

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر "2"
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

مقياس:الدافعية للتعلم والمشروع الدراسي

نوع التعليم:محاضرة

مستوى:سنة أولى ماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

نظام ل.م.د.

تقديم:الدكتورة/ العايب كلثوم

السنة الجامعية 2020/2019

محاور المقياس

أولا/الدافعية للتعلم:

تمهيد

- 1- مفهوم الدافعية للتعلم
- 2- أنواع الدافعية للتعلّم:
 - 1-2 الدافعية الخارجية
 - 2-2 الدافعية الداخلية
- 3-وظائف الدافعية للتعلم
 - 1-3 بالنسبة للمعلم
 - 2-3 بالنسبة للتلميذ
- 4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
 - 1-4 العوامل الداخلية(متعلّقة بالتلميذ)
 - 2-4 العوامل الخارجية
- 5- خصائص الدافعية
- 6-محدّدات الدافعية للتعلم وفق بعض الأطر النظرية
 - 1-6 نظرية العجز المتعلم لـ (Seligman, 1993)
 - 2-6 نظرية (Pintrich, 1992)
 - 3-6 نظرية الغزو السببي لـ (Weiner, 1992)
 - 4-6 نظرية تارديف (Tardif, 1994)
 - 5-6 نظرية (Viau, 1994)

خلاصة

ثانيا/ المشروع الدراسي

تمهيد

1- مفهوم المشروع

2- أنواع المشروع

2-1 المشروع الشخصي للتلميذ

2-2 المشروع المهني

2-3 المشروع الدراسي

2-4 المشروع التربوي

2-5 المشروع البيداغوجي

2-6 مشروع تربية الاختيارات التوجيه لدى التلاميذ

3- خصائص المشروع

4- أسس بناء المشروع

5- دعائم محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ

5-1 الدعائم الفردية

5-2 الدعائم المدرسية

5-3 الدعائم الأسرية

5-4 الدعائم المحيطة

6- تقنيات التدخّل لبناء مشروع التلميذ

6-1 الاشتغال على التمثلات

6-2 معرفة الذات واكتشافها

6-3 برامج التوجيه التربوي

خلاصة

الدافعية للتعلم

أولا/الدافعية للتعلم:

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ،وأول من استخدم مفهوم الدافعية فعليا هو العالم سالي Sally (دون سنة) الذي أشار إلى أن الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك و تحدده هو ما يسمى "بالقوة الدافعة أو المثير" فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك و استمراريته مادامت الحاجة قائمة ،هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي توضح مدى استعداد الفرد لبذل الجهد من أجل أن يصل إلى هدف معين وعليه شهدت السنوات الماضية توثيقا كبيرا لمجموعة من دراسات و بحوث حول الدافعية حيث عبر هذا المفهوم عن نفسه من خلال عدة أطر نظرية تمثلت في نماذج و نظريات للدافعية، إذ يمثل الدافع للتعلم أحد الجوانب الهامة في هذه الأطر باعتبار أن عملية التعلم ترتكز على فاعلية المتعلم و تتوقف فاعليته على توافر عناصر أساسية خاصة بشخصيته و عناصر أخرى تأتي من البيئة المحيطة به، ومن بين هذه العناصر الشخصية نجد إثارة الدافعية عند المتعلم. والتي تعتبر عنصر أساسي ينبغي أخذه بعين الاعتبار أثناء تفسير سلوك التلاميذ في إطار عملية التعلم خاصة و أنها تساعد المعلم على التعرف على مدى استعداد التلميذ للمشاركة الايجابية في العملية التعليمية.

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

1- مفهوم الدافعية للتعلم: تعرّف الدافعية للتعلم من طرف زمرمان (Zimmerman,1990)

بأنّها "حالة ديناميكية لها أصولها في ادراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحته على اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والاستمرار في أدائه لأجل تحقيق هدف معيّن".

أما "الزيود وآخرون" فيعرّفونها بأنها: حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقّق التعلم.

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

أما "علاء محمود الشعراوي(2000)" فيكتفي بتعريفها على أنها "الرغبة الملحة لأداء أي عمل يتعلّق بعمليتي التعليم والتعلم بامتياز وتفوّق.

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

من خلال ما سبق نلاحظ أن مجمل التعاريف تقترب من بعضها البعض في تعريف الدافعية للتعلم، إلا أن من بين التعاريف الأكثر شمولية نجد تعريف "تبيل محمد زايد" الذي يعرفها بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للتعلم التي تحرك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن، كما تعمل على توجيه انتباه المتعلم واستمراره وتزيد من الاهتمام

والحيوية لدى المتعلم، وتقوم باستثارة العمليات الذهنية لديه وتقلل من فرص التشتت والسرمان وتقوى النشاط الذهني والجسمي للمتعلم.

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

بينما عرّفتها وجهة النظر المعرفية بأنها "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة"، أما وجهة النظر التحليلية فعرفت بأنها "حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بآية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل".

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

ومن خلال مختلف وجهات النظر نستنتج أن مجملها تتفق في تعريفها للدافعية للتعلم بأنها تلك الحالة الداخلية التي تستثير سلوك التلميذ، إلا أنها اختلفت في مجال وكيفية استغلال هذه الحالة من أجل بلورة أفكار ومعارف المتعلم. إذ يتبين أن النظرة السلوكية ترى أن الحالة الداخلية تستغل لتحريك سلوك وأداء المتعلم للوصول إلى الهدف المسطر، أما النظرة المعرفية فتتميل إلى أن الحالة الداخلية تستغل في تحريك المعارف والأفكار بغية تحقيق توازن معرفي.

أما النظرة الإنسانية فتري أن الحالة الداخلية تقوم باستغلال أقصى حد من طاقات المتعلم من أجل إشباع دوافعه المعرفية وتحقيق الذات. بينما ترى النظرة التحليلية أن استغلال الحالة

الداخلية تتم من خلال الأدوات والمواد التعليمية بهدف تحقيق السعادة والتكيف وتجنب الفشل.

2- أنواع الدافعية للتعلم: هناك نوعين من الدافعية للتعلم تتمثل فيما يلي:

1-2 الدافعية الخارجية: هي التي يكون مصدرها خارجيا كالتعلم أو إدارة المدرسة أو الأولياء أو حتى الأقران. فقد يقبل التلميذ على التعلم سعيا عن إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها ، كما قد يقبل المتعلم على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لانجازاته أو للحصول على تشجيع مادي ومعنوي.

وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية و معنوية للتعلم ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية مما يبدونه من إعجاب أو كره لزميلهم .

ومن هذا المنظور يمكن للتلميذ إذن أن يعمل تحت تأثير الدوافع الخارجية والتي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تتبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين في هذا السياق حاول الباحثان " Deci و Rayan " سنة 1982 من خلال نظريتهما للعزم الذاتي تحديد حاجات سيكولوجية قاعدية وأساسية التي ترفع من دافعية التلميذ للتعلم وهي:

- **الحاجة إلى الانتماء:** هذا النوع من الدافعية يوجّه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها وأن يكون محلّ اهتمام الآخرين وتقبلهم.

- **الحاجة إلى اثبات القوة والسيطرة:** يتعلّق هذا الدافع بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة واثبات الذات والشهرة وتولّي مراكز مرموقة أو مناصب عليا.

- **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:** هي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتعا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وأن يكون محترما وله مكانة وأن يتجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.

وبالتالي تمكّن كل من (Deci et al,1982) من استنباط أربعة أنماط من الدافعية الخارجية مرتّبة على التسلسل من أدنى مستوى لدافعية العزم الذاتي إلى أعلاه، والمتمثلة فيما يلي:

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

- **دافعية خارجية عن طريق الاستدخال:** يسند التلميذ في هذا المستوى العوامل التي تؤثر على سلوكاته ونشاطاته الدراسية إلى ضغوط داخلية تجعله يشعر بالذنب بعدما كانت عبارة عن ضغوط خارجية.

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

- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق التقمّص:** في هذا النوع من الدافعية يشعر الفرد بدافعية العزم الذاتي، إذ يقوم وبمحض إرادته وبكل استقلالية بالنشاط كونه واعي بأهميته وقيّمته وبأنه يسمح له بتطوير بعض الجوانب الخاصة بإثبات الشخصية.

- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق الإدماج:** يكون هنا مستوى شعور العزم الذاتي لدى التلميذ مرتفع، فهو يقوم بانجاز النشاط الدراسي عن اختيار حرّ وقراره يوافق شخصيته ومعتقداته وقيم المجتمع.

2-2 الدافعية الداخلية: هي التي يكون مصدرها المتعلّم نفسه، حيث يقدم على التعلّم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلّم وكسب المعارف والمهارات التي يحبّها ويميل إليها لما لها من أهميّة بالنسبة له.

وتتدرج ضمن هذه الدافعية ثلاث أنواع من الدافعية الداخلية هي:

• **دافعية داخلية للفضول وحب الاستطلاع:** إن دافع الفضول أو حب الاستطلاع أو الحاجة إلى الاكتشاف والمعرفة من الدوافع التي تظهر مبكراً في حياة الفرد، كون أن لهذا الأخير ميل طبيعي لاستكشاف واستنباط ما حوله.

• **دافعية داخلية للمنافسة:** تمثل قدرة الكائن الحي على المنافسة وكفاءته في التعامل مع البيئة وحسن معالجتها هي إحدى أساليب التكيف لاستمرار حياته، حيث يميل الكائن الحي إلى توظيف كافة إمكانياته لتحقيق المواءمة البيئية ويرتبط دافع الكفاءة أو المنافسة بدافع الفضول أو حب الاستطلاع، حيث تتوقف قدرته على المنافسة على معرفته واكتشافه لطبيعة العمل.

• **دافعية داخلية للنجاح:** يميل التلميذ إلى النجاح والنجاح هو الذي يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن، كما أن نجاحه في أول خطوة يخطوها عند أول تعلمه هو الذي يدفعه إلى محاولات أخرى.

وبهذا يتضح لنا أن تضافر كل من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية هو الذي يؤدي بالتلميذ إلى الاجتهاد وبذل الجهد واستثمار كل قدراته لتحقيق النجاح، والذي من خلاله يتمكن هذا الأخير من اثبات ذاته والحصول على المكانة الاجتماعية ومن ثم الاندماج الاجتماعي.

3-وظائف الدافعية للتعلم: تختلف وظائف الدافعية للتعلم باختلاف الوسائط التي تتعامل بها ويمكن تلخيصها فيما يلي:

3-1 بالنسبة للمعلم: تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للتعلم باعتبارها تساعد في:

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

- معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله التلميذ أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعض التلاميذ يواظبون على حضور الدرس، لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابية وفاعلية مما يفقد

الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية الهامة والتي يطلق عليها معرفة "شدة الجهد" نحو العملية التعليمية.

- معرفة مدى قدرة التلميذ على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة "المثابرة".

3-2 بالنسبة للتلميذ: تتمثل وظائف الدافعية في عملية تعلّم التلميذ فيما يلي:

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

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

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

- **اختيار النشاط وتحديده:** إن الدافعية عامل موجّه ومنظم، فهي توجّه سلوك الكائن الحيّ إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقّق له اشباكات معينة، وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف و يهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته، كما أنها تحدّد إلى حدّ كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة، فهي بهذه الوظيفة تشبه وظيفة الميل، أو الاتجاه لأن هذا الأخير يقوم أيضا بدفع الفرد (التلميذ) إلى العمل بطريقة معينة لاختيار السلوك المرتبط به. (الميل أو الاتجاه)

فعندما يقوم التلميذ بقراءة كتاب معين تحت تأثير دافع معين كمراجعة الدرس أو تحضير موضوع معين فانه لا ينتبه إلّا إلى الأجزاء المتصلة بما يريد البحث عنه أو القيام به ولا يدرك غيرها إلّا إدراكا سطحيا.

- **توجيه السلوك:** إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق اشباكات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشباكات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة، فالتعلم يصبح مجديا إذا وجّه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ. فالدافعية إذن تطبع السلوك بالطابع العرضي ذلك أن كل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه.

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تتأثر الدافعية للتعلم بجملة من العوامل تتدرج ضمن ما يلي:

4-1 العوامل الداخلية (متعلّقة بالتلميذ): هناك العديد من العوامل التي تؤثر على دافعية

التلميذ وإقباله على ممارسة نشاط معين، ومن بين هذه العوامل نجد الأنظمة الثلاث لإدراك التلميذ والتي سبق تناولها، والمتمثلة في:

- إدراك قيمة النشاط.

- إدراك القدرات لانجاز وإتمام النشاط.

- إدراك الضبط (التحكم) في النشاط.

وبالإضافة لذلك نجد عوامل أخرى تتمثل فيما يلي:

- **اتجاه التلميذ نحو المدرسة والتعلم:** إن الاتجاهات هي من موجهات سلوك الفرد، إذ يندفع التلميذ إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه فالتلميذ الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل فعال وجدي واتجاه التلميذ نحو المدرسة يؤثر في قدرته على التعلم فيها إما ايجابيا إن كان اتجاهه ايجابيا أو سلبيا إذا كان اتجاهه سلبيا.

و المعروف أن للاتجاه ثلاث مكونات هي:

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

- **الثقة بالنفس:** إن الثقة بالنفس هي سمة شخصية يشعر الفرد معها بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدما أقصى ما تتيحه له إمكانياته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، ولعل من أهم مظاهر الثقة بالنفس تتمثل في قدرة الفرد على التفاعل وإقامة

علاقات ناجحة وبناءة مع الآخرين بالإضافة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المواقف غير المألوفة والاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الآخرين....الخ
ولقد أكدت (Brigitte 1997) أن العامل الأساسي الذي يعيق دافعية التلاميذ في المدرسة اليوم هو "الثقة بالنفس" وتعني الاعتقاد أو الظن بالنفس، ومن هذا المنطلق تعتقد الباحثة أن ظهور الدافعية يأتي في الأساس من درجة ثقة التلميذ بنفسه.

4-2 العوامل الخارجية: تتمثل فيما يلي:

4-2-1 المحيط الأسري: تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لاتجاهاتهم التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة فأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء يؤثر في تبني اتجاهات معينة دون أخرى.

ولقد تساءل (Viau 1994) عن موقف الأولياء وسلوكاتهم التي ترفع من دافعية الأبناء وتوصل إلى أن أحسن طريقة لدفع الأولياء لآبناءهم هي أن تكون لديهم توقعات وانتظارات من مستوى عال ولديهم ثقة كبيرة في قدرات آبناءهم على النجاح، بالإضافة إلى توفير جو من الحماية وكل ضروريات التعلم، كما أشار أن الدراسات الحديثة تؤكد أن السلوكات اللفظية غير الجيدة للأولياء كإعطاء ملاحظات عن المدرسة أو الأساتذة تخفض من دافعية التلميذ، كما أن القيم الثقافية والدينية للأسرة والتي يعيش فيها الطفل تؤثر بشكل فعال على دافعيته للتعلم.

وفي نفس السياق أشار الدسوقي إلى أن ما يدركه الأبناء عن سلوك وتصرفات آبائهم وأرائهم حول المدرسة ونشاطاتها المتنوعة وأساليب التربية التي يتبعها الوالدين في تنشئة الأبناء، تنعكس على دافعية الابن للتعلم والدراسة.

كما أشار مانوني (Mannouni 1984) إلى أن الوالدين الذين لهما اتجاه إيجابي نحو المدرسة عامة يعملان على تجسيد ذلك في حياتهم اليومية من خلال حب ابنهما على العمل أكثر ومراقبة نشاطه المدرسي ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة سواء تعلق الأمر بواجباته

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

وبالإضافة إلى ما سبق لا يمكن أن نتجاهل دور المستوى التعليمي (الثقافي) والاقتصادي للأسرة في دفع التلميذ للتعلّم، إذ أشار عبد اللطيف وآخرون إلى أن معظم الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على علاقة المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل والتفوق الدراسي أكدت أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء ،كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانيات الضرورية لعمليات التفوق الدراسي.

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

أمّا " **عدي سليمان** " فيرى أن المشاكل الاقتصادية للأسرة تؤثر على الدارسين، حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجاتها الأساسية ويشبّع في نفوسهم نوع من القلق والاضطرابات وينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الدراسي.

4-2-2 البيئة المدرسية: أشارت " **الغريب** " أنّه إذا كان الجو المدرسي الجيّد ،فشعور التلميذ بأنه يكتسب حب المدرسة يزيد من نشاطه وإنتاجه ،بينما العكس يجعله يكرهها هي ومن فيها وبالتالي ينخفض مستواه التحصيلي.

ضف إلى ذلك أن المدارس القديمة الأبنية ذات الأجهزة غير ملائمة والفصول المزدوجة تجعل التلاميذ لا يقبلون عليها وبذلك يتحايلون الفرصة لترك المدرسة.

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

- الجو الصفّي السائد وما يسود التلاميذ من علاقات ودّية أو محايدة أو عدوانية ، إذ يعتبر الجو الصفّي العدواني جوًّا منفراً للتعلم أو البقاء في الصف أو المدرسة عموماً.

- إن زيادة عدد التلاميذ يساهم في اختفاء الكثير من الصعوبات والمشكلات القائمة عند التلاميذ مما يؤدّي إلى إهمالها وعدم معالجتها.

- زيادة التنافس الشديد الذي قد يساهم في زيادة حالات العدوان بين الطلبة للشعور بالتفوّق مما يجعل الجو خالياً من التعاون والأمن.

- التباين الشديد بين التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية يحوّل بعض التلاميذ إلى تلاميذ عاجزين عن التعلّم مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية

كما لا يمكننا تجاهل الدور الأساسي الذي يلعبه المعلم في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، إذ يعتبر هذا الأخير الوسيط التربوي الذي يتفاعل التلاميذ معه خلال ساعات يومهم الدراسي، ويعتبر كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات لدى التلاميذ.

كما يرى **الداهري والكبسي (2000)** أن الدراسات العلمية قد أشارت إلى أن دافعية التلاميذ نحو التعلّم ترتبط بالمعاملة الجيدة للمدرّس وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه وسعة أفقه.

فالمعلم القريب من تلاميذه والمدرّك لهم من جميع الجوانب يستطيع أن يؤثر إيجاباً على اتجاهاتهم نحوه ونحو المادة التي يدرّسها. ولا يجب أن يتقيّد بحدود المادة التي يدرّسها ، إذ كلّ ما يتعلّق بالمواد له علاقة بالحياة الخارجية وإلا فقدت المادة معناها وفقد التلميذ رغبته في تعلّمها ، وعليه يضطر المعلم لأن يتصارع مع قوى خارجية بحيث يقدم الكثير من المعاني التي تتعلّق بالحياة الخارجية أثناء تدريسه ويربطها بالحياة الفعلية المهنية لتلاميذه، الأمر الذي ينمّي اتجاهاتهم ودافعيتهم لتعلّم هذه الأنشطة والأمر يتوقف على مدى إيمانه وفهمه لها.

وقد أشار إبراهيم عصمت وآخرون إلى أن دافعية التلاميذ واتجاهاتهم مرهونين بطريقة تنظيم المعلم لمعطيات مادته، الأمر الذي يؤكد ضرورة طريقة تدريس فعالة يعتمد عليها المعلم لكي ينشئ وينمي دافعية التلاميذ لتعلمها.

ويضيف (Viau 1994) أن المعلم الذي يتسم بالود والرفق والحنان في معاملة تلاميذه يساعد في رفع الدافعية للتعلم لديهم وذلك من خلال إنشاء جو فعال وملائم عن طريق إسهامهم وتشجيعهم على المشاركة في النشاطات المدرسية.

وإضافة لما سبق لا يمكننا أن نغفل تأثير المنهاج الدراسي على دافعية التلاميذ، إذ يعرف هذا الأخير بأنه مجمل المواد الدراسية أو التعليمية التي يتفاعل معها التلاميذ والتي تساهم في تطوير وإثراء خبراتهم وتعلمهم. وكلما كانت هذه المواد التعليمية قريبة وذات صلة بحياة الفرد وبخبراته السابقة سهلت عملية ممارستها وتحقيق الهدف من مضمون تعلمها بأقل جهد ممكن.

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

يتضح لنا إذن جليا أن كل من العوامل الداخلية والخارجية تلعب دور أساسي في استثارة دافعية التلميذ، فثقة التلميذ بنفسه وبقدراته يزيد من مستوى أدائه ونشاطه الدراسي كما أن إدراكه لقيمة النشاط وفوائده يزيد من ميله واتجاهه لذلك النشاط ويدفع به لأدائه بكل شغف وحماس.

5- خصائص الدافعية: تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

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

* **الاستمرار Continuity**: يستمر نشاط الفرد بوجه عام إلى أن ينهي حالة التوتر التي

أوجدتها الدافعية ويعود إلى حالة توازنه.

***النشاط Action:** يبدل الفرد نشاطا ذاتيا تلقائيا ليشبع حاجته ،ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة دافعيته.

*** التنوع Variation:** يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه و تغيير أساليب نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دافعيته بطريقة مباشرة.

*** التحسن Improvement:** يتحسن سلوك التلميذ أثناء المحاولات لإشباع حاجاته مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه عند تكرار المحاولات.

*** التكيف الكلي Whole Adjustment:** يتطلب إشباع الدافعية تكيفا كليا عاما وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه ،ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافعية و حيويتها فكلما زادت قوة الدافعية كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي

و يضيف (محمد بني يونس, 2007: 24) خصائص أخرى للدافعية تتمثل في:

- الدافعية عملية إجرائية كونها قابلة للقياس و التجريب بأساليب و أدوات مختلفة.
- ثنائية العوامل لأنها ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية فسيولوجية نفسية من جهة و عوامل خارجية أو موضوعية (مادية و اجتماعية) من جهة أخرى.
- تقوم بتفسير السلوك و ليس بوصفه.
- يوجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة و النضج الفسيولوجي والنفسي والتعلم من جهة أخرى.

ومنه نستنتج أن الدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس نلمس أثره في سلوكياتنا المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية و نستطيع الكشف عنه و قياسه بأساليب وأدوات مختلفة.

6-محدّدات الدافعية للتعلّم وفق بعض الأطر النظرية:سنناول فيما يلي أهمّ التصورات ومحدّدات الدافعية للتعلّم التي وضعتها بعض الاتجاهات النظرية مثل أصحاب المنظور الاجتماعي المعرفي وغيرهم:

6-1 نظرية العجز المتعلّم لـ (Seligman, 1993):

استثارت فكرة اليأس عددًا من علماء النفس لكن أبرزهم كان العالم القدير «مارتن سليجمان» الذي أصبح فيما بعد (رئيس الجمعية النفسية الأمريكية وأحد مؤسسي علم النفس الإيجابي) الذي وضع نظرية تفسير إصابتنا بالاكتئاب نتيجة ما سماه بـ«اليأس المتعلّم Learned Helplessness».

ففي تجربته الشهيرة أحضر كلبًا ووضع في صندوق ذي حجرتين ثم أصاب الكلب بلسعة كهربائية صغيرة وما كان من الكلب - بشكل طبيعي - إلا أن انتقل من مكانه إلى الحجرة الأخرى هروبًا من اللسعة. أخذ العالم هذا الكلب ووضع في صندوق آخر محكم الإغلاق حيث لا مهرب من اللسعات الكهربائية التي وجهت له. حاول الكلب تلافي هذه اللسعات بكل وسيلة لكنه باء بالفشل، وعندما جلس في مكانه مستسلمًا يائسًا. لم تنته التجربة بعد، فالجزء الأكثر إثارة أنه عندما نقل الكلب إلى الصندوق الأول ذي الحجرتين وسلطت عليه لسعات الكهرباء كانت المفاجأة أن الكلب بقي مكانه يتأوه ألمًا دون أي محاولة للهروب من اللسعات المؤلمة!!

وكان تفسير ذلك أن الصدمات التي تلقاها الكلب سابقًا في الصندوق المغلق والتي ما كان من الممكن الهروب منها جعلت منه غير قادرًا على التعامل مع الحالة الحالية. لقد تعلم الكلب أن المحصلة النهائية غير مرتبطة بسلوكه (أي ببحثه عن مهرب من اللسعات)، فمهما فعل فلن يفيد في شيء ومن هنا تعلم اليأس. كانت هذه التجربة وما تلاها أساس نظرية «اليأس المتعلّم» التي تفسر الاكتئاب وما يصاحبه من حزن وضيق وانعدام للأمل كنتيجة لتعرضنا في الماضي لصدمات نفسية لا

يمكن لنا توقعها أو التحكم بها وفعل شيء تجاهها. ومن ثم أصبحنا يائسين عاجزين عن التعامل مع أحداث الحاضر وتحدياته.

*كيفية تفسير وتشخيص العجز:

تحاول هذه النظرية أيضاً تفسير الإحباط واليأس وعدم الرغبة في التعلم الذي يصيب الطلاب. فالفكرة السائدة أن التميز الدراسي مرتبط بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات بغض النظر عن الجهد المبذول ودون اعتبار للمستوى الذهني والخلفية الدراسية. فعندما لا يرى الطالب أن هناك صلة بين الجهد الذي يبذله في الدراسة وبين الثناء أو التقدير الذي يناله، يفقد الرغبة في التعلم، (أي ليس هناك رابط بين السلوك والنتيجة) ولذا كانت وظيفة التعليم الجيد هو إعادة شعور الطالب بالارتباط الوثيق بين ما يبذله من جهد (وليس الدرجات) وبين ما يحصل عليه من تقييم وتقدير وتفسير الأحداث المشكلة التي واجهتها هذه النظرية أنه ليس كل من تعرض لشدة نفسية في الماضي أصبح يائساً وتملكه العجز والحزن. كما أنه ليس كل المسلمين في زمن سقوط الدولة العباسية أصابهم الوهن.

وهذا يعني أن هناك عاملاً حوّل هذه الخبرة الماضية إلى سلوك دائم. وهنا تواصلت الأبحاث لتنتهي إلى أن طريقتنا في تفسير الحدث السيئ (وليس الحدث نفسه) هو الذي يهوي بنا في مدارك اليأس والعجز. حيث يلجأ اليائسون لاستخدام أسلوب خاص بهم في تفسير الأحداث السارة والتعيسة التي يمرون بها. وهنا يوضح «سليجمان» في كتابه (تعلم التفاؤل) كيف نرتكب ثلاثة أخطاء تفسيرية لهذه الأحداث مما يؤدي بنا إلى اليأس والإحباط.

- الانتشارية: (محدد أم شامل) حيث ينظر اليائسون إلى الحدث السيئ كالفشل في مجال ما على أنه سيمتد ليشمل جميع مواقف حياتهم: «لقد رسبت في الرياضيات، أنا فاشل في الدراسة... في كل المواد الدراسية» الناس (كل الناس) لا يحبوني «دورات التدريب غير مفيدة... كل الدورات وليس التي حضرتها المرة الماضية».

- **الديمومة:** (دائم أم مؤقت) حيث إن اليائسين يؤمنون بأن السبب وراء الحدث السيئ دائم الحدوث وأنه سيستمر لفترة طويلة. «دائمًا ما تتفوه زوجتي بكلمات جارحة... ليس لأنها ليست على ما يرام هذا الأسبوع» «لقد رسبت في مادة الرياضيات... لا يمكن أن أفهم هذه المادة أبدًا... فاشل في كل حين. ولن أفهم الرياضيات طوال حياتي» «لم يقبل مجلس الإدارة المشروع الذي قدمته، لن أنجح في هذه الوظيفة... كل المشروعات التي سأقدمها في المستقبل ستكون فاشلة».

وكما ترى فإن العامل الأول (الانتشارية) يختص بالمكان ومختلف أوجه الحياة ومواقفها. أما العامل الثاني (الاستمرارية) فيختص بالزمان أي أن الفشل سيلاحقني الآن وفي مستقبل الأيام.

- **الشخصانية:** (داخلي أو خارجي)... عندما يقع حدث سيئ ينسبه اليائسون إلى ضعفهم وقلة حيلتهم. فتراهم يقولون: «لست موهوبًا» «المشكلة هي أنا وليست في المسابقة التي كانت معقدة»، «انتقدي المدير بشدة، أنا موظف غير كفء... المشكلة أنني فاشل وليست في المدير الذي كان في مزاج سيئ هذا اليوم».

يتضح مما سبق أن اليائسين ينظرون إلى الأحداث غير السارة على أنها دائمة الحدوث. وتشمل أكثر من جانب من جوانب حياتهم، وهم أنفسهم السبب الأساسي في هذا الفشل. إن الاعتراف بالمسؤولية في بعض الأحيان يكون أساسيًا. ولكن ما نرمي إليه هنا هو لوم النفس غير المبرر.

وعلى نفس النحو، يرتكب اليائسون نفس الأخطاء في تفسير الأحداث السارة كال فوز في سباق الجري (مثلاً) فهم ينظرون إليها على أنها مؤقتة وزائلة «كانت ضربة حظ، لا أظن أن أفوز به ثانية»، ومحدودة «إنني ماهر في رياضة الجري فقط»، ونتيجة لمسبب خارجي «كانت نصيحة المدرب أساسية».

من هنا كانت الطريقة الأولى والأكثر أهمية لمحاربة اليأس أن نستخدم أسلوبًا مختلفًا في تفسير الأحداث السيئة والسعيدة على حد سواء. وهذا ما يفعله المتفائلون، حيث يتجنبون

الأخطاء التفسيرية التي ذكرتها آنفًا. فهم ينظرون إلى الحدث السيئ على أنه محدود بذلك الحدث فقط «أصدقائي في العمل لا يحبونني.. وليس كل الناس» «أنا فاشل في مادة اللغة الإنجليزية... وليس في كل المواد الدراسية» «دورة التدريب التي حضرتها لم تكن مفيدة... وليس كل الدورات». وقد يشعر بالإحباط في ذلك الموقف لكنهم يمضون في حياته بكل عزيمة وإصرار.

كما أنهم يرون فشلهم على أنه حدث مؤقت سرعان ما سيزول. فالمتفائل يرى فشله في امتحان الرياضيات «لم أوفق في الامتحان هذه المرة.. وليس في كل الامتحانات القادمة»، «لم يقبل مجلس الإدارة المشروع الذي قدمته. لقد أعددتته على عجل».. «ولن تكون كل المشروعات التي سأقدمها في المستقبل فاشلة». وأن ما حدث لهم كان بسبب خارجي ولذا لا يفقدون الثقة بأنفسهم.

فتراهم يقولون: «كانت المسابقة معقدة... لست أنا المشكلة». «انتقذني المدير بشدة.. لقد كان في حالة مزاجية سيئة... لست أنا المشكلة بل كانت في المدير». أما عندما يفوز أحد المتفائلين في سباق الجري (مثلاً)، فإنه ينظر إلى نجاحه بأنه دائم «إنني رياضي ماهر» ومنتشر «أستطيع التميز بكل الرياضات». ونتيجة لجهدهم هم، «لقد تدربت بشكل جيد».

القوة الكامنة لن تجد لليأس ترياقاً كالأمل.. إنه ليس للتسلية وللسلوان، بل هو شعور داخلي يوحي بأن الحاضر لن يدوم. أصحاب الأمل ينظرون إلى المستقبل على أنه «الفرصة القادمة» ويتعاملون معه وكأنه تحت أطراف أصابعهم وترسمه أعمالهم وأفعالهم. فهم لا ينشغلون بالباب المغلق عن البحث عن أبواب أخرى تفتح هنا وهناك. قال أحدهم: «إن خير الزهور زهرة لم نقطفها بعد.. إن خير البحور بحر لم تمخره سفننا بعد.. إن خير الأصدقاء صديق لم نتعرف عليه بعد.. إن خير الأيام يوم لم نعشه بعد».

إذن يرى سليجمان أن الآلية المسؤولة عن اكتساب العجز إنما تعود لأسلوب التفكير الذي يمارسه الفرد في مواجهة المواقف المزعجة وهو ما يسمى بالتفسير الشخصي ، ويمكن

قياسه وملاحظته بل وتعديله أيضا عندما يمر الإنسان بموقف مزعج فهو يميل في معظم الأحيان إلى تبني تصور معين لسبب حدوث هذا الموقف المزعج ، كلما كانت الأسباب المدركة للموقف قريبة من قدرة الشخص على الضبط والتحكم ، ازداد احتمال مواجهته للموقف بطريقة فاعلة ، وهذا هو بالضبط التفاؤل .

وعرف سليجمان (1993) Selgman التفاؤل ، قائلاً بأنه : كيفية تفسير الناس لأنفسهم في نجاحاتهم وإخفاقاتهم ، فالناس المتفائلون يرون أن الفشل يرجع إلى شيء ما بالإمكان تغييره لكي يتمكنوا من النجاح في المرة الآتية ، في حين يلقي المتشائمون باللوم على أنفسهم ويرجعون إلى خاصية دائمة يعجزون عن تغييرها في أنفسهم ، ولهذه التغيرات المختلفة مدلولات ومضامين عميقة لكيفية استجابة الناس للحياة . على سبيل المثال يميل المتفائلون في رد فعل لإحباط نتيجة لعدم حصولهم على وظيفة إلى الاستجابة بصورة فعالة وبصورة توشي بالأمل من خلال صياغة خطة عمل ، أو البحث عن المساعدة والنصيحة أنهم يرون النكسات على أنها شيء يمكن علاجه ، في حين يستجيب المتشائمون لمثل النكسات بالافتراض عدم وجود شيء بإمكانهم فعله لجعل الأمور أفضل في المرة الآتية ؛ لذا يرون أن المشكلة تعود إلى عجز شخصي يعيشون به على الدوام

6-2 نظرية (1992) Pintrich :تركزت أعمال كل من:

Pintrich et Garcia,(1992) ;Pintrich et Degroot,(1992) ;Pntrich et Schraubenn,(1992) على دراسة الديناميكية الدافعية من خلال عملية التعليم وقد لخصوا محدّدات الدافعية في مصدرين يتفرّعان بدورهما إلى مصادر جزئية:

– **المكوّنات الدافعية Les composantes motivationnelles** :تتمثل أهم مكوّنات الدافعية فيما يلي:

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

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

✓ **الانفعالات**: تتمثل أساسا في القلق، إذ يرى " **Pintrich** " أن قلق التلميذ أمام نشاط تعليمي يعتبر متغيرا ذا أهمية بالغة في فهمه لدافعيته وإدراكه لقدراته ولقيمة النشاط المطلوب القيام به.

- **المكونات المعرفية les composantes cognitives**: تتمثل المكونات المعرفية فيما يلي:

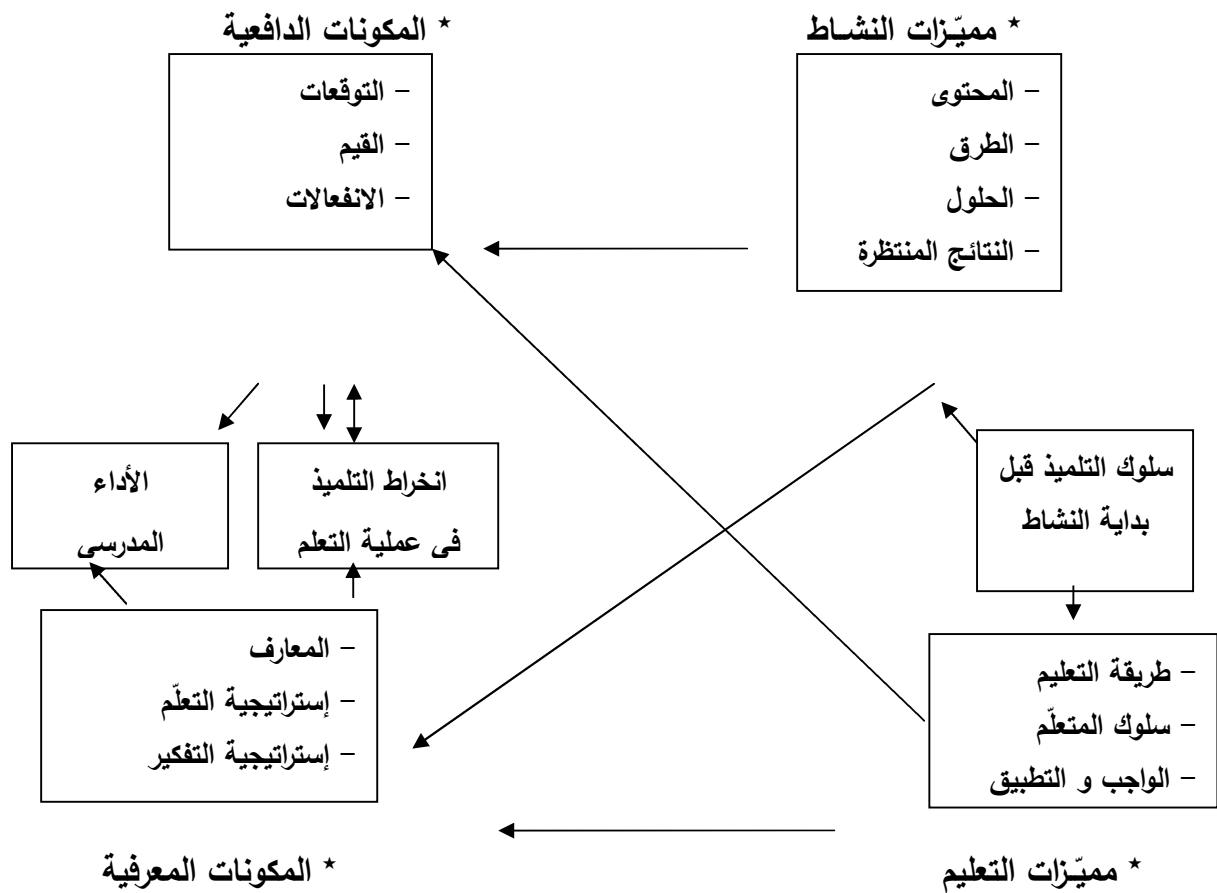
✓ المعارف القاعدية للتلميذ وطريقة تنظيمها في ذاكرته.

✓ استراتيجيات التعلم.

✓ استراتيجيات التفكير التي ترتبط بقدرة التلميذ على حلّ المشاكل و استعمال التفكير

الناقد.

والمخطط الموالي يوضّح الديناميكية الدافعية حسب " **Pintrich** "



المخطط رقم (01) : ديناميكية الدافعية حسب Pintrich

6-3 نظرية العزو السببي لـ Weiner (1992) :

جاء تصوّر "Weiner" للدافعية في إطار ما يسمى بنظرية العزو والأنساب أين ارجع أساس دافعية التلميذ إلى إدراكه لسبب نجاحه وفشله. هذه الإدراكات لأسباب النجاح والفشل في النشاط المدرسي تلعب دوراً مهماً في الدافعية للتعلم، ويمكن أن نحلل هذه الأسباب في ثلاث عناصر:

- ✓ مكان السبب: يكون السبب داخلياً لما يسند التلميذ سبب النجاح والفشل إلى عوامل خاصة به (الكفاءة، الجهد، الإرهاق، قدرات معرفية، الإستراتيجية المتبعة لانجاز المهمة...).
 - ✓ ثبات أو استقرار السبب: يكون السبب ثابت عندما يدركه التلميذ أنه دائم ومستمر وغير ثابت إذا أدركه التلميذ أنه يمكن أن يتغيّر مع الوقت (الجهد، مزاج الأستاذ).
 - ✓ التحكم في السبب: إن التلميذ الذي يعزو أسباب فشله أو نجاحه إلى نفسه يكون لديه إحساس قويّ بقدرته على التحكم في مسار عملية التعلم (بذل الجهد اللازم، اعتماد استراتيجيات التعلم....) مقارنة مع ذلك التلميذ الذي يعزو فشله أو نجاحه إلى أسباب خارجة عن مجال تحكّمه (سوء الحظ، القدر، الذكاء...).
- والجدول الموالي يوضح لنا مختلف العزوات السببية وابعادها الخاصة:

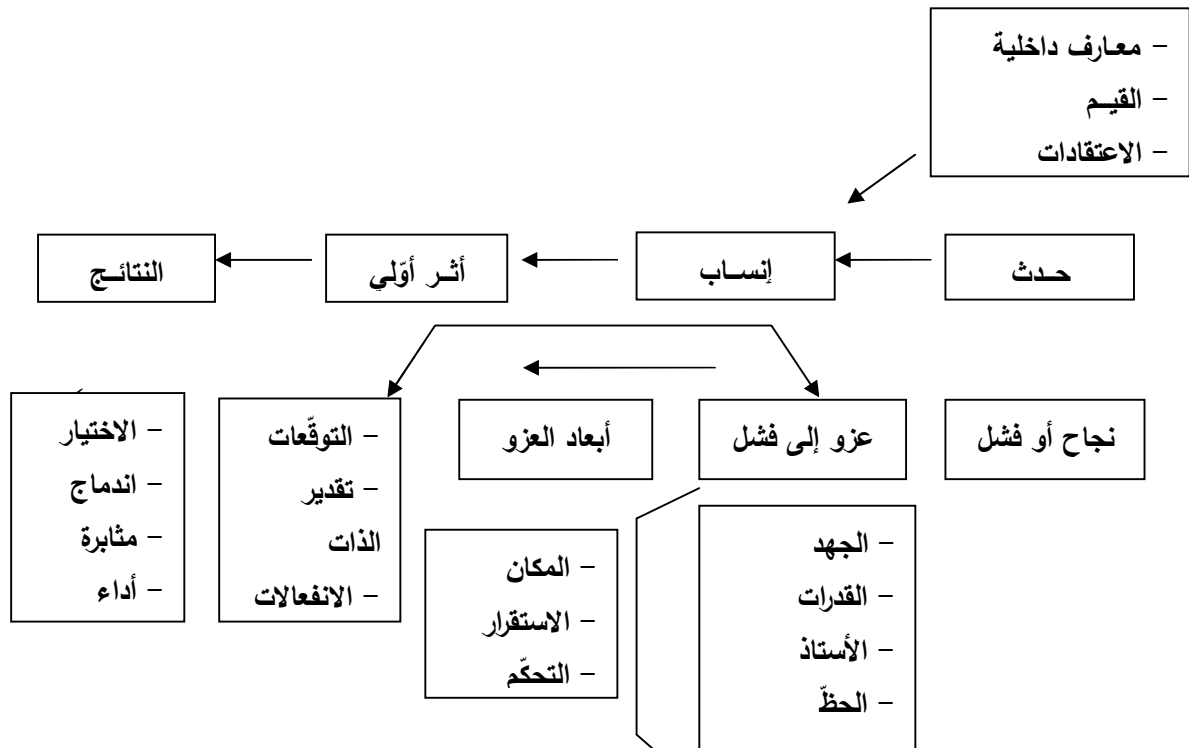
جدول رقم (01) يمثل انماط العزو السببي المطوّرة من طرف

مركز السببية				الثبات
داخلي		خارجي		
امكانية التحكم	غير قابل للتحكم	امكانية التحكم	غير قابل للتحكم	
الجهد على المدى البعيد	القدرة	تحيز المعلم	خصائص المهمة	ثابت
الجهد المؤقت	الصحة،المزاج، التعب	مساعدة المعلم أو الأصدقاء	الحظ	غير ثابت

يبين الجدول أن هناك عوامل مهمة تلعب دورا في عملية العزو، حيث نجدها قسمت إلى القدرة، الجهد على المدى البعيد، الجهد الموقفي، المزاج، التعب، الصحة ضمن البعد الداخلي، والخصائص الموضوعية للمهمة، الحظ، وتأثير الغير كعوامل تدخل ضمن البعد الخارجي، كما نجد القدرة والجهد على المدى، تحيز المعلم، الخصائص الموضوعية للمهمة أنها قد صنف كعوامل ثابتة لا يقبلان التغيير مع الوقت عكس الجهد المؤقت، الصحة، المزاج، الحظ والتعب وتأثير الغير الذين صنفوا كعوامل غير ثابتة وتتغير مع الوقت.

كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن وينر قد وُصف مفهوم مركز التحكم لـ **Rotter** كبعد آخر في تصنيف الأبعاد السببية، حيث صنف عوامل العز على غرار الثبات ومركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم وهي الجهد على المدى البعيد، الجهد المؤقت، تحيز المعلم، مساعدة المعلم أو الأصدقاء وأيضا إلى عوامل غير قابلة للتحكم مثل القدرة، الصحة، المزاج، التعب، خصائص المهمة، الحظ.

كما يمكن ان نوضح ديناميكية ومحددات الدافعية لـ **وينر** وفق المخطط الموالي:



وبغرض شرح نموذج "Weiner" فقد أشار هذا الأخير إلى انه إذا أدرك التلميذ أن سبب الفشل يرجع لنفسه وأن هذا السبب ثابت وغير متحكم فيه مثل (نقص الذكاء)، فإن تقدير ذاته تنخفض وتتأثر مشاعره خاصة إذا شعر أن وضعيته لن تتحسن مستقبلا وعلى هذا الأساس توصل "Weiner" إلى أن التوقعات وتقدير الذات والانفعالات ترجع إلى العوامل الإنسابية وهي التي تحدد اختيار التلميذ لانجاز النشاط.

6-4 نظرية تارديف (1992):Tardif

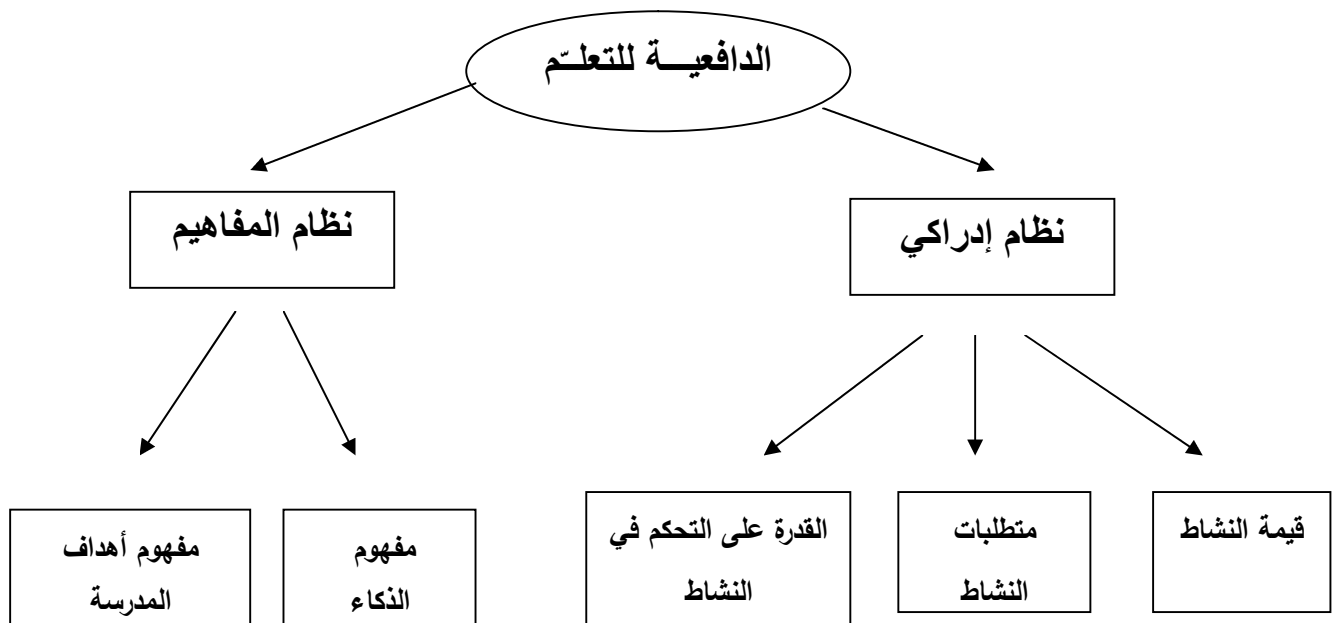
لقد فرّق تارديف (1992) Tardif في إطار محدّدات الدافعية للتعلّم بين نظامين هما:

* نظام الادراكات Systeme de perceptions

يشمل هذا النظام إدراك قيمة النشاط و إدراك متطلبات النشاط و إدراك القدرة على التحكم في النشاط.

* نظام المفاهيم Systeme conceptions

يشمل مفهوم أهداف المدرسة و مفهوم التلميذ للذكاء (Tardif,1992) ويمكن أن نفهم تصوّر تارديف للدافعية من خلال الشكل الموالي:



المخطط رقم (3) يوضح نموذج الدافعية لتارديف

6-5 نظرية (Viau,1994): انطلقت أعمال Viau حول الدافعية في المجال المدرسي

اعتمادا على أصحاب المنظور الاجتماعي المعرفي: ; (Zimmerman,1990)

, Pintrich et Schrauben ; (1990) Schunk, (1992) الذين اتفقوا على تعريف الدافعية

للتعلم بأنها "حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه والذي يمكنه من اختيار نشاط معين والإقبال عليه و المواظبة في إتمامه لأجل بلوغ الهدف.

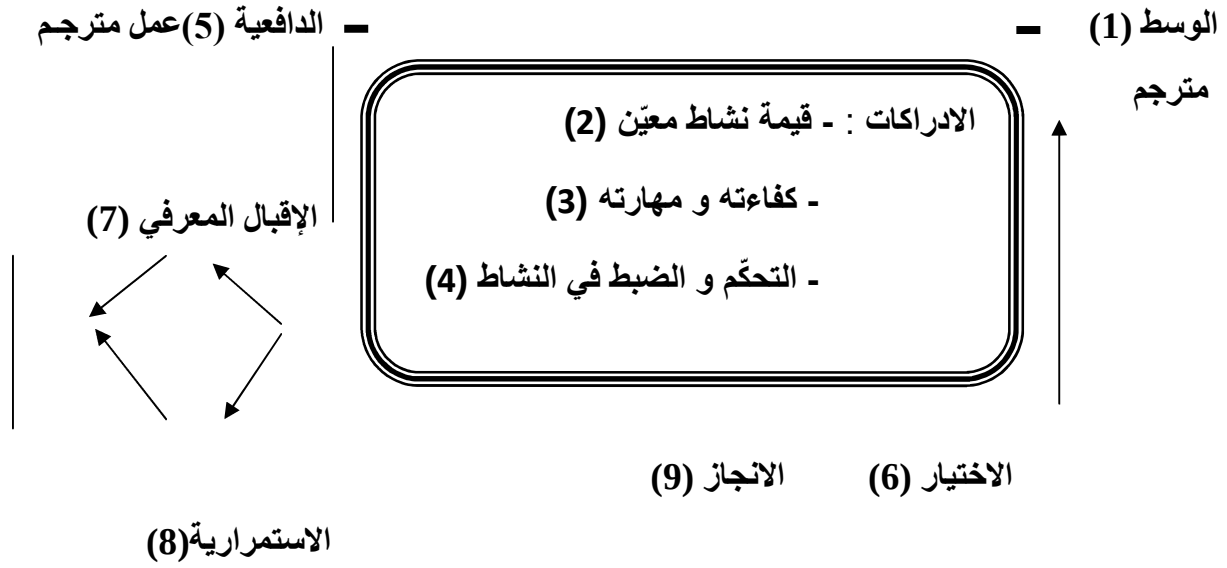
يرى "Viau" أن الدافعية للتعلّم تتم في إطار عملية التعلم التي تتضمن العلاقة البيداغوجية بين كل من المعلم والتلميذ والمواد التعليمية دون تهميش الحيز الذي ينمو التلميذ فيه (العائلة - الأصدقاء.....)، كما أشار "Viau" أن دافعية التلميذ في المدرسة تنبثق في الأصل من ثلاث مصادر أو محددات هي:

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

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

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

وهذه الادراكات حسب Viau تتولد أساسا داخل السياق المدرسي وهي تحدّد دافعية التلميذ والمخطط الموالي يوضّح نموذج الدافعية حسب Viau:



المخطط رقم (04): يوضح نموذج الدافعية لـ Viau

من خلال تصوّر "Viau" لديناميكية الدافعية للتعلم الموضّحة في الشكل أشار "Viau" إلى أنه بمجرد اعتقاد التلميذ بأنّه ينجح في عمل مترجم (منفذ من طرفه)، فإن هذا الاعتقاد سوف يؤثر في ادراكاته و بهذه النظرة الايجابية عند التلميذ فانه يدرك قيمة هذا العمل وإلتزامه يقدر كفاءته في النجاح، ويكون لديه إحساس بمراقبة هذه الوضعيّة وهذه الادراكات تولّد لديه دافعية قويّة فيختار نشاط معيّن و يقبل أو يخوض معرفيا في إلتزامه باستخدام تقنيات ومعارف مناسبة، ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الهدف المسطر وبالإقبال المعرفي و الاستمرارية يستطيع تحقيق انجازه.

خلاصة:

يتضح من مجمل المعطيات التي تم طرحها أن أغلب علماء النفس اتفقوا على دور الدافعية في تحريك و توجيه سلوك الفرد بصفة عامة و في التعلم والتحصيل بصفة خاصة.

و لقد أشار(عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون(2005) إلى أن التعلّم يرتبط ارتباطا كبيرا بدرجة انتباه المتعلّم للموضوع الذي يتعلّمه و الدوافع ضرورية للمحافظة على درجة عالية من الانتباه للموضوع المتعلّم.

إن ملاحظة التلاميذ وهم يقبلون على العمل الدراسي بحماس و نشاط و يبذلون أقصى جهدا للحصول على درجات مرتفعة في المواد الدراسية،و يصمّمون برغبة و شغف على النجاح بتفوّق و يحبّون البيئة الدراسية ، فإننا ننظر إليهم على أنّهم ذووا دافعية مرتفعة للتعلّم.

إلى وجود علاقة ارتباطيه جيّدة بين،و في هذا المجال أشار مرجان(دون سنة)Morgan

الأداء و الدافعية للتعلّم و أن الأفراد مرتفعي الدافعية للتعلّم يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من منخفضي الدافعية للتعلّم ، و لقد علّل ذلك بأن الدافعية للتعلّم المرتفعة تدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم فيتعلّموا بطريقة أسرع و يؤدّوا أعمالهم في وقت أقل من غيره.

وجدير بالذكر أن الدافعية للتعلّم ليست من الشروط الضرورية لبدئ التعلّم فحسب بل أنها ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلّم وزيادة جهده ،وذلك أن الدافع لا يزيد من الرغبة في زيادة العمل و الإنتاج فحسب و لكنه يزيد من القدرة على زيادة الإنتاج أيضا، فالدافع القوي غالبا ما يؤدّي إلى تركيز الانتباه و تأخير ظهور التعب.

كخلاصة يمكن القول أن الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام و التعلّم بوجه خاص فالتعلّم الناجح هو التعلّم القائم على دوافع التلاميذ و حاجاتهم وكلما كان النشاط التربوي مشبعا لهذه الدوافع و الحاجات كانت عملية التعلّم أقوى و أكثر حيوية، لذلك ارتأينا في دراستنا الحالية دراسة موضوع الدافعية للتعلّم من خلال علاقتها بالقلق كحالة و كسمة من جهة و الفعالية الذاتية من جهة أخرى.

المشروع الدراسي للتلميذ

ثانيا/ المشروع الدراسي

تمهيد:

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

1- مفهوم المشروع: لقد خضع مفهوم المشروع لعملية التحويل ،حيث تمت إعارته من حقل الهندسة المعمارية والمقاولات الصناعية والتجارية إلى مجال التعليم التربوي . ومفهوم المشروع مستمد من كلمة **Projet** المحدثّة في الثقافة الفرنسية،والتي لم تتبلور دلالتها الاصطلاحية إلا في القرن العشرين. . فالاشتقاق اللغوي لهذه الكلمة في اللغة اللاتينية تؤدّي معنى إلقاء أو رمي موضوع أو شيء ما إلى الأمام **La projection**.

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

- المشروع :ما سوّغه الشرع،من الفعل شرع بمعنى سن شريعة.
- المشروع:المسدّد من الفعل شرع بمعنى شرعت الرماح،أي سدّدها وصوّبها.
- المشروع:ما بدأت بعمله، من الفعل شرع أيضا.

كما عرّف معجم موسوعة التربية والتكوين المشروع بأنه: سلوك استباقي يفترض القدرة على تصوّر ما ليس متحقّقًا والقدرة على تخيلّ زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قليلًا.

والملاحظ انه قد تعدّدت تعريفات المشروع من طرف الباحثين ،حيث عرّفه ميلاري **Mialari** بأنه فكرة نكوّنها حول شيء نريد صنعه أو نتيجة نرغب في الوصول إليها. أمّا **بارجو (1998) Barjou** فقد عرّفه بأنه مجموع الأعمال الموجّهة صوب نتيجة منتظرة في وقت محدّد ذات فائدة محدّدة مسبقا تتوافق مع الهدف المسطرّ.

أما الباحث الانتربولوجي الفرنسي **بوتيني (1990) Boutinet** فقد اعتبر أن المشروع هو توقّع إجرائي لمستقبل منشود. أي تمثّل المستقبل الذي يصبو إليه الفرد. وقد أكّد على انه لن يتم استيعاب مفهوم المشروع وفهمه ألاّ إذا اعتمدنا على منظور متعدّد الأبعاد، يشمل ثلاثة أبعاد:

✓ **البعد الحيوي La dimation vitale**: وهو البعد الذي يتمكن من خلاله الإنسان من التكيف المستمر مع التغيرات التي يشهدها محيطه، فلا يمكننا أن نتصور إنسان في وضعية جمود يكرّر سلوكياته بطريقة آلية روتينية من دون الأخذ بعين الاعتبار مجريات محيطه في حركيتها التغيّرية المستمرة.

✓ **البعد البراغماتي La dimation pragmatique**: هو البعد الذي من خلاله يتمكن الفرد من تجسيد المشروع على أرض الواقع وذلك من خلال تلازم العملية التوقعية الإجرائية مع العملية الانجازية.

✓ **البعد التنبئي La dimation prévisionnelle**: أن المشروع كسيرورة ،هو في نفس الوقت نبة ودافعية وبرنامج.

وهذا التركيب الثلاثي في سيرورة المشروع يقتضي التنظيم من جهة والتخطيط والتقويم من جهة ثانية.

2-أنواع المشروع:

2-1 المشروع الشخصي للتلميذ: يعتبر المشروع الشخصي للتلميذ كيان فكري يدمج كل ما يعرفه التلميذ عن نفسه (معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي. (النظام المدرسي، عالم الشغل....) أنه تمثل تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها التلميذ تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجاته.

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

- **القطب الدافعي:** هو قطب التمثلات حول الذات (الميول والخيالات..)، إن المبالغة في التركيز عليه يغرق الفرد في الأوهام.
 - **القطب المهني:** هو قطب التمثلات حول المحيط السوسيواقتصادي وحول المهن، والمبالغة في التركيز عليه تجعل الفرد يغرق في الامتثالية والخضوع للطبقات السائدة في المجتمع.
 - **قطب التقويم الذاتي:** يتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي، والمبالغة في التركيز عليه يؤدي إلى كبح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني وكل ديناميكية ميول. لذلك تكمن أهمية المشروع الشخصي في كونه وسيلة تدفع التلميذ إلى التساؤل عن حاجياته والعمل على تحقيق مشاريع تتوافق مع هذه الحاجيات. وليتم تحقيق ذلك ينبغي على المشروع أن يتضمن أهدافا ومناهج عمل ووسائل خاصة لتحقيق هذه الأهداف.
- أما محمد آيت موحى فيعرّف المشروع الشخصي للتلميذ بأنه: دفع التلميذ لان يتحمل المسؤولية ويعطي أهمية للتفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا، وذلك بتحريضه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعليم المدرسي. وهكذا يتحول مشروع التلميذ إلى استثمار تدريجي مستقبلي يخول له إمكانية اختيار نوع الدراسات التي سيتابعها وكذا مستقبله المهني.

2-2 المشروع المهني: المشروع المهني هو التطلّع لممارسة مهنة ،وظيفة،عمل،أو اهتمام محدّد يلائم القدرات والرغبات ويوفّر سبل العيش ،يكون غالبا بعد الدراسة ويمكن أن يكون متأخرا أي يمكن للتلميذ النجاح في الدراسة دون التوفر على هذا المشروع.

2-3 المشروع الدراسي:ينجز المشروع الدراسي داخل المدرسة ويمكن أن يعرف بطبيعة التعلّيمات والمسالك الدراسية المتبعة ومستويات التأهيل المحدّدة.

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

يتضح مما سبق أن المشاريع التي تناولناها كلّها مترابطة فيما بينها،فمشروع الحياة يضم ويحدّد المشروع المهني الذي بدوره يضم ويحدّد المشروع الدراسي.هذا الأخير يعطي معنى للتعلّيمات ويساهم في التحكم في المسارات الدراسية وتحديد اختيارات التوجيه.لذلك وضع بعض المختصين المشروع المهني في سياق أوسع كونه ينجز من خلال المشروع الشخصي والدراسي للتلميذ.

يكون المشروع المهني غالبا في مركز اهتمام التلاميذ،فاغلبهم يبحث مبكرا عن بلورة مشروع مهني محدّد وعلى المدى القصير (في مراحل مبكرة)خصوصا الذين يعانون من صعوبات دراسية.

2-4 المشروع التربوي:يرى بوتيني Boutinet أن المشروع التربوي يوضّح ميثاق تربوي في مدة محدّدة ومكان محدّد،أي أن المشروع التربوي هو ميثاق التربية،يكون على شكل غابات تعبّر عن فلسفة المجتمع ويهدف أساسا إلى تحقيق قيم تربوية يضعها المجتمع لأفراده.

2-5 المشروع البيداغوجي:هو عبارة عن تطبيق لما هو مسطرّ في المشروع التربوي فهو ترجمة فعلية للغايات التربوية وبهذا فهو ينحصر داخل الوسط المدرسي ولا يتعدّى هذا

الإطار. فالمشروع البيداغوجي يخص الأساتذة أو الفريق البيداغوجي كونهم العنصر الأساسي لتحقيق هذا المشروع. وهو يهتم بوصف جميع الكفاءات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون، كما يركز على تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لحاجات التلاميذ ويعمل على تحديد وسائل تنفيذها.

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

2-6 مشروع تربية الاختيارات التوجيه لدى التلاميذ: إن مشروع تربية اختيارات التوجيه - موجه- للتلميذ مباشرة وذلك من خلال التأكيد على ضرورة تخطيطه لمساره الدراسي والمهني، وبناء مشروعه الفردي وذلك باختياره لتوجيه سليم يتماشى مع حاجاته وتطلعاته من جهة ومتطلبات المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.

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

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

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

ويسعى هذا المشروع إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تدريب التلميذ على الاختيار وأخذ القرارات التي تتعلق بمستقبله.
- العمل على تمكين التلميذ من الربط بين المحيط المدرسي والمحيط العملي.
- تطوير القدرات والمهارات وتنمية الاستعدادات والكفاءات.
- الدعوة إلى الاختيار المهني كتنويع للاختيارات الدراسية بالاهتمام بالإعلام المدرسي ،
معرفة المسارات الدراسية، معرفة الذات، معرفة المحيط.
- بناء المشروع الشخصي للتلميذ والذي يشمل المروغ الدراسي والمهني.(وزارة التربية،1998)

3- خصائص المشروع: يمتاز المشروع بعدة خصائص أهمها ما يلي:

3-1 المشروع ذو طابع تطّعي: أي أن لديه خاصية تسبيق الزمن،فهو عبارة عن رمي الذات أو الفرد إلى الأمام في اتجاه مستقبل مرغوب فيه.

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

3-2 المشروع نتاج تصورات:إن المشروع عملية تطلعية أولا على المستوى الذهني كتصوّر ثم تتجه نحو هدف مستقبلي.وبمأن الزمن مهم وضروري في المشروع لأن هذا الأخير يبنى على الماضي والحاضر ويسعى إلى تحقيق المستقبل فان التصورات تلعب دورا هاما في هذا البناء.فالمشروع تصوّر أجراءي لمستقبل ممكن.

3-3 المشروع ذو طابع عملي(إجرائي):يرى بوتيني(1999) Boutinet أن المشروع يسجّل ضمن الأفعال أكثر منه ضمن الأقوال لأنه تصوّر إجرائي لمستقبل ممكن،وبهذا لا يقف المشروع عند مستوى التصوّر فقط بل يتعدّاه إلى الفعل والانجاز.فالمشروع ليس مجرد تصوّر للمستقبل،إنما هو مستقبل لابد أن ينجز ويصبح ملموسا.
فهو احتمال يراد جعله حقيقة وفكرة يراد تحويلها إلى فعل.

4-أسس بناء المشروع: يرتكز بناء المشروع على العديد من النقاط المتمثلة فيما يلي:

4-1 الخصوصية: إن اختلاف الأفراد، الجماعات والمؤسسات بدع والى ضرورة الاهتمام بذلك الاختلاف الذي يميّز كل واحد عن الآخر لأن خصوصية المشروع تكمن في كونه يعبر عن نية خاصة وطموح معيّن يراد تحقيقه، ويختلف من شخص لآخر ومن مؤسسة لأخرى.

4-2 التخطيط: أن أنجاز أعمال ناجحة وتحقيق طموحات المستقبل يتطلب إعداد خطة محكمة تقوم على منهجية التدرّج وعدم القفز على المراحل وهذه المنهجية تكون مبنية على قواعد عمل واضحة ومستقرّة.

4-3 الواقعية: رغم أن المشروع نتاج تصوّرات معيّنة لا يعني أنه خيالي وبعيد عن الواقع، إنما يجب أن يتسم بالواقعية ويبنى انطلاقاً مما هو موجود وذلك من خلال تقييم موضوعي للإمكانيات المادية والبشرية المتوفّرة حقاً.

4-4 الدوافع: يقصد بالدوافع مجموع العوامل الدينامية التي تحدّد سلوك الفرد وتنشّطه، وتضل محرّكا للسلوك ومنشّطا له إلى حين تخفيض التوتر الذي حرّك السلوك. وللدافع ثلاثة وظائف أساسية وهي:

- تحريك السلوك وتنشيطه.
 - توجيه السلوك الوجهة المناسبة.
 - المحافظة على السلوك وحمايته من الانطفاء (الزوال) حتى تحقيق الإشباع.
- فإذا كانت نفسية التلميذ جد مشغولة بالمشاكل الخائفة والإحباطات المتكرّرة فمن الصعب له أن يفكر بفعالية في المستقبل أو يتعرّف على رغباته. بمعنى أنه ليس هناك نجاح حقيقي في غياب احترام الذات، مما يؤكّد التركيز على مفهومي الدافعية وصورة الذات، إذ عند أخذ هذين المفهومين بعين الاعتبار يجد المشروع الشخصي أرضية خصبة لإنشائه.

فالمشروع الشخصي للتلميذ يكتسي أهمية بالغة إذا كان من اختياره (التلميذ) ونابعا من نفسه ووثقا من قدراته في اكتساب المعارف والكفاءات اللازمة لبناءه وتجسيده على أرض الواقع لذلك يجب أن يصاحب هذا البناء بدوافع وحوافز تدعّمه.

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

كما أن نوعية الصورة الذاتية التي يكونها التلميذ عن نفسه ضمن سيرورة النظام التربوي والتكويني والتوجيه المدرسي والمهني، تلعب دورا أساسيا في بناء مشروعه الشخصي، حيث أن الاضطرابات النفسية تعد أحد العوامل المحيطة لعدم انخراط التلاميذ في بلورة مشاريعهم الشخصية. وعلى العكس من ذلك فالاستقرار النفسي يعد العامل المحفّز على البذل والعطاء والإنتاج والنظرة المستقبلية المتفائلة، ويزرع الثقة في النفس ويثبت قوة العزيمة على تجاوز الصعوبات والعراقيل لتحقيق التلاميذ لأهدافهم التي يرسمونها لأنفسهم، خصوصا أولئك التلاميذ الذين يتمتعون بظروف اجتماعية واقتصادية محفّزة.

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

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

- **تمثلات المهن:** إن ما يمكن ملاحظته هو أن تمثلات المهن عند التلاميذ غالبا ما تمثل نسخا مبسّطة ومشوّهة للواقع ومرتبطة بشكل وثيق بالأشكال النمطية التي يمرّرها الوسط. تتعلّق التمثلات المهنية بموارد المعطيات التي يمكن أن يتوفّر عليها التلميذ وبمستوى نموه الفكري، وتتطور وتتغيّر هذه التمثلات مع السن، وكلما كانت تمثلات التلاميذ أقرب إلى الواقع كلما كانت مشاريعهم الشخصية أكثر واقعية.
- **تمثلات الذات:** تعد تمثلات الذات على غرار التمثلات الأخرى، بناءات ذهنية تتعلّق بتمثلات الفرد لذاته وهي تمثلات تشكل نتاجا لأنشطة تقييم ذاتي ومقارنات اجتماعية

ترتبط بالمعارف التي تتوفّر عليها الذات حول نفسها وسلوكياتها. وتعتبر الأسرة وتطلّعاتها والمدرسة ومتطلّباتها أو العوامل التي تسهم في تشكيل تمثّل الذات وتقدير الذات.

5-دعائم محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ: تركز محدّدات المشروع الدراسي للتلميذ على العديد من الدعائم والمتمثلة فيما يلي:

5-1 الدعائم الفردية: تنحصر الدعائم الفردية فيما يلي:

5-1-1 القدرات العقلية: تتطلب العديد من المهن مستويات مختلفة من الذكاء، والذكاء كقدرة عقلية يتشكل من قدرة عامة وقدرات خاصة، فإذا تمّ التعرّف على نواحي القوة والقصور في قدرات التلميذ العقلية استطعنا تحديد فرص نجاحه في ميادين معيّنة أكثر من سواها. يرى السيكلوجيين أن الفرد لا يكون نابغا أو غيبا بصفة مطلقة، ولكن قد يكون نابغا في بعض النواحي وأقل نبوغا في نواح أخرى. ومن ثم فإن استكشاف جوانب التفوّق لدى التلميذ يعدّ مهمة أساسية في العملية الإرشادية.

5-1-2 الميول والاتجاهات: إن تفوّق التلميذ في قدرة عقلية معيّنة لا يعني بالضرورة النجاح في الميدان الذي يعتمد على تلك القدرة، ما لم بصاحب ذلك ميل التلميذ إلى ذلك الميدان، وبذلك فإن استغلال الميول في العملية الإرشادية يعدّ شرطا مهماً وضرورياً. يتأثر مستوى الانجاز الدراسي للتلميذ في مواد معيّنة بطبيعة ميله واتجاهه نحوها.

5-1-3 القدرات الكامنة (الاستعدادات): إن استكشاف القدرات الكامنة لدى التلميذ يساعد على تحديد أهم الاستعدادات التي يمكن تنميتها بالتدريب وبذلك تتعرّز إمكانية التنبؤ بنجاحه المستقبلي في مجالات معيّنة أكثر من غيرها، في حال استغلال تلك القدرات وتنميتها من خلال برامج تدريبية وتكوينية معيّنة.

5-1-4 النتائج الدراسية: يعدّ التفوّق الدراسي للتلميذ في بعض المواد عاملا أساسيا للنجاح في الميدان الذي يريد التخصص فيه، نظرا للارتباط الوثيق لبعض المهن والتخصّصات ببعض المواد الدراسية، سواء ذات الطابع العلمي أو الأدبي أو التكنولوجي.

إن متابعة تطوّر الانجاز الدراسي للتلميذ وتحليل نتائجه الدراسية يساعده على تجسيد مشروعه، كما تفيد تلك العملية في اقتراح بعض الأساليب الاستدراكية على التلميذ، إذا ما لوحظ لديه نقصا-جزئيا أو شاملا- أو قصورا في بعض الجوانب من المواد الدراسية المختلفة.

5-2 الدعائم المدرسية: تتمثل الدعائم المدرسية في:

5-2-1 **طبيعة البرامج التعليمية:** إن في تحديد واقتراح برامج تدريبية خاصة لتنمية بعض المهارات والاتجاهات لدى التلاميذ نحو ميادين معينة، دورا مهما ومؤثرا على تحديد وتحضير المشروع الدراسي والمهني للتلميذ، لأن أداء بعض البرامج التدريبية والدورات التأهيلية والتكوينية في بعض المجالات، يؤدي إلى استكشاف وتنمية بعض المهارات من جهة، كما يمكن من تحديد أهم الاحتياجات الضرورية واللازمة للنجاح في تلك المجالات من جهة أخرى.

5-2-2 **التقويم:** لا يمكن التعرف على طبيعة شخصية التلميذ، وتقديم الإرشاد الذي يتماشى ومميزاتها، إلا في ظل استخدام أساليب تقييمية مناسبة وشاملة لمختلف جوانب شخصيته، كالتقييم النفسي (استخدام مختلف الروائز النفسية)، والتقييم الدراسي (اختبارات معرفية وتحصيلية) والتقييم الاجتماعي والاقتصادي (استبيانات الميول والاهتمامات).

إن الجرد الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ (الجانب النفسي، الجانب الدراسي، الجانب الاقتصادي والاجتماعي) يساعد على تحديد ملامح المشروع المستقبلي، فضلا عن استغلال نتائج ذلك التقييم في عملية المتابعة والاستشارة والتوجيه.

5-2-3 **الإعلام والاتصال في الوسط المدرسي:** يشكل الإعلام وسيلة مهمة للتلميذ لرسم علاقته مع محيطه الخارجي، زيادة على كونه ينشئ لديه روح البحث الإعلامي، مما يساعده على تنمية الفضول لديه وحب الاطلاع على مختلف الاختيارات الدراسية والمهنية الممكنة.

5-2-4 **المتابعة والإرشاد:** إن متابعة التلميذ في ظل المشروع المدرسي والمهني تبدأ منذ دخوله إلى المدرسة، حيث يباشر المرشد النفسي تدخلاته بمساعدة التلميذ على التكيف

السليم مع الوسط الجديد واستكشاف وحصر حالات التخلف والتأخر الدراسي بهدف التكفل بها في حينها.ومن ثم الحد من نسبة الرسوب والتسرب.

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

5-3 الدعائم الأسرية : تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تنشئة الطفل وتشكيل عاداته وقيمه، فمن خلالها يتلقّى الطفل العديد من الخبرات التي تعدّه للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية، لما سينلقاه من خبرات مستقبلية، وهي من تعمل على تشجيع اهتماماته وتنميتها.

5-4 الدعائم المحيطية: تتمثل في :

5-4-1 طبيعة المجتمع ونوع الثقافة السائدة فيه: إن للمجتمع وطبيعة الثقافة السائدة فيه دوراً في تجسيد المشروع الدراسي للتلميذ، حيث قد يضع النظام السياسي قيوداً على تفكير وإبداع الفرد، ما يؤدّي إلى الحداث من التعبير والتجديد والمشاركة الفعّالة والبناءة في تطوير المجتمع.

5-4-2 طبيعة المهنة المرشحة للاختيار من طرف التلميذ: إن دراسة التلميذ لعدد كبير من المهن أهمية بالغة في توسيع معرفته بعالم الأعمال ، ومن ثم مساعدته على دراسة إمكانيات مختلفة لمستقبله ، وعدم حصرها لأي إمكانية واحدة.

6- تقنيات التدخل لبناء مشروع التلميذ: يرتكز بناء المشروع على بعض التقنيات المتمثلة فيما يلي:

6-1 الاشتغال على التمثلات: تهتمّ أنشطة الإعلام المدرسي والمهني كما هي ممارسة اليوم ، مفهوم التمثّل رغم أهميته الكبيرة ، فتكون بذلك قليلة النجاعة وضعيفة لأن الفرد يخرج منها بالقليل لكونه يحضرها في الغالب دون هدف محدّد ولا يحتفظ عند الخروج منها إلّا ببعض الصور التي تلائم تماثله الأصلية، إن الفرد ليس صفحة بيضاء لأنّه يتلقّى

المعلومات عبر مصفاة تمثلاته حول محيطه ،حول نفسه وحول حاضره ومستقبله ،وبالتالي يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

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

إن التمثلات تولّد توقعات وانتظارات وتحدّد مسبقا طبيعة تفاعل الفرد مع محيطه، وهي تتغيّر حسب الجنس والانتماء الاجتماعي والمهني وتتغيّر وتتطوّر عبر الزمن..... .
ولشرح وتبسيط ما سبق يمكن الاعتماد على الطريقة التي اعتمدها مستشار توجيه باعدادية فرنسية للاشتغال عن التمثلات ،أين طلب هذا المستشار من التلاميذ وصف مقالة صناعية للتبريد،توجد بمنطقتهم ولم تسبق لهم زيارتها،وتقديم تمثلاتهم عنها،احتفظ بما كتبوه عن الموضوع ثم نظّم لهم زيارة للمقالة المذكورة وطلب منهم إعادة وصفها من جديد فجاءت تمثلاتهم الأخيرة مختلفة عن تمثلاتهم الأصلية.

6-2 معرفة وإكتشاف الذات:يعتمد تجسيد معرفة التلميذ لذاته واكتشافها ما يلي:

6-2-1 استفتاءات الاهتمامات (استبيان الميول والاهتمامات):هذه الاستفتاءات تمكّن التلميذ من استكشاف سمات شخصيته واهتماماته وكفاياته في مجال البرهنة والاستدلال وسلوكاته ومواقفه الاجتماعية وميولاته المهنية.

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

6-2-2 معرفة الذات وبناء الذات: بلعب البناء الذاتي دورا مهما في تربية المشروع حيث يكتشف الفرد ذاته فيزداد تحفزا ،ويقوم كذلك باختيارات توجيهه، ويتخذ قرارات مبنية بشكل أفضل لأنه يعرف كفاياته وقدراته وسمات شخصيته واهتماماته ويعرف كيف يتعامل مع نظرة الآخرين التي غالبا ما تمثل مرآة يرى نفسه من خلالها وتسجنه في تمثل لذاته يتأسس على رأي الآخرين.

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

6-3 برامج التوجيه التربوي: يمكن أن تعتمد برامج التوجيه التربوي على ممارسات متنوعة نذكر منها على سبيل الحصر:

6-3-1 المقاربة السيرية: تستعمل في إطار برامج التوجيه وبالتالي في بناء المشروع وتساعد الفرد على بناء صورة ايجابية حول نفسه تتمثل في أن يبحث الفرد في تاريخه ليجد كل نقاط النجاح، حيث تبرز من خلال سرد معاني الحياة، ويتم الإمساك بصورة الذات، إن القيام بالحكي السيري يعدّ بمثابة إعادة اكتشاف للذات بتفاعل مع إنسان راشد، ويمكن لنشاطات اللصق أو التعبير بواسطة الصور.

6-3-2 تربية الاختيارات: وضع الكنديون **Pelletier et Bujold et Noiseux** أوضاع تعلّم تهدف إلى تنشيط النضج الميولي، وقد جمعوها في سلسلة "التربية على اختيارات مجرى الحياة" **Education au choix de carrière** تغطّي مدة الدراسة الإعدادية. يقابلها بفرنسا تربية الاختيارات **Education des choix** تهدف هذه التربية إلى جعل التلاميذ قادرين على اتخاذ قرارات والانخراط في منظور زمني وتكسبهم معارف (التكوينات والمهن والكفايات الذاتية والاهتمامات....) وتكسبهم طرق عمل (الاستعلام وتصوّر الذات والعلاقة مع الآخرين.....) كما تعلّمهم سلوكات (التسامح والبحث وحب الاستطلاع .

6-3-3 تنشيط التطوّر الميولي والشخصي ADVP: يتعلّق الأمر ببرنامج تنشيط يهدف إلى معرفة أفضل بالذات وبالمحيط من خلال مهام تجمع في أربعة مجموعات تطابق المراحل

الأربعة التي تكون سيرورة الاختيار **Processus de choix** :مرحلة الاستكشاف،مرحلة البلورة ،مرحلة التمييز،مرحلة التحقيق.

6-3-4 اكتشاف النشاطات المهنية والمشروع الشخصي:وضعها الفرنسي Guichard.J

تحت تسمية اكتشاف النشاطات المهنية والمشروع الشخصي **La découverte des activités professionnelles et projet personnel** وقد وضع لها نسختين أخريين،الأولى تحت اسم « **DAPPI** » **Découverte des activités professionnelles et projet et insertion** اكتشاف نشاطات المهن والمشروع الشخصي والإدماج،والثانية تحت إسم **Des activités professionnelles et projet personnel technique « DAPPT »**

نشاطات مهنية ومشروع شخصي تقني،وهي تركز على ثلاثة مبادئ هي:

- التلميذ له انتظارات وتمثلات حول ذاته ومحيطه والتدخل يهدف لجعله يوجد ويثري مشاريعه العفوية.

- تضع التربية الفاعلة التلميذ موقف تنافر ليحرك تمثلاته ويدمج المعطيات الجديدة.

- تستند الطريقة على اكتشاف الحقائق الحالية للعمل المؤهل،وتهدف إلى تجاوز الصياغات على شكل اهتمامات ونوايا دراسية أو أفكار مختزلة مبسطة.

وهذه المبادئ تهدف إلى جعل التلميذ :

- ✓ يعيد النظر في تمثلاته العفوية ،المنظمة والمختزلة للمهن.

- ✓ واعيا بأهمية الاختيارات والتجارب والفرص.....أثناء تحديد المشاريع الشخصية وخلال عملية الإدماج.

- ✓ توسيع التفكير بواسطة تحليل المهن على شكل نشاطات.

- ✓ الانخراط في النشاطات الشخصية.

- ✓ يحلل مختلف المسالك الدراسية والتكوينية المتاحة.

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

6-3-5 سيكوبيداغوجية المشروع: تم بناؤها من طرف السويسريان: بيمارتان Pemartin ولوغريس Legres تحت تسمية: La psychopédagogie du projet وهي مستوحاة من النموذج النظري التطوري وتوظف مفاهيم مستقاة من التحليل النفسي ومن أشغال Wallon وتعتمد على:

✓ تتابع المراحل التي تركز على الفرد وتلك التي تركز على العلاقات التي تتأسس مع المحيط الخارجي.

✓ دور الخلافات أثناء تطوير المشاريع (التنافر والاختلاف).

✓ التفاعل بين النمو العاطفي والوجداني والنمو الفكري.

خلاصة:

يقتضي دخول التلميذ في ديناميكية المشروع اكتساب الحرية والاستقلالية والاستقرار والإحساس بالمسؤولية (وجدانيا وفكريا)، إذ يجب عليه الانخراط في سيرورة وفي أفق زمني يتيح تمثل الذات في المستقبل ايجابيا. هذا الإسقاط الممكن مرتبط بالمحيط وبقدرة المراهق على تمثل الزمن وتصور تطور الأحداث والحياة ويكون قادرا على استباق هذه الأحداث وترتيبها وربط علاقات بينها وتنمية وتطوير القدرة على التخيل والتخطيط وخلق المستقبل وبناء تمثيلات تنظم معلومات حول الواقع..... تكون كل هذه القدرات اللبنيات الأساسية لتربية المشروع.

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

إذن يعتبر المشروع بمثابة دافع ومحرك قوي لسيرورة التوجيه، حيث يبني التلميذ توجيهه عوض أن يفرض عليه، ويساعد مختلف الفاعلين المعنيين على ذلك، بحيث لا يكون لأي

طرف من الأطراف سلطة القرار المطلقة والكاملة (التلميذ، الأسرة والمدرسة...) وبالتالي يكون القرار الصائب هو ما اتفق عليه كل هؤلاء الشركاء من خلال وجود المشروع الدراسي.

في الأخير وجب الإشارة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم والمشروع الشخصي للتلميذ، باعتبار أن الدافعية للتعلم هي تلك العملية الحيوية والديناميكية التي تعمل على تحريك سلوك التلميذ وجعله ينخرط ويتفاعل في النشاط التعلّمي ويواظب عليه، بل وينافس أقرانه أيضا بحثا لإحراز النتائج الدراسية الجيدة والنجاح. وعليه باتت الدافعية للتعلم من بين العوامل والركائز الأساسية لبناء المشروع الدراسي والشخصي للتلميذ باعتبارها تتكون من دافعية داخلية التي تشمل عوامل متعلقة بالتلميذ من قدرة وميول واتجاهات ودوافع والتي من شأنها مساعدة التلميذ على اختيار السياقات التعلّمية والمهنية التي تتناسب وهذه الأخيرة، ضف إلى ذلك الدافعية الخارجية والمتمثلة في الوسط المدرسي والأسري والاجتماعي وهي الأوساط التي تعمل على تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته، و تطوير وبناء تمثلاته حول الذات والمسارات الدراسية والمهنية، ومن ثم بناء مشروعه.

قائمة المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم عصمت مطاوع.(2002). التنمية البشرية للتعليم و التعلم في الوطن العربي. القاهرة:دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- أحمد زكي صالح.(1976). علم النفس التربوي. القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.
- أسامة كامل راتب.(1997). علم النفس الرياضية. مصر: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
- أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربّه خليفة.(1999). النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل والأنشطة الرياضية المدرسية. القاهرة:دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- إسماعيل محمد الفقي، عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد بن عبد المحسن التويجري.(2005). علم النفس التربوي. الرياض:مكتبة العبيكان، الطبعة الرابعة.
- أوزري احمد.(2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الجزائر: منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الاولى.
- ايت موي محمد.(1996). المشروع والتربية. سلسلة علوم التربية ، العدد 11، الجزائر، مطبعة النجاح الجديدة.
- جابر عبد الحميد جابر (1988). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- خليل المعاينة .(1999). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر، الطبعة الأولى.
- رمزية الغريب(1986). التعلم - دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة.
- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكتاني.(1984). سيكولوجية التعلم بين النظرية ممدوح عبد المنعم الكتاني.(1984). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت: دار النهضة العربية.
- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكتاني.(1996). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.
- الطاهري نور الدين.(1997). مشروع المؤسسة. الجزائر: دار الاعتصام، الدار البيضاء.

- عبد اللطيف محمد خليفة.(2000).الدافعية للإنجاز:القاهرة،دار الغريب.
- عبد المجيد النشواتي.(1985).علم النفس التربوي.الأردن:دار الفرقان،الطبعة الثالثة.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون.(2005).علم النفس التربوي.الرياض:مكتبة العبيكان،الطبعة الثالثة.
- علاء محمود جاد الشعراوي.(2000).فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة،المجلد 3 ،العدد 44،ص 288-299.
- غريب عبد الكريم.(2008).بيداغوجيا المشروع.الجزائر:مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء.
- فتحي مصطفى الزيات.(2004).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المعرفي.القاهرة:دار النشر للجامعات،الطبعة الثانية.
- فنطازي كريمة.(2010).الارشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة عنابة ،الجزائر.
- فهمي نادر الزبيد ، هنيدي صالح دياب و آخرون.(1993).التعلم و التعليم الصفي.الأردن:دار الفكر.
- فهمي نادر الزبيد ، هنيدي صالح دياب و آخرون.(1993).التعلم و التعليم الصفي.الأردن:دار الفكر.
- كمال الدسوقي(1979).النمو التربوي للطفل و المراهق.بيروت:دار النهضة العربية،الطبعة الأولى.
- محمد الرحمان عدس. (1989).الأباء و تربية الأبناء.الأردن:دار الفكر،الطبعة الأولى.
- محمد بني يونس.(2004).مبادئ علم النفس.الأردن:دار الشروق للنشر و التوزيع ،الطبعة الأولى.
- محمد بني يونس.(2004).مبادئ علم النفس.الأردن:دار الشروق للنشر و التوزيع ،الطبعة الأولى.
- محمد بني يونس.(2007).سيكولوجيا الشخصية و الانفعالات.الأردن:دار الميسرة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

-مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،عباس محمود عوض.(1990).الصحة النفسية و التفوق المدرسي
القاهرة:دار النهضة العربية.

-مصطفى القاضي وآخرون(1981).الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي،الرياض:دار المريخ.

-مصطفى يسري(2002).إثارة دافعية التلميذات للتعلم.أبو ظبي:مركز الانتساب الموجه.

المنجد في اللغة والإعلام.(1986).بيروت:دار المشرق،الطبعة السابعة والعشرون.

-مونيا غربي(2002).أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى تلاميذ (الثامنة أساسي-الثانية
ثانوي).رسالة ماجستير:معهد علم النفس و علوم التربية،جامعة الجزائر.

-نبيل محمد زايد.(2003).الدافعية للتعلم .القاهرة:مكتبة النهضة المصرية،الطبعة الأولى.

-هشام محمد الخولي.(2001).علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة و اتجاه القرار
لدى طلاب الجامعة.مجلة الهيئة المصرية للكتاب،المجلد4،العدد 59،ص87-96.

-هشام محمد الخولي.(2001).علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة و اتجاه القرار
لدى طلاب الجامعة.مجلة الهيئة المصرية للكتاب،المجلد4،العدد 59،ص87-96.

-يوسف قطامي .(1999).سيكولوجية التعلّم و التعليم الصفي.الأردن:دار الشروق ،الطبعة الأولى.

-يوسف قطامي .(2000).سيكولوجية التعلّم و التعليم الصفي.الأردن:دار الشروق ،الطبعة الأولى.

قائمة المناشير:

-وزارة التربية الوطنية ،المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال :المنشور الوزاري رقم:109/2.0,6/1986
المؤرخ في 21/11/1998 الجزائر المتعلق بتجريب مشروع تربية اختيارات التوجيه.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

-Barbeau ,D.,Montini ,A .(1997).Comment favorise la motivation scolaire ?
Pédagogie collégiale, Montréal collège, dubois de boulogne, V11.N°1.PP 65-
89.

-Barjou,B .(1998).Manager par projet. Paris, P .U .F.

- Bordalo ,I ;Ginestet,J .P.(1993).Pour une pédagogie du projet. Paris, hachette.
- Boutinet,J .P .(1999).Anthropologie du projet. Paris , P .U .F.
- Brigitte ,P.(1997). profession motivatrice – Reveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée ,Paris édition Noésis.
- Charpentier,J ; Collin,B ; Scheurer,E.(1993) .De l'orientation au projet de l'élève, paris, hachette.
- Deci ,E ,.Rayan,R et al .(1982) .Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation , paris, Dunod .
- Etienne, R.(1992).le projet personnel de l'élève. paris, hachette ,éducation.
- Grahay, M.(1999). Psychologie de l'éducation .Paris ,PUF ,1^{er} cycle.
- Guichard ,J.(1993).l'école et la représentation d'avenir des adolescents .paris,1^{er} édition ,P .U .F
- Mannouni,P.(1984):Adolescents parents et troubles scolaire ,Paris, édition E.S.F.
- Review of educational research,Vol.59,N°4, 431-470.
- Rogiers,X .(1997).Analyser une action d'éducation ou de formation .paris, De BOECK universitaire .
- Tardif ,J.(1992) :Pour un enseignement stratégique- l'apport de la psychologie cognitive ,Canada, Les éditions logiques.
- Viau ,R .(1994) .La motivation en contexte scolaire . Canada ,édition du renouveau pédagogique .
- Zimmerman,B.G.(1990).Self regulating academic learning and achievement educational ,Psychology review, Vol 2, 201.