étude du Milieu 1 2 3 4 5
   - Mathématique 1 2 3 4 5
   - Sciences 1 2 3 4 5
   - Éducation Physique 1 2 3 4 5
   - Morale ou Religion 1 2 3 4 5

6. Crois-tu que ce que tu apprends à l'école peut t'être utile dans la vie ? 1 2 3 4 5

7. Est-il important pour toi de bien réussir à l'école ? 1 2 3 4 5

8. Indique l'importance que tu accordes aux cours suivants.
   Trouves-tu que ces matières sont importantes pour toi ?
   - Néerlandais 1 2 3 4 5
   - Français 1 2 3 4 5
   - Étude du Milieu 1 2 3 4 5
   - Mathématique 1 2 3 4 5
   - Sciences 1 2 3 4 5
   - Éducation Physique 1 2 3 4 5
   - Morale ou Religion 1 2 3 4 5

9. Avec quel diplôme veux-tu terminer tes études ?
   - ❒ Diplôme universitaire ou d'école supérieure
   - ❒ Diplôme d'études secondaires générales ou techniques
   - ❒ Diplôme d'études secondaires professionnelles
   - ❒ Je pense que je ne terminerai pas mon secondaire
   - ❒ Si j'avais le choix, je quitterais l'école le plus vite possible

Explique ton choix (si tu le peux) :

.....

.....

.....

10. Imagine qu'une des deux situations suivantes t'arrive, que répondrais-tu dans chaque cas ?

1. *Tu viens de recevoir un excellent bulletin !*
   C'est un succès, tu n'as jamais aussi bien réussi !

   a) Selon toi, pourquoi aurais-tu bien réussi ?

   .....
   .....
   .....

   b) Ton succès serait dû (mets une croix dans la case choisie) :

   ❒ entièrement à toi ❒ à d'autres que toi

   c) Crois-tu que tu serais responsable de ton succès ?

   ❒ oui, j'en serais responsable ❒ non, je n'en serais pas responsable

2. *Tu viens de recevoir ton bulletin.*
   C'est une catastrophe, tu n'as jamais eu d'aussi mauvais points !

   a) Selon toi, pourquoi aurais-tu obtenu de si mauvais points ?

   .....
   .....
   .....

   b) Ces mauvais points seraient dus :

   ❒ entièrement à toi ❒ à d'autres que toi

   c) Crois-tu que tu serais responsable de ton échec ?

   ❒ oui, j'en serais responsable ❒ non, je n'en serais pas responsable

11. Parlons de tes devoirs et leçons. Quand les fais-tu en général ? Quand étudies-tu en général ?

❒ - En rentrant chez toi ou quelques temps après (ou à l'étude).
❒ - Au début de la soirée
❒ - Tard dans la soirée
❒ - Juste avant de partir à l'école.
❒ - Sur le chemin de l'école ou dans la cour de récréation.

12. Combien de temps par semaine consacres-tu à tes travaux d'école ? Encercle la réponse qui correspond le mieux à une semaine normale sans congé.
(Donc si tu estimes travailler une demi-heure chaque jour et une heure le week-end, cela te fait 3 h 1/2, tu choisis la 3ème proposition)."

❒ - Aucun temps
❒ - Environ une heure par semaine
❒ - De 2 à 5 heures par semaine
❒ - De 6 heures à 10 heures par semaine
❒ - Plus de 10 heures par semaine.

13. Quand tu ne comprends pas **un devoir** ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu ? Encercle vrai ou faux pour chacun des énoncés.

a.	Tu ne le termines pas	V	F
b.	Tu le fais même si tu ne comprends pas	V	F
c.	Tu demandes des explications le lendemain au professeur	V	F
d.	Tu demandes à un ami de t'expliquer	V	F
e.	Tu demandes à quelqu'un de la famille	V	F
f.	Tu relis tes notes de cours ou tu cherches dans un livre	V	F

14. Quand tu ne comprends pas une question difficile à **une interrogation** ou à un examen, comment réagis-tu en général ?

a.	Tu ne réponds pas à la question.	V	F
b.	Tu réponds même si tu ne comprends pas tout à fait la question.	V	F
c.	Tu te dis (en râlant) : "Ah, je ne comprends pas !"	V	F
d.	Tu demandes des explications au professeur.	V	F
e.	Tu passes la question provisoirement pour y répondre à la fin.	V	F
f.	Tu la relis attentivement en essayant de la comprendre.	V	F

15. À propos des phrases suivantes, choisis à nouveau entre vrai ou faux en te basant sur ce que tu fais en général.

a.	Je suis concentré quand je travaille pour l'école	V	F
b.	J'utilise une méthode pour faire mes travaux (par exemple,me poser des questions, faire un plan, faire un brouillon,...)	V	F
c.	J'étudie régulièrement et pas seulement la veille d'un contrôle	V	F
d.	Pour préparer un examen, je revois toute la matière, je ne laisse rien de côté	V	F
e.	J'utilise une méthode ou des trucs pour apprendre par cœur (par exemple, écrire, cacher des parties de texte, réciter tout haut en m'enregistrant,...)	V	F
f.	Je suis capable de lire des textes, de les comprendre et de bien retenir ce que j'ai lu	V	F
g.	Je fais le maximum lorsque je prépare un examen	V	F
h.	Je me dis parfois :"De toute façon, je n'y arriverai pas"	V	F

Piste pour dépouiller le questionnaire

Au niveau des déterminants de la motivation de l'élève

- Perception de sa compétence (Q.1 - Q.2, Q.3 - Q.4 - Q.5) -

- Perception de la valeur de l'activité (Q.6 - Q.7 - Q.8 - Q.9) -

- Perception de la contrôlabilité (Q.2, Q.3 - Q.10)

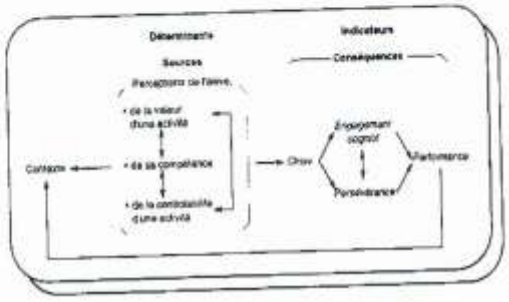
Au niveau des indicateurs de la motivation de l'élève

- Choix (Q.11)

- Engagement cognitif (Q. 13 b,c,d,e,f - Q. 14 b,d,e,f - Q.15 a,b,c,d,e,f)

- Persévérance (Q.12 - Q. 13 a, f - Q.14 a,c,f - Q.15 g,h)

- Performance



Analyse factorielle

[Ensemble_de_données11] C:\Users\Bougrires Farid\Desktop\Nouveau dossier\donnespss\finale\donn2.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	n analyse
perseptioncompetence	59,38	7,853	974
perseptionvaleur	32,24	4,339	974
perseptioncontrolabilité	37,37	6,033	974
chois	2,17	,855	974
engagement	10,88	3,027	974
percivirence	7,97	1,752	974

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,485
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	2769,464
	ddl	15
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

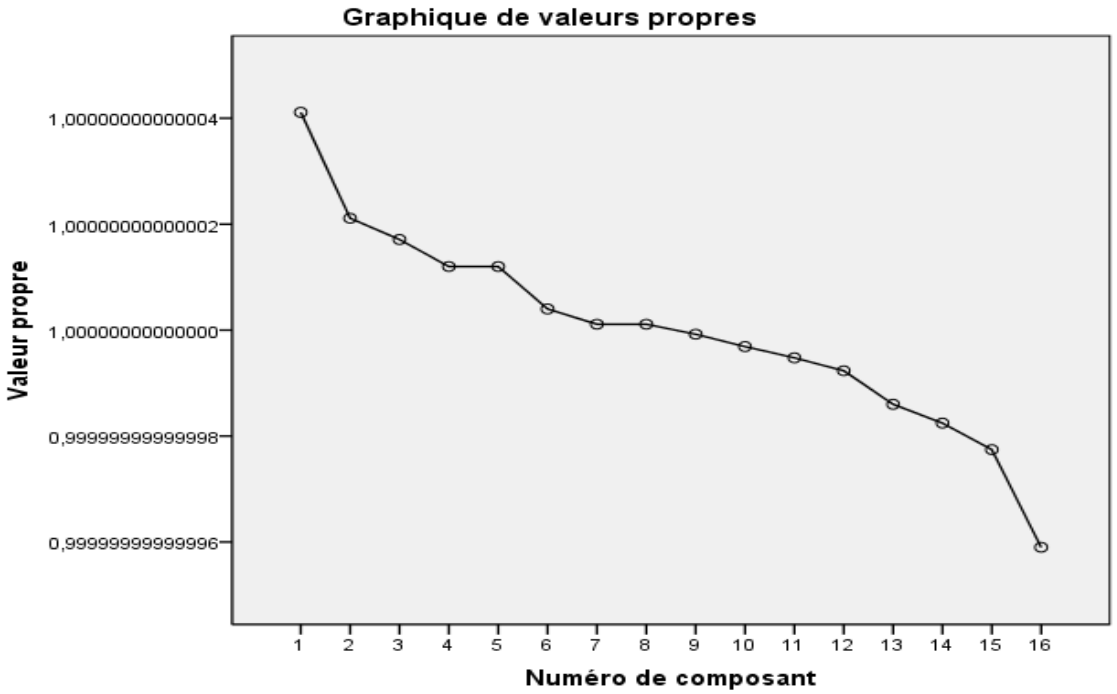
	Initial	Extraction
perseptioncompetence	1,000	,953
perseptionvaleur	1,000	,383
perseptioncontrolabilité	1,000	,902
chois	1,000	,520
engagement	1,000	,717
percivirence	1,000	,601

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	1,000	6,250	6,250	1,000	6,250	6,250	1,000	6,250	6,250
2	1,000	6,250	12,500	1,000	6,250	12,500	1,000	6,250	12,500
3	1,000	6,250	18,750	1,000	6,250	18,750	1,000	6,250	18,750
4	1,000	6,250	25,000	1,000	6,250	25,000	1,000	6,250	25,000
5	1,000	6,250	31,250	1,000	6,250	31,250	1,000	6,250	31,250
6	1,000	6,250	37,500	1,000	6,250	37,500	1,000	6,250	37,500
7	1,000	6,250	43,750						
8	1,000	6,250	50,000						
9	1,000	6,250	56,250						
10	1,000	6,250	62,500						
11	1,000	6,250	68,750						
12	1,000	6,250	75,000						
13	1,000	6,250	81,250						
14	1,000	6,250	87,500						
15	1,000	6,250	93,750						
16	1,000	6,250	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.



Matrice des composantes[a]						
	Composante					
	1	2	3	4	5	6
REGR factor score 1 for analysis 1						,396
REGR factor score 2 for analysis 1			-,553			
REGR factor score 3 for analysis 1			,644			
REGR factor score 4 for analysis 1			,370			
REGR factor score 5 for analysis 1				-,552		
REGR factor score 6 for analysis 1					,479	
REGR factor score 7 for analysis 1					-,357	
REGR factor score 8 for analysis 1		,429				
REGR factor score 9 for analysis 1						,571
REGR factor score 10 for analysis 1		-,557				
REGR factor score 11 for analysis 1	,669					
REGR factor score 12 for analysis 1						-,380
REGR factor score 13 for analysis 1	-,506					
REGR factor score 14 for analysis 1						
REGR factor score 15 for analysis 1				,431		
REGR factor score 16 for analysis 1					,504	
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						
a. 6 composantes extraites.						

Matrice des composantes après rotation[a]						
	Composante					
	1	2	3	4	5	6
REGR factor score 1 for analysis 1						,376
REGR factor score 2 for analysis 1			-,537			
REGR factor score 3 for analysis 1			,664			
REGR factor score 4 for analysis 1			,403			
REGR factor score 5 for analysis 1					,483	
REGR factor score 6 for analysis 1					,704	
REGR factor score 7 for analysis 1					-,459	
REGR factor score 8 for analysis 1		,438				
REGR factor score 9 for analysis 1						,626
REGR factor score 10 for analysis 1		-,655				
REGR factor score 11 for analysis 1		,482				
REGR factor score 12 for analysis 1	,344					
REGR factor score 13 for analysis 1	-,649					
REGR factor score 14 for analysis 1						
REGR factor score 15 for analysis 1				,544		
REGR factor score 16 for analysis 1				,659		
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.						
a. La rotation a convergé en 13 itérations.						

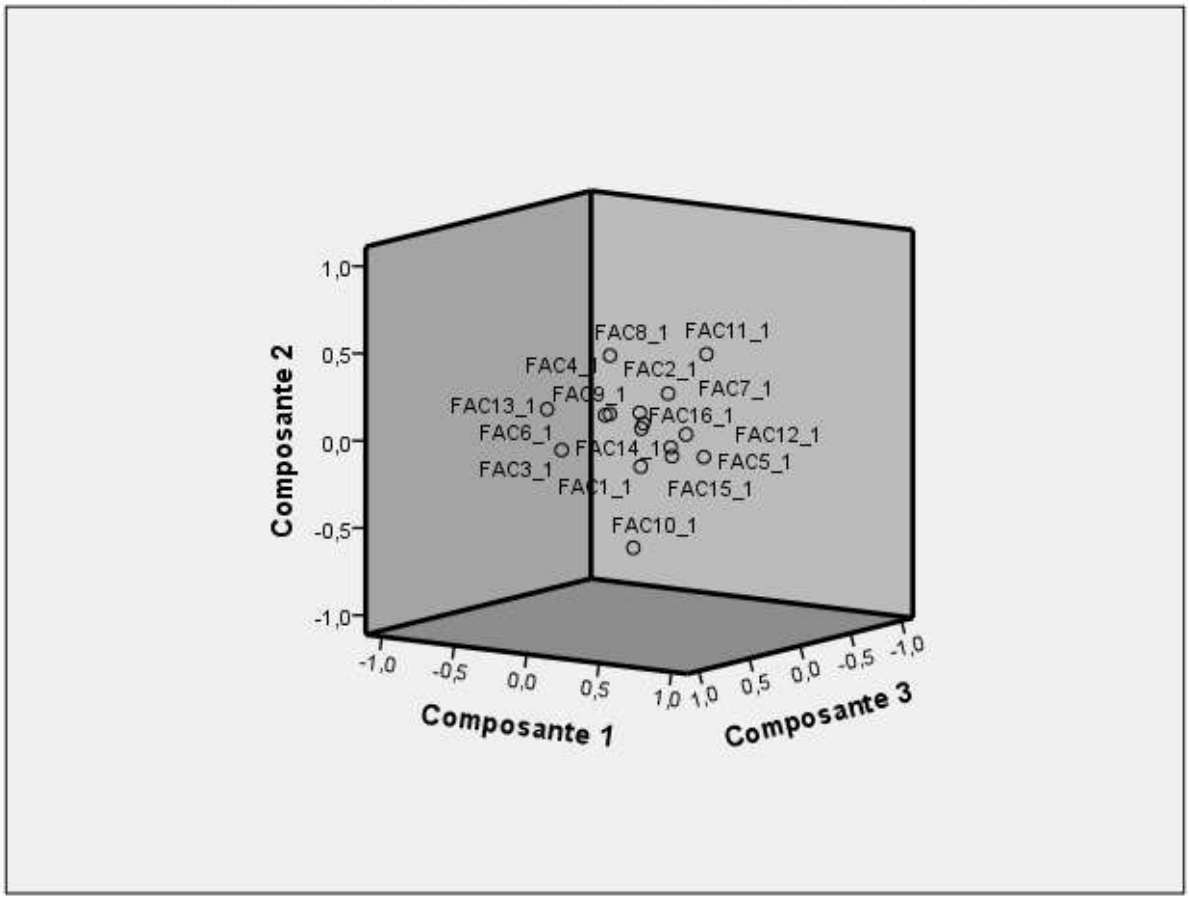
Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6
1	,797	,466	,025	-,264	-,025	,278
2	-,460	,842	-,029	,163	,213	,085
3	-,111	,026	,972	-,197	-,056	-,003
4	,105	,107	,103	,663	-,722	,076
5	,299	-,121	,207	,652	,654	,005
6	-,201	-,218	-,010	,006	,042	,954

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation



الملحق رقم05: نتائج التحليل العاملي التأكيدي الأول
تجربة تأكيد نموذج R VIAU

Méthode d'Estimation :	MCG -> MV	Statistique du Chi² :	847,512
Fonction Divergence :	0,551	Degrés de Liberté :	8
Cosinus Max. Résidus :	1,81005	Valeur p du Chi² :	0,000000
Gradient Abs. Max. :	2,42	RMSEA Steiger-Lind	
Critère IFMC :	1,89E-007	-->Estimat. Point :	0,247
Critère IME :	2,12E-005	-->Limite inf. 90% :	0,232
Conditions Limites :	1	-->Limite sup. 90% :	0,262
		RMC Résidu Stand. :	0,101

	النموذج المتوقع			
	معلمة التقدير	الخطأ النوعي	Stat. T	المستوى المحتمل
مؤشرات-1-><(اختيار النشاط)	0,482	0,029	16,366	0,000
مؤشرات-2-><(المثابرة)	-0,035	0,015	-2,377	0,017
مؤشرات-3-><(الإقبال المعرفي)	0,215	0,015	14,687	0,000
محددات-4-><(إدراك مستوى التحكم)	0,374	0,010	35,917	0,000
محددات-5-><(إدراك مستوى الكفاءة)	0,355	0,006	55,444	0,000
محددات-6-><(إدراك قيمة النشاط)	0,192	0,011	17,006	0,000
(DELTA1)-->[اختيار النشاط]				
(DELTA2)-->[المثابرة]				
(DELTA3)-->[الإقبال المعرفي]				
(DELTA4)-->[إدراك مستوى التحكم]				
(DELTA5)-->[إدراك مستوى الكفاءة]				
(DELTA6)-->[إدراك قيمة النشاط]				
(DELTA1)-7-(DELTA1)	0,397	0,026	15,006	0,000
(DELTA2)-8-(DELTA2)	0,193	0,007	27,601	0,000
(DELTA3)-9-(DELTA3)	0,141	0,007	20,929	0,000
(DELTA4)-10-(DELTA4)	0,097	0,003	27,722	0,000
(DELTA5)-11-(DELTA5)	0,000	0,000		
(DELTA6)-12-(DELTA6)	0,178	0,006	27,722	0,000
(مؤشرات)-13-(محددات)	-0,587	0,033	-17,936	0,000

	Statistiques de Synthèse (PARIS2)
	Valeur
Fonction Divergence	0,551
Cosinus Maximum Résidus	0,000
Gradient Absolu Maximum	2,424
Critère IFMC	0,000
Critère IME	0,000
Chi-Deux MV	847,512
Degrés de Liberté	8,000
valeur p	0,000
RMC Résidus Centrés-Réduits	0,101

	Indices Ajust. Non Centralité (PARIS2)		
	Lim. Conf. Inf. 90 %	Point Estimé	Lim. Conf. Sup. 90 %
Param. Non Centralité de la Popul.	0,432	0,489	0,550
Indice RMSEA Steiger-Lind	0,232	0,247	0,262
Indice Non Central. McDonald	0,760	0,783	0,806
Indice Gamma Population	0,845	0,860	0,874
Indice Gamma Ajusté Population	0,593	0,632	0,669

	Indices d'Ajust. d'un Ech. Simple (PARIS2)
	Valeur
GFI Joreskog	**0,859**
AGFI Joreskog	**0,629**
Critère Information Akaike	0,568
Critère Bayésien de Schwarz	0,613
Indice Valid. Croisée Browne-Cudeck	0,568
Chi^2 du Modèle d'Indépendance	2939,910
dl Modèle d'Indépend.	15,000
Indice Ajust. Normé Bentler-Bonett	**0,712**
Indice Ajust. Non Normé Bentler-Bonett	**0,462**
Indice Ajust. Compar. Bentler	**0,713**
Indice Ajust. Parcim. James-Mulaik-Brett	0,380
Rho Bollen	0,459
Delta Bollen	0,714

الملحق رقم06: نتائج التحليل العاملي التأكيدي الأول
تجربة تأكيد النموذج المقترح.

Méthode d'Estimation :	MCG -> MV	Statistique du Chi² :	43,144
Fonction Divergence :	0,0281	Degrés de Liberté :	2
Cosinus Max. Résidus :	0,0889	Valeur p du Chi² :	0,000000
Gradient Abs. Max. :	0,0385	RMSEA Steiger-Lind	
Critère IFMC :	0,0113	-->Estimat. Point :	0,115
Critère IME :	0,00744	-->Limite inf. 90% :	0,0868
Conditions Limites :	2	-->Limite sup. 90% :	0,146
		RMC Résidu Stand. :	0,0373

	Modèle Estimé (PARIS2)			
	Estimation Paramètre	Erreur Type	Stat. T	Niveau Proba
(valeur)-1->[percvale]	0,234	0,000		
(capacité)-2->[percontr]	-0,390	0,000		
(capacité)-3->[percompe]	-0,089	0,038	-2,360	0,018
(choieng)-4->[choix]	0,721	0,000		
(trvail)-5->[persivir]	-0,057	0,011	-5,397	0,000
(trvail)-6->[engageme]	0,295	0,016	17,925	0,000
(ind)-7->[choix]	-0,345	0,032	-10,871	0,000
(ind)-8->[persivir]	0,073	0,010	7,047	0,000
(ind)-9->[engageme]	0,319	0,014	22,859	0,000
(deter)-10->[percontr]	0,291	0,034	8,599	0,000
(deter)-11->[percompe]	0,340	0,019	18,252	0,000
(deter)-12->[percvale]	0,255	0,038	6,782	0,000
(DELTA1)-->[percvale]				
(DELTA2)-->[percontr]				
(DELTA3)-->[percompe]				
(DELTA4)-->[choix]				
(DELTA5)-->[persivir]				
(DELTA6)-->[engageme]				
(DELTA1)-13-(DELTA1)	0,096	0,021	4,494	0,000
(DELTA2)-14-(DELTA2)	0,000	0,018	0,018	0,985
(DELTA3)-15-(DELTA3)	0,004	0,007	0,558	0,577
(DELTA4)-16-(DELTA4)	-0,000	0,000		
(DELTA5)-17-(DELTA5)	0,185	0,000		
(DELTA6)-18-(DELTA6)	0,000	0,000		
(capacité)-19-(valeur)	0,854	0,000		
(choieng)-20-(valeur)	0,279	0,082	3,383	0,001
(choieng)-21-(capacité)	0,223	0,047	4,721	0,000
(trvail)-22-(choieng)	1,000	0,000		
(deter)-23-(ind)	-0,463	0,044	-10,581	0,000
(ind)-24-(valeur)	-0,145	0,092	-1,568	0,117
(deter)-25-(choieng)	-0,572	0,057	-10,128	0,000

	Statistiques de Synthèse (PARIS2)
	Valeur
Fonction Divergence	0,028
Cosinus Maximum Résidus	0,089
Gradient Absolu Maximum	0,039
Critère IFMC	0,011
Critère IME	0,007
Chi-Deux MV	**43,144**
Degrés de Liberté	**2,000**
valeur p	**0,000**
RMC Résidus Centrés-Réduits	**0,037**

	Indices Ajust. Non Centralité (PARIS2)		
	Lim. Conf. Inf. 90 %	Point Estimé	Lim. Conf. Sup. 90 %
Param. Non Centralité de la Popul.	0,015	0,027	0,043
Indice RMSEA Steiger-Lind	**0,087**	**0,115**	**0,146**
Indice Non Central. McDonald	**0,979**	**0,987**	**0,993**
Indice Gamma Population	**0,986**	**0,991**	**0,995**
Indice Gamma Ajusté Population	**0,852**	**0,908**	**0,948**

	Indices d'Ajust. d'un Ech. Simple (PARIS2)
	Valeur
GFI Joreskog	**0,991**
AGFI Joreskog	**0,903**
Critère Information Akaike	0,053
Critère Bayésien de Schwarz	0,119
Indice Valid. Croisée Browne-Cudeck	0,053
Chi² du Modèle d'Indépendance	2939,910
dl Modèle d'Indépend.	15,000
Indice Ajust. Normé Bentler-Bonett	**0,985**
Indice Ajust. Non Normé Bentler-Bonett	**0,894**
Indice Ajust. Compar. Bentler	**0,986**
Indice Ajust. Parcim. James-Mulaik-Brett	0,131
Rho Bollen	0,890
Delta Bollen	0,986

	Indices d'Asymétrie Univariée (PARIS2)		
	Asymétrie	Corrigé Asymétrie	Normalisé Asymétrie
choix	1,843	1,845	29,511
persivir	-0,109	-0,109	-1,750
engageme	-0,326	-0,326	-5,212
percontr	-0,102	-0,102	-1,632
percompe	-0,251	-0,252	-4,024
percvale	-0,762	-0,763	-12,202

	Indices d'Aplatissement Univariés (PARIS2)		
	Aplatis.	Corrigé Aplatis.	Normalisé Aplatis.
choix	5,073	5,094	40,612
persivir	-0,987	-0,986	-7,897
engageme	-1,053	-1,052	-8,427
percontr	-0,329	-0,326	-2,634
percompe	0,110	0,114	0,877
percvale	0,672	0,678	5,382

	Mesures de l'Aplatissement Multivarié (PARIS2)
	Valeur
Coeff. Mardia d'Aplatissement Multivarié	5,212
Aplatiss. Multivarié Normalisé	10,431
Kappa basé Mardia	0,109
Moy. de l'Aplatiss. Univarié Normé	0,196
Moy. Ajustée de l'Aplatiss. Univarié Normé	0,226
Aplatiss. Multivarié Relatif	1,109

الملحق رقم 07: نتائج اختبار شيفي للفروق بين المجموعات حسب متغير محددات الدافعية للتعلم.

(I) nivaux	(J) nivaux	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
premier année moyen	deuxième année moyen	-,06007	,02730	,565	-,1571	,0370
	troisièmes année moyen	,13223*	,02706	,001	,0361	,2284
	quatrièmes année moyen	,27160*	,02716	,000	,1751	,3681
	premier année secondaire	-,07364	,02905	,378	-,1769	,0296
	deuxième année secondaire	-,04575	,02931	,875	-,1499	,0584
	troisième année secondaire	,24923*	,02909	,000	,1459	,3526
deuxième année moyen	premier année moyen	,06007	,02730	,565	-,0370	,1571
	troisièmes année moyen	,19230*	,02708	,000	,0961	,2885
	quatrièmes année moyen	,33167*	,02719	,000	,2350	,4283
	premier année secondaire	-,01357	,02908	1,000	-,1169	,0897
	deuxième année secondaire	,01432	,02934	1,000	-,0899	,1186
	troisième année secondaire	,30930*	,02912	,000	,2058	,4128
troisièmes année moyen	premier année moyen	-,13223*	,02706	,001	-,2284	-,0361
	deuxième année moyen	-,19230*	,02708	,000	-,2885	-,0961
	quatrièmes année moyen	,13937*	,02694	,000	,0436	,2351
	premier année secondaire	-,20587*	,02884	,000	-,3084	-,1034
	deuxième année secondaire	-,17798*	,02911	,000	-,2814	-,0745
	troisième année secondaire r	,11700*	,02889	,012	,0144	,2196
quatrièmes année moyen	premier année moyen	-,27160*	,02716	,000	-,3681	-,1751
	deuxième année moyen	-,33167*	,02719	,000	-,4283	-,2350
	troisièmes année moyen	-,13937*	,02694	,000	-,2351	-,0436
	premier année secondaire	-,34524*	,02894	,000	-,4481	-,2424
	deuxième année secondaire	-,31735*	,02921	,000	-,4211	-,2136
	troisième année secondaire	-,02237	,02899	,996	-,1254	,0806
premier année secondaire	premier année moyen	,07364	,02905	,378	-,0296	,1769
	deuxième année moyen	,01357	,02908	1,000	-,0897	,1169
	troisièmes année moyen	,20587*	,02884	,000	,1034	,3084
	quatrièmes année moyen	,34524*	,02894	,000	,2424	,4481
	deuxième année secondaire	,02789	,03097	,992	-,0822	,1379
	troisième année secondaire	,32287*	,03076	,000	,2136	,4322
deuxième année secondaire	premier année moyen	,04575	,02931	,875	-,0584	,1499
	deuxième année moyen	-,01432	,02934	1,000	-,1186	,0899
	troisièmes année moyen	,17798*	,02911	,000	,0745	,2814
	quatrièmes année moyen	,31735*	,02921	,000	,2136	,4211
	premier année secondaire	-,02789	,03097	,992	-,1379	,0822
	troisième année secondaire	,29498*	,03101	,000	,1848	,4052
troisième année secondaire	premier année moyen	-,24923*	,02909	,000	-,3526	-,1459
	deuxième année moyen	-,30930*	,02912	,000	-,4128	-,2058
	troisièmes année moyen	-,11700*	,02889	,012	-,2196	-,0144
	quatrièmes année moyen	,02237	,02899	,996	-,0806	,1254
	premier année secondaire	-,32287*	,03076	,000	-,4322	-,2136
	deuxième année secondaire	-,29498*	,03101	,000	-,4052	-,1848

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

الملحق رقم08 : نتائج اختبار شيفي للفروق بين المجموعات(المستويات التعليمية) حسب متغير مؤشرات الدافعية للتعلم.

premier année moyen	deuxième année moyen	,05903	,03016	,699	-,0481	,1662
	troisièmes année moyen	-,20276*	,02988	,000	-,3089	-,0966
	quatrièmes année moyen	-,17320*	,03000	,000	-,2798	-,0666
	premier année secondaire	,02740	,03208	,994	-,0866	,1414
	deuxième année secondaire	-,01677	,03237	1,000	-,1318	,0983
	troisième année secondaire	-,19646*	,03213	,000	-,3106	-,0823
deuxième année moyen	premier année moyen	-,05903	,03016	,699	-,1662	,0481
	troisièmes année moyen	-,26178*	,02991	,000	-,3681	-,1555
	quatrièmes année moyen	-,23223*	,03003	,000	-,3390	-,1255
	premier année secondaire	-,03163	,03211	,987	-,1457	,0825
	deuxième année secondaire	-,07580	,03240	,485	-,1909	,0393
	troisième année secondaire	-,25549*	,03216	,000	-,3698	-,1412
troisièmes année moyen	premier année moyen	,20276*	,02988	,000	,0966	,3089
	deuxième année moyen	,26178*	,02991	,000	,1555	,3681
	quatrièmes année moyen	,02955	,02976	,986	-,0762	,1353
	premier année secondaire	,23016*	,03185	,000	,1170	,3434
	deuxième année secondaire	,18598*	,03215	,000	,0717	,3002
	troisième année secondaire	,00630	,03190	1,000	-,1071	,1197
quatrièmes année moyen	premier année moyen	,17320*	,03000	,000	,0666	,2798
	deuxième année moyen	,23223*	,03003	,000	,1255	,3390
	troisièmes année moyen	-,02955	,02976	,986	-,1353	,0762
	premier année secondaire	,20060*	,03197	,000	,0870	,3142
	deuxième année secondaire	,15643*	,03226	,001	,0418	,2711
	troisième année secondaire	-,02325	,03201	,997	-,1370	,0905
premier année secondaire	premier année moyen	-,02740	,03208	,994	-,1414	,0866
	deuxième année moyen	,03163	,03211	,987	-,0825	,1457
	troisièmes année moyen	-,23016*	,03185	,000	-,3434	-,1170
	quatrièmes année moyen	-,20060*	,03197	,000	-,3142	-,0870
	deuxième année secondaire	-,04417	,03420	,947	-,1657	,0774
	troisième année secondaire	-,22386*	,03397	,000	-,3446	-,1031
deuxième année secondaire	premier année moyen	,01677	,03237	1,000	-,0983	,1318
	deuxième année moyen	,07580	,03240	,485	-,0393	,1909
	troisièmes année moyen	-,18598*	,03215	,000	-,3002	-,0717
	quatrièmes année moyen	-,15643*	,03226	,001	-,2711	-,0418
	premier année secondaire	,04417	,03420	,947	-,0774	,1657
	troisième année secondaire	-,17969*	,03425	,000	-,3014	-,0580
troisième année secondaire	premier année moyen	,19646*	,03213	,000	,0823	,3106
	deuxième année moyen	,25549*	,03216	,000	,1412	,3698
	troisièmes année moyen	-,00630	,03190	1,000	-,1197	,1071
	quatrièmes année moyen	,02325	,03201	,997	-,0905	,1370
	premier année secondaire	,22386*	,03397	,000	,1031	,3446
	deuxième année secondaire	,17969*	,03425	,000	,0580	,3014

- دالة عند مستوى دلالة 0.05