الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02-علي لونيسي-

كلّية: الآداب واللّغات

قسم: اللّغة العربيّة وآدابها

الدّافعية في ظل العملية التّعليمية -التّعلميّة لدى طلبة الليسانس (ل.م.د)، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2 "علي لونيسى" – نموذجًا-

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبة:

بورياح زينب

أعضاء لجنة المناقشة

نوقشت 26 أفريل 2026

الرقم	الاسم واللّقب	الرّتبة	مؤسسة الانتماء	الصّفة
01	علي منصوري	أستاذ	البليدة 02	رئيساً
02	محمد هتهوت	أستاذ	البليدة 02	مشرفاً ومقرّراً
03	براخلي ناجي	أستاذ	البليدة 02	مشرفا مساعدا
04	فريدة رمضاني	محاضر.أ	البليدة 02	ممتحنا
06	بن بناجي ع. الناصر	محاضر.أ	جامعة تيبازة	ممتحنا
07	علي كشرود	محاضر. أ	جامعة الجزائر 02	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/ 2026

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة02 –لونيسي علي–

كليّة: الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

الدّافعية في ظل العملية التّعليمية –التّعلميّة لدى طلبة الليسانس (ل.م.د)، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2 "علي لونيسي" –نموذجًا–

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليميّة اللّغات

إعداد الطالبة:

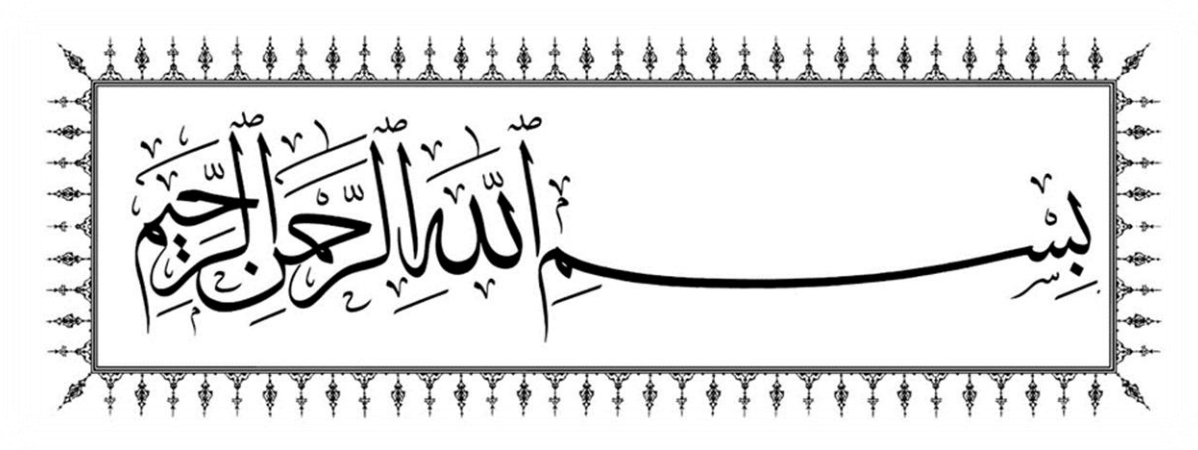
بورياح زينب

أعضاء لجنة المناقشة

نوقشت 26 أفريل 2026

الرقم	الاسم واللّقب	الرّتبة	مؤسسة الانتماء	الصّفة
01	علي منصوري	أستاذ	البليدة 02	رئيساً
02	محمد هتهوت	أستاذ	البليدة 02	مشرفاً ومقرّراً
03	براخلي ناجي	أستاذ	البليدة 02	مشرفا مساعدا
04	فريدة رمضاني	محاضر.أ	البليدة 02	ممتحنا
06	بن بناجي ع. الناصر	محاضر.أ	جامعة تيبازة	ممتحنا
07	علي كشرود	محاضر. أ	جامعة الجزائر 02	ممتحنا

السنة الجامعية: 2026/2025



﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

(سورة المجادلة، الآية 11)

شكر وتقدير:

الحمد والشكر لله أولا وآخرا على فضله ومنه علي وعونه لي على إتمام هذه الدراسة وتسخيره لي أسباب النجاح وتيسيره كل ماشق علي، فلك الحمد يا الله حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولا حول ولا قوة إلا بك.

وأسأل الله أن يتقبل مني هذا العمل ويجعله لي ذخرا يوم الدين ويجعله خالصا لوجهه الكريم.

بعد شكر الخالق عز وجل، ننتقل إلى شكر المخلوق في هذه الأسطر المعدودات:

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف "محمد هتهوت" لما قدمه لي من نصح وإرشاد ودعم معنوي، فقد كان بمثابة طوق نجاة ألجأ إليه كلما عارضتني أمواج الفشل والنصب، كما أتقدم بالشكر إلى كافة أعضاء قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة على لونيسي من أساتذة وطلبة وإداريين على تعاونهم الكبير معنا ومرافقتهم وتوجيههم لنا طيلة رحلة البحث وإنجاز الأطروحة.

وأخص أعضاء لجنة المناقشة الكرام بوفير الشكر والامتنان نظير جهودهم المبذولة في تقييم وتقويم الأطروحة.

أما خالص الشكر والتقدير فأزجيه إلى كل من ساندني، وكان لي متكأ أعود إليه كلما أرهقتني أعاصير الحياة وزادا يمدني بالطاقة الإيجابية والقوة التحفيزية طيلة مساري الدراسي الشاق من الأهل والخلان.

وفي الختام أسأل الله التوفيق والسداد في القول والعمل.

إهداء:

أهدي هذا العمل إلى:

أبي الغالي أرجو من الله أن يكون هذا العمل صدقة جارية على روحه الطاهرة.

إلى أمي الحنونة التي آمنت بي وساندتني منذ خطواتي الأولى في دروب الحياة.

إلى إخوتي الأعزاء الذين كانوا ومازالوا نعم السند والرفيق.

إلى أفراد عائلتي المكرمة كافة التي فاضت علي بجود فاق الحدود.

إلى كافة أساتذتي الأفاضل الذين لم يبخلوا علينا بما منه الله عليهم من علم ومعرفة وحكمة.

إلى صديقاتي المقربات بارك الله فيهن ورزقهن من حيث لا يحتسبن.

الملخَّص باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الدافعية في العملية التعليمية– التعلمية، من خلال قياس مستوى الدافعية لدى الأطراف الفاعلة ونقصد بذلك الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، سعيا منا لإماطة اللثام عن العوامل المتحكمة في دوافعهم نحو تعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها ومختلف الإنجازات الأكاديمية. ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانتين وتوزيعها على أفراد العينة البالغ عددهم 350 طالبا وطالبة من جامعة علي لونيسي (بليدة 02)، والمنتمين إلى طور الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها، بالإضافة إلى 30 أستاذا من القسم ذاته. حيث وجهت لكل فئة من أفراد العينة الاستبانة الخاصة بها، ولقد تم اختيار العينة وفق الطريقة القصدية وذلك بحسب ما فرضته طبيعة الدراسة. إلى جانب ذلك تم الاستعانة بأداة أخرى وهي الملاحظة والتي ساهمت بدورها في جمع البيانات اللازمة حول الظاهرة المدروسة ولذا فحضورها لا يقل أهمية عن الاستبانة. وللوصول إلى نتائج ذات مصداقية ونزاهة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى المنهج الإحصائي الذي كان حضوره ثانويا، إلى جانب مجموعة من الأساليب الإحصائية، أهمها: المتوسطات الحسابية، و اختبار تي تست (T) لعينتين مستقلتين، و تحليل التباين الأحادي الاتجاه(One Way Anova)...للكشف عن مستوى الدافعية لدى أفراد العينة وأثرها في المتغيرات التابعة. ولقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها:

- توجد علاقة دالة احصائيا بين مستوى الدافعية ونجاح العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية ونجاح العملية التعليمية.

- مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة.
- ورد مستوى التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية بدرجة متوسطة.
- توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ووفقا لما أفضت إليه نتائج الدراسة ارتأى للباحثة الخروج بمجموعة من التوصيات للرفع من مستوى الظاهرة المدروسة ولدفع أصحاب القرار إلى التحرك لانتشال الوسط الجامعي من الوضع الذي ألمّ به.

الكلمات المفتاحية:

الدافعية، التعليم، التعلم، اللغة العربية وآدابها، نظام ل.م.د.

الملخَّص باللغة الإنجليزية:

ABSTRACT:

In this study, it is hoped to explore the effect of motivation on the teaching-learning process by assessing motivation levels between performing actors: students and members of the academic staff. The study seeks to demonstrate the underlying factors that influence their motivation level toward the Arabic language and literature, and academic achievement. Due to this, two distinct questionnaires were prepared and administered to a sample of 350 Bachelor's cycle students in the Department of Arabic Language and Literature at Ali Lounici University (Blida 2), and 30 instructors from the same department. Each group was distributed a copy of the questionnaire relevant to each of their respective roles. The sample was selected purposively, in line with the study purpose. In addition, an observation tool was utilized to obtain more necessary data relevant to the research phenomenon, where its role is established as equally important to the questionnaire. In order to ensure the objectivity and credibility of findings, the study had a descriptive-analytic approach supported by statistical techniques. The primary statistics used are: arithmetic means, Independent Samples T-Test, and One-Way ANOVA to identify levels of motivation and how they impact dependent variables. The study generated a number of important findings, the most essential of which are:

- There was a statistically significant relationship between the level of motivation among the students and the efficiency of the learning process among bachelor's students in the Department of Arabic Language.

- There was no correlational relationship between the level of motivation among members of academic staff from the Department of Arabic Language and the effectiveness of the teaching process.

- The levels of motivation among both bachelor's students and academic staff working in the Department were moderate.

- Likewise, students' general level of learning was also quantified as moderate.

- Statistically significant differences were observed between the motivation levels of students based on the gender variable, and in their favor.

As a result, the researcher recommended a set of actions related to the augmentation of students' and staff members' level of motivation, and appealed to deciders to address existing shortcomings in the university environment.

Keywords: Motivation; Teaching; Learning; Arabic Language and Literature; LMD System.

الملخَّص باللغة الفرنسية:

Résumé:

L'objectif de cette étude est d'examiner l'impact de la motivation sur le processus d'enseignement-apprentissage, à travers l'évaluation du niveau de motivation des acteurs concernés, à savoir les étudiants et le personnel pédagogique. Cette recherche vise à identifier les facteurs influençant leur motivation à enseigner et à apprendre la langue arabe, sa littérature et à réaliser diverses performances académiques.

Pour cela, deux questionnaires ont été élaborés et distribués à un échantillon de 350 étudiants inscrits en licence au département de langue et littérature arabes de l'Université Ali Lounici (Blida 2), ainsi qu'à 30 enseignants du même département. Chaque catégorie de participants a reçu un questionnaire spécifique. L'échantillon a été sélectionné selon une méthode intentionnelle, en cohérence avec les exigences de la recherche. Par ailleurs, l'outil de l'observation a également été mobilisé, apportant un complément fondamental à la collecte des données sur le phénomène étudié. Sa contribution est jugée aussi importante que celle des questionnaires. Afin de garantir la crédibilité et l'objectivité des résultats, l'étude a adopté une double approche méthodologique : descriptive analytique et statistique. Plusieurs techniques d'analyse statistique ont été mobilisées, notamment les moyennes arithmétiques, le test t pour deux échantillons indépendants, et l'analyse de la variance à un facteur (One-Way ANOVA), afin de déterminer le niveau de motivation des participants et son influence sur les variables dépendantes. L'étude a révélé plusieurs résultats, dont les plus notables sont :

- Une relation statistiquement significative existe entre le niveau de motivation et la réussite du processus d'apprentissage chez les étudiants de licence en département de la langue arabe.

- Il n'y a pas de corrélation entre le niveau de motivation du personnel pédagogique du département de la langue arabe et la réussite du processus éducatif.

- Le niveau de motivation chez les étudiants de licence et le personnel pédagogique du département de la langue arabe est modéré.

- Le niveau d'apprentissage chez les étudiants de licence en département de la langue arabe est également modéré.

- Des différences statistiquement significatives dans la motivation des étudiants de licence du département de la langue arabe sont observées en fonction du genre, en faveur des femelles.

- À partir des résultats, la chercheuse recommande diverses mesures pour améliorer le phénomène étudié, ainsi que pour inciter les responsables à agir afin de sortir le milieu universitaire de la situation actuelle.

Mots-clés : Motivation, enseignement, apprentissage, langue arabe, système L.M.D.

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير	
إهداء	
الملخص	
فهرس الموضوعات	
لائحة الجداول	
لائحة الأشكال والمخططات	
مقدمة	1-19
الفصل الأول الدّافعية من منظور نفسي بيداغوجي	
مقدّمة الفصل الأول	21
المبحث الأول: مفهوم الدافعية	22
1-الخلفية الفكرية لظهور مفهوم الدافعية	22
2-مفهوم الدافعية	30
3-علاقة الدافعية بالسّلوك	39
4-دافعية التعلم	41
5-المفاهيم ذات صلة بالدافعية	44
المبحث الثاني: الدافعية، أصنافها، خصائصها، وظائفها، أهميتها	55
1- أصناف الدافعية	55
2-خصائص الدافعية	62
3- وظائف الدافعية	65
4- أهمية الدافعية	70
المبحث الثالث: أساليب قياس الدافعية ونماذج استثارتها	73
1-أساليب قياس الدافعية	73
2- نماذج استثارة الدافعية	83
المبحث الرابع: النظريات المفسرة للدافعية	89

1- نظريات التحليل النفسي	89
2- النظريات الإنسانية	91
3- النظريات السلوكية	100
4- النظريات المعرفية	107
5 -أهم الانتقادات الموجهة للنظريات المفسرة للدافعية:	117
خاتمة الفصل	119
الفصل الثاني: **العملية التّعليمية- التّعلمية (مفهومها-عناصرها)**	
مقدّمة الفصل	122
المبحث الأول: مفهوم التعليمية	123
1-نشأة التعليمية وتطورها	123
2- ماهية التّعليمية	128
3-أنواع التعليمية	133
4-مفاهيم ذات صلة بالتعليمية	135
5-مفاهيم ديداكتيكية	146
المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية – التعلمية.	154
1-تعريف العملية التعليمية - التعلمية	154
2- تحديد عناصر العملية التعليمية- التعلمية	155
المبحث الثالث: مكونات المنهاج	168
1-الأهداف التربوية	168
2-المحتوى	171
3-استراتيجيات التّعليم والتّعلم	173
4-الوسائل التعليمية	206
5-التقويم التربوي	210
المبحث الرابع: طبيعة التكوين في ظل نظام (ل.م.د)	224
1-دواعي اللجوء إلى نظام (ل، م،د)	226
2-تعريف نظام (ل، م، د)	228
3- مبادئ ومفاهيم نظام ل.م.د	230

4- استراتيجيات التكوين	233
خاتمة الفصل	242
الفصل الثالث: دراسة ميدانية تحت عنوان " قياس درجة الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وأثرها في عمليتي تعليم وتعلّم اللّغة العربية "	
مقدمة الفصل	244
المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة	245
1-مجالات الدراسة	245
2- أدوات الدراسة	248
3-منهج الدراسة الميدانية	250
4-مجتمع وعيّنة الدراسة	251
5-كيفية عرض وتحليل البيانات	253
6-نتائج الدراسة الاستطلاعية	254
المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج	260
1-عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج الخاصة بالطلبة.	261
2-تحليل نتائج المحور الثاني: مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها.	266
3- تحليل نتائج المحور الثالث: مناخ العملية التعليمية – التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02.	301
المبحث الثالث: الدراسة الكيفية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس	334
1-تحليل محور البيانات الشخصية	335
2-عرض وتحليل نتائج المحور الثاني: دافعية أساتذة قسم اللغة العربية نحو التعليم.	339
3-عرض وتحليل نتائج المحور الثالث: العملية التعليمية- التعلمية من منظور أساتذة قسم اللغة العربية.	351
المبحث الرابع: مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة	365
1-الفرضية العامة	366
2-الفرضيات الفرعية للدراسة	368

3-مناقشة الفرضيات الخاصة بالدراسة الكيفية	386
4- مناقشة وتفسير الفرضيات الفرعية	394
خاتمة	396
التوصيات	398
لائحة المراجع	400
لائحة الملاحق	412

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضّح الفرق بين الدافعية الفطرية والدافعية المكتسبة	56
02	يمثل الفرق بين البيداغوجيا والتعلمية	139
03	يمثل الفرق بين التّعليم والتّعلّم	145
04	يمثل توزيع الطلبة على مستوى كلية الآداب واللغات	244
05	يمثل توزيع أعضاء هيئة التدريس على مستوى كلية الآداب واللغات	245
06	يمثل توزيع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية	249
07	يمثل توزيع الطلاب بقسم اللغة العربية	250
08	يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثاني	253
09	يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثالث	245
10	يوضّح نتائج معامل ثبات الأداة بألفا كرونباخ للمحور الثاني.	255
11	يوضح نتائج معامل ثبات الأداة بألفا كرونباخ للمحور الثالث	256
12	يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الجنس	259
13	يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى	260
14	يمثل توزيع أفراد العيّنة من حيث الشعبة	262
15	يوضح توزيع أفراد العيّنة وفقا للسكن الجامعي أو الاقامة	263
16	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول	264
17	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني	266
18	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث	267
19	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع	269
20	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس	271
21	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس	272
22	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع	274
23	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن	275

24	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع	277
25	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر	279
26	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر	280
27	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر	282
28	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر	283
29	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر	285
30	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر	286
31	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر	287
32	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر	288
33	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر	290
34	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر	291
35	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين	293
36	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين	294
37	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين	295
38	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين	297
39	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث	299
40	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث	300
41	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث	302
42	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث	303
43	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث	305
44	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث	306
45	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث	307
46	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث	309
47	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث	310
48	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثالث	311
49	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر للمحور الثالث	312
50	يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثالث	314

51	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر للمحور الثالث**	315
52	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثالث**	316
53	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثالث**	317
54	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثالث**	319
55	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثالث**	321
56	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثالث**	322
57	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثالث**	323
58	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثالث**	324
59	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثالث**	326
60	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثالث**	327
61	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين للمحور الثالث**	328
62	**يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع والعشرين للمحور الثالث**	330
63	**يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الجنس**	333
64	**يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الحالة الاجتماعية**	334
65	**يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الأقدمية**	335
66	**يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني**	337
67	**يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني**	339
68	**يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني**	340

69	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثاني	341
70	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثاني	343
71	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني	344
72	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني	345
73	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني	347
74	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث	349
75	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث	350
76	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث	352
77	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث	353
78	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث	355
79	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث	356
80	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث	358
81	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث	360
82	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث	361
83	يمثل معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الدافعية والعملية التعلمية.	364
84	يمثل اختبار تي تست لعيّنة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النموذجي للعيّنة	366
85	يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسطين	370
86	يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسّطين.	372
87	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى	373
88	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى	375
89	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة والتخصص.	377
90	تبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة	379

	والتخصص	
91	**يمثل اختبار تي تست لعينتين مستقلتين للفروق بين المتوسطين**	380
92	**يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسّطين**	382
93	**يمثل معامل الارتباط بيرسون لتبيين العلاقة بين الدافعية والعملية التعليمية.**	384
94	**يوضح نتائج تحليل المحور الأول**	386
95	**يمثل تحديد اتجاه المحور الأول.**	387
96	**يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيّر الجنس**	388
97	**يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيّر الحالة الاجتماعية**	389
98	**يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الدرجة العلمية والأقدمية**	390

قائمة الأشكال والمخططات:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل دورة السلوك الإنساني	27
02	يمثل معادلة "هل" حول الدافعية	28
03	يمثل العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث	47
04	يمثل التفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية للدافعية	53
05	هرم الحاجات الإنسانية لماسلو	92
06	يمثل مواصفات الهدف الجيد	112
07	يمثل تعدد تسميات« Didactique»	127
08	يمثل أقطاب المثلث الديداكتيكي	147
09	يمثل مراحل النقل الديداكتيكي والقائمين عليه حسب شوفلار	152
10	يمثل مكونات التعليم الإلكتروني	181
11	يمثل دور المعلم في التعليم الإلكتروني	183
12	يمثل استراتيجيات التّعليم والتّعلم	198
13	يمثل أساليب التقويم وفق تصنيف جرونلاند	217
14	يمثل الصورة القطبية للمثلث التعليمي	221
15	يوضّح عملية التكوين في ضوء نظام ل، م، د	228
16	يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الجنس	259
17	يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى	261
18	يمثل توزيع أفراد العيّنة من حيث الشعبة	262
19	يوضح توزيع أفراد العيّنة وفقا للسكن الجامعي أو الاقامة	263
20	يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول	265
21	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني	266
22	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث	268
23	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع	270
24	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس	271
25	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس	273

26	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع	274
27	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن	276
28	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع	277
29	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر	279
30	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر	281
31	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر	282
32	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر	284
33	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر	285
34	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر	286
35	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر	288
36	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر	289
37	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر	290
38	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر	292
39	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين	293
40	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين	294
41	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين	295
42	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين	297
43	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث	299
44	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث	301
45	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث	302
46	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث	303
47	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث	305
48	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث	306
49	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث	308
50	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث	309
51	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث	310
52	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثالث	311
53	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر للمحور الثالث	313

54	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثالث**	314
55	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر للمحور الثالث**	315
56	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثالث**	316
57	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثالث**	318
58	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثالث**	319
59	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثالث**	321
60	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثالث**	322
61	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثالث**	323
62	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثالث**	325
63	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثالث**	326
64	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثالث**	327
65	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين للمحور الثالث**	329
66	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع والعشرين للمحور الثالث**	330
67	**يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الجنس**	333
68	**يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الحالة الاجتماعية**	334
69	**يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الأقدمية**	336
70	**يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني**	337

71	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني	339
72	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني	340
73	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثاني	342
74	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثاني	343
75	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني	344
76	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني	346
77	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني	347
78	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث	349
79	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث	351
80	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث	352
81	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث	254
82	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث	355
83	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث	357
84	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث	359
85	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث	360
86	يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث	362

مقدّمـــة

مقدّمة عامة:

خلق الله تعالى الإنسان وهو يعلمُ ما تحتاج إليه نفسُه للبقاء على وجه الأرض بكرامة، لذا خصّه بنزعة فطرية تدفعه للسّعي نحو الأفضل دائمًا، فتجده على مرّ العصور يبذل الجهد الكبير لتوفير الطعام الخاص به والوسط الآمن، ومع مرّ السّنين تطورت حاجات الإنسان فأصبح يفكر في إعمار محيطه وتطوير نمط معيشته من خلال اختراعاته للأشياء والوسائل التي تحقق له ذلك.

إنّ الجهد الذي يبذله الإنسان لإشباع حاجاته المختلفة لم يأت من العدم، بل تقف وراءه قوة داخلية تعرف بالدّافع، حيث يمد هذا الأخير الإنسان بالطّاقة الكافية للقيام بنشاطاته كما يعملُ على توجيه بوصلة سلوكياته نحو ما يوصل إلى مراميه. وعلى إثر ذلك أصبحت الدوافع وسيلة تقود إلى التّعرف على طبيعة الذّات الإنسانية والغوص في أعماقها، ممّا فكّ الغموض الذي كان يكتنف بعض العلماء والباحثين، ولا سيّما النّفسانيين منهم حول مصادر السّلوك الإنساني وكيفية التّنبؤ بما قد يحدثه مستقبلاً.

إنّ دراسة الدّافعية لا تقلّ شأوًا عن دراسة باقي الظواهر الإنسانية، لهذا تحتل مكانة مركزية في علم النّفس، إذ تعتبر من الظواهر الأساسية التي يعول عليها هذا الأخير، بل ويتّخذها مرجعًا هامًا يبني عليه معظم دراساته، ويؤسّس عليها مختلف نظرياته وذلك كونها تتّصل بأغلب موضوعات علم النّفس، سواءً تلك المتعلّقة بالعمليات العقلية المعرفية: كالإدراك والتفكير والذاكرة والتّعلم، أو تلك المتعلقة بالعمليات العقلية غير المعرفية كالحالات الانفعالية وسمات الشّخصية هذا من جهة، ومن جهة أخرى لأنّها ظاهرة تشترك فيها جميع الكائنات الحية، ولكن بقدر، فدوافع الحيوان تقوده نحو إشباع حاجاته الفيزيولوجية فحسب، أمّا الإنسان فدوافعه ترتقي إلى أبعد من ذلك، فبها يعلو لبلوغ الغايات السّامية التي خلق من أجلها. ويزداد موضوع الدافعية أهمية وبخاصّة إذا تعلق الأمر بالمجالين التربوي والتعليمي، حيث ساهم هذا الأخير في تزويد القائمين على التربية والتّعليم بآليات ونظريات كان لها الأثر الكبير في إعداد المناهج التربوية وتصميم البرامج التّعليمية، كما سهّل البحث في الدافعية على التربويين والأساتذة، عملية استثارة دوافع المتعلمين نحو التّعلم، وفهم وتفسير سلوكياتهم مما مكنهم من انتهاج الأساليب المناسبة لتعديلها وإصلاحها.

ويُعتبر موضوع الدافعية من المواضيع النّفسية التي تستقطب عدّة ميادين علمية وسياسية واقتصادية، وهذا ليس بغريب كونها تعنى بالسّلوك الإنساني، فهي بمثابة المفتاح الذي يؤدي إلى تحقيق التطور والازدهار، وذلك من خلال اهتمامها بالإنسان الذي يُعد من أهمّ الموارد التي تعول عليها الدول بالنظر لمجهوداته الكبيرة التي يقدمها في سبيل الرفع من جودة الإنجازات على مختلف الأصعدة، ممّا يقود حتمًا إلى النّجاح والتقدم.

وتأتي هذه الدراسة لتقف عند أثر الدّافعية في أهم الميادين العلمية وأكثرها حساسية، وهو الميدان التعليمي، فاخترنا موضوعًا تحت عنوان: " الدّافعية في ظل العملية التّعليمية –التّعلّمية لدى طلبة الليسانس (ل.م.د)، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2 "علي لونيسي" – أنموذجًا–".

وإثراءً لمحتوى الموضوع وضمانًا لمصداقيته اعتمدنا على مجموعة من المراجع العلمية الرصينة لأهم المؤلفين الذين خاضوا في الظاهرة المدروسة، أهمها: الدافعية والانفعال لإدوارد موراي، الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة، مقدمة في علم النفس التربوي لعماد الزغول، سيكولوجية التّعلم والتّعليم لمحمد بالقاسمي وعبد الحميد معوش، الدافعية النّظرية والتّطبيق لثائر غباري، الدافعية نماذج وتطبيقات لمحمد الرفوع، سيكولوجيا الدافعية والانفعال لمحمد بني يونس... وغيرهم من المراجع العربية والأجنبية الهامة.

تشمل الدراسة الحالية على مقدمة عامة، و تمهيد وهو عبارة عن تقديم التّصور الأولي للدّراسة، حيث احتوى على (الإشكالية، الفرضيات، أسباب اختيار الموضوع، أهدافه، أهميته، الدراسات السّابقة والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الموضوع).

الفصل الأول، تناول المتغير المستقل – وهو الدافعية– من منظور نفسي بيداغوجي، حيث تطرق إلى (تقديم نبذة تاريخية عن تطور مفهومها، وصفها بتقديم جملة من التعريفات، ذكر أصنافها، خصائصها، وظائفها، أهميتها، تفسيرها من خلال التطرق لكافة النظريات التي خاضت فيها).

الفصل الثاني، تناول المتغير التابع – وهو العملية التعليمية– التعلمية–، والذي نحن بصدد إبراز أثر المتغير المستقل فيه، ويشمل هذا الفصل على (مفهوم العملية التّعليمية– التّعلمية، عناصرها، مراحل تطورها، وختم الفصل بلمحة عن التعليم والتكوين في ظل نظام ل.م.د).

الفصل الثالث والأخير وهو عبارة عن دراسة ميدانية تحت عنوان: " قياس درجة الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وأثرها في عمليتي تعليم وتعلم اللّغة العربية "، تسعى إلى قياس مستوى الدافعية لدى أفراد العينة، وإبراز أثرها في عمليتي التعلم والتعليم بقسم اللّغة العربية، وقد تضمن الفصل (الإجراءات المنهجية للدراسة، عرض وتحليل النتائج، مناقشة وتفسير الفرضيات في ضوء النتائج والدراسات السّابقة، الاستنتاج العام).

وفي ضوء النتائج المفرزة خُتمت الدّراسة بمجموعة من التّوصيات في سبيل المساهمة في معالجة الظاهرة المدروسة في الوسط الجامعي والرفع من مستواها.

وتكمن صعوبة الدراسة في عدم رغبة فئة كبيرة من طلبة اللّيسانس بقسم اللّغة العربية الإجابة عن الاستبانة ممّا أدّى إلى صغر حجم العينة مقارنة بالظاهرة المدروسة.

وقد بذلنا في هذه الدراسة قصار جهدنا واستثمرنا فيها مبلغ علمنا فإن أصبنا فمن فضل الله، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ولا يستغرب الخطأ من مثلنا.

وفي الختام نتقدم بجزيل الشّكر والعرفان للأستاذين المشرفين على توجيهاتهما القيمة ونصائحهما المجدية وإلى كافة الأساتذة الذين تكبدوا عناء تصحيح وتصويب هذه الدراسة.

تمهيد:

1. الإشكالية:

تسعى الدول قاطبة ولا سيّما المتطورة منها إلى الاهتمام بالتّعليم في مراحله المختلفة، على اعتبار أنّه السّبيل الأوحد والأمثل لتحقيق التطور والازدهار على مستوى كافة الأصعدة، والتنبؤ بمستقبل أفضل، لذا نجد الباحثين والمنظّرين والمختصّين في المجالين التربوي والتّعليمي يعكفون على البحث حول كلّ ما يتعلق بالفعل التّعليمي – التّعلمي ومكوناته، ويتقصون العوامل الرئيسة المؤثرة فيه والمتحكمة في حدوثه، ولعلّ تأسيس العديد من النظريات للتّعليم والتّعلم وإنجاز الكثير من الأبحاث والدّراسات الغربية والعربية منذ القديم إلى يومنا هذا خير دليل على ذلك.

وتوصلت هذه الدّراسات والنّظريات ولا سيّما المعرفية منها إلى أنّ التّعليم الفعّال هو الذي يقوم على مبدأ التعاون في بناء المعارف والمكتسبات، لا على التلقين فحسب كما كان سائدًا من قبل، ويقصد بالتعاون إشراك المتعلم في العملية التعليمية –التعلمية، وعلى إثر ذلك بدأ الاهتمام بالمتعلم يزداد شيئًا فشيئا ولا سيّما في بدايات القرن العشرين، ممّا دفع بالعلماء والباحثين إلى توجيه بوصلة دراساتهم حول حاجات المتعلم واهتماماته ومستوى قدراته العقلية والوجدانية والمهارية، وكذا البحث عن العوامل الداخلية المؤثرة في عملية تعلمه، ومن بينها ظاهرة الدافعية والتي شغلت حيزًا واسعًا من تفكيرهم، وذلك لغموض مفهومها وتشابكها مع مفاهيم نفسية أخرى، ممّا دفعهم إلى الإبحار فيها للوصول إلى أعماقها فأخذوا يدرسونها من جميع أبعادها، بل وذهبوا إلى أبعد من ذلك حيث انكبوا على اختلاف مرجعياتهم المعرفية على التّنظير لها وتأليف مراجع خاصة بها، واهتمام العلماء بالعوامل المتعلقة بالمتعلم لم يمنعهم من البحث عن العوامل الخارجية المؤثرة في تعلمه، حيث نادوا بضرورة توفير بيئة تعليمية جاذبة واعتماد الطرق التي تمكن المتعلم من الوصول إلى المعارف بنفسه بصفته يملك ما يكفيه من القدرات لتحقيق ذلك.

وقد كان لنتائج دراساتهم أثر كبير في تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة والسائدة من قبل حول التعليم والتأسيس لأنظمة تعليمية ساهمت في إعادة رسم مسار الممارسات التربوية والتعليمية وفق ما يتناسب مع السياسات العالمية المنتهجة.

يعد التعليم العالي بمثابة الشريان الحيوي الذي تعول عليه الدول في النهوض باقتصادها ومجتمعاتها بفضل ما يقدمه من ثروات بشرية هامة، ما يدفع بهذه الدول إلى تخصيص ميزانيات ضخمة لتمويله، إلى جانب ذلك يمثل التّعليم العالي آخر مرحلة في المسار التعليمي بصفته الفيصل في حياة المتعلم كونه يساهم في تكوين الحصيلة المعرفية الختامية ذات الأثر الكبير في مستقبله، فإمّا أن يجعل منه فردًا نافعًا لنفسه خدومًا لمجتمعه أو مجرد رقم يضاف إلى قائمة الخريجين الجامعيين من كل سنة.

ويشهد التعليم العالي بالجزائر في العقود الأخيرة وفق ما كشفت عنه الكثير من الدراسات وضعًا كارثيا إثر تراجع المستوى التكويني والأكاديمي لمخرجاته، بالرغم من الإصلاحات الكبيرة التي لجأت إليها الدولة على غرار الإصلاحات الأخيرة والمتمثلة في تبنيها لنظام (ل.م.د)، إلا أنّ هذا الأخير لم يتمكن من القضاء بالكامل على الأزمات المتفشية في وسط مؤسّسات التعليم العالي.

ولقد وقع اختيارنا في هذه الدّراسة على طلبة قسم اللّغة العربية من بين جميع الطلبة لكونهم معنيين بخدمة اللّغة العربية، هذه اللّغة التي اصطفاها الله عزّ وجلّ لحمل كتابه المقدّس وتمثيله، حيث كتب الله تعالى بأن تكون لغة خالدة بخلود كتابه المبين، هذا الكتاب الذي أورثه لعباده جيل بعد جيل من دون أن يمسه تحريف فخصّه تعالى بأن يكون المصدر الأول للتشريع الإسلامي لعباده المؤمنين إلى أن يقوم يوم الدين، فمن تبعه كان من الناجين ومن أعرض عنه كان من الهالكين، ولضمان النّجاة في الدارين على الإنسان أن يتمسك بدينه ويلتزم بتعاليمه لكن ذلك لا يتسنى له إلا إذا كان ملمّا باللّغة التي نزل بها مصدر هذا الدين الحنيف، الأمر الذي دفع باللّغويين والفقهاء آنذاك إلى تقصي معاني اللّغة وتتبع مفرداتها من حيث اشتقاقها وتصريفها وتركيبها، ممّا ولد عدّة علوم لغوية تهدف قاطبة إلى خدمة اللّغة العربية وحمايتها من استفحال اللّحن الذي لحق بها من قبل حديثي العهد بالإسلام، وكذا من قبل العرب الذين ضعفت ملكتهم عند ما اختلطوا بالأعاجم بغرض قضاء مآربهم، فكان الحرص على حماية اللّغة لغرض حماية القرآن الكريم وتمكين خاصته وحفظته من استنباط أحكامه، وقد تم ذلك من خلال التقعيد والتنظير لها وكشف اللثام عن أسرارها وميزاتها، وبالتالي فإن الغاية من ذلك كله كانت دينية أكثر من كونها تعليمية.

ولقد أدّى ارتباط اللّغة العربية بالدين إلى جعل علماء الإسلام يتبارون للدفاع عنها وإصدار أحكام بوجوب تعلمها، وعلى رأسهم شيخ الإسلام ابن تيمية، والذي قال: " إن نفس اللّغة العربية من الدين،

ومعرفتها فرض واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهمان إلا باللغة العربية، ومالا يتم الواجب إلا به فهو واجب"[1].

ولا يفهم من هذا القول أنّه يوجب على كل فرد أن يكون عالمًا ومحيطًا بعلومها لما في ذلك من مشقة وبخاصة على غير أهلها، وإنّما يكفيه أن يتعلم منها القدر الذي يعينه على تأدية فرائضه بالوجه الذي يرضي الله تعالى، وقد فصّل الشّيخ ابن تيمية في هذا لاحقا، حيث بين أن فيها ما هو واجب عين؛ أي ينبغي لكل مسلم تعلمه لتصح فرائضه، ومنها ما هو واجب كفاية؛ إذا أخذت به جماعة يسقط عن البقية ويقصد بالجماعة اللغويين وعلماء الإسلام والأئمة وكل من ورثوا لواء نشر الدين وتفسير أحكامه وحفظه من بعد الأنبياء والمرسلين.

هذا من النّاحية الدينية، أمّا من النّاحية الاجتماعية والثقافية فاللّغة العربية بمثابة المرآة العاكسة لعادات وقيم المجتمعات العربية ليس هذا فحسب، بل هي حجة دامغة لترسيخ مقومات الهوية الوطنية والعربية.

أمّا من الناحية العلمية فإنّ اللّغة العربية وسيلة لفهم مختلف العلوم الدينية والدنيوية من خلال التدبر والتمعن في كلام الله الذي لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا وخاض فيها.

ولا يؤتيها إلا ذو حظ عظيم، وطلبة قسم اللّغة العربية لهم نصيب من هذا الحظ، لكونهم اصطفوا لإدراك علومها التي لا تنفد وامتلاك فصاحة أساليبها التي لا تنضب.

وامتثالاً لمبدأ تراكمية العلم انطلقنا من الدراسات السّابقة، وكذا الملاحظة الميدانية لواقع التكوين والتعليم في الوسط الجامعي، وعلى إثر ذلك اتضح لنا جليًا أن تدني مستوى مخرجات الجامعات الجزائرية حال دون تحقيق التنمية المستدامة والغايات السامية التي تسعى لها الدولة، وبما أن الدافعية تعد من أبرز عوامل التعلم قد يكون ضعفها لدى الطلبة، بل وحتى لدى أعضاء هيئة التدريس سببا في تراجع المستوى الأكاديمي. هذا التراجع الذي كان من أهم الأسباب التي أدت إلى فشل سياسة نظام التعليم العالي عن الوصول إلى مساعيها.

[1] – ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر عبد الكريم العقل، ط2، دار كنوز إشبيليا، المملكة العربية السعودية– الرياض، 1419هـ– 1999م، ج1، ص: 527.

ومن هذا المنطلق تأسّست إشكالية الدراسة والمتمثلة في:

إلى أيّ مدى يمكن أن تؤثر الدّافعية في إنجاح العملية التّعليمية –التعلمية بالواقع الجامعي؟.

1.1 تساؤلات الدراسة:

لقد قادتنا الدّراسة الميدانية في الموضوع إلى طرح التساؤلات الآتية:

- هل المستوى العام للدافعية ومستوى التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللّغة العربية متوسطان؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدّافعية والتّعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللّغة العربية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدافعية والتعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى (السنة الجامعية)؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدافعية والتعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير الشعبة؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدّافعية والتعلم بين طلبة الليسانس المقيمين وغير المقيمين؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الدافعية والعملية التّعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية؟
- هل يتمتع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللّغة العربية بمستوى عال من الدافعية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية والأقدمية؟.

2. فرضيات الدراسة:

الفرضيات العامة للدراسة:

الفرضية العامة الأولى: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الدافعية ونجاح العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية.

الفرضية العامة الثانية: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس ونجاح العملية التّعليمية.

الفرضيات الفرعية للدراسة:

- مستوى الدافعية والعملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسط.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستويي الدافعية و التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدافعية والتعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى (السنة الجامعية).
- توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدافعية والتعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير الشعبة.
- توجد فروق دالة احصائيا في مستويي الدّافعية والتّعلم بين طلبة اللّيسانس المقيمين وغير المقيمين.
- يتمتع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بمستوى عال من الدافعية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية والأقدمية.

3. دواعي اختيار الموضوع:

يعود الباعث وراء اختيار هذا الموضوع إلى:

- أهمية الدراسة وسعتها.
- قلّة المؤلفات الخاصّة بالدافعية.
- تدني المُستوى التحصيلي لخرجي مؤسّسات التعليم العالي.
- محاولة معرفة العامل الرئيس المؤثر في تعليم وتعلم اللّغة العربية لغرض استشراف مستقبلها، على اعتبار أنّ طلبة اليوم أساتذة وباحثو الغد.
- الوقوف على تشخيص الوضع الذي يتخبط فيه الواقع الجامعي.
- قلة الدراسات والبحوث حول وضعية التعليم العالي.

أمّا عن دوافع اختيار عينة الدراسة فتعود إلى اعتبارين هما:

- الأهمية التي يكتسيها دور طور الليسانس بالنسبة لبقية الأطوار كونه يمثل الركيزة الرئيسة للتكوين والتّعليم في ضوء نظام (ل.م.د)، إذ يلم الطالب من خلاله بكل ما يتعلق بتخصصه، ناهيك على أنه يتوّج الطالب بأولى شهاداته الجامعية التي تؤهله لإكمال مساره التّعليمي أو التّوجه نحو الحياة المهنية وذلك وفق ما تمليه عليه احتياجاته وتقوده إليه دوافعه.
- عدم استقرار الظاهرة المدروسة على مستوى واحد فهي بين مد وجزر، فقد يعاني الطّالب في السّنة أولى ليسانس من تدن على مستوى الدافعية ليرتفع مستواه في السنة الثانية أو الثالثة لعدة عوامل، أو يحدث خلاف ذلك.

4. أهداف الدراسة وأهميتها:

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى نقل أبرز قضايا ومشاكل الساعة في الوسط التعليمي – التعلمي بجامعة "علي لونيسي". في محاولة منا إلى إيجاد الحلول لها بغية النهوض بالتعليم العالي وإنجاح العملية التّعليمية– التعلمية والتّحسين من جودة مخرجاتها، وذلك من خلال:

- قياس مستوى الدافعية لدى كل من الطلبة وأعضاء هيئة التّدريس بقسم اللّغة العربية.

- الكشف عن أبرز العوامل المؤثرة بالسّلب أو بالإيجاب في دوافع كل من الطلبة نحو التّعلم والتّحصيل والإنجاز، ودوافع أساتذة القسم نحو عمليات التّعليم والتّوجيه والتكوين التي يشرفون عليها منذ بداية السنة الجامعية إلى غاية نهايتها.
- الحرص على دراسة وتفحص أهم الاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللّغة العربية وآدابها، باعتبار العربية من اللّغات الفتية الولادة، والمواكبة لمستجدات العصر، فكان لزامًا منا البحث عن طرق واستراتيجيات لتعليمها وتعلمها بنمط حداثي وجاذب يستقطب اهتمام متعلموها، ويعين معلميها وأساتذتها، وكل من يعنيه شأنها.
- الكشف عن الواقع البيداغوجي والإداري الذي تتم فيه عمليتي التعلم والتعليم على مستوى الجامعة.
- العمل على معالجة الظواهر التي من شأنها أن تثبط أو تضعف الدوافع نحو التّعليم والتّعلم بصفة عامّة، وتعلم علوم اللغة العربية وآدابها بصفة خاصّة.

كما يهدف هذا البحث على أن يكون مرجعًا يعود إليه صُنّاع القرار في التعليم العالي، وذلك لما خلص إليه من نتائج وتوصيات جدير الأخذ بها على محمل الجد، رغبة منا وبغية كباحثين أكاديميين في المشاركة في تحسين الوضع بقطاع التعليم العالي، الذي يعد من أهم القطاعات المنتجة للعقول المبدعة والمفكرة، والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد ودفعها إلى سبل الرشاد، بغرض محاربة الرداءة وتفادي العشوائية في اتّخاذ القرارات.

أهمية الدّراسة:

تمكن أهمية موضوع الدّراسة في أهمية الظّاهرة التي يعالجها والتي تعود بالنّفع على الفئة المستهدفة في البحث بصفة خاصّة وعلى النظام التعليمي والمجتمع بصفة عامّة، بصفته يسعى للتركيز على تأثير الدافعية والتي تعد من أبرز القوى المحركة لسلوكيات الإنسان في العملية التّعليمية– التّعلمية و تعتبر هذه الأخيرة المرآة العاكسة للسّياسات التربوية والتعليمية المعتمدة في البلاد، وممّا يزيد الموضوع أهمية أنه يبحث عن علاقة التأثير تلك في ضوء متغيرات وسيطة تكمن في عناصر العملية التعليمية– التعلمية.

5. الدّراسات السّابقة:

تشكل الدراسات السّابقة مادة علمية ومرجعية نظرية هامة ينطلق منها الباحث ليتزود بالمعارف والمعلومات والمصطلحات المتعلقة بموضوعه.

وتُعد خطوة اختيار الدراسات السّابقة من أبرز مراحل البحث العلمي التي تستغرق وقتًا طويلا، إذ يعمد الباحث تفحصها جيّدًا ليرصد الأبعاد والمتغيرات التي تمت معالجتها فيها وأهم النتائج التي أُسفرت عنها، وتساعد عملية التفحص تلك الباحث في الإحاطة بموضوعه، إذ يستطيع من خلالها بلورة إشكالياته وبناء تصور مغاير للدراسات السّابقة، كأن يصوغ عنوان يحتوي على متغيرات جديدة أو مخالفة لتلك التي أعدت سالفا، أو معالجتها بطريقة موسعة ليتدارك بها الفجوة العلمية التي وقعت فيها الدراسات السّابقة.

لقد ركّزنا اهتمامنا على الدراسات السابقة الوثيقة الصّلة بموضوع بحثنا، بقصد إبراز ما ترنو الدراسة الحالية إضافته، وبما أنّ الموضوع الذي نحن بصدد دراسته يعالج متغيرين أحدهما مستقل وهو الدافعية بأبعادها المتعددة، والآخر تابع وهو العملية التّعليمية– التّعلمية، قسّمنا الدراسات المختارة شقين، الشّق الأول له صلة بالمتغير الأول، والشّق الثّاني له صلة بالمتغير الثاني. حيث تمّ عرض هذه الأخيرة على النحو الآتي:

1.5 الدّراسات المتعلقة بالدافعية:

- دراسة لخضر عبد الرحمن بن بريكة ولكحل وبن ناجي نصيرة (2014)، وهي عبارة عن مقال تحت عنوان: " تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية – دراسة ميدانية في بعض الجامعات بمدينة الجزائر–".

يسعى هذا البحث إلى تقصي العوامل الكامنة وراء تدني ظاهرة الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، حيث قام الباحثان بتصميم استبانة تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة بلغ عددها 39 سؤالا مقسمة على ستة محاور، وقد وزعت على عينة قوامها 257 طالبًا وطالبة مقسمين حسب الجنس، التخصص، والمستوى، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفر عن هذا عدة نتائج، أهمها: أنّ ليس لعامل الجنس تأثير في مستوى الدافعية للإنجاز، بينما يؤثر كل من التخصص والمستوى في ذلك، حيث سجلت النتائج تدنيًا ملحوظًا في مستوى الدافعية للإنجاز

لدى الطلبة المنتمين إلى التخصصات الأدبية، وكذلك بالنسبة للطلبة المسجلين بالسنة الثالثة ليسانس من كافة التخصصات.

وختم البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي قد تساهم في الحد من انتشار ظاهرة تدني مستوى الدافعية للإنجاز في الوسط الجامعي.

- دراسة اليازيدي ولوزاني (2016)، وهي عبارة عن مقال تحت عنوان: " العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة السنة الأولى جامعي".

تمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية ببعديها الداخلي والخارجي واستراتيجيات حل المشكلات، ولتحقيق ذلك تم تبني مقياس الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية لفاليراند وآخرون « Vellerand et al 1989 » في نسخته العربية، ومقياس استراتيجيات حل المشكلات لنزيه حمدي (1997)، حيث تمّ توزيعهما على عينة بلغ حجمها 140 طالبًا وطالبة من السنة الأولى بكلية العلوم الاجتماعية من جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة وذلك خلال الموسم الجامعي 2015– 2016، ولقد أفضت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والخارجية واستراتيجيات حل المشكلات، بحيث غالبا ما يعتمد الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الدافعية على استراتيجية حل المشكلات.

- دراسة أمزيان بهية (2017–2018)، وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه تحت عنوان:" أثر استراتيجية التدريس القائمة على النظرية البنائية (دورة التعلم) في مستوى الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية التدريس المستوحاة من النظرية البنائية في مستوى الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (164) تلميذ وتلميذة من السّنة الثالثة متوسط وقع اختيارهم عشوائيا من متوسطتين بولاية تيزي وزو، هما متوسطة الشهيد محند أوقاسي ومتوسطة وأعمر بفريحة، ولقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ولتحقيق نتائج ذات مصداقية تم اعتماد المنهج التجريبي على اعتبار أنه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة، كما قامت الباحثة بتصميم اختبارين خص الأول بدافعية التعلم والثاني بالتوافق الدراسي، وقد أفرزت هذه الدراسة في الأخير عدة نتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لمتغير المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى

وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية والتوافق الدراسي لصالح المجموعة التجريبية بعد القياس البعدي.

- دراسة بديعة بوعلي (2022)، وهي عبارة عن مقال تحت عنوان:" الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين حسب نظرية التقرير الذاتي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة إلى تبني مقياس الدافعية الأكاديمية (EME-U28) بعدما عملت على تكييفه وفق ما ينسجم مع البيئة التعليمية الجزائرية، وتوزيعه على عينة من الطلبة قوامها 412 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من كافة التخصصات، وللحصول على نتائج ذات مصداقية حرصت الباحثة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية الأكاديمية وفق نظرية التقرير الذاتي تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية.

2.5 الدراسات المتعلقة بالعملية التّعليمية- التّعلمية:

- دراسة نوال نمور (2012)، وهي عبارة عن رسالة ماجستير تحت عنوان: " كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها في جودة التّعليم العالي".

سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر كفاءة أعضاء هيئة التدريس في العملية التّعليمية- التّعلمية وذلك من منظور الطلبة، ولتحقيق مساعي الدراسة والوصول إلى نتائج ذات مصداقية وقيمة علمية تم الاعتماد على المنهج التاريخي والمنهج الوصفي على اعتبار أنهما ملائمان لطبيعة الموضوع، كما تم تصميم استبانة تضمنت عدة محاور لقياس مختلف كفاءات أعضاء هيئة التدريس، المعرفية والشخصية والمهنية، وقد تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من 238 طالبا وطالبة من الملتحقين بالسنة أولى ماستر والمنتمين إلى كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة منتوري " قسنطينة"، موزعين حسب الجنس، التخصص، وسنوات الإعادة. وقد أسفرت الدراسة عن النتيجة رئيسة مفادها: أن درجة كفاءات أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة أقل من المتوسط وهذا ما حال دون تحقيق الجودة في العملية التعليمية- التعلمية بالكلية والرفع من مستوى مخرجاتها.

- دراسة بلحسين حواء (2014)، وهي عبارة عن مقال بعنوان:" تقييم الأساتذة والطلبة للعملية التعليمية– التعلمية– دراسة مقارنة لجامعة الجزائر 3 وجامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجية".

هدفت الدراسة إلى نقل حالة الوضع الذي تتم فيه عمليتي التعليم والتعلم بالوسط الجامعي وذلك في ضوء وجهات نظر كل من الأساتذة والطلبة البالغ عددهم 280 والذين تم الاعتماد في اختيارهم على طريقة الحصحصة، حيث شملت العينة مجموعة من كلية العلوم السياسية والإعلام التابعة لجامعة الجزائر 3 ومجموعة من كلية الإلكترونيك وكلية الإعلام الآلي، ومجموعة من كلية الرياضيات التابعة لجامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا، ولقد تم إجراء الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي التّحليلي وكذا توزيع مجموعة من الأسئلة من إعداد الباحثة تتعلق بكافة مكونات العملية التعليمية– التعلمية (المنهاج، الطرائق، محتويات التدريس، طرق التقييم، البيئة التعليمية، أداء أعضاء هيئة التدريس) على أفراد العينة بقصد تقييم العملية التعليمية– التعلمية من مختلف أبعادها النفسية والمعرفية والثقافية والاقتصادية، وقد أسفرت الدراسة عن عدم رضا أفراد العينة عن الوضع الذي تتم في عمليتي التعليم والتعلم بالوسط الجامعي.

- دراسة خنيش يوسف وآخرون (2017)، وهي عبارة عن مقال بعنوان: " دور هيئة التدريس في ضمان جودة العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة جامعة مولود معمري".

تصبو هذه الدراسة إلى الكشف عن دور هيئة أعضاء التدريس في تحقيق جودة العملية التعليمية، ولتحقيق مساعي الدراسة والإجابة عن إشكاليتها تم تصميم استبانة تتضمن ثلاثين عبارة وجهت لأفراد العينة العشوائية البالغ عددها 120 طالبا وطالبة من الطورين الأول والثاني، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد أفضى كل هذا عن: أن أعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعة يقومون بأدوار كبيرة بفعل خبراتهم وكفاءاتهم المهنية والمعرفية والبيداغوجية من أجل إنجاح العملية التعليمية– التعلمية والرفع من جودتها.

3.5 مناقشة الدراسات السّابقة:

لقد حاولنا من خلال عرض الدراسات السّابقة إلى رصد نقاط التقاطع والاختلاف مع الدراسة الحالية، والتي سنوجزها في العناصر الآتية:

من جانب العنوان:

نجد أنّ معظم الدراسات السّابقة التي ذكرناها حملت بصفة صريحة أو ضمنية متغيرات الدراسة الحالية (الدافعية، الدافعية للتعلم، العملية التعليمية – التعلمية) مع وجود بعض الاختلافات في الصياغة أو في ترتيب المتغيرات فأحيانا نجد الدافعية في العناوين كمتغير مستقل وأحيانا أخرى تأخذ محل المتغير التابع مثلما هو الحال في دراسة أمزيان بهية (2018).

أمّا في الدراسة الحالية فقد تم تناول الدافعية كمتغير مستقل.

من جانب الأهداف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السّابقة بتباين الحدود الابستيمولوجية، وكذا المتغيرات المدروسة، فمنها من حاولت قياس مُستوى الدافعية لدى الطلبة ومعرفة الفروق تبعا لمتغير الجنس والتخصص، مثل دراسة بوعلي بديعة (2022)، ومنها من هدفت إلى معرفة العوامل الكامنة وراء تدني مستوى الدافعية لدى الطلبة، مثل دراسة عبد الرحمن بن بريكة وآخرون (2014)، ومنها من سعت إلى إبراز العلاقة بين بعض المتغيرات كاستراتيجيات التّعلم والتّعليم والدافعية، مثل دراسة اليازيدي ولوزاني (2016)، ودراسة أمزيان بهية (2018)، في حين هناك دراسات ركزت على تقييم العملية التّعليمية– التّعلمية والبحث في السّبل التي تؤدي إلى الرفع من جودتها، على غرار دراسة نوال نمور (2012)، ودراسة بلحسين حواء (2014).

أمّا الدّراسة الحالية فهدفت إلى قياس درجة الدافعية بأبعادها المختلفة لدى كل من طلبة الليسانس وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، وإبراز العلاقة الرابطة بين الدافعية و العملية التّعليمية– التّعلمية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الكامنة وراء تراجع مستوى الدافعية لدى أفراد العينة في محاولة منها إلى إيجاد الحلول المناسبة للرفع من مستوى الظاهرة المدروسة وتحسين جودة التعليم بقطاع التعليم العالي.

من جانب العينة:

نلاحظ اختلاف حجم العينات المعتمدة في الدّراسات السّابقة وذلك باختلاف حجم مجتمع الدراسة، حيث تراوحت ما بين "412" وذلك في دراسة بديعة بوعلي (2022)، إذ عرف المجال البشري اتساعًا كونه شمل عدة تخصصات و"120" وفق ما ورد في دراسة خنيش يوسف وآخرون (2017). و هو حجم مقبول بالنسبة لطبيعة الدراسة، أمّا متوسط حجم عينات باقي الدراسات فقد بلغ ما بين "120– 200" وهو مقبول في عمومه. أمّا عن الحدود البشرية فقد عرفت الدراسات تنوعا من حيث المجتمعات التي أخذت منها العينات، فمنها ما اختارت المرحلة المتوسطة، ومنها ما فضلت مرحلة الثانوية، ومنها ما آثرت مرحلة التّعليم العالي.

ولقد اعتمد في اختيار العينة على عدة طرق منها، طريقة الحصصة كما ورد في دراسة بلحسين حواء (2014)، أو طريقة التقسيم إلى مجموعات متساوية كما هو الحال في دراسة أمزيان بهية (2018)، أمّا باقي الدراسات فاختارت عيناتها وفق الطريقة العشوائية الشّائعة.

أمّا الدراسة الحالية، فكان مجالها البشري أكثر تحديدا مقارنة بالدراسات السابقة، حيث بلغ حجم عينتها الأساسية حوالي (350 طالب و30 أستاذ)، والتي اختيرت وفق الطريقة القصدية على اعتبار أنها تخدم مقاصد وأهداف البحث.

من جانب المنهجية:

اعتمدت معظم الدّراسات السّابقة على المنهج الوصفي التحليلي على اعتبار أنّه المنهج الأنسب لمعالجة مواضيع العلوم الإنسانية وظواهرها المختلفة، باستثناء دراسة أمزيان بهية (2018) والتي استخدمت المنهج التجريبي لأنّها هدفت إلى إجراء تجربة عن استراتيجية التدريس المستوحاة من النظرية البنائية للكشف عن أثرها في الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي، إضافة إلى دراسة نوال نمور (2012) التي اعتمدت على المنهج التاريخي كمنهج مساعد إلى جانب المنهج الوصفي التحليلي، أمّا فيما يتعلق بأدوات الدراسة، فقد لجأت معظم الدراسات إلى أداة المقياس أو الاستبانة مع اختلاف بسيط يكمن في أن بعض الدراسات لجأت إلى تبني مقاييس جاهزة أعدت سلفا من قبل المختصين والباحثين على غرار دراسة لوزاني واليازيدي (2016) واللّتان تبنتا مقياس « Vellerand et al 1989»، حيث قامت الباحثتان بترجمته إلى اللغة العربية وتطويعه وفق ما يخدم دراستهما، ودراسة

بديعة بوعلي (2022) والتي تبنت مقياس الدافعية الأكاديمية (EME-U28) بعدما عملت الباحثة على تكييفه وفق ما يتناسب مع البيئة المحلية.

أمّا باقي الدراسات فقد ذهب فيها الباحثون إلى تصميم استبانات تخدم المقاصد والأهداف التي يسعون للوصول إليها من خلال المواضيع والظواهر المعالجة، فمنها من احتوى على محورين، ومنها من احتوى على ثلاثة وذلك بحسب المتغيرات التي يشملها موضوع الدراسة.

أمّا عن الدراسة الحالية فقد اعتمدت المنهج الوصفي إلى جانب المنهج الإحصائي الذي كان حضوره ثانويا، وفيما يخص الأدوات المستخدمة، فقد تم تصميم استبانتين من قبل الباحثة، حيث تكونت كل استبانة من ثلاثة محاور، إلى جانب أداة الملاحظة والتي ساهمت هي الأخرى في إثراء بيانات الدراسة، أمّا عن الأساليب الإحصائية، فقد تم اعتماد مجموعة منها، أهمّها: المتوسطات الحسابية، و اختبار تي تست (T) لعينتين مستقلتين، و تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)...وغيرها من الأساليب الإحصائية التي ساهمت في تحديد اتجاهات الدراسة و قياس مستوى متغيراتها وتحليل بياناتها.

من جانب الحدود الابستيمولوجية:

اختارت بعض الدراسات الانطلاق في معالجة متغيراتها من مرجع معرفي واحد، وعلى رأسها دراسة أمزيان بهية والتي انطلقت من النظرية البنائية في بحثها، إلى جانب دراسة بوعلي بديعة والتي تناولت الدافعية من منظور نظرية التقرير الذاتي، كما ركزت معظم الدراسات على بعد واحد من أبعاد الدافعية مما أدى إلى تضييق حدودها، حيث عالجت معظم الدراسات الدافعية في بعدها الداخلي أو الخارجي، أومن جانب أنواعها، إذ ركزت أغلب الدراسات على الدافعية للإنجاز أو للتحصيل.

أمّا الدراسة الحالية فقد انطلقت من عدّة مرجعيات معرفية، وذلك يعود إلى تعدد التيارات الفكرية التي تناولت ظاهرة الدافعية بالبحث والدراسة، إلى جانب رغبتنا في توسيع دائرة البحث من خلال التطرق إلى الدافعية من مختلف أبعادها وأصنافها.

من جانب النّتائج:

أفرزت الدّراسات السّابقة نتائج مختلفة ومتباينة وهذا راجع إلى اختلاف إشكالاتها وفروضها وأهدافها، فمنها ما توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية، ومنها ما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الأكاديمية واستراتيجية حل المشكلات. ومنها ما كشفت عن أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في الرفع من جودة العملية التّعليمية– التّعلمية...وغيرها من النّتائج الأخرى.

أمّا الدراسة الحالية فقد أسفرت عن نتيجة رئيسة مفادها، وجود علاقة ارتباطية قوية بين الدافعية ونجاح العملية التعلمية، كما كشفت على أن مستوى الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللّغة العربية جاء بدرجة متوسطة.

من جانب المراجع:

اعتمدت الدراسات السّابقة على الكثير من المراجع العربية والأجنبية القديمة لإثراء موضوعاتها، أمّا الدراسة الحالية فقد ركزت على المراجع الحديثة والعصرية في طبعتها الأخيرة لمواكبة آخر مستجدات البحث حول موضوع الدافعية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السّابقة:

لقد ساعدت الدراسات السّابقة الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- الإشكالية، حيث ساعدت في ضبط الإشكالية وتحديد اتجاهها.
- الإلمام بالمادة العلمية للإطار النظري، من خلال توجيهها لنا لأهم المراجع التي تطرقت للظاهرة المدروسة.
- رسم الحدود الابستيمولوجية للدراسة.
- تحديد حجم وطريقة اختيار العينة.
- اختيار الأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدراسة الحالية.
- تصميم استبانات الدراسة الحالية وضبط فقراتها.
- مناقشة و تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

6. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- **الدّافعية:** هي عملية داخلية تحدث أو تستثار نتيجة عوامل داخلية أو خارجية أو بهما معًا تعمل على تنشيط السّلوك وتوجيهه نحو ما يشبع الحاجات المختلفة ويحقق المقاصد والأهداف.

- **العملية التّعليمية– التّعلمية:** هي عبارة عن فعل أو أداء يتشارك كلّ من المعلم والمتعلم في إنجازه. ويكون هذا الأداء مقصودا ومنظمًا، إذ يتم وفق استراتيجيات بيداغوجية وضمن بيئة تعليمية بقصد تحقيق الغايات السّامية من التربية والتّعليم.

– **طور اللّيسانس:** هو المرحلة الأولى من التعليم العالي في ضوء نظام ل.م.د، يتكون من ست سداسيات من التكوين أي ما يعادل ثلاث سنوات تختم بالحصول على شهادة جامعية.

– **ل.م.د:** هو نظام تعليمي ذو مرجعية عالمية يسعى إلى إعادة هيكلة التّعليم العالي، وذلك من خلال تنظيم التكوين والتعليم العاليين ضمن ثلاثة أطوار.

– **قسم اللّغة العربية وآدابها:** هو فرع يندرج ضمن كلية الآداب واللّغات يتم على مستواه التعليم والتكوين العاليين بطوريهما الثلاثة في اللّغة العربية وآدابها.

الفصل الأول

الدّافعية من منظور نفسي بيداغوجي

مقدّمة الفصل:

يُعد موضوع السّلوك من أهم موضوعات علم النّفس، هذا العلم الذي يسلط الضوء على السلوكيات بكافة أنواعها، وبخاصة السلوك الإنساني، إذ يبدأ بالبحث عن أسباب وعوامل حدوثه وأنواعه وخصائصه، كما يعكف علم النفس أيضا بالبحث عن استراتيجيات تعديل السلوك وتقويمه وكل ذلك ينصب في إطار فهم أعمق للشخصية الإنسانية.

وتختلف السلوكيات الإنسانية بحسب الأسباب والمصادر التي تقف وراءها، فنجد البعض من الناس يسلك أو يقوم بسلوكيات سوية ومعتدلة في حين البعض الآخر يقوم بسلوكيات غير سوية أو غير مقبولة.

ووفقًا لنتائج الدّراسات والبحوث النفسية القديمة منها والحديثة، فإنّ أحد أهم العوامل المسببة والمحركة لسلوك الكائنات الحية وبخاصة الإنسان هي الدوافع، فخلف كل سلوك يقوم به الكائن الحي دافع. فما الذي يدفعنا لإنجاز هذا البحث لولا دافع المعرفة وحب الاستطلاع عن أهمية الدافعية وأثرها في العملية التّعليمية– التّعلمية.

فالدوافع تمكننا من تفسير سلوكياتنا وسلوكيات المحيطين بنا، إذ تطلعنا على معرفة الأسباب التي أدت إلى ممارستها، كما نستطيع تعديل ومعالجة السلوكيات غير المعتدلة وتعزيز المعتدلة منها لمحاولة الابقاء عليها وتطويرها، ومن خلال الدوافع يمكننا تحقيق الاتزان النفسي والجسمي والمعرفي. ولهذا يتخذ علم النفس من الدافعية أو الدوافع دعامة أساسية لتفسير السلوك الكلي للإنسان بل وحتى للحيوان.

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم الدافعية وخصائصها وآلية عملها في تحقيق الاتزان وإزالة التوتر الناتج عن النقص أو عدم الإشباع في الحاجات وأثر هذه الأخيرة، أي الدافعية في السّلوكيات الإنسانية وذلك من الناحية النّفسية والبيداغوجية من خلال عرض لأهم النظريات التي تناولت الدافعية بالبحث والتّفسير.

المبحث الأول: مفهوم الدافعية

جاء هذا المبحث ليقف بالبحث والتحليل عن المفهوم العام للدافعية من منظور الفلاسفة والعلماء وكذا المفاهيم ذات الصلة القريبة منها، وقبل التطرق إلى هذه المفاهيم ارتأى لنا أن نقف أولا عند محطات تاريخية هامة كان لها الفضل الأكبر في ظهور مصطلح الدافعية بمفهومه الحداثي والشامل.

1. الخلفية الفكرية لظهور مفهوم الدافعية:

حظيت ظاهرة الدافعية باهتمام العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ القدم، على اعتبار أنها المحرك الرئيس أو العامل الأساس الكامن وراء تفسير وتوجيه سلوكيات الإنسان والحيوان على حد سواء، ولقد شكلت اتجاهات الفلاسفة على اختلاف أنواعها وشاكلتها الارهاصات الأولية للبحث في موضوع الدوافع والقاعدة المعرفية التي انطلق منها علماء النفس المحدثين في تأسيسهم لنظرياتهم حول السلوك الإنساني المدفوع.

ولهذا فإن الحديث عن تطور مفهوم الدافعية عبر التاريخ يقودنا بالضرورة إلى الوقوف عند محطات الاتجاهات الفلسفية المختلفة، " أولها الاتجاه العقلاني وفي طليعته فلسفة ايمانويل كانط الذي أكد على الجانب العقلاني للإنسان وحرية الإرادة والاختيار، مميزا بذلك بين الإنسان والحيوان الذي تتحكم فيه غرائزه، بينما ترى الاتجاهات الفلسفية الأخرى أن الإنسان يستجيب على نحو آلي للمثيرات والقوى الخارجية، ومن بين هذه الاتجاهات الاتجاه الترابطي الذي ظهر في انجلترا وتبنى أفكاره جون لوك وهوبز وغيرهم"[1].

وتؤسّس الاتّجاهات الترابطية نظرياتها حول الدوافع على فكرة مفادها أنّ السلوك البشري يخضع لعوامل داخلية وخارجية ليس للإنسان سلطان وسيطرة عليها، وفي هذا الصدد يقول هوبز:

" إنّنا نتصرف بالطريقة التي نتصرف عليها سعيا وراء اللّذة وتجنبا للألم"[2] ولقد لقي هذا القول صدى واسعا فيما بعد، حيث طغى بقوة على التفكير السيكولوجي لدى فرويد والذي أطلق عليه "الهيدونية أو ما يعرف بمبدأ الهيدونية"[3].

---

[1] – عماد عبد الرحمن الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق، عمان، 2012، ص: 200.

[2] – عبد الرحمن عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، 1424هـ-2003، ص: 201.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

و بذلك يجعل أصحاب هذا الاتجاه سلوكيات الإنسان لا تختلف كثيرا عن سلوكيات الحيوان الذي يلهث وراء ملذاته ويسكن بمجرد الحصول عليها، وبالتالي تحقيق المتعة ليس هو الهدف الحقيقي في الحياة، ولقد انتقدت طائفة كبيرة من الفلاسفة العقلانيين هذا المبدأ وذهبوا إلى أن اللذة الحقيقية هي التي تعود بالنفع على عامة الناس وليس على الفرد فحسب.

أمّا عن تاريخ بدايات البحث حول موضوع الدافعية فيذكر الكثير من الفلاسفة والباحثين، أن البحث في موضوع الدافعية من منظور نفسي بدأ نشاطه في القرن العشرين، كمحاولات أولية ولكن البحث عن تفسير السلوك الهادف، ومحاولات تفسير سلوك الحيوان، " عرف مع الفلاسفة الرواقيين (200ق.م) في اليونان القديمة. ولقد أطلقوا على مفهوم الدافع مصطلح الغرائز (instincts) كما طغت الصبغة الخرافية على تفسيرهم للدافعية، فهي حسبهم مجموعة نشاطات هادفة، غرستها الآلهة في المخلوقات بغية الوصول إلى الغايات النافعة والضرورية لها كالمحافظة على البقاء والتكاثر"[1].

وظلت فكرة الغرائز لمدة طويلة تقتصر على تفسير سلوك الحيوان حتى غاية القرن التاسع عشر حيث اتسعت دائرتها لتشمل السوك الإنساني أيضا، " ويعد تشارلز داروين(CH ,DARWIN 1886) أول من أطلق على مفهوم الدافعية مصطلح الغرائز في دراساته الغنية عن التعريف حول أصل الأنواع والتطور، ولقد رأى داروين أن بعض السلوكيات فطرية، مثل: منعكس المص – أو الرضاعة– الذي نلفيه عند الرضع والصغار، والعطس، انتفاض الركبة، بينما هناك في المقابل سلوكيات تتطلب تفسيرا كونها تتسم بالتعقيد، مثل: هروب الطيور من الإنسان رغم جهلها بما سيلحقه بها من أذى. وقد أطلق داروين على هذه السلوكيات الأكثر تعقيدا من وجهة نظره مصطلح الغرائز."[2]

ففكرة الغريزة عند داروين تعني الاختيار المناسب الذي يسلكه الكائن الحي لا شباع الحاجات الأساسية والثانوية، ولقد اقتصرت أبحاث داروين حول تصنيف السلوكيات وتعدادها لكننا لم نلف أي تفسير علمي له حول طبيعة هذه الغرائز وآلية عملها أو العوامل المؤثرة فيها وبالرغم من ذلك إلا أن فكرته هذه ونقصد الغرائز شغفت اهتمام الكثيرين، حيث احتضنها العديد من العلماء وفي مقدمتهم

[1] – إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: سلامة ونجاتي، ط1، دار الشروق بيروت، 1408هـ– 1988م، ص: 23.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وليام جيمس W ,JAMES حيث قال في كتابه" مبادئ علم النفس" " The Principles of Psychology `1890" "أن للإنسان غرائز كثيرة تفوق تلك الموجودة عند الحيوان "[1]. وعرف جيمس الغريزة على أنها:" القدرة على السلوك بطريقة تحقق بعض الأهداف، دون إدراك لهذه الأهداف، ودون أن يسبق ذلك تدريب على الأداء"[2].

فالغريزة عند جيمس عبارة عن سلوك فطري يقوم به الكائن الحي مباشرة دون تعلم أو خبرة أو تجربة، وكأن الكائن الحي مبرمج تلقائيا على فعله، كما أكد جيمس في قوله على وجود غرائز أخرى للإنسان غير تلك الأولية التي يشترك فيها مع الحيوان. وتصور جيمس للغريزة يجعله يساوي بين الإنسان والحيوان، فإذا كان الحيوان يقوم بسلوكيات عن غير دراية أو ابتغاء هدف ما أو تعلم وتدريب مسبق بحجة أن سلوكياته في طبيعتها فطرية، فإن الإنسان مميز بعقله الذي يمكنه من حساب ألف حساب قبل القيام بالسلوك كتحديد الهدف واللجوء إلى السبل التي تقود إليه والتدرب عليها، وعليه فتصور جيمس فيه نوع من الإجحاف بحق السلوكيات الإنسانية، بل وحتى بحق الحيوان، حيث هناك الكثير من السلوكيات التي يقوم بها الحيوان تكون مكتسبة عن طريق التكرار والمران. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن ما جاء به ويليام جيمس حول الغرائز يعد من قبيل المفارقة كونه ينتمي للاتجاه البراغماتي الذي ينشد الغائية، فلا قيمة للسلوك إن لم يحقق هدفا أو غاية واضحة لكن ما نلتمسه من قوله أنه لا يبالي بالأهداف التي يستثار السلوك لأجلها بتاتا.

ومن الذين تبنوا فكرة تفسير السلوك الإنساني بالغرائز نجد السيكولوجي الانجليزي وليام ماكدوجال (McDougall)، صاحب كتاب " مدخل إلى علم النفس الاجتماعي" An Introduction to social Psychology "، الصادر عام 1908 ولقد كان لأعمال ماكدوجال الفضل الكبير تطوير وإثراء موضوع الغريزة والانفعال.

[1] – بشير معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، القبة القديمة–الجزائر، 1433هـ–2012م ص: 12

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويعرف ماكدوجال الغريزة على أنها:" مسارات محددة وراثيا لتفريغ الطاقة العصبية، أو أنها قوى موروثة لا عقلانية، تجبر السلوك على اتجاه معين. وتشكل بصورة جوهرية كل ما يفعله الناس، ويشعرون به أو يفكرون فيه"[1].

وعليه فالغرائز حسب ماكدوجال قوة طوفانية يولد الإنسان مزودا بها تقود سلوكياته نحو أغراض ومقاصد محددة، وهذه القوة لا ينبغي كبتها إلا من خلال إشباعها، لأن كبتها يؤدي إلى مشاكل نفسية وعصبية ولا سيما الغرائز البيولوجية كالأكل والنوم...

ويرى ماكدوجال أن هناك نزعات سلوكية طبيعية وموروثة غريزية مشتركة بين البشر في كل عمر وفي كل سلالة وتشمل الغريزة عنده على ثلاث مكونات[2]:

1. الميل نحو الإدراك الانتقائي لمنبهات معينة.
2. استثارة انفعالية مقابلة يشعر بها الفرد عند إدراك الموضوع، وهو ما اعتبره جذور الغريزة.
3. النزوع إلى تحقيق الهدف من خلال نشاط معين.

وقد عمد ماكدوجال إلى تفسير كل السلوك الإنساني عن طريق هذه الغرائز "معتقدا أن دور البيئة والتعلم يقتصر على تعديل السلوك فحسب"[3] . وبهذا يكون ماكدوكال قد أولى القليل من الأهمية للبيئة ودورها في التعلم والتدريب بخلاف ويليام جيمس الذي أهمل دور التعلم والتدريب في تعديل السلوك، كما عمل على توسعة دائرتها لتشمل البعد الاجتماعي بعدما كانت محصورة ضمن نطاق فطري ضيق.

نجد أنّ تفسير العلماء للسلوك في هذه الفترة كان في حدود ضيقة، حيث جعلوا الغريزة المتحكم الوحيد في سلوكيات الكائنات الحية.

ومن جهة أخرى فإن السلوكيات التي تقف وراء الغرائز غالبا ما تكون مضطربة وغير متزنة وغير مستمرة، بالرغم من أن الكثير من السلوكيات تتصف بالاستمرار، وهذا ما يدل على وجود قوى

[1] – بشير معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز ، ص: 13.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 203.

أخرى تقف وراء تنظيم السلوك في الوسط الطبيعي. وبالتالي فإن الدراسات الأولية حول الدافعية تصدق على الحيوان دون الإنسان الذي تؤثر فيه عوامل أخرى غير الغريزة.

وفي عام 1915 أنجز فرويد بحثا بعنوان" الغرائز وتقلباتها". تحدث فيه عن مجموعتين من الغرائز هما: غرائز الأنا أو غرائز الحياة وغرائز الإماتة، إذ يرى فرويد أن الأفراد مدفوعون على نحو لاشعوري بغريزة الحياة التي تجد في الطعام والشراب والراحة والجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت التي تتجلى بالأعمال العدوانية التدميرية[1].

وعلى الرغم من القبول الذي لاقته نظرية الغرائز من قبل العلماء إلا أنها في المقابل تلقت موجة من الانتقادات، أهمها أنها نظرية تفتقد للدقة العلمية، بالإضافة فإنّ أصحاب هذه النظرية لم يتفقوا حول عدد الغرائز[2].

فنجد ماكدوجال قد ذكر في كتابه ثماني عشر غريزة، في حين اقتصر فرويد على ذكر غريزتين، بينما ذكر علماء آخرون مئات الغرائز بل الآلاف .

ومن بين الانتقادات الموجهة لهذه النظرية أيضا أنها جعلت البشر تدفعهم نفس الغرائز وهذا غير صحيح حسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات والبحوث العلمية فهناك غرائز تقتصر على فئة معينة من الناس فحسب، على سبيل المثال: الغريزة الوالدية وغريزة العدوان[3].

ولقد أدت موجة الانتقادات تلك إلى تراجع مصطلح الغرائز مما سمح بتقدم مصطلح آخر أبين منه وأكثر شمولية ودقة .

ففي عام 1918 أدخل عالم النفس الأمريكي –وهو من أصحاب الاتجاه الوظيفي– روبرت س. وودروث R.S Woodworth مفهوم الدافع Concept of motive إلى علم النفس في كتاب له بعنوان "علم النفس الديناميكي" "The Dynamic psychology " وأطلق عليه مصطلح الحافز Drive

[1] – الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ص: 201.

[2] – حنان عناني، علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ–2014م، ص: 30

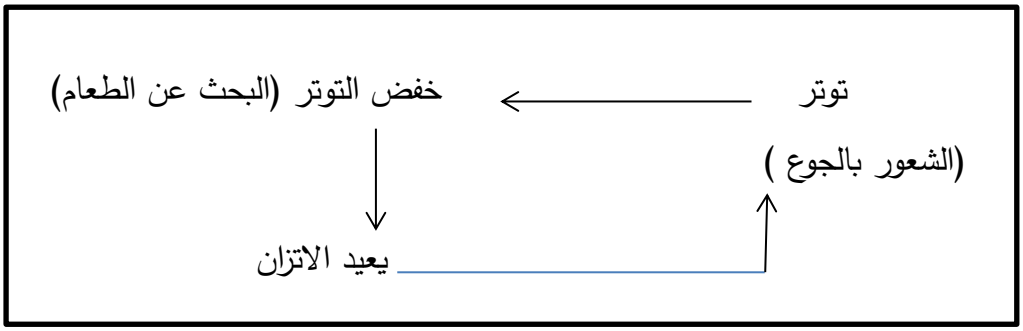
[3] – صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار حامد للنشر والتوزيع، 2011، ص: 116.

بدل الغرائز المصطلح السائد من قبل. وعرف وودروث الحافز بأنه:" طاقة داخلية شديدة، تحرض الكائن الحي إلى الحركة"[1] .

ورد مصطلح الحافز بمفهوم الدافع أو الحافز الداخلي ويقصد بالحافز من منظور وودروث الشعور بالتوتر الذي يدفع بالكائن الحي إلى البحث عن وسائل لتخفيف هذا الشعور وإعادة الاستقرار. أو ما يعرف " بالاتزان الحيوي". ونال مصطلح الحافز ترحابا كبيرا من قبل العلماء ولا سيما علماء النفس، فانكبوا على دراسته وانصبت اهتماماتهم في بادئ الأمر على الدوافع الأولية كدافع الأكل، والشرب، والراحة، والجنس على اعتبار أنها المتحكم الرئيس في سلوكيات الكائنات ليوسعوا دائرة اهتمامهم فيما بعد لتشمل باقي الدوافع الثانوية.

ولقد ارتبط كل من مفهوم الدافع والحافز بمفهوم آخر وهو "الاتزان الحيوي" – والذي أشرنا إليه سابقا– «Homeostasis»، حيث جاء به الفيزيولوجي الأمريكي والتر كانون W.Cannon وذلك في عام 1932 ليدعم به ويعزز نظرية الدافع في كتابه حكمة الجسم " The Wisdom of the body ". وكان لفكرة الاتزان الحيوي تأثير كبير على علماء النفس[2] .

ويمكننا تفسير هذه الفكرة بالمخطط الآتي:



الشكل: رقم (01) يمثل دورة السلوك الإنساني[3]

وعليه فإن أصحاب هذا الاتجاه يفسرون السّلوك الإنساني على أنّه عبارة عن حلقة مستمرة تبدأ بالتوتر الذي يدفع بالكائن الحي إلى البحث عن طرق إشباع الحاجات لتخفيض التوتر وبالتالي إعادة الاتزان، وبذلك فإنّ الدافعية حسبهم هي: عبارة عن طاقة تخلق نتيجة وجود نقص أو اختلال في

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز ، ص: 14.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 14، 15.

[3] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 205.

الاتزان الحيوي والذي يؤدي إلى توتر الكائن الحي، مما يدفعه إلى النشاط وبذل الجهد من أجل تحقيق الإشباع وإعادة الاتزان.

يتّضح لنا جليا من خلال هذا التعريف أن للدافعية أدوار ذات فاعلية في سلوكيات الكائنات الحيّة، حيث تقوم بتعبئته من أجل تنشيطه وكذا توجيهه نحو المنحى الذي يحقق له الهدف أو يشبع له الحاجات.

وذهب عالم النفس الأمريكي كلارك هل Clark.L. Hull في الاتجاه ذاته، إذ يرى أن سلوكيات الكائن الحي تحدث نتيجة وجود توتر غالبا ما يكون ناتجا عن وجود نقص في الحاجات الفيزيولوجية أو الأولية، كما انصب اهتمام هل على الدوافع الخارجية، حيث اعتبرها نوعا من الحوافز أو المثيرات التي تستثير الدوافع الداخلية فقد تكون رائحة طهي اللحم دافعا للشعور بالجوع، ولتفسير نظريته قام هل بصياغة معادلته الشهيرة على النحو الآتي:

جهد أو إمكان الاستجابة = قوة العادة × الدافع× إغراء الباعث

الشكل رقم (02) يمثل معادلة "هل" حول الدافعية[1]

وسيتم شرح هذه المعادلة في النقاط الآتية[2]:

1. يشير الجهد أو إمكان الاستجابة "Reaction Potential " إلى ميل الكائن الحي إلى إصدار استجابة معينة.
2. وتشير قوة العادة " Habit Strength " إلى درجة تعلم الكائن الحي للاستجابة، ومن ثمة ترتبط قوة العادة بعدد المرات التي يصدر فيها الكائن الحي الاستجابة ويتلقى عليها تعزيزا. كما أنها تقتضي بوجود دافع لكي يتم تقديم التعزيز المناسب.
3. ويشير "الدافع Motive" إلى درجة التوتر الذي يشعر به الكائن الحي نتيجة اختلال التوازن الذاتي لديه. فكلما زاد الاختلال زاد الدافع، وكلما زاد الدافع كانت الاستجابة أسرع وأكثر مقاومة للخمود.

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 15.

[2] – المرجع نفسه، ص: 16.

4.ويشير الباعث "Incentive" إلى حجم التعزيز أو المكافأة المقدمة للكائن الحي، ونوعها ومناسبتها.

فسر" هل" سلسلة دورة الدافعية من منظور سلوكي، حيث ركز على دور التكرار في ظهور الاستجابة الصحيحة ودور المثيرات الخارجية كالثواب أو العقاب في تعزيزها. وسنعود إلى ما جاء به هل بتركيز أكبر عند الحديث عن النظريات المفسرة للدافعية.

ولقد ظلت فكرة الاتزان مركزة على الجانب الحيوي فحسب، إذ اقتصرت على تفسير الحاجات الأولية أو الفيزيولوجية التي يشترك فيها الإنسان والحيوان مما دفع بعلماء النفس إلى توسيع دائرة مبدأ الاتزان أو التوازن بالعمل على تطويره ليشمل أكثر من مجرد حاجات الأولية أو التوازن الحيوي، وبذلك أصبح مفهوم الاتزان يدل على حالة الاستقرار التي تنشأ نتيجة اشباع الحاجات الفيزيولوجية وكذا النفسية والاجتماعية، ولم يكتف علماء النفس بهذا القدر فحسب، بل عملوا على اتخاذ هذا المبدأ كمعيار أساس في تصنيفهم للدوافع – وهذا ما سيأتي بيانه لاحقا–

ومما سبق عرضه وبيانه، يمكننا تتبع التطور التاريخي الذي مر به مفهوم الدافعية من خلال الآتي:

– اعتمد العلماء في بادئ الأمر اثناء دراستهم للدوافع على مفهوم الغرائز الذي ارتبط بالحاجات الفطرية أو الفيزيولوجية، حيث صبوا اهتماماتهم حول السلوك الغرائزي فحسب الذي لا يحتاج إلى اكتساب وتعلم.

– وبالنظر إلى ضيق مفهوم الغرائز تم استبداله بمفهوم الحافز أو الدافع ليتراجع بذلك مفهوم الغرائز ويتلاشى.

– ارتبط مفهوم الحافز بمبدأ الاتزان الحيوي لكنه لم يغير من الأمر شيئا فقد ظل اهتمام العلماء منكبا حول الحاجات الأولية والتركيز على السلوك الغرائزي.

– تطور البحث تدريجيا في موضوع الدافعية ولا سيما من قبل علماء النفس الأمر الذي أدى إلى اتساع دائرته شاملا بذلك الحاجات النفسية والمعرفية.

بناءً على ما تقدم يمكننا القول بأن الدافعية كمفهوم له جذور موغلة في القدم، إذ تفطن له فلاسفة وعلماء كثر إلا أنه كمصطلح حديث لم ير النور إلا مع وودروث الذي يعد أول من مهد لاستخدام مصطلح الدوافع ويتجلى ذلك في قوله:" إن أي عملية من عمليات النشاط قد تتحول بعد أن

تبدأ إلى دافع "[1]، وجدير بالذكر أن أول من استخدم مصطلح الدافع فعليا هو العالم "سالي"Sally، حيث أطلق على الرغبة التي تسبق الفعل أو السلوك وتحدده مصطلح" القوة الدافعية" أو المثير الدافع"[2] .

ولقد كان لهذا المصطلح الحديث – أي الدافعية– الحظ الأوفر لأنه أسس على ركائز علمية، بخلاف نظيراته، أي المصطلحات التي كانت تطلق عليه من قبل كمصلح الغريزة والحافز التي تمت دراستها من منظور عام دون ضبطها أو تحديدها أو التنظير لها، في حين أخذت الدراسات الحديثة حول مصطلح الدافعية منحى آخر، واصطبغت معالجته باللمسة العلمية حيث صممت لأجله النظريات والنماذج – وهذا ما سنراه في المباحث الآتية من هذا الفصل– والتي أصبحت مرجعا هاما يعود إليه المختصون بميداني التربية والتعليم ويستثمرونه في عملهم.

2. مفهوم الدافعية:

بداية نود أن نشير إلى معنى الدافعية من الناحية اللغوية قبل التطرق إلى مفهومها من الناحية الاصطلاحية.

1.2 تعريف الدافعية لغة:

ورد في مادة دفع في القاموس المحيط الدفع بمعنى: "صَرَفَ، أي دَفَعَهُ وإلَيْهِ وَعَنْهُ الأَذَى، كَمَنَعَ، دَفْعًا وَمِدْفَعًا، والدَّفْعَةُ: المَرَّة، ومَا انْصَبَ مِنْ سِقَاءٍ أَوْ إِنَاءٍ بِمَرَّةٍ...وَفِي الحَدِيثِ: انْدَفَعَ بِمَعْنَى أَفَاضَ، والفَرَسُ أَسْرَعُ فِي سَيْرِهِ، والمُدَافَعَةُ المُمَاطَلَةُ، والدَّفْعُ، ومِنْهُ قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا﴾ (الحج 38) ...واسْتَدْفَعَ اللهُ الأَسْواءَ: طَلَبَ مِنْهُ أَنْ يَدْفَعَهَا عَنْهُ، وتَدَّافَعُوا في الحَرْبِ، أيْ دَفَعَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا".[3]

وجاء في تاج العروس في مادة (د ف ع): " دَفَعَ (إِلَيْهِ شَيْئًا، وَدَفَعَ عَنْهُ الأَذَى وَالشَّرَّ)، على المِثْلِ كمَنَعَ، يَدْفَعُ (دَفْعًا، بالفتح، وَمَدْفَعًا) كمَطْلَب، أَزَالَهُ بِقُوَةٍ، ومِنْهُ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَلَوْلا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ﴾ (البقرة 251) ... وَقَالَ الأَصْمَعِي: الدَّوَافِعُ: مَدَافِعُ المَاءِ إلى المَيْثِ، والمَيْثُ تُدْفَعُ فِي الوَادِّ الأَعْظَمِ.

---

[1] – محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط7، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1442هـ–2021م، ص: 16.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– الفيروزآبادي، القاموس المحيط، نقحه وعلق عليه: الشيخ أبو الوفا المصري الشافعي، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ– 2008م، ص: 551.

وَقَالَ اللَّيْث: وأمَّا الدَّافِعَةُ فَالتَّلْعَةُ تَدْفَعُ فِي تَّلْعَةٍ أُخْرَى إِذا جَرَى المَاءَ فِي صَبَبٍ أَوْ حَدُورٍ مِنْ حَدِبٍ فَتَرَاهُ يَتَرَدَدُ فِي مَوَاضِعَ قَدْ انْبَسَطَ شَيْئًا واسْتَدَارَّ. ثُمَّ دَفَعَ فِي أُخْرَى أَسْفَلَ مِنْهَا، فَكُلُ وَاحِدٍ مِنْ ذَلِكَ دَّافِعَة وَالجَمْعُ دَّوَافِعَ" .[1]

ورد في معجم الوسيط: "دَفَعَ الرَجُلُ الحَجَرَ أوْ الشَيْءَ أو العَدُوَّ، يَدْفَعُهُ دَفْعًا وَدَفَاعًا ومَدْفَعَا: أَزَالَهُ مِنْ مَكَانِهِ بِقُوَةٍ؛ ونَحَّاهُ جَانِبًا".[2]

إذن استنادًا إلى ما ذكر في المعاجم اللغوية السابقة الذكر نرى بأن مفهوم الدافعية مصدر صناعي في اللغة العربية مشتق من الفعل (دفع، يدفع)، كما أن المعنى اللغوي للدافع لا يكاد يخرج عن كونه يدل على الإزالة والإبعاد والدفع والحركة بقوة. وما يجعلنا نعمد إلى هذه التعريفات اللغوية هو استدراك العلاقة بين المعنى اللغوي للدافعية والمعنى الاصطلاحي لها.

2.2 تعريف الدافعية اصطلاحا:

وقبل الخوض في مفهوم الدافعية والمفاهيم الأخرى المرتبطة به لابد أن نوضح بعض الجوانب الرئيسة المتعلقة بالدوافع الإنسانية وهي أن الدافعية تعد من أهم المفاهيم السيكولوجية الفرضية التي لا يمكن قياسه مباشرة كالإدراك والتذكر والتعلم، فهي بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من خلال سلوك الكائن الحي، كما تُنبئ الدافعية عن وجود حالة من التوتر الناتجة عن عدم الاتزان سواء الحيوي أو النفسي وتُخلق الدوافع بفعل الافتقار إلى الحاجات على اختلاف أنواعها، وذلك من خلال توليد طاقة يُحرك بها السلوك نحو الوجهة التي تحقق له الرغبة وإشباع الحاجات، وقد تتحكم القيم الاجتماعية والدينية والاخلاقية في اختيار الوجهة أو الطرق المحققة للإشباع والوصول إلى الغايات، فما يبيحه مجتمع ما من سبل لإشباع الحاجات قد يرفضه مجتمع آخر، فحتى الخبرات تتحكم في توجيه سلوك الإنسان ومدى قوة شحنه وتعبئته، فالإنسان قليل الخبرة قد يجد صعوبة في إيجاد الطريقة الصحيحة لتحقيق غايته، بخلاف مالك الخبرة الذي يسلك الطريق المؤدي إلى ضالته المنشودة مباشرة كما يدرك

[1] – مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر العروس، تحقيق: نواف الجراح، مراجعة: سمير شمس، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2011، ج4، ص:128.

[2] – عصام نور الدين، معجم الوسيط، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان، 2009، ص: 611.

جيدا أين وكيف يوزع طاقته، ويستثمر قوته بحسب حجم الهدف فإذا كان الهدف واضحا سهل البلوغ زادت قوة نشاطه أما إذا كان وعرًا أو شاقًا ضعفت قواه وثبطت همه.

ومن أبرز ما يميز مفهوم الدافعية عن باقي المفاهيم السيكولوجية وجود العديد من التعريفات إذ أسفرت الاحصائيات التي أجراها كل من AM kleinginna and PR kleinginna، عن وجود أكثر من 98 تعريفات متباينة للدافعية ، وذلك راجع لعدة اعتبارات حسب ما أوضحه محي الدين خليفة، أهمها:

- اختلاف المنحى الذي اتخذه العلماء في طريقة تفسيرهم للدافعية، فبعضهم ركز على أسبابها والعوامل المتحكمة فيها والبعض الآخر ركز اهتمامه على نتائجها أو ما يترتب عن السلوك المدفوع.
- تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى ذات الصلة القريبة به، كالحاجة والحافز والباعث والاستثارة....الخ واتخاذ بعض الباحثين هذه المفاهيم على أنها تحمل معنى واحد، فيما يقر باحثون آخرون على أن لكل واحد منها معنى خاص به[1].
- تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها، فهناك من يركز على بعض المظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد، مثل التوتر العضلي، أو معدل النبض والتنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها لإشباع حاجاته الملحة[2].

وذلك راجع لاختلاف المرجعيات والمنطلقات العلمية والفلسفية للعلماء والباحثين الذين تناولوا ظاهرة الدافعية بالبحث والدراسة.

وقبل التفصيل أكثر في تحديد مفهوم الدافعية لابدّ من الإشارة إلى جانب مهم لتوضيح الأمور وفك اللبس والغموض، وهو أن بعض العلماء من يفرق بين مصطلحي الدافع والدافعية واضعا لكل واحد منهما تعريفا خاصا به، في حين نجد البعض الآخر يجعلهما سيان.

ومن الذين يفصلون بين المصطلحين نجد أتكنسون، الذي ميز بين الدافع «motive» والدافعية « motivation» على أساس أن "الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد لتحقيق هدف معين. وعند دخول هذا الاستعداد أو الميل حيز التحقيق الفعلي فإن ذلك يسمى الدافعية وهي

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، 2000، ص: 69.

[2] – أسماء خويلد، نظرية الإرشاد العقلاني وفاعليتها في مواجهة مشكلات التأخر الدراسي وتدني دافعية الإنجاز، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2018، ص: 45،46.

تعني عملية نشطة"[1]. أي أنها عملية ديناميكية تحول ذلك الاستعداد من حالة الخمود إلى حالة النشاط.

وعليه فالدافع حسب أتكنسون مجرد استعداد كامن في الفرد، أو قوة داخلية موجودة فيه تهيئه لبذل الجهد بغية تحقيق غاية معينة أو اشباع حاجة لكن هذه القوة ستظل خامدة إن لم تستثار، أما الدافعية فتحدث بعد تنشيط الدافع بأحد المثيرات الداخلية أو الخارجية. وبالتالي فهي تشير إلى ما يعبئ طاقة السلوك ويستثير قوته ويوجهه نحو الوجهة المرغوبة والموصلة للغايات، وعليه فإن مفهوم الدافعية أشمل وأكثر اتساعا من مفهوم الدافع.

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنّه لا يوجد أي مبرر لحد الآن حسب ما أورده عبد اللطيف خليفة يتيح الفصل بينهما، حيث يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، وكلاهما يعبر عن الخصائص الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شهرة وما يثبت ذلك ما عرضه هاملتون« Hamilton. V » من تعريفات للباحثين لمفهوم الدافعية، حيث ندر استخدام مصطلح الدافع. وفي هذا الصدد يقول خليفة: " وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين" الدافع" أو" الدافعية" فإننا نقصد شيئا واحدا"[2].

ومن جهتنا نرى أن الفصل بين الدافعية والدافع من قبيل التعدد المصطلحي لمفهوم واحد، والذي يعد من أشهر مظاهر القلق لدى الباحثين كونه يلبس الأمر عليهم فيخالون أن مفهوم الدافع ليس نفسه الدافعية. فما يهمنا أكثر هو دراسة ظاهرة الدافعية كعامل أساس في عمليتي التعليم والتعلم.

بعد توضيح بعض النقاط المتعلقة بالسلوك الإنساني المدفوع ننتقل الآن إلى ذكر أهم التعريفات الاصطلاحية التي أوردها العلماء والباحثون حول الدافعية من منظور عام حتى يتّضح معناها لنفصل فيها لاحقًا ونقف على مفهومها من منظور نفسي وبيداغوجي:

بداية يعرف عالم النفس الأمريكي "لندزي" (lindsley) الدافعية على أنها "عبارة عن قوة يتم بمقتضاها تحريك السلوك وتوجيهه إلى غرض محدد"[3]. نستنتج في هذا التعريف المعنى اللغوي للدافعية الذي يندرج تحت لواء الحقل الدلالي المخصص للقوة والحركة والدفع، فالدافعية عند لندزي القوة التي تشحن السلوك وتعبئه نحو الوجهة المنشودة. وبالتالي يمكننا القول بأن هناك علاقة بين

[1] – عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 68.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – وهيب الكبيسي وصالح الداهري، علم النفس العام، ط1، دار الكندي، إربد – الأردن، ص: 95.

التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي فكلاهما يذهبان في نفس الاتجاه وهذا ما ستكشفه التعريفات القادمة، ومن جهة أخرى فإن لكلمة الدافعية Motivation " جذور في الكلمة اللاتينية « Movere » ، والتي تعني يدفع أو يحرك" To move "[1] وبهذا فمدلولها حتى باللغات اللاتينية لا يكاد يختلف عن مدلولها باللغة العربية، بل يوحي إلى نفس المعنى.

أمّا علم النفس الأمريكي "يونك" (P.T Young) فقد عرفها بأنّها " آلية تعمل على تحفيز السّلوك واستثارته وتنظيم مسلك توجيهه وذلك من خلال التعزيز"[2]. ما نلمحه في تعريف يونك طغيان التصور السلوكي على أفكاره، حيث ركز على المصدر الخارجي للدوافع والذي يستثار عن طريق التعزيزات.

في حين عرف هنري موريه (Morray)– وهو عالم نفساني أمريكي الأصل– الدافعية بأنها "مصدر داخلي يستثير السلوك الإنساني ويؤدي إلى توجيهه بغية تحقيق التوازن المطلوب. ويمتاز هذا المصدر بأنه غير قابل للملاحظة المباشرة وإنما نستدل عن وجوده بتحليل السلوك نفسه"[3].

وبهذا يختلف موريه في تعريفه للدافعية عن يونك، حيث أقرّ موريه ببعدها الداخلي، فالدافعية حسبه نتاج قوى داخلية، حيث تستثار عن طريق رغبة تضطر الإنسان إلى تعديل سلوكه بغية وصوله لأهدافه، أو اشباع حاجاته، أو كل ما يعيد له التوازن – أيا كان نوعه بيولوجي أو نفسي أو معرفي..– الذي كان يفتقر إليه.

ومما سبق عرضه من التعريفات السابقة يتبين لنا أن كل من لندزي ويونك وموريه قد أجمعوا على أن الدافعية عبارة عن قوة أو عامل أو مصدر قد يكون داخليا أو خارجيا يعمل على استثارة السلوك وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف المراد. كما أضاف موريه بأنها مفهوم افتراضي لا يمكن قياسه مباشرة، لكن يمكننا الاستدلال عليه من خلال السلوك نفسه، وذلك من خلال تغييره، مدة استمراره، قوة اتجاهه نحو الغرض، الزمن المستغرق بينه وبين الاستثارة، كمية التعزيز التي يحتاجه ليحافظ على استقامته واستمراريته.

وفي نفس الاتجاه يذهب دريفر،(J. Drever 1971) الذي يرى أن "الدافع عبارة عن عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق معين".[1] ما نلاحظه في تعريف دريفر

---

[1] – عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 69.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أنه ساوى بين الدافعية والانفعال، والكثير من العلماء والباحثين يخلطون بين الدافعية والمفاهيم النفسية الأخرى ذات الصلة القريبة بها، والتي سنسعى إلى توضيحها لاحقا.

أما أتكنسون (J. Atkinson) فيرى أن " الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق معين"[2]. ومن جهته أتكنسون لا يفرق بين الدافعية والاستعداد أيضا، ويعد غموض مفهوم الدافع أو الدافعية وسعته وارتباطه مع مفاهيم أخرى من أبرز مسببات هذا الخلط.

في حين يعدها كوني (1997) " حافزا Drive داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات. وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد للتغلب على حالة الكسل والقصور. وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه"[3].

وهذا كوني يعد الدافعية حافزا، ويرتبط الحافز بالعوامل الداخلية وهذا ما جعله يؤكد على أهمية الدوافع الداخلية كونها الأقوى أثرا واستدامة في السلوك الإنساني، وذلك لأن الدوافع الخارجية يرتبط توهجها بمدى تعزيزها فإن توقف التعزيز ثبطت الدوافع وتلاشت.

أما بعتلوس(Batlous) فيراها: " مجموعة الأفكار والحاجات والمشاعر، والظروف التي تدفعنا نحو التصرف بطريقة معينة"[4]. فهي شبكة من العلاقات المتداخلة أو منظومة تجمع بين الجانب المعرفي والنفسي الوجداني لتوجيه السلوك نحو غرض معين.

ويقول ستيرز(Steers) عن الدافعية أنها: " أنها القوة الشاحنة للسلوك والدافعة له والمحافظة عليه الموجهة له والتي توقفه"[5].

وبذلك يكون ستيرز قد عدد وظائف الدافعية في السلوك بداية من تنشيطه وتوجيهه إلى غاية توقيفه ويقصد بتوقيفه إراحته وذلك بعدما يصل الإنسان إلى مبتغاه يزال توتره ويشعر بالراحة فتخمد دوافعه مؤقتا.

---

[1] – ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 1428هـ– 2008، ص: 16.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، ص: 17.

[4] – سليمان حامد، الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار أسامة، عمان– الأردن، 2016، ص:72.

[5] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يظهر لنا جليا مما سبق بيانه أن الدافعية لا تعنى فقط باستثارة السلوك وتنشيطه فحسب، بل تمتد لتوجه هذا السلوك نحو الوجهة الملائمة لإشباع الدافع. وفي هذا الإطار يمكننا فهم الدافعية وفق تعريف "هب" على أنها " مصطلح يشير إلى تحريك السلوك وتنشيطه، إلى مصادر الطاقة على شكل مجموعة معينة من الاستجابات، فترة من الوقت وذلك لضمان استمرارية السلوك وتحديد وجهته"[1].

وبالتالي يمكننا القول بأن الدافعية عبارة عن منظومة من العوامل الداخلية أو الخارجية المسببة والمثيرة للسلوك والعاملة على تنشيطه وتوجيهه وتدعيمه ليستجيب نحو بلوغ الأهداف والغايات. وبذلك فهي المسبب الأول والرئيس لأي سلوك إنساني، بل والمتحكم في جميع مراحله بداياته، نشاطه، نهايته، وعليه فهي تقوم بأدوار فاعلة في السلوك لا تكاد تختلف عن وظائف أو مكونات الغريزة التي جاء بها ماكدوجال، وعليه يمكننا إجمال وظائف الدافعية في ثلاث نقاط هي:

- تستثير السلوك وتعبئه بالطاقة اللازمة لتنشيطه.
- توجهه نحو تحقيق الغاية أو الهدف المنشود.
- تخلصه من التوتر الناتج عن وجود نقص أو حاجة وتعيد له التكامل والتوازن الذي يشعره بالراحة والاستقرار.

وبهذا فإن دراسات الفلاسفة والعلماء السابقة حول الغرائز لا تكاد تختلف كثيرا في مضمونها عن ما قيل حول الدافعية رغم التطور التاريخي للمفهوم فلكل من الغريزة والدافعية بمفهومها الحديث نفس الوظائف، ولكن ما يميز الدراسات الحديثة عن السابقة هو الاختلاف والتغيير الذي شهدته طريقة التفسير وطبيعة التفكير.

ومن جهته ماسلوA.H. Maslow يعرف الدافعية على أنها:" خاصية ثابتة، ومتغيرة، ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي" [2]. وبهذا يكون ماسلو قد اكتفى بذكر خصائص الدافعية فحسب– والتي سنتطرق إليها في المباحث الآتية من هذا الفصل–.

في حين يعتبرها ستاتسStaats على أنها "شريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم"[3]. فهذا ستاتس لا يفرق بين الدافعية والانفعال أيضا، فيخالها موجة من الانفعالات

[1] – أسماء خويلد، نظرية الإرشاد العقلاني، ص: 48.

[2] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 69.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التي تحدث بسبب مثيرات قد تكون داخلية بمعنى نابعة من الفرد، أي مصدرها الإنسان ذاته كالرغبة والطموح وقد تكون مثيرات خارجية ترتبط بالبيئة كالثواب أو العقاب مثلا.

وفي نفس الاتجاه يذهب ماكليلاند وآخرون D. Maclelland et al ، حيث يربطون كذلك الدافع بالانفعال والجانب الوجداني فهو يمثل عندهم "إعادة التكامل وتجدد النشاط Redintergration الناتج عن التغير في الموقف الوجداني".[1] وهذا يعني أن الدافعية هي حالة من التوتر أو موجة من الانفعالات تثير النشاط بالطاقة اللازمة وتوجهه نحو المقاصد المناسبة لإشباع الحاجات بالقدر الذي يعيد التوازن.

وما نلاحظه في هذه التعريفات وجود بعض الاختلافات في تصور أصحابها لعملية الدافعية، فستاتس جعل الدافعية كمرادف للانفعال، أما عالم النفس الأمريكي ماكليلاند فقد اعتبر الدافعية وسيلة لإعادة تعبئة النشاط اللازم لإدارة السلوك.

أما فيذر (N.T Feather) فيرى الدافع بأنه " استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، وقد يكون نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها" [2].

فالدافع عند فيذر لا يختلف عن الاستعداد الذي قد يكون فطريا لا يحتاج إلى تدرب أو تعلم وغالبا ما يتعلق ذلك بالدوافع الأولية وقد يكون مكتسبا وليد الخبرات السابقة الناتجة عن التعلم والتمرس، كأن يسلك الإنسان مباشرة الطرق التي تؤدي إلى إشباع دوافعه ويعرض عن تلك التي تؤدي به إلى الفشل أو الألم.

ومن جهة أخرى أكد كل من "وينبرجر وماكليلاند" بعد وقوفهما وتحليلهما لمختلف النظريات المفسرة للدافعية- والتي سنفصل فيها لاحقا- على أنه يمكن تفسير الدافعية انطلاقا من منحنيين هما[3]:

المنحنى الأول: وهو المنحى المستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من ماكليلاند وأتكنسون. ويرى أصحابه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به. وافترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك، و أن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد

[1] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 69.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – أسماء خويلد، نظرية الإرشاد العقلاني، ص: 46، 47.

مقارنة بالسلوك المقيد. ويقصد بالسلوك المقيد ذلك السلوك المرتبط بنشاط معين والذي يستدعي اهتماما خاصا به.

المنحى الثاني: ويتمثل في النماذج المعرفية للدافعيةCognitive modells والتي تقوم على أساس مخطط الذات Self-Schema وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية ومن أمثلة هذه النماذج المعرفية ما يأتي: نموذج كارفر وشير، نموذج ماركوس وكانتور وأخرون.

وفي ضوء المنحنيين السابقين نستنتج أن هناك نوعين متباينين من الدافعية، أحدهما وجداني يقوم على أساس المشاعر والانفعالات، أي أن الإنسان تحركه مشاعره نحو اتخاذ الوجهة أو المسلك والثاني يقوم على أساس معرفي. ويركز أصحاب هذا الاتجاه على مصادر الضبط الداخلي أو العوامل الداخلية وكيفية تكيفها مع معطيات الوسط الخارجي. – وهذا ما سيأتي بيانه لاحقا عند التطرق إلى النظريات المعرفية–

وبالرغم من تعدد التعريفات للدافعية واختلافها، إلا أن هاملتون أشار من خلال فحصه لهذه التعريفات إلى أن هذا المفهوم ويقصد مفهوم الدافعية لا يزال في حاجة إلى المزيد من التحديد لتناوله اجرائيا. مؤكدا أن معظم التعريفات التي تناولته لم تميز بينه وبين المفاهيم الأخرى ذات الصلة به مثل: الحافزDrive ، والاستثارةArousal كما أوضح هاملتون أن التقدم الذي تحقق في تعريف هذا المفهوم يعد محدودا للغاية منذ تعريف يونج له حتى الآن[1]. إذ لم يخض العلماء والباحثين في أعماقه، فلم يتطرقوا إلى مختلف الميكانيزمات الذهنية والوجدانية المشكلة لظاهرة الدافعية.

ويعود سبب عدم تمكن العلماء والباحثين من ضبط مفهوم الدافعية إلى سعة المفهوم وتداخله مع مفاهيم سيكولوجية أخرى قريبة منه هذا من جهة ومن جهة أخرى إلى ارتباطه بالسلوك الإنساني والذي يتسم بالاختلاف والغموض، ففي كثير من الأحيان يصعب علينا حتى تفسير سلوكياتنا فما بالك بسلوكيات الغير.

وما يمكننا استنتاجه من خلال ما مر من تعريفات سابقة:

أن الدافعية أو الدافع عبارة عن طاقة داخلية أو قوة ذاتية تتولد بفعل عوامل داخلية أو خارجية تعمل على إثارة السلوك العقلي والحركي وتنشيطه وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو إشباع حاجات محددة أو هي عبارة عن حالة قد تكون سيكولوجية أو فسيولوجية مؤقتة تنبعث بسبب وجود نقص أو

[1] – عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز ، ص: 71.

عوز على مستوى الحاجات البيولوجية أو النفسية أو المعرفية أو الاجتماعية...الخ وتنتهي بمجرد إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف. وبالتالي فالدافعية حالة مؤقتة لكنها تظل ملازمة للإنسان ولا تزول إلا بموته، وهي خاصية مشتركة بين كل البشر إلا أن قوتها وشدتها تتفاوت وتختلف من شخص لآخر.

فالإنسان لا يتصرف بسلوك عشوائي إلا نادرًا، لأن كل سلوك يحدث يكون نتيجة دافع أدى إلى حدوثه، فحتى السلوكيات غير السوية تحركها دوافع شعورية أو لا شعورية، ويمكننا القول بأن الدافعية بالنسبة للإنسان بمثابة الوقود للسيارة، فهي عبارة عن طاقة تمد بالنشاط والقوة من أجل إنجاز عمل محدد أو القيام بسلوك معين. فهي كل ما يأخذ بالإنسان للانتقال من حالة إلى أخرى.

3. علاقة الدافعية بالسّلوك:

يرتبط مفهوم الدافعية بالكثير من المفاهيم المعرفية والنفسية ومن أهمها مفهوم السّلوك بأنماطه المختلفة، حيث يعتبر السلوك وبخاصة السلوك الإنساني العام محور علم النّفس، هذا العلم الذي يسلط الضوء على سلوكيات الإنسانية سواء السوية أو غير السوية وتأثيرها في نشاط الأفراد وتفاعلهم مع بيئتهم، والبحث في تركيباتها الاجتماعية والثقافية والدينية، وفي الأسباب الكامنة وراء حدوث هذه السلوكيات لاتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها ولتعديلها.

وقبل التطرق إلى طبيعة العلاقة بين الدافعية والسلوك، لابد أن نقف أولا عند مفهوم السّلوك

- **تعريف السّلوك:**

يعتبر السلوك الإنساني نوعا من أنواع النشاطات التي يؤديها الإنسان ويمكن ملاحظتها سواء أكان ذلك بالأدوات القياسية أو عن طريق الملاحظة الخارجية.[1].

وعليه فالسلوك هو مجمل الأفعال والنشاطات الصّادرة عن الإنسان قد تكون ملاحظة يمكن قياسها، كالتعلم وقد تكون غير ملاحظة كالتفكير والتذكر والتخايل، وقد يحدث إراديا كالنوم وتناول الطعام وقد يحدث لا إراديا كالعطس والتثاؤب والتنفس وغيرها، ولا نستطيع تفسير السّلوك وتحديده إلا

[1] – أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، تعديل السلوك الإنساني، ط2، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1435هـ–2014م، ص: 21.

من خلال معرفة العوامل المتسببة والكامنة وراء حدوثه، والتي قد تكون داخلية نابعة من ذات الإنسان كالحافز والدافعية وقد تكون خارجية مصدرها العالم الخارجي، وهي كثيرة ومتنوعة، منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو ثقافي أو ديني.

إنّ التنبؤ بالسلوك وتحديده يتوقف على مدى درايتنا بطبيعة الدوافع المحركة له وخاصيتها، لأن تفسير السلوك لا يتوقف على حيثيات العوامل الخارجية الصادرة من البيئة، أو بما يحققه من نتائج فحسب وإنما بالدوافع أيضا التي تعد المسبب والمحرك الأول المسؤول عن السلوك.

إن العلاقة الجامعة بين الدافعية والسلوك ظاهرها يتسم بالبساطة، لكن باطنها يكتنفه التعقيد وهذا التعقيد نابع من غموض الدوافع وتعددها، فأحيانا سلوك واحد يحركه أكثر من دافع، وعلى سبيل المثال القيام بطهي الطعام قد يكون بدافعي الجوع وحب الطبخ، وأحيانا نلفي دافعا واحدا قادرا على تحريك الفرد للقيام بعدة أعمال، مثلا دافع تحقيق الذات يدفع الإنسان نحو التعلم وتكوين الخبرات وتعلم اللغات وإنجاز المشاريع...الخ. وهذه في حالة ما إذا أدركنا نوع وطبيعة أو مصدر الدافع المحرك للسلوك، أما إذا ما جهلنا ذلك يصعب علينا تحديد السلوك وتفسيره، فتارة نجد حتى الفرد نفسه قد يجهل سبب تصرفه بسلوك ما أو قيامه بعمل ما، وذلك راجع إلى الدوافع اللاشعورية والتي تكوّن عادة نتيجة الكبت أو الصدمات التي يتعرض لها الإنسان في صغره والتي تتكدس لتصبح كتلة من العقد النفسية في كبره.

ويمكننا اعتبار السلوك على اختلاف أنواعه من أهم مسوغات وجود الدافعية، فكما سبق وأن ذكرنا لا يمكن لأي سلوك أن يحدث دون تفاعل المثيرات الخارجية مع العوامل الداخلية وفي مقدمتها الدافعية، كما يمكن اعتبار الدافعية وسيلة لإشباع السلوك. وعليه فإن طبيعة العلاقة بين الدافعية والسلوك هي علاقة وظيفة فلكل سلوك دافع قد يكون فيزيولوجيا أو سيكولوجيا أو معرفيا أو اجتماعيا يؤثر فيه ويحركه لأداء أعمال معينة لتحقيق الإشباع والتوازن.

4. دافعية التعلم:

وبما أنّنا نعالج إشكالية أثر الدافعية في العملية التعليمية– التعلمية فمن الضروري الوقوف على مفهوم دافعية التعلم ومختلف الدوافع التي لها علاقة بفعلي التعليم والتعلم.

1.4 تعريف دافعية التعلم:

إذا أردنا أن ننظر إلى مفهوم الدافع أو الدافعية في مجال التربية والتعليم أو ما يعرف بالدافعية للتعلم فإننا نلفي تباين كبير في التصورات وهذا راجع إلى اختلاف المشارب العلمية لدارسيها والذين سنعود إلى نظرياتهم بتركيز أكبر في المباحث الآتية من هذا الفصل. ومن أهم ما ورد من تعريفات حول الدافعية للتعلم:

يعرفها فيو(Viau,1977) بقوله:" هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي"[1].

ينظر فيو للدافعية من منظور معرفي، إذ يركز على البعد الداخلي لها فهي عنده حالة تستثار من مصادر داخلية، أي بناء على رغبة من المتعلم لتحقيق الاشباع المعرفي الذي يخلق له الشعور بالرضى ويساعده على بناء شخصيته.

أما بروفي (Brophy 1987) فيرى: " أن الدافعية عبارة عن ميل التلميذ تجاه نشاطات تعليمية ذات معنى تستحق المثابرة والجهد، ودافعية التعلم عبارة عن حالة قد تكون مؤقتة وذلك عند ارتباطها بموقف معين أما إذا ارتبطت بقيمة ما يتعلمه التلميذ في حياته فغالبا ما تكون سمة دائمة" [2].

وبذلك يربط بروفي ارتفاع مستوى الدافعية واستمرارها بأهمية وقيمة ما يتعلمه المتعلم من معارف وخبرات في المواقف التعليمية المختلفة وأثرها في حياته، فالتعلمات ذات القيمة تولد اتجاهات إيجابية للمتعلم إزاء البيئة التعليمية مما يضمن استمرار دافعيته نحو التعلم.

وبالتالي فإن مفهوم الدافعية لا يكاد يختلف كثيرا عن الدافعية للتعلم، فكلاهما مفاهيم افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك وتحقيق الإنجاز والتقدم، إلا أن هناك بعض الفروق الطفيفة تكمن في

---

[1] – محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الخلدونية، القبة القديمة – الجزائر– ، 1440هـ– 2019، ص: 74.

[2] – عبد الناصر الجراح وآخرون، أثر التدريس التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد3، جامعة اليرموك، الأردن،2014، ص: 262.

أن الأولى مسؤولة عن تحريك السلوك العام لإشباع الحاجات المختلفة الأولية والثانية مسؤولة عن تحريك السلوك لإشباع الحاجات العليا كالاجتماعية والمعرفية بصفة خاصة لتحقيق التوازن المعرفي.

وممّا سبق ذكره يمكننا القول أن الدافعية للتعلم هي طاقة داخلية تستثير المتعلم ليستجيب مع مختلف المواقف التعليمية من خلال التفاعل معها بأداء تعلمي جيّد، أو بصفتها تركيبة ديناميكية تعمل على استمرار الاستجابة حتى حدوث التعلم الفعال، وتزداد حدة هذه الطاقة كلما اكتسبت النشاطات التعليمية قيمة، أي أنها تحقق المنفعة على الصعيد الشخصي والمهني مستقبلا للمتعلمين، إضافة إلى عوامل أخرى تزيد من توهجها سنفصل فيها لاحقا.

2.4 أبعاد دافعية التعلم:

يندرج تحت دافعية التعلم عدة دوافع أخرى تساهم في شحن المتعلمين نحو تطوير أنفسهم دون حاجة الاعتماد الكلي على أساتذتهم، ومن أهم تلك الدوافع ما سيأتي بيانه:

1. **دافع المعرفة:** أطلق على دافع المعرفة Cognitive motive في الكتابات النفسية اصطلاحات متعددة منها: حب الاستطلاع، والفضول، والميل للجدة، ودوافع النشاط والتناول، ودوافع الاستكشاف. والحقيقة، وتعتبر تلك الاصطلاحات أبعادا متعددة لدافع المعرفة ولقد تناول موراي (Murray 1938) هذا الدافع، حيث اعتبره الرغبة في استكشاف الانسان لما حوله من عناصر البيئة، ويعبر الانسان عن هذا الدافع بكثرة الأسئلة والاستفسارات والمشاركة في النقاشات[1].

وبصفة عامة فإن دافع المعرفة يعبر عن رغبة الإنسان في فك الغموض الذي يكتنفه إزاء الأشياء من حوله الأمر الذي يدفعه إلى البحث والتساؤل لإشباع الحاجات المعرفية وكذا الاستزادة من المعارف والمعلومات حول موضوع ما أو مواضيع كثيرة.

ويندرج تحت دافع المعرفة مجموعة أخرى من الدوافع أهمها:

أ. **دافع الاكتشاف والتحكم (السيطرة)Control and Curiosity motives:** يمثل دافع الاكتشاف والتحكم المحرك الأول أو المثير للرغبة في المعرفة والاستزادة منها، فلولا وجود هذا الدافع لما توسعت مدارك الإنسان حول جميع الظواهر التي تحدث في محيطه. [2].

ب. **دافع الاستثارة الحسية:** يقود كل من دافع الاكتشاف والتحكم إلى الحصول على معلومات حسية جديدة يستخدمها الفرد فيما بعد لمزيد من الاكتشاف والتعلم. ومن بديهيات علم النفس أن الخبرة

[1] – حمدي علي الفرماوي، نظرية الركائز للبناء النفسي، ط1، دار صفاء، عمان، 1430هـ – 2009م، ص: 140.

[2] – عبد الرحمن عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 216.

الحسية الباكرة عند الأطفال ضرورية من أجل نموهم الإدراكي. وأن الحرمان من المثيرات الحسية قد يؤدي برأي دونالد هب (Hebb) إلى تعويق عقلي قد لا يمكن تلافي آثاره خاصة إذا كان هذا الحرمان شديدا[1].

ويعد كل من دافع الاكتشاف والاستثارة الحسية من الدوافع الفطرية، إذ يولد الأطفال مدفوعين بنزعة اللمس والتحسس بغية اكتشاف الأشياء وتزداد هذه النزعة بكثرة في المراحل المبكرة من الطفولة، إذ تتزايد رغبتهم نحو الاكتشاف بشكل لافت للغاية، ويتجلى ذلك من خلال تساؤلهم اللامتناهي عن الأشياء وطبيعتها. ونظرا لأهمية هذه الدوافع الفطرية في عملية اكتسابهم وتعلمهم وتحصيلهم وكذا تكيفهم مع المحيط الذي يعيشون فيه، ينبغي للوالدين والمربين استثارتها وتوظيفها بشكل مناسب لكي يحصل من ورائها الطفل على الكثير من المعارف ولا سيما الأولية منها.

ت. **دافع الإنجاز:** ويعرفه محي الدين أحمد حسين 1988: على أنه "مقدار سعي الفرد لبذل الجهد والتركيز والحفاظ على استمرارية النشاط والمثابرة من أجل القدرة على القيام بالأعمال الشاقة والتغلب على الصعوبات بدقة متناهية في وقت وجيز وبجهد قليل، أو هو الرغبة المستمرة في التميّز والنجاح من أجل الوصول إلى مستوى عال من الطموح والإنجاز"[2].

وهو من الدوافع المهمة في تحريك المتعلم وتوجيه سلوكه، كما يرتبط ارتباطا وثيقا مع التحصيل والانتاج، فأي نمو في المجتمعات ما هو إلا محصلة لهذا الدافع لدى الأفراد، لهذا ينبغي أن يتربى أفراد المجتمع على الاهتمام بالإنجاز والحرص على تحقيق الجودة في الإنتاج وذلك من خلال التنافس الشريف والتسابق النبيل.

ث. **دافع التحصيل:** "هو بمثابة تكوين فرضي يعكس الفروق الفردية بين الأشخاص، كما يعكس ميولاتهم واتجاهاتهم وشدة نشاطهم ومدى كفاءة سلوكهم التحصيلي في كافة المجالات. ويعني الدافع للتحصيل في آخر المطاف الرغبة في التقدم وإنجاز العمل بصورة أحسن وأفضل من سابقتها"[3] .

---

[1] – عبد الرحمن عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي ، ص: 217.

[2] – عبد الباسط القني، دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد12، عدد 2، جامعة قصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2020، ص: 196.

[3] – فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، ص: 194.

ويعد الدافع نحو التحصيل عبارة عن محصلة كل الدوافع الأخرى، فلو لم يكن الفرد أو المتعلم مدفوعا نحو التعلم والاستكشاف والبحث عن المعرفة لما توصل إلى العلم ولما حصل المعارف وحسن من مستواه التعليمي والمعرفي والثقافي...الخ.

ج. **دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:** " كشفت التجارب العلمية أن الجهد المبذول من قبل الإنسان يزداد بالمنافسة مع غيره، كما يزداد حينما يدرك أنه سينال التقدير الاجتماعي والمكافآت بعد نجاحه وإنجازه" [1].

ح. **دافع التعبير الذاتي:** ويتمثل في ميل الشخص للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها ومحاولة حلها من خلال التعبير عن الذات بنشاطات مختلفة[2].

قد يكون الفرد مدفوعا نحو التفاعل مع محيطه والأشخاص من حوله عن طريق الكتابة أو الرسم أو ممارسة أحد الفنون..

خ. **الحاجة أو الدافع للانتماء:** وتتجسد في العلاقات الاجتماعية التي تربط الطالب بمحيطه – سنعود إلى هذا الصنف من الدوافع بالتفصيل عند الحديث عن النظريات المفسرة للدافعية–

5. المفاهيم ذات الصلة بالدافعية:

تعتبر الدافعية من المفاهيم السيكولوجية المفتوحة أو الفضفاضة، إذ تتداخل معها عدة مفاهيم سيكولوجية، ومن بين هذه المفاهيم: الباعث، الهدف، الحافز، الحاجة، العادة، الاستعداد، الميول، القيمة...، حيث يظن الكثير سواء أ كانوا مختصين أم باحثين أن هذه العناصر تدلي بدلالة واحدة. ولفك التشابك بين هذه المفاهيم ولتوضيح العلاقة بينها ارتأى لنا أن نعرض لكل مفهوم على حدى.

أ. الحافز **Drive:** هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل، كما أنه يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغير في ناحية عضوية عنده، حيث يجعل هذا التوتر الفرد مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين بهدف إشباع حاجته أو استعادة توازنه الفيسيولوجي [3].

---

[1] – حنان عناني، علم النفس التربوي ، ص: 134.

[2] – صالح حسن داهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار حامد، عمان، 1432هـ–2011م، ص: 121.

[3] – بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ، ص : 18.

ويقصد بالحافز الجوانب العضوية أو المثيرات الداخلية التي تعمل على تحريك الدافع ومده بالقوة والنشاط اللازمين لتوجيه السلوك نحو الاستجابات الملائمة، ويرتبط الحافز بالجانب الفيزيولوجي أكثر من ارتباطه بالجوانب الأخرى، فالجوع مثلا حافز يثير سلوك الكائن الحي ليستجيب بحثا عن الطعام والاحساس بالإرهاق حافز يدفع بالفرد إلى النوم أو الإحساس بالبرودة يدفع إلى البحث عن الدفء.. الخ.

إذن الحافز هو عامل داخلي يؤدي دور المثير والمنشط للدافع، وترتبط قوة السلوك بقوة الحافز فمتى كان الحافز قويا زادت طاقة السلوك وكلما كان الحافز ضعيفا ينخفض السلوك، بل وقد ينطفئ نهائيا، وإذا أردنا أن نضرب مثلا نحو الطعام، نقول كلما حرم الكائن الحي من الغذاء زاد سعيه ومثابرته للحصول على الغذاء، وبالتالي يمكن اعتبار الحافز أساس وجود الدافع.

ب. **الحاجة:** وتعرف بأنها حالة لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف أو حيد الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي.

وقد اختلف العلماء في تقسيم الحاجات، فهناك من قسمها إلى خمسة أصناف وهناك من صنفها إلى ستة أصناف إلا أن في الغالب ما تصنف على النحو الآتي: [1]

1. حاجات أولية: كالحاجة إلى الطعام والمسكن والملبس والحاجات الجنسية.
2. الحاجات المشتقة: كاللغة والتعليم والقيادة والضبط الاجتماعي.
3. الحاجات التكاملية: كالمعتقدات والممارسات الدينية ونواحي النشاط.

وتشير الحاجة في عمومها إلى حالة من النقص أو الافتقار التي يشعر بها الكائن الحي عند حرمانه مما يشبع حاجاته، وللحاجات بعد فيزيولوجي شأنها شأن الحافز، لأنها تنشأ نتيجة لوجود اختلال في التوازن الحيوي فمثلا يحتاج الإنسان إلى سكاكر عندما ينخفض لديه مستوى الأنسولين في الدم ويحتاج إلى الطعام عندما تفتقر خلايا جسمه إلى الغذاء...الخ، لكن هذا لا يسقط وجود الحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية...، إذ تساهم مجتمعة في تكوين شخصية الإنسان.

– سنعود إلى هذه الحاجات بتركيز أكبر في الأجزاء التالية من هذا الفصل–

ج. **الباعث:** يطلق مصطلح الباعث على بعض المثيرات الخارجية التي تنشط الدافع وتشبعه في آن واحد كرؤية الطعام أو وجود الجوائز والمكافآت أو التحدي والتنافس وكل ما يسعى الفرد للوصول

[1] – سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1434هـ، 2013م، ص: 213.

إليه ونيله، ويطلق الباعث أيضا على مجموعة القوانين والعادات الاجتماعية التي تضطر الفرد إلى تعديل سلوكه وتكييفه وفق ما تتطلبه المصلحة العامة للمجتمع[1].

وبالتالي فإن البواعث هي مصادر خارجية تشحن الطاقة الداخلية للإنسان وتحفزها نحو الوصول إلى ما يشبع الحاجات وبلوغ الغايات أو هي كل ما يؤدي إلى إثارة الدافع وإشباعه وإعادة الاتزان في نفس الوقت، بينما الدافع هو حالة داخلية، فالجوع مثلا دافع والعطش دافع بينما يعد الحصول على الماء والطعام باعث يؤدي إلى إزالة حالة التوتر النفسي بإشباع الدافع. وتختلف البواعث عن الدوافع في أنها مثيرات عارضة تنتهي بحدوث الاشباع أو زوال السبب فالجائع يبحث عن الطعام فبمجرد حصول الاشباع لا يعود بحاجة إلى الطعام بينما الدافع حالة دائمة وملازمة للإنسان ما تلبث وأن تنطفئ لتستثير مرة أخرى بفعل أسباب قد تكون عضوية أو معرفية أو اجتماعية... الخ.

د. **الهدف و الغاية:** الهدف هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، أو إنه النهاية التي يقف عندها السلوك، أما الغاية فمتى كانت ماثلة أمام الإنسان كطعام أمامه أو موضوع تصوره أو تذكره، كانت شعورية ومحددة [2].

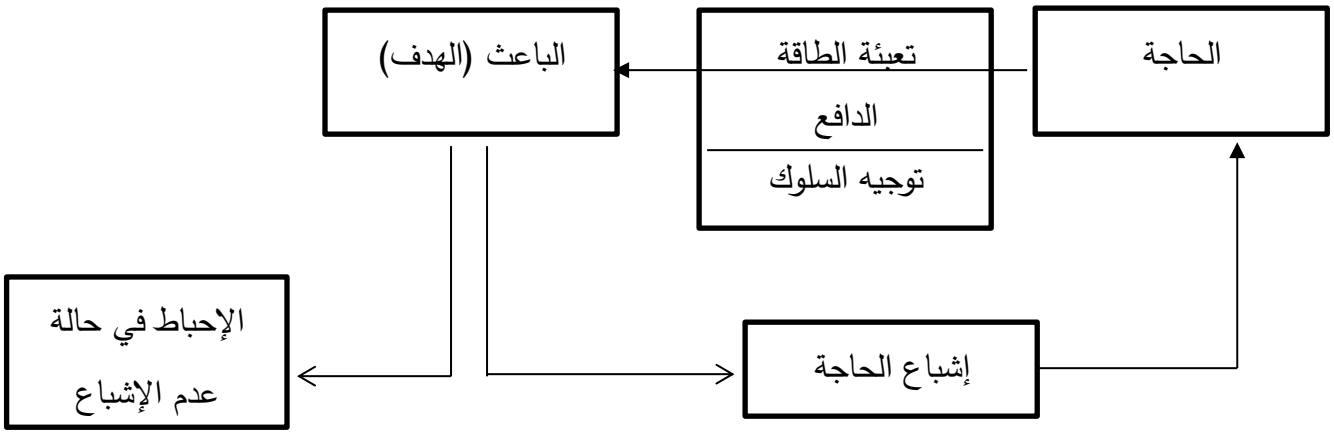
وتختلف الغاية عن الهدف في كونها سمة خاصة بالإنسان دون الحيوان بخلاف الهدف، فهو مشترك بين جميع الكائنات الحية، كهدف الطعام مثلا والهدف عادة ما يكون محددا، وهو بذلك يشبه الباعث، حيث يقلل من حالة التوتر ويعيد التوازن، بينما الغاية هي ما يتصوره الفرد في ذهنه وما يتوقعه من سلوكه ويريد الوصول إليه من أهداف وطموحات، إذ تساعد الغاية على توجيه السلوك نحو الاتجاهات والوسائل المؤدية إلى تحقيق الهدف.

وبالتالي فإن للغاية بعد إنساني وهي أكبر من الهدف فالغاية هي النتائج المتحصل عليها بعد تحقيق الهدف، فقد يكون هدف الطالب التخرج من الجامعة، لكن الغاية من هذا الهدف تتمثل في تحقيق الذات، تولي منصب شغل، تكوين أسرة، المساهمة في خدمة المجتمع...

[1] – محمد زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، ط3، دار الشروق، 1415هـ، ص: 73.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولتوضيح العلاقة أكثر بين هذه المفاهيم (الحاجة، الباعث، الهدف) ومفهوم الدافعية، يمكننا التمثيل بالمخطط الآتي:



الشكل رقم (03) يمثل العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث [1]

ويعتبر كل من مفهوم الحافز والحاجة والباعث بمثابة مكونات الدافعية الأساسية، ويوجد في مقابل هذه المكونات مفاهيم أخرى تعد بمثابة آليات تساعد على فهم عملية الدافعية والسلوك المدفوع، والتي سنوردها فيما يلي:

ذ. **العادة:** تشير العادة Habit إلى شدة ميل السلوكيات Behavios Tendency والتي تصنف ضمن عمليات التدعيم. ويقصد بذلك أن العادة تمثل الإمكانية السلوكية Behavioral Potential ويمثل الدافع الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة. وبذلك، يمكن اعتبار الدافع ضربا فعالا من العادات أو سلوكا متعلما ذا فاعلية[2].

ولقد اختلف الفلاسفة والعلماء حول طبيعة العادة فمنهم من يرى أنها ظاهرة سلبية تحول الإنسان إلى آلة فيصير راضخا للعبودية كما تصعب عليه التخلص من التصرفات التي أدمنها، ومنهم من نظر إليها من زاوية إيجابية وجعلها أساس عمليات التعلم، كونها تنشط السلوك الإنساني وتضمن له استمرار الحياة البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

[1] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 79.

[2] – سامي محمد ملحم، أساليب الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان– الأردن، 1436هـ، 2015م ص: 48.

وعليه فإن ممارسة العادة أو السلوك المكتسب ترتبط بدرجة شدة الدافع، فالفعل او الأداء لا يقوم على الإمكانية أو الاستطاعة فحسب، بل يتطلب أيضا مقدار شحنا لهذه الامكانية. وعملية الشحن هذه التي تنشط العادات هي مفتاح فهم الدافعية، وهذا ما جاء به أتكنسون في المعادلة الآتية:

السّلوك = دالة كل من (الدافع× التوقع× القيمة× العادة) [1].

وهي معادلة مشابهة إلى حد كبير للمعادلة التي قدمها "هل" عن جهد الاستثارة والتي سبق لنا وأن شرحناها –عند الحديث عن التطور التاريخي لمفهوم الدافعية–.

فالسلوك هو حصيلة تنشيط الدافع نحو الأداء المتوقع والذي ينبغي أن يكون ذا منفعة تحمل قيمة والتكرار المستمر لهذه العملية يولد عادة.

وللتوضيح أكثر لنا أن نضرب مثلا بالطالب:

فالطّالب الذي يراجع دروسه أثناء فترة الامتحانات تتشكل لديه عادة تكون مدفوعة بدافع السّعي لتحصيل النجاح والتفوق. أما إذا قام هذا الطالب بالقراءة والاطلاع في أوقات فراغه وبعد انهائه للامتحانات ففي هذه الحالة تكون قد تولدت لديه عادة القراءة والاطلاع[2].

ويمكننا إدراك العلاقة بين الدافع والعادة فنقول: أن ارتفاع شدة الدافع ترسخ العادة بينما تراجع شدته يؤدي إلى ضعف العادة وتلاشيها.

ر. **القيمة:** تعامل الكثير من الباحثين مع القيمة كمرادف للدافعية وعلى رأسهم ماكليلاند حيث اعتبر الدافع للإنجاز قيمة ومن جهة أخرى نجد ولسون وفيذر يعبران عن القيمة كأنها صنف من الدوافع وليست كل الدوافع، والقيم حسب فيذر لها وجهان أحدهما سلبي والآخر إيجابي وعليه يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس الغاية من الهدف المراد، حيث أن الهدف في القيمة يكون مطلقا ويتصف بالوجوب ففي حالة القيمة يقول الشخص مثلا: ينبغي لي أن أنجز هذا الشيء. أما في حالة الدافع فإنه يقول: أريد أن أقوم بكذا وكذا ، وفي حالة غياب القيمة في الدافع فإن الرغبة اتجاهه تقل أو تنعدم. ولهذا فمن الأفضل أن يكون الإنسان مدفوعا نحو إنجاز عمل له قيمة يخوله من النجاح وتحقيق الذات وهذا حسب ما أعرب عنه ماسلو و بركوفتز[3].

وعليه فإن القيمة بذلك تختلف عن الدافع الذي يعمل على تنشيط وتوجيه السلوك نحو هدف معين أو غايات محددة، أما القيمة فتعد من المفاهيم المفتوحة إذ ترتبط بعدة مجالات اقتصادية

[1] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 81.

[2] – المرجع نفسه، ص: 80.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 83.

وسياسية واجتماعية ، إذ تكسب معناها من ميدان توظيفها لكن في عمومها فهي المعيار الذي يمكن بواسطته تبرير الغرض من السلوك و تقديره أو إبراز قيمته ولا سيما عندما يكون صحيحا، وتتحدد قيمة السلوك بما يحققه من غايات وللقيمة تأثير كبير في تغيير وتعديل سلوك الفرد فالسلوك هو انعكاس للقيمة فإذا لم يدرك المتعلم القيمة من تعلمه فسينخفض دافعه نحو التعلم وبالتالي يتراجع مستوى الإنجاز والتحصيل لديه. وهذا ما أكده بروفي أثناء تعريفه لدافعية التعلم، حيث جعل قيمة ما يتعلمه الفرد عاملا هاما في استمرار الدوافع والمحافظة عليها.

ز. **الاستعداد:** ويعني اعتراف الفرد واقتناعه بحاجته إلى التحسين والتطوير، وتتجلى حالة الاستعداد في جانبين هما:

الأول: الاقرار بوجود نقص على مستوى المعارف والقدرات والسلوكيات، وأنها تتطلب العمل والتدريب الكبيرين ، مما يدفع بالإنسان نحو تطوير ذاته من خلال تحسين أدائه وسلوكياته.

الثاني: تحديد هذه النواقص واختيار الأساليب المناسبة لتنميتها[1].

ومن هنا يمكننا أن نستنتج أن الفرق بين الدافع والاستعداد يكمن فيما يلي:

أن الدافع يكون نتيجة نقص في الحاجات الفيزيولوجية والسيكولوجية أما الاستعداد فيقتصر فقط على الرغبة في تحقيق الحاجات السيكولوجية، مثل: حب المعرفة والاستطلاع وتنمية الذات وتحقيقها وحب التعاون والانتماء الاجتماعي والنجاح...

س. **الميول:** يعرف عبد العزيز القوصي 1950 الميل بأنه:" الاتجاه النفسي"[2].

أما عطية هنا 1959 فيرى أن الميل "هو استجابة الفرد على نحو قد يكون إيجابي أو سلبي نحو شخص أو شيء معين أو فكرة معينة"[3].

أما Tomkins 1962 فيعرف الميل على أنه" انفعال السعادة الذي يؤدي إلى القيام بنشاط بناء"[4].

---

[1] – أحمد عبد الصادق، الشخصية المتكاملة، ط1، مكتبة النافذ، 2008، ص :25.

[2] – محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، 2001، ص: 318.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المرجع السابق، ص: 318.

و من هنا نلاحظ أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الميول فهناك من يعرفها على: أنها اتجاه نفسي، والبعض الآخر يراه استجابة إيجابية أو سلبية حول شيء ما وهناك من يرى الميول مرادف للانفعال.

وهذا ما دفعنا إلى توضيح العلاقة بين الدوافع والميول بعد معرفتنا بمدلول كل منهما، وعليه يمكن أن نقول لكل منا ميول إزاء أشياء أو أشخاص معينة أو تخصصات علمية أو مهن، وهذه الميول تولد رغبة تستثير الدوافع وتوجهها نحو ما نصبو إليه. والميول لا تنتج إثر وجود حالة نقص أو اضطراب وإنما هي الرغبة في الاتجاه نحو ما تستحسنه النفس، وبالتالي يمكن اعتبار الميول على أنه حالة نفسية ذات طابع معرفي.

وتؤدي الميول دورا كبيرا في عملية التعلم، إذ تؤثر في اختيار الطلاب لتخصصاتهم كما يرتبط التحصيل الدراسي للطلاب ارتباطا إيجابيا بميولهم، حيث كشفت دراسة سجوبرج (Sjoberg 1984) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الميول والتحصيل الدراسي. فكلما كان الطالب يتابع دراسته في تخصص يتناسب مع ميوله فإن تحصيله الدراسي يكون أفضل من التحصيل الدراسي لنظيره الذي لا يتناسب تخصصه الدراسي مع ميوله[1].

ش. **الانفعال:** يعد مفهوم الانفعال من أبرز المفاهيم المتداخلة والمتشابكة مع مفهوم الدافع، حيث تعددت التعريفات حوله شأنه شأن مصطلح الدافع وباقي المفاهيم السيكولوجية المعقدة، إذ عرفه دافيروف بأنه: " حالة داخلية تطغى عليها بعض الجوانب المعرفية والاحساسات الخاصة وردود أفعال فيسيولوجية معينة وسلوكيات تعبيرية، وغالبا ما يظهر فجأة مما يصعب التحكم فيه"[2].

فالانفعال هو حالة وجدانية مؤقتة تولد اضطرابات على المستوى العضوي والنفسي وحتى العقلي وهذه الاضطرابات تؤثر في سلوكيات الفرد وتدفعه نحو الاستجابة على نحو غير صحيح كأن ينفعل الإنسان من تصرف شخص ما فيلطمه مثلا، ثم يراجع نفسه لأنّه تصرف بشكل غير لائق، وأحيانا يجهل الإنسان سبب تصرفه لأنه تولد لحظة غضب وذلك بسبب تأثير الانفعال في الجانب العقلي.

[1] – محمود عبد الحليم منسي وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص: 317.

[2] – الكبيسي وداهري، علم النفس العام، ص: 104.

وكثيرًا ما ينظر الباحثون إلى الانفعال على أنه سبب في ظهور الدوافع ومن بينهم ستاجنر وكاروسكي اللذان عرفا الانفعال على أنه:" ضرب ثانوي من ضروب السلوك، ويعد مظهرا ثانويًا للدوافع"[1]. فمثلا الخوف من الامتحان يدفع بالمتعلم إلى المراجعة والتحضير الجيد.

أمّا يونج (Young) فيرى بأن الانفعال عبارة عن :" حالة وجدانية تتصف بالاضطراب الحاد لدى الفرد كما أنه يتكون من ثلاثة مظاهر رئيسة تتمثل في: السلوك، الخبرة، والاستجابات الموضوعية"[2]. أي الاستجابات البعيدة عما يحز في نفس الفرد.

فالانفعال حسب يونج مزيج من الاضطرابات الفيزيولوجية والحركات السلوكية والخبرات الشعورية. فهو يجمع بين الجانب العضوي الجسدي كتزايد ضربات القلب، سرعة التنفس، التعرق، والجانب النفسي كالشعور بالخوف أو القلق أو الاكتئاب، إضافة إلى الجانب العقلي كخلق حالة من التهيج والاضطراب فإذا خضع الجانب العقلي للإنسان للانفعال فسيفقد توازنه.

من خلال التعريفات يتبين لنا أنه لا يوجد فروقات جلية بين المفهومين لهذا يصعب التمييز بينهما فلولا الانفعال لما استثيرت الدوافع، إلا أن هناك بعض الأسس قد تساعد في التمييز بينهما أهمها[3]:

1. في غالب الأحيان ما تستثار الانفعالات بواسطة مثيرات خارجية، بينما تستثار الدوافع غالبا بفعل مثيرات داخلية.
2. ترتبط الانفعالات بالخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك. في حين ترتبط الدوافع بتوجيه السلوك نحو الهدف.

نضيف إلى ما تقدم:

3. أن الدافعية توجه السلوك نحو الأغراض التي تشبع الحاجات وتحقق الأهداف بينما الانفعال قد يوجه السلوك نحو استجابات أو وجهات خاطئة.
4. أن السلوك الناتج عن الانفعال يكون أكثر حدة واضطرابا من السلوك المدفوع.
5. أن الانفعال يصدر عن حالة وجدانية بينما الدافعية تصدر عن وجود حاجات فيزيولوجية أو سيكولوجية.

---

[1] – شاكر عبد الحميد سليمان وآخرون، علم النفس العام، ص: 457.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

❖ **العلاقة بين الدافعية والانفعالات:**

وعليه يمكننا القول بأن الدافعية ترتبط ارتباطا وثيقا بالانفعالات، أو يمكن اعتبارهما على أنهما وجهان لعملة واحدة، إذ تصدر بعض الدوافع نتيجة الانفعال كالدافع نحو الضرب والعدوان أو بفعل الغضب أو الإحساس بالقهر، كما تتولد الانفعالات بسبب عدم اشباع الحاجات أو تحقيق الأهداف كأن يصاب المتعلم بالقلق والاكتئاب إن لم يتحصل على علامات جيدة، كما تتقاطع الدافعية مع الانفعال في وظيفة أساسية وهي استثارة سلوك الفرد نحو استجابات معينة، إلا أنهما يختلفان في كيفية توجيه هذا السلوك فالدوافع عبارة عن عمليات عقلية منتظمة توجه السلوك نحو المطلوب بينما الانفعالات عبارة عن حالات وجدانية مؤقتة تظهر بشكل مفاجئ غير متوقع تدفع في الكثير من المرات بالفرد إلى ردّات فعل مضطربة وغير منظمة.

أمّا الاختلاف بين الدافعية والانفعالات من الناحية التاريخية فيعد موضوع الانفعال ضاربا في القدم أكثر من موضوع الدافعية.، "إذ تعد نظرية اللذة والألم من نظريات الانفعال المبكرة والتي لا تزال تؤثر بتصوراتها في عدد كبير من علماء النفس المعاصرين بالرغم من ظهور نظريات حديثة تؤكد على دور العوامل المؤثرة في عملية الانفعال، أما موضوع الدافعية فيعد أحدث نسبيا من موضوع الانفعال، حيث تفرد بمبحث مستقلا عن باقي مواضيع علم النفس مؤخرا"[1].

العلاقة بين الدافعية والمفاهيم السابقة الذكر:

في ضوء ما ذكر سابقا بخصوص علاقة الدافعية بالمفاهيم المتداخلة معها، يمكننا وصف الدافعية على أنها عملية ديناميكية مركبة من عدة عناصر، إذ تساهم مجتمعة في فهم آلية عملها وتفسير السلوك المدفوع وتنقسم هذه العناصر أو المفاتيح حسب ما أطلق عليها بني يونس نوعين: النوع الأول مفاتيح داخلية كونها ترتبط بالجوانب الفيزيولوجية والسيكولوجية والعصبية وتقوم بنفس الوظيفة، حيث تسعى إلى استثارة السلوك و تنشيطه وتوجيهه نحو الوجهة الهادفة والمطلوبة، وقد تتمثل أيضا في الحوافز والميول والاستعداد والحاجات والانفعالات، والنوع الثاني مفاتيح خارجية وتتجلى جميع المثيرات الخارجية كالبواعث والأهداف ذات الطابع المادي والاجتماعي (كالجوائز والتقدير والترقية و..) والتي تعمل هي الأخرى على استثارة السلوك وإعادة اتزانه من خلال تحقيق الاشباع بالوصول إلى الأهداف والغايات المنشودة.

[1] – جابر عبد الحميد جابر، مدخل لدراسة السلوك الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة، ص: 329.

وعليه يمكننا القول إنّ دورة أو عملية الدافعية تحدث نتيجة تفاعل المكونات أو المفاتيح الداخلية مع المفاتيح الخارجية.

ويمكن تمثيل دورة الدافعية من خلال المعادلة الآتية:

تفاعل بين مفاتيح داخلية + ومفاتيح خارجية (مادية واجتماعية)

↓

يؤدي إلى استثارة الدافع وظهوره وهذا يعمل على تنشيط الشخص لممارسة سلوك هادف والذي يؤدي إلى

↓

تحقيق الأهداف المنشودة والوصول إلى حالة الاتزان الداخلي (أو تجانس الوسط الداخلي) النفسي والفيسيولوجي (Homeostasis)

الشّكل رقم (04) يمثل التفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية للدافعية[1]

وإذا أردنا أن نطبق دورة الدافعية هذه في المجال التعليمي فنقول:

إنّ الطالب يشعر بالتوتر نتيجة جهله بموضوع ما (حافز) الأمر الذي يستثير دوافعه نحو البحث عن السّبل أو الطرق والوسائل المناسبة للتعلم (الاستعداد) فيختار ما يناسبه (الميل) من وسائل وأساليب بغية الوصول إلى اشباع حاجته المعرفية (الحاجة) وتحقيق (الهدف أو الغايات) ولا سيما تلك المرتبطة بالقيم (القيمة) كالتعليم الذي يضمن له حياة جيدة والتفوق بنيل أعلى الدرجات العلمية، وقد تستثير دوافع المتعلم بمثيرات خارجية (بواعث) كالسفر والمكافآت والتشجيع، حيث تنشطه هذه الأخيرة وتحثه على بذل المزيد من الجهد للوصول إلى النجاح بغية الظفر بها، وقد يولد دافع الحرص على التفوق والنجاح (عادة) لدى المتعلم فيدمن التعلم في كل وقت وحين بعيدا عن المثيرات أو العوامل المؤثرة أو المحفزة، أما في حالة ما إذا حدث العكس ولم يتمكن المتعلم من التفوق وقدر عليه

[1] – بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ص: 21.

الإخفاق فستتولد لديه حالة من الغضب والاحباط (الانفعال) والذي قد يكون سببا في البعد أو النفور من الدراسة.

المبحث الثاني: الدافعية، أصنافها، خصائصها، وظائفها، أهميتها

بعد التّطرق في المبحث الأول إلى التطور التاريخي لمفهوم الدافعية من خلال الوقوف عند أبرز محطاتها، والخوض في مفهومها من منظور العديد من العلماء والباحثين، إضافة إلى تناول شبكاتها المفاهيمية وعلاقتها بهذه المفاهيم، ننتقل الآن إلى الحديث عن جانب آخر من جوانب الدافعية والمتعلق بآليات عملها وذلك من خلال الوقوف على أصنافها وخصائصها ووظائفها، إضافة إلى إبراز أثرها وأهميتها ولا سيما في المجالين التربوي والتعليمي.

1.أصناف الدافعية:

لقد اتّسعت دائرة الخلاف حول ظاهرة الدافعية، فلم تعد تختصر على مفهومها وطبيعتها، بل مست حتى موضوع تصنيفاتها، حيث كثر الجدل حوله وتناحرت الآراء بشأنه، فأخذ كل نفر من العلماء يصنفها وفق منظوره الخاص أو بحسب مصادرها، وهذا الاختلاف راجع إلى طبيعة النفس الإنسانية والعوامل العقلية المعرفية وغير المعرفية المتحكمة في تركيبتها وكذا البيئة الدينية والاجتماعية والثقافية الذي تنشأ وتترعرع فيها والعقليات الاجتماعية المؤثرة فيها.

وانطلاقًا من هذه الاعتبارات نحصي العديد من التصنيفات، من أهمها:

التصنيف الأول: لقد عمد أصحاب هذا التصنيف إلى تقسيم الدافعية نوعين هما:

أ. **الدوافع الفطرية:** ويقصد بها تلك الدوافع التي جبل عليها الإنسان وولد مزودا بها، فلا يبذل مجهودا لتعلمها وتتمثل في فئتين هما: [1]

1. دوافع البقاء: وتتمثل في جميع الحاجات الضرورية واللازمة للبقاء على قيد الحياة، مثل: دوافع الجوع، والعطش، والتنفس، والنوم، والاحتفاظ بدرجة حرارة والتخلص من الفضلات والألم والتعب.
2. دوافع الحفاظ على النوع: وتشمل الحاجات الأساسية التي تضمن الاستمرار سواء للجنس البشري أو الحفاظ على بقية الأنواع الأخرى من الكائنات الحية، مثل: دوافع الأمومة والجنس والأمن.

ب. **الدوافع المكتسبة:** وهي الدوافع التي يكتسبها الإنسان من خلال خبرته التي يكونها من خلال تفاعله مع وسطه البيئي ومع المحيطين به مثل: الدافع إلى الانتماء والانجاز والتحصيل والسيطرة وحب الاستطلاع، الكفاءة وغيرها[2].

---

[1] – عبد الرحيم الزغول، مقدمة في علم النفس، التربوي، ط1، دار الشروق، عمان، 2012، ص: 197.

[2] – بالقاسمي ومعوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص: 84.

وسنعرض في الجدول الآتي أهم الفروق بين الدافعية الفطرية والدافعية المكتسبة

الدافعية الفطرية	الدافعية المكتسبة
- يولد الفرد مجبولا عليها وهي ما كان يطلق عليه الغرائز قديما. - بسيطة مشتركة بين جميع الكائنات الحية. - ذات بعد فيزيولوجي، إذ تثيرها عوامل عضوية داخلية أو ما يطلق عليها مثيرات داخلية(الحافز)، مثل: دافع الجوع، حيث يطرأ على الكائن الحي عدة تغيرات عضوية عند احتياجه إلى الغذاء، منها: انقباض عضلة المعدة، انخفاض السكر في الدم. - لا يحتاج الفرد إلى تعلمها.	- يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته. - تقتصر على الإنسان فقط، إذ تنمو وتتطور بنموه. - تساهم التنشئة الاجتماعية في سبل اشباعها وتكتسب بالتعلم. - ذات ابعاد نفسية واجتماعية. - تؤدي الخبرات دورا هاما في تطورها. - تستثار عن طريق منبهات أو مثيرات خارجية. - تترجم إلى عدة أنماط من السلوكيات، وهي متفاوتة من حيث شدتها بين الأفراد كالتنافس والإنجاز والتحصيل.

جدول رقم (01) يوضّح الفرق بين الدافعية الفطرية والدافعية المكتسبة

ولقد نظر أصحاب هذا التصنيف إلى الدوافع من معيار نشأتها فميزوا بين هذين الصنفين – أي الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة– ويعود سبب اعتمادهم على هذا النمط من التصنيف إلى عدة اعتبارات منها: كونه يتسم بالمنطقية والشمولية والتبسيط، كما يعد امتدادا واستكمالا للدراسات الفلسفية والفكرية المبكرة والتي ركزت على الدوافع الفطرية أو كما أطلق عليها مصطلح الغرائز.

ويعد هذا التصنيف من أشهر التصنيفات الثنائية على الاطلاق، حيث لاقى استحسانا كبيرا من قبل علماء النفس، الذين اعتمدوه في دراساتهم المفسرة للدافعية، إلا أن معظمهم تبنى مصطلح الدوافع الأولية بدل الدوافع الفطرية ومصطلح الدوافع الثانوية بدل المكتسبة.

التصنيف الثاني: يعتمد هذا النوع من التصنيف على معيار مصدر استثارة الدوافع فيميز بين نوعين من الدوافع هما دوافع داخلية خاصة بالإنسان دون الحيوان ودوافع خارجية[1]:

أ. **دوافع داخلية:** أطلق العديد من العلماء والباحثين على هذا الصنف من الدوافع "الدوافع الأولية"، وهي دوافع داخلية المنشأ، أي تنبعث من داخل الإنسان قد تكون سيكولوجية أو فيزيولوجية وتعمل هذه الدوافع على مد الإنسان بالطاقة والرغبة اللازمتين لإشباع حاجاته وتطوير نفسه بغية إرضاء ذاته.

ب. **الدوافع الخارجة:** وهي ما يطلق عليها الدوافع الثانوية أو المكتسبة، وفي هذا الصنف من الدوافع يكون مصدر الاستثارة خارجيا ويشمل كافة الأطراف الفاعلة في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقبل الفرد على السلوك لإرضاء تلك الأطراف وكسب ودهم وتقديرهم أو للحصول على جوائز ومكافآت مادية أو للهروب من العقاب. وسميت مكتسبة لأن الفرد يتعلمها من خلال رحلة تكيفه وتفاعله مع محيطه الاجتماعي.

وعلى الرغم من أهمية الدوافع الداخلية في تطوير الذات وتحقيقها، إلا أن العديد من الباحثين يركزون على دور الدوافع الخارجية في تحديد طبيعة السلوك الإنساني، ومن بينهم أمابيلي (Amabile1993) "التي أكدت على أن معظم النشاطات التي يقوم بها الأفراد تكون نتيجة عوامل خارجية و ليست بفعل أسباب داخلية" [2].

وفي حقيقة الأمر أحيانا لا يمكننا الفصل بين الدافعتين أو تفضيل إحداهما على الأخرى، فقد يكون الفرد مدفوعا بمصادر داخلية وخارجية في الآن نفسه ولنا أن نضرب مثلا بالمتعلم الذي قد يدفع نحو التعلم رغبة في التحصيل من أجل الاعتزاز بالنفس وتقدير الذات وكذلك من أجل الظفر بالجائزة التي وُعد بالحصول عليها بعد التتويج بالنّجاح والتفوق.

كما أن الأصل في استثارة الدوافع يكمن في المصادر الخارجية، فغالبا ما تحرك سلوكيات الإنسان ولا سيما في صغره المثيرات الخارجية المنبعثة من بيئته، أما المصادر الداخلية فتستثار بها بعدما يبلغ مرحلة نمائية متطورة.

---

[1] – بني يونس، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ص: 33.

[2] – يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ– 2015م، ص: 242.

التصنيف الثالث: جاء هذا التصنيف بنمط مغاير، حيث صنفت الدافعية إلى ثلاثة أنواع، هي[1]:

أ. **الدوافع غير المتعلمة:** وتتمثل في مجمل الدوافع الفطرية التي تشترك فيها كل الكائنات الحية، أو هي الدوافع المسؤولة عن بقاء النوع والحفاظ عليه.

ب. **الدوافع المركبة:** وهي التي تتولد نتيجة الاتحاد بين الدوافع الفطرية والدوافع المتعلمة أو المكتسبة، كدافع الامومة مثلا، حيث يعتبر دافعا مركبا، فالجانب الهرموني (دافع فطري) يؤثر في سلوكيات الأمومة كما تؤثر المعايير الاجتماعية في ذلك أيضا.

ت. **الدوافع المتعلمة:** وتسمى بالدوافع الاجتماعية، لأنها تنمو وتكتسب بفعل التفاعلات الاجتماعية.

يركز هذا التصنيف على دور الزواجر الاجتماعية في تحريك السلوك الإنساني، إذ أن الكثير من السلوكيات تكون نتيجة دوافع مركبة أو متعلمة أكثر من كونها نتيجة دوافع فطرية، وهو الأقرب إلى الصواب، إذ أن الإنسان لا يسعى إلى اشباع حاجياته الفيزيولوجية فحسب كسائر الكائنات الحية الأخرى، بل ميزه الله بالعقل وهذا ما يجعله مدفوعا نحو تحقيق غايات أسمى هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الجماعة التي ينتمي إليها الإنسان تساهم بقدر كبير في تكوين تركيبته النفسية والعقلية، حيث تتحكم هذه الأخيرة حتى في مدركاته وتصوراته وليس في سلوكياته فحسب، فالكثير من الأفراد يلتزمون بما تمليه عليهم عادات وأعراف مجتمعهم أكثر مما تمليه مبادئهم وأخلاقهم.

التصنيف الرابع: جاء ماسلو بتصنيف مغاير حيث قسم الدوافع إلى مستويات بعضها دنيا وتتضمن الدوافع الأولية أو الفيزيولوجية والمسؤولة عن الحفاظ على النوع وضمان بقائه، ومستويات عليا وتتضمن مختلف الدوافع النفسية والمعرفية والاجتماعية والثقافية – سنفصل في الحديث عن هذه المستويات أكثر عند التطرق إلى نظرية الحاجات لماسلو فيما بعد–

التصنيف الخامس: ويتمثل في تصنيف فرويد والذي لخص جميع الدوافع المحركة للسلوك في نوعين، هما[2]:

1. **الدوافع الشعورية:** وهي الدوافع التي يشعر بها الفرد ويعيشها ويسعى إلى إشباعها بعقل وإرادة واعيتين.

[1] – معوش وبالقاسمي، سيكولوجية التّعلم والتّعليم، ص:87.

[2] – ينظر: حنان عناني، علم النفس التربوي، ص: 114.

2. **الدوافع اللاشعورية:** جاء فرويد في نظريته التحليلية النفسية بفكرة مفادها أن غالبا ما يكون السلوك مدفوعا بدوافع لاشعورية، إذ ربط فرويد النشاط اللاشعوري بدوافع غريزية المخزنة منذ الصغر والتي لم تصل إلى الإشباع المسؤول عن تحقيق التوازن.

وفكرة فرويد هذه جعلته عرضة للنقد من قبل حفيظة الأخلاقيين والإنسانيين، حيث يركز على الجانب اللاشعوري والذي يتمثل في الغرائز والرغبات والانفعالات والصدمات المتولدة عن التجارب النفسية ويعتبر ساحة اللاشعور المسؤول الأول عن تكوين شخصية الإنسان والمتحكم الرئيس في سلوكياته، وعليه لا يمكن لفكرة كهذه أن تؤسس لمنهج علمي يُعتمد في تحليل النفس الإنسانية وعلاج اضطراباتها.

ويتجلى الفرق بين الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية في:

- أن السلوكيات الناتجة عن الدوافع الشعورية تكون مدركة بينما السلوكيات الناتجة عن الدوافع اللاشعورية لا يمكن إدراكها.
- الاضطرابات السلوكية الناتجة عن دوافع شعورية يمكن تفسيرها وإيجاد حلول لها، بينما يصعب تقويمها أو إيجاد حلول لها إذا كانت ناتجة عن دوافع لاشعورية.

التصنيف السادس: هناك تصنيف آخر مشابه لتصنيف فرويد يقسم الدوافع إلى[1]:

1. **دوافع إيجابية:** مثل: الإنجاز، والكفاءة، والتواد...
2. **دوافع سلبية:** مثل: القلق والعدوان...

فالدوافع الإيجابية تتمثل في كل ما يولد الشعور بالمتعة والسعادة وتحقيق الذات، بينما الدوافع السلبية هي كل ما يولد مشاعر الكراهية والعنف والعدوان وتعكسها السلوكيات الخشنة والعنيفة كالضرب وجميع ما يلحق الأذى بالغير، وبالتالي لخص هذا التصنيف السلوكيات في اتجاهين، اتجاه يحقق السعادة واتجاه يخلق الألم.

التصنيف السابع: وفي هذا التصنيف تم التمييز بين نوعين مختلفين من الدوافع هما الدوافع الاستهلاكية والدوافع الوسيلية:[2]

[1] – الكبيسي وداهري، علم النفس العام، ص: 102.

[2] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 84.

أ. **الدافع الاستهلاكي:** يقوم بوظيفة رئيسة وهي التخلص من التوتر عن طريق تحقيق الإشباع ، لذا يكون هدفه الأساس هو الاستهلاك، نحو استهلاك الطعام والشراب.

ب. **الدافع الوسيلي:** وهو الذي يؤدي وظيفة أساسية مغايرة عن الدوافع الأخرى وهي أن اشباعه يؤدي إلى الوصول إلى دافع آخر، وبصيغة أخرى فإن وظيفته تتمثل في إشباع دوافع أخرى.

ميز هذا التقسيم بين دافعين يختلفان من ناحية الوظيفة، فالأول وظيفته تحقيق الاشباع الحيوي، أما الثاني فتتجلى وظيفته في الاستثارة والتعزيز، كأن يصبح تحقيق النجاح في حد ذاته دافعا يستثير الفرد نحو التألق أكثر من أجل الوصول إلى مراتب أعلى.

التصنيف الثامن: وهو التصنيف الذي جاء به ستاجنر « Stagner » والذي قسم فيه الدوافع إلى:[1]

أ. دوافع بيولوجية: وهي الدوافع الفطرية أو الأولية.

ب. الدوافع الانفعالية: وهي دوافع داخلية تستثار عن طريق مثيرات خارجية، وتتميز بالتنوع والمرونة والنشاط، وتتجلى في الحب، الخوف، الكراهية، الغضب، الاشمئزاز، الفرح...

ت. منظومة القيم والميولات: وهي تشمل الدوافع ذات الطابع الاجتماعي والسياسي، كالقيم الجمالية والميولات العلمية والأدبية...الخ.

ركز ستاجنر في تصنيفه هذا على الدوافع ذات البعد النفسي والاجتماعي، أكثر من الدوافع الأولية أو البيولوجية، على اعتبار أنها المحرك الرئيس للسلوك الإنساني.

بعد التفصيل في أصناف الدوافع المتعددة والمتباينة يتضّح لنا أنها تصنيفات تختلف من حيث الصياغة والتركيب، لكنها تتفق من حيث المحتوى والمضمون، حيث تسعى على اختلاف شاكلتها إلى تغطية كافة أشكال السلوك الإنساني وتفسيره وتحديد مصدر استثارته.

وانطلاقا من هذه التصنيفات نستنتج أن الدوافع المتحكمة في سلوكيات البشر مختلفة ومتنوعة، فمنها: الفطرية والمتعلمة، الداخلية والخارجية، فيسيولوجية وسيكولوجية، الشعورية واللاشعورية...، وعليه فالسلوك البشري قد يدفع بواحدة منها أو اثنتين أو قد تتحد جميعها معا لتشكل الطبيعة الإنسانية وتكشف عن أعماقها. ولهذا يصعب إقامة تصنيف موحد أو إقامة حدود وفواصل بين الدوافع وذلك

[1] – بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ص: 33،34.

بالنظر إلى وجود دوافع متداخلة فيما بينها وغير واضحة المعالم كالدوافع المركبة مثلا فهي مزيج بين الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة، وبالرغم من تعدد التصنيفات إلا أن معظم علماء النفس والباحثين يعتمدون التصنيف الثنائي، الدوافع الأولية والدوافع الثانوية كما أشرنا آنفا لكونه بسيط وشامل إذ يغطى جميع أصناف الدوافع.

في حين نجد البعض من الباحثين وعلى رأسهم محي الدين توق قد رفض التصنيف الثنائي للدوافع (أولية– ثانوية)، بحجة أنها خادعة وغير موفقة وقد تضلل القارئ فيعتقد أن الدوافع الأولية أكثر أهمية من الثانية. لهذا يرون أنه من الأفضل استبدال المصطلحين بدوافع بيولوجية ودوافع نفسية.[1]

واستنادا لما تم التفصيل فيه آنفا حول أصناف الدوافع يتسنى لنا طرح التساؤل الآتي:

ماهي الدوافع المسؤولة عن عملية التعلم والتي يستلزم استثارتها لدى المتعلم؟

من جانبنا نرى أن الدوافع الداخلية هي المحرك الأساس للسلوك البشري، خصوصا إذا تعلق الأمر بالمجال التعليمي ، كونها دوافع تنبع من ذات المتعلم فهي مثير ومنشط في الآن نفسه، حيث تتعلق برغبته تجاه التعلم والإنجاز والتحصيل وتتحكم في سلوكه، إذ يفضل المتعلم المدفوع داخليا امضاء أوقات فراغه في المكتبة مثلا بدلا من فضاءات التسلية ، كما يؤثر عليه روح التحدي والتنافس بخوض المهمات الصعبة، وبذلك فإنه حسب Lepper 2005 "عادة ما يكون هذا الأخير، أي المتعلم مهتما بما يتعلم، مشاركا فيما يتعلم، نشيطا، حريصا على اختيار النشاطات التي تتسم بالابتكار وتساهم في تطوير قدراته المعرفية حتى يصل إلى مستوى عال من الإنجاز"[2].

ويرى كل من ريان وديسي Rayan Et Dici أن الدافع الداخلي يولد المتعة والثقة بالنفس لصاحبه وأن الأفراد المدفوعون داخليا لديهم القدرة على تقرير مصيرهم أكثر من المدفوعين خارجيا أو

[1] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 204.

[2] – رمضان نعيمة، بوبكري نعيمة، الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها، مجلة مجتمع تربية عمل، عدد خاص، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2018، ص : 28،29.

الذين يقومون بالأعمال والمهام بغية الحصول على المكافآت، إذ يشعرون بإلزامية قيامهم بها من أجل الوصول إلى مبتغاهم وهذا ما يولد لهم ضغطا كبيرا في حياتهم ويحد من استقلاليتهم.[1]

وبهذا تؤدي الدافعية الداخلية دورًا فعّالا ومهمّا في إحداث التعلم من خلال دفع المتعلم نحو التعلم ومجابهة المواقف التعليمية التي تعترضه وتمليكه القدرة على حل المشكلات وإنجاز النشاطات والتفوق في الامتحانات، لذا وجب على القائمين على مجال التربية والتعليم من العمل على تنميتها وتحفيزها من خلال اعتماد الوضعيات والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لذلك.

صحيح أن الدوافع الداخلية مهمة في عملية التعلم، كونها تضمن استمرار نشاط التعلم فهي تمثل مصدرا لالتهام المعرفة والارتقاء بالقدرات والإمكانات، بحيث يجعل المتعلم يدرك قيمة العلم فيسعى الى تحقيق التعلم الذاتي ابتغاء مرضات الله أو من أجل اشباع حاجة لديه معرفية أو نفسية وليس من أجل إرضاء الوالدين أو نيل المكافآت فحسب، لكن من جهة أخرى لا ينبغي إهمال مصادر الدافعية الأخرى، ونقصد الدافعية الخارجية، حيث تؤدي هي الأخرى دورا كبيرا في عملية التعلم ولا سيما لدى الصغار، ففي المراحل الأولى من التعلم يكون عقل المتعلم غير متبلور بعد ليدرك قيمة التعلم، بل يرتبط تعلمه بحجم التعزيز فكلما نال أكبر قدر من التعزيز استثيرت دوافعه نحو التعلم. لهذا ينبغي عدم إغفال استثارتها أيضا وتعزيزها وذلك من خلال استخدام الوسائل والأساليب البيداغوجية الحديثة التي تساعد على تحقيق ذلك.

2. خصائص الدافعية:

1.2 خصائص الدافعية بصفة عامة:

إن الدافعية باعتبارها عملية ديناميكية افتراضية تعنى بتحديد مصادر واتجاهات السّلوك المدفوع بصفة عامة والسلوك الإنساني بصفة خاصة تتصف بمجموعة من الخصائص والسمات، والتي سنركز على الأبرز منها على النحو الآتي[2]:

- عملية عقلية عليا غير معرفية، افتراضية وليست فرضية (أو تخمينية).

---

[1] – voir : Alain lieury et Fabien fenouillet, Motivation et réussite Scolaire, édition 3 , Dunod , Paris,5 Rue Laromiguire, 75005 , 2013, p : 39 .

[2] – بني يونس، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ص: 23-24.

- عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- تفسر السلوك ولا تصفه.
- أحيانا تتولد الدوافع انعكاسا لأمر ما، فالقيء دون سبب قد يكون رمزا للتقزز أو النفور.
- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج Maturation الفسيولوجي والنفسي والتدريب أو التمرين Exercice or training والتعلمLearning من جهة أخرى.
- في غالب الأحيان ما يصدر السلوك الواحد نتيجة تظافر عدة دوافع، فالشخص قد يتصدق اختيارا أو اضطرارا أو خوفا أو طمعا في التقدير الاجتماعي.

ومن خلال هذه الخصائص يمكننا القول بأن الدافعية من المفاهيم السيكولوجية الافتراضية التي لا تقاس مباشرة وإنما يعتمد على السلوك الناتج عنها بالدرجة الأولى في قياسها والاستدلال عليها، أو اللجوء إلى بعض الأساليب والوسائل الخاصة والتي سنوردها لاحقا، فهي عملية غير معرفية ويقصد بغير معرفية أنها ترتبط بالجانب النفسي أكثر من ارتباطها بالجانب العقلي، الذي يستدعي المعالجة العقلية القائمة على التحليل والتفكير والمنطق، وذلك لكونها تشكيلة من الاتجاهات والميولات والانفعالات أو هي منظومة من الوظائف العضوية والعصبية وسمات الشخصية وأنماط السلوك وهذا ما يجعلها تختص بسمة التعقيد والغموض هذه السمة أو الخاصية التي تميزها عن باقي العمليات المعرفية وغير المعرفية الأخرى، لكنها تتكامل معها وتتفاعل لتكوين الشخصية الإنسانية فالقيام بالسلوك المدفوع الذي يُدرك به الهدف يتطلب نضجا عضويا وتوازنا نفسيا وعقليا واستعدادا خاصا وميولا حادا تجاه الأشياء أو الأمور وخبرات مكتسبة من خلال التعلم والتفاعل مع المحيط.

2.2 خصائص دافعية التعلم:

أما فيما يتعلق بخصائص دافعية التعلم فهي لا تكاد تختلف عن خصائص الدافعية العامة، لهذا ارتأينا أن نذكر بعضا منها.

تتميز دافعية التعلم بجملة من الخصائص والسمات، أبرزها:[1]

[1] – شريك ويزة، الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد، 7، جامعة المسيلة، الجزائر، 2017 ، ص: 176.

- التعقيد: تتسم دافعية التعلم بالتعقيد، حيث تشكل مزيجا من المثيرات الداخلية كالطبيعة الفيزيولوجية والنفسية والعقلية للمتعلم والمثيرات الخارجية كالبيئة التعليمية والمحيط الذي ينشأ فيه
- غير ظاهرة للعيان: حيث لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما تستنبط آثارها من سلوك المتعلم
- التميز: ويقصد بالتميز الفروق الفردية، إذ تختلف شدتها وتتفاوت من متعلم لآخر ويرتبط هذا الاختلاف والتفاوت من حيث شدتها باختلاف قدرات المتعلمين.
- القصدية: ويقصد بذلك أن المتعلم حين يقوم بعمل ما فإنه يقصده ويختاره، وبمعنى آخر أنه يقوم به بدافع مقصود.
- التراكمية: بحيث يكون إقبال المتعلم على التعلم نتيجة تراكم العديد من الدوافع: كإرضاء الوالدين، وتحقيق الذات والقبول الاجتماعي.
- عامل داخلي: فالدافعية للتعلم عبارة عن قوة ذاتية ترتبط بحاجات المتعلم، حيث تحرك السلوك التعلمي بفعل مثيرات داخلية.

نضيف إلى ما تقدم:

- الاستمرار والثبات: وبخاصة إن كانت ناتجة عن مصدر داخلي ونقصد بذلك ذات المتعلم، فالمتعلم المدفوع بحب التعلم والمعرفة تستمر مثابرته على الاجتهاد والتفوق.
- التأثر: في الغالب ما تتأثر دافعية التعلم بالعوامل الخارجية كالبيئة التعليمية والمناهج التربوية والأسرة والمحيط الاجتماعي، فإما تكون شاحنة لها تضمن بقاءها أو مثبطة تتسبب في ضعفها.
- غاية في ذاتها: وهذا ما يجعلها تختلف عن بقية الدوافع، فالدوافع الأخرى وسيلة لتحقيق غاية في حين دافعية التعلم في حد ذاتها غاية تدفع للوصول إلى الغايات الكبرى من التعلم.
- الارتباط: حيث ترتبط دافعية التعلم بحاجات المتعلمين وأهدافهم وميولهم، فمثلا من لم يتقن الإعراب فدوافعه ستوجهه نحو الأساليب والوسائل التي تشبع حاجته وتحقق هدفه كالاطلاع على المراجع النحوية أو مشاهدة الفيديوهات التي تعلم فنون الاعراب إلى غير ذلك.

3. وظائف الدافعية:

1.3 وظائف الدافعية بشكل عام:

إنّ المتتبع لمختلف تعريفات الدافعية والتي سبق لنا ذكرها في بداية هذا الفصل يجد أن معظم العلماء والباحثين سواء أكانوا متقدمين أو متأخرين، وعلى اختلاف مرجعياتهم الفكرية يجمعون على وجود وظيفتين أساسيتين للدافعية، هما وظيفة تنشيطية أي أنها تعبئ السلوك بالطاقة ووظيفة توجيهية أي أنها توجه السلوك نحو ما يحقق الاشباع ويعيد التوازن.

وباعتبار الدافعية محور موضوعات علم النفس، فإنها تؤدي عدة وظائف أخرى أبرزها:

- تعكس الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية من شخصياتنا.
- تعمل على تقييم وتقويم السلوك وضبطه والتنبؤ به في المستقبل أي التنبؤ باحتمالية صدوره ومدة استمراره.
- تساعد الخبراء وعلماء النفس على تحليل الشخصيات والغوص في أعماقها من خلال تزويدهم بمعرفة المصادر الرئيسة لتصرفات الأفراد وسلوكياتهم.
- تساعد الخبراء وعلماء النفس على تشخيص الحالة المرضية النفسية مما يؤدي إلى اختيار العلاج المناسب لكل حالة.
- تساعد الديداكتيكيين والبيداغوجيين على تصميم نماذج واستراتيجيات مناسبة لاستثارة دوافع المتعلمين.
- تساعد المعلمين على تخيّر الطرق والوسائل المناسبة لكل موقف تعليمي وكذا اختيار التعزيز المناسب لكل استجابة.

2.3 وظائف دافعية التعلم:

إذن كانت هذه هي وظائف الدافعية في السلوك الإنساني، أما عن وظائف الدافعية في التعلم، فقد حدد ديسكو (Dececco,1975) في كتابه " The psychology of Learning Instruction" أربعة وظائف للدافعية في المجال التعليمي، وهي الوظيفة الاستثارية، الوظيفة التوقعية، الوظيفة الباعثية، الوظيفة العقابية[1] وسنفصل في هذه الوظائف على النحو الآتي:

[1] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 219.

1. الوظيفة الاستثارية Arousal Function أو التنشيطية Activating function

تشير الدراسات النفسية الحديثة إلى وجود علاقة بين قوة استثارة الدافع والجهد المبذول نحو التعلم، حيث أوضحت أن استثارة الدافع بقوة تفوق أو تقل عن المستوى المحدد تخلق حالة من التوتر والاضطراب لدى المتعلم فزيادة الخوف من الاختبار تؤثر سلبا على أداء المتعلمين وتحصيلهم بخلاف ذوي التوتر المنخفض الذين يتحصلون على علامات مرتفعة، ولقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن المستوى المتوسط من استثارة الدافعية لدى المتعلمين هو الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية[1]

وينطلق Dececco في تفسيره للعلاقة بين الاستثارة والأداء من خلال تصورين هما[2]:

- لكل نشاط من الأنشطة التعليمية مستوى محدد من الاستثارة.
- عندما يؤدي المتعلم أداءً جيدا فإنه يحافظ على مستوى الاستثارة الذي يسمح له باستمرار الأداء.

2. الوظيفة التوقعية للدوافع Expectancy Function to motive:

يقصد بالتوقع أن هذا السلوك يسفر لا محالة عن نتاج معين، لكن أحيانا ما يحدث خلاف ذلك فنجد تباين واضح بين الناتج الفعلي والناتج المتوقع والمرغوب فيه. وقد يكون النتاج الفعلي مقبولا ومفرحا وقد يكون سيئا أو مؤلما[3].

ويعد تعبير المعلمين عن توقعاتهم بشأن أداء المتعلمين في حد ذاته من أبرز مصادر الاستثارة التي تحفزهم وتدفعهم للتعلم وتحقيق النتائج المتوقعة منهم.

وترتبط الوظيفة التّوقعية لدافعية التعلم ارتباطا وثيقا بالهدف، فهي تعني توقع نجاح أو فشل المتعلم في الوصول إلى الهدف، إذ ينتج هذا التوقع بفعل الدراية الكافية بقدرات المتعلمين وخبراتهم، فالمعلم يبني توقعاته على إثر ذلك، كما قد ينتج بفعل توقعات الطلبة أنفسهم، فردّات فعلهم حول ما يقدم لهم وكذا خبراتهم بخصوص مسارهم التحصيلي من شأنه أن يكون محفزا لدوافعهم أو مثبطا، فالطالب الذي يحصل على علامات ممتازة بعدما توقع النجاح تجده طموحا بخلاف الطالب الذي يفشل دائما، فإنه يتوقع الفشل حتى في تحقيق أبسط الأشياء ولا سيما إن كان يفتقر للدعم والتشجيع

---

[1] – عباس محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان، عمان، 1436هـ-2015م، ص: 85.

[2] – المرجع نفسه، ص: 86.

[3] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 222.

المعنوي والمادي من الوسط المدرسي والأسري. فالتوقع يعزز عندما تكون النتائج متناسقة مع ما تم توقعه.

ومما لا شك فيه أن الشعور بالفشل والاخفاق مؤلم للغاية، ولا سيما لدى المتعلم لما يسببه له من فقدان الثقة بالنفس وانخفاض الدافعية للتعلم، وقد يصل به الأمر إلى حد العزوف عن الدراسة. لهذا وجب تدارك هذه الظاهرة ومعالجتها. من خلال تطبيق بعض الأساليب التي تساهم في التغلب على الشعور بالفشل مثل:

- بناء مواقف تعليمية جاذبة تدفع بالمتعلم إلى توظيف قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وذلك من خلال تدريبهم على تقدير ذواتهم.
- تقديم التغذية الراجعة دبر كل عملية تقييم.

يمكننا القول أن مبدأ التوقع يؤدي دورا بالغ الأهمية في العملية التعليمية– التعلمية، إذ من شأنه أن يكون من أهم عوامل التحفيز على التعلم والرفع من أداء المتعلمين ومستواهم التحصيلي، وذلك إذا أدرك المعلم كيفية توظيفه من خلال ما ذكر آنفا، كما يمكن أن يكون عاملا مثبطا يساهم في فشل عملية التعلم، وبخاصة إذا لم يحسن المعلم تطبيقه أو استغلاله ، كأن يتوقع منهم الفشل والتحصيل المتدني، أو يجري اختبارات تفوق مستوى قدراتهم، أو يحدد لهم أهدافا يصعب عليهم تحقيقها...الخ وكل ما من شأنه أن يضعف دوافع المتعلمين ويسحقها.

3. الوظيفة الباعثية للدوافع: Incentive Function أو الوظيفة التدعيمية:

وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب أو بالعقاب. وما تؤديه هذه الاستجابات من دور في تغيير السلوك[1].

ولقد أثبتت الكثير من الدراسات أن المتعلمين يبدون اهتماما كبيرا بالمادة التعليمية التي يحصلون فيها على ثواب أكبر من المواد الأخرى التي لا يرتبط معها ذلك الباعث أو الثواب.

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 21.

وتتخذ البواعث في المجال التعليمي أنواعا كثيرة، إذ تندرج ضمن صنف الدوافع الخارجية والتي يحددها المعلم ويتحكم فيها بشكل فعال، حيث يختار منها ما يتناسب مع الموقف التعليمي والزمن البيداغوجي ، ومن أنواع البواعث ما يلي[1]:

- العلامات: تعد العلامات نوعا من أنواع البواعث، وكذا الملاحظات التي ترفق مع العلامة على ورقة الامتحان. وحسب ما أثبتته الدراسات فإن العلامة المرفقة بالملاحظة تجدي نفعا في تعزيز المتعلمين أكثر من العلامة لوحدها.
- التنافس والتعاون وهي من الدوافع الاجتماعية، التي تحفز المتعلمين على المشاركة، إلا أنّها تفيد بكثرة في تعلم وتطوير المهارات والمعلومات، ولا تكاد تنفع كثيرا في النشاطات التي تتطلب الإبداع و الخيال الواسع والذكاء، أما التعاون فهو أفضل بكثير من التنافس كونه ينمي الروح التعاونية بين المتعلمين ويحفزهم على المساهمة في اتخاذ القرارات، ووفقا لما أثبته الدراسات فإن للتعاون تأثير إيجابي في التعلم، حيث أثر على أن أداء الجماعات المتعاونة أفضل من الجماعات المتنافسة.– وسنفصل حول هذا أكثر في الفصل الثاني عند الحديث عن استراتيجيات التعلم والتعليم.
- التغذية الراجعة Feed back): وهي عبارة تقديم المعلومات الراجعة من الاستجابة بغية إعادة تغذية الجهاز العصبي وتقويم الموقف ومعرفة مدى مناسبة الاستجابة للموقف والوقوف على عثراتها لتصحيحها وتعديلها حتى تقل الأخطاء في المرات القادمة أو تتلاشى[2].

وتعد التغذية الراجعة من أهم البواعث المثيرة لدوافع المتعلمين بالنظر إلى أهميتها الكبيرة والتي تكمن في:

✓ تحسين الأداء وتقليص أو تقليل حجم الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون من خلال تصحيح المعلومات الناتجة عن سوء الفهم ومعالجة نقاط الضعف.

✓ الحفاظ على الاستجابة التي تقود للهدف من خلال تعزيزها.

✓ حدوث التعلم.

---

[1] – عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 224،225.

[2] – مجدي محمود محمد فهيم، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية– مصر، 2009م، ص: 55.

✓ تزيد من توقعات الإنجاز والتحصيل لدى المتعلمين، بحيث تشكل النتائج المتحصل عليها من خلال قيامهم بالواجبات خبرات يبنون عليها توقعاتهم مستقبلا.

✓ تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم مما يدفعهم لخوض مهمات جديدة.

- الثواب، إذ يعد من البواعث التي تؤدي دورا كبيرا في استثارة دوافع المتعلمين وتعزيز سلوكياتهم المرغوبة، وله أشكال عدة، قد تكون على شكل ملفوظات كعبارات الثناء والتشجيع، وقد تكون غير لفظية كالتصفيق والابتسامة وتعابير الوجه، وقد تكون مادية كإعطاء الهدايا والجوائز.

كما ينبغي للثواب حتى يؤتي أكله ضعفين أن يتبع بالسلوك المرغوب به مباشرة، وأن يخص به إنجاز المتعلم وتحصيله دون المتعلم ذاته، لأن هذا سيخلق شحناء وبغضاء بين المتعلمين ويولد لهم مشاعر الحقد والكراهية، كما يدفع بباقي المتعلمين الذين ليس لهم نصيب من الثواب إلى الظواهر غير الأخلاقية كالغش من أجل نيل ما ناله أقرانهم.

4. الوظيفة العقابية للدوافع Punishment Function:

يُعد العِقاب مؤثرًا سلبيًا يسعى الفرد إلى التهرب منه وتجنبه، ويختلف أسلوب العقاب المتبع باختلاف الاستجابة المعاقب عنها- سنفصل في هذا العنصر لاحقا عند الحديث على النظريات المفسرة للدافعية عند السلوكيين-. وتجدر بنا الإشارة إلى الدور الذي يؤديه العقاب كدافع في النقاط الآتية[1]:

1. يعمل العقاب على تقوية السلوك بخاصة عندما يتبعه الثواب أو يحصلان في الآن نفسه، كأن يعاقب المعلم المتعلم بأحد أشكال العقوبة وإن نجحت في تغيير سلوك المتعلم للأفضل فسيتبعها بمكافأة للحفاظ على السلوك المرغوب فيه.
2. فورية العقاب: لا بد أن يلحق العقاب بالسلوك غير المرغوب فيه مباشرة حتى يكون أثره أكثر نفعا في إزالة الاستجابة الخاطئة.
3. طبيعة العقاب المعتمد: فأحيانا ما يراه المعلم عقابا قد يبدو لدى المتعلم أنه ثواب.

يؤدي العقاب دور الدافع الذي يعدل السلوك ويضبطه إذا أحسن المعلم استخدامه في المواقف التي تستدعيه، كما ينبغي أن يتجنب المعلم أساليب العقاب القاسية التي تبث الرعب في نفوس المتعلمين وتنفرهم من صفوف الدراسة.

[1] عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ص: 226.

استنادًا لما سبق فإنه يمكننا تلخيص وظائف دافعية التعلم في وظيفتين أساسيتين – شأنها شأن نظيرتها الدافعية العامة–، هي:

- وظيفة الاستثارة والتنشيط، حيث تستثير الدوافع المتعلمين نحو التعلم وتنشط سلوكهم للإقبال على الأداء والتحصيل الجيّد.
- وظيفة التعديل والتقويم: حيث تعنى الدافعية بالحفاظ على السلوكيات المرغوبة من خلال تعزيزها ومحاربة السلوكيات غير المرغوب فيها باتخاذ أحد أساليب العقاب للحد من استحكامها.

4. أهمية الدافعية:

أولا سنتطرق إلى أهمية الدافعية من منظور عام ثم نتحدث عن أهميتها من وجهة تعليمية وتربوية.

1.4 أهمية الدافعية من الوجهة العامة:

انطلاقا مما سبق ذكره وبيانه يمكننا القول إنّ أهمية دراسة الدوافع تتجلى في تحديد العوامل الكامنة وراء السلوك والتي تزيد من وعي الإنسان بفهم ذاته أولا وفهم غيره من الأشخاص ثانيا، وذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تبقى غامضة ولا يتسنى لنا الدراية بتفسير سلوكياتنا إلا إذا تمكنا من تحديد مصادر الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنماط مختلفة ومتعددة من السّلوك في سائر المواقف والظروف. كما أن العلم بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكياتهم تجعلنا قادرين على فهم وتفسير تصرفاتهم المختلفة الأمر الذي يسهل علينا معرفة كيفية التعامل والتفاعل معهم مما يجنبنا سوء الظن الذي يوقع في مصيدة العداوة والبغضاء.

وعليه يمكن اعتبار الدافعية على أنها فروض نبني عليها تفسيرنا للسلوك البشري وتحديدنا لاتجاهاته التي يسلكها والتنبؤ بما قد يقدم عليه مستقبلا حتى يسهل علينا التعامل معه إما من خلال تعديله أو ضبطه أو تعزيزه.

إن ارتباط الدافعية بالسلوك البشري هو ما يجعلها حاضرة بقوة في مختلف الميادين العلمية والتعليمية والتربوية والاقتصادية والسياسية والدينية، الأمر الذي يؤكد على مدى أهميتها والزامية دراستها لأن فهمها يقود إلى فهم طبيعة الإنسان باعتبارها مكونا من مكونات شخصيته وفهم

الإنسان يوجب الاهتمام به، علما أن الاهتمام به يحقق النهضة الفكرية وذلك بصفته موردا هاما يقود استثمارُه الأمة إلى رحاب التقدم والتطور.

2.4 أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية:

لقد جزم علماء النفس وعلى رأسهم جانيه، وبرونر، وأوزبل على الدور الكبير الذي تؤديه الدافعية في العملية التعليمية– التعلمية معتبرين إياها أهم الدعائم الأساسية والشروط الرئيسة التي ينبغي على المعلمين الوقوف عندها ومراعاتها عند ممارستهم للفعل التعليمي.

أما كيلر (Keller1987) فيرى أن غياب أو نقص الدافعية لدى المتعلمين يعد من أهم الأسباب الرئيسة المؤدية إلى فشل عمليتي التعليم والتعلم، كما ينسب كيلر ضعف الدافعية أو غيابها لدى المتعلمين إلى عدة عوامل، أهمها: [1]

- جهل المعلمين بمدى أهمية عامل الدافعية في التعليم مما يؤدي إلى عدم الوقوف عليه واعطائه حقه الكافي.
- عدم تمكن المعلمين من أساليب اثارة الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم خبرات ومعارف معينة.

وبناء على ما تقدم يمكننا تبيين دور الدافعية في المجال التعليمي من خلال العناصر الآتية:

1. تستثير الدافعية العمليات المعرفية للمتعلمين تجاه ما يقدم لهم من محتويات وأنشطة تعليمية.
2. تزيد من حدة نشاطهم وتساعدهم على التكيف مع مختلف المواقف التعليمية.
3. تعمل على توجيه المتعلم نحو مصادر المعرفة والوسائل التي تساعده على التعلم.
4. تدفع بالمتعلمين إلى الاستمرار في التعلم حتى خارج مكان وزمن الدراسة، إذ تحثهم على البحث والتقصي عن المعارف وإنجاز الأعمال بشكل دوري.
5. تحبب المتعلم في التعلم وتدفعه للاستزادة من طلب العلم والمعرفة.
6. تساهم في تغيير وتعديل سلوك المتعلم وضبطه، كما تعمل على تعزيز السلوكيات الصحيحة.
7. تعمل على إشباع حاجات المتعلم المعرفية وبالتالي تحقق له الاتزان المعرفي.

[1] – الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ص:212.

3.4 أهمية الدافعية من الناحية التربوية:

تسعى الأنظمة التربوية بمناهجها المختلفة والمتعددة إلى تكوين مخرجات متكاملة وسوية الشخصية، ذات مستوى أكاديمي عال وخبرات متنوعة، وكفاءات كبيرة، لذا تركز في تصميمها لمناهجها وبرامجها على تنمية وتطوير كافة جوانب شخصية المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية والحركية، ويكمن دور الدافعية في ظل كل هذا أنها تعمل على تجسيد هذه الأهداف السامية إلى واقع، حيث تعمل على استثارة المتعلمين وتنمية ميولهم تجاه التعلم وبالتالي تطوير الجانب المعرفي من شخصياتهم، كما تسعى إلى تعديل سلوكياتهم وتوجيهها نحو ما يؤدي بهم إلى تحقيق أغراضهم العلمية والأخلاقية والثقافية وبالتالي فهي تقف بذلك على الجوانب الأخرى من شخصياتهم في سبيل تكوين متعلم سوي، مثابر، مجتهد، قادر على تحقيق ذاته دؤوب على خدمة مجتمعه. وبهذا تكون الدافعية قد جعلت أهداف النظم التعليمية بما فيها الكبرى والصغرى حقيقة وواقعا.

المبحث الثالث: أساليب قياس الدافعية ونماذج استثارتها

1. أساليب قياس الدافعية:

1.1 قياس الدافعية بشكل عام

تعتبر الدافعية من المفاهيم المجردة والافتراضية في علم النفس شأنها شأن الانفعالات والشعور والميولات، إذ لا يمكن قياسها بالوحدات المخصصة لقياس قيمة الأشياء من الناحية الكمية، ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال عدة طرق وأساليب، وبما أن الدوافع تصنف ضمن فئتين أساسيتين وهما: الدوافع الفيسيولوجية والدوافع السيكولوجية، فنجد أن هناك من فصل بين أساليب قياسهما بحجة أن الفئتين متباينتين من حيث الخصائص والمصادر. في حين نجد البعض الآخر من رفض هذا التمييز في أساليب القياس وعلى رأسهم ثائر غباري، حيث تحدث في كتابه "الدافعية النظرية والتطبيق" بشكل عام عن قياس الدوافع بنوعيها، لأننا أحيانا نحتاج لأكثر من أسلوب لقياس دافع واحد، ومن بين أهم الأساليب المستخدمة لقياس الدوافع ما يلي:

1. أسلوب ملاحظة أو مراقبة السّلوك:

ويقصد به الطريقة التي يسلكها الكائن في المواقف المختلفة والتي تؤدي إلى اشباع حاجاته فلو خيّر الكائن الحي بين الطعام والماء واتجه نحو الماء فنقول إنّه عطشان وليس بجائع، واعتبر موراي أسلوب الملاحظة أو مراقبة مسار السلوك من أفضل أساليب الاستدلال على وجود الدافعية وهذا ما تجلى لنا من خلال الأمثلة العديدة التي ذكرها في كتابه والتي من بينها، أن هناك من يستجيب لمثيرات الإنجاز وهناك من يستجيب لمثيرات المودة. فحينها يتأكد لنا أن الجماعة الأولى مدفوعة نحو الإنجاز والثانية مدفوعة نحو الانتماء [1].

وعليه فإنّ مسار السّلوك هو الذي يحدد مصدر الدافع وشدته، وهذه العوامل تختلف باختلاف المتغيرات فقد أكدت العديد من الدراسات في هذا الشأن أن هناك فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث أن فئة الذكور غالبا ما تكون مدفوعة نحو الإنجاز أكثر من الإناث، كما أكدت دراسات أخرى أن فئة الإناث مدفوعة نحو الانتماء أكثر من الذكور [2] .

---

[1] – ينظر: موراي، الدافعية والانفعال، ص: 33.

[2] – ينظر: خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 44.

وذلك راجع إلى اختلاف طبيعة تفكير كل من المرأة والرجل فالمرأة تسعى للظفر بالاحترام والتقدير الاجتماعي والحماية، بينما الرجل يسعى إلى العمل وتحصيل الثروة وإدارة شؤون العائلة وتحقيق الذات...الخ.

وبالرغم من فعالية هذا الأسلوب في الاستدلال عن مستوى الدوافع لاعتماده على الملاحظة المباشرة والتي تعد من أبرز أدوات البحث العلمي إلا أنه يمتاز بالصعوبة والغموض كونه يتطلب تتبع سلوكيات الغير باستمرار ومراقبتها لمعرفة السبل التي تختارها لتلبية حاجاتها وكيفية تصرفها أثناء تعرضها للأزمات وهذا ما يشق على الباحثين فعله.

وهذا ما جعل موراي لا يقف في تحليله للدافعية على مراقبة توجه السّلوك فحسب، بل ذهب إلى أبعد من ذلك حيث يرى بأنه " يمكن تفسير الدوافع من خلال أحاديث الانسان وتصوراته وأفكاره حيث تعكس هذه الأخيرة دوافعه الكامنة، فالإنسان الذي يتحدث كثيرا عن المال ولا يفكر إلا في طرق تحصيله فإن دافعيته في هذا الاتجاه – أي اتجاه تحصيل المال– تكون قوية"[1].

فالسّلوك حسب موريه ليس وليد الدوافع فحسب، بل هناك عدة عوامل أخرى قد تتحكم فيه تتمثل في العمليات العقلية المعرفية: كالتصورات والتفكير واللّغة، كما أكّد موريه على أهمية الخبرات السابقة والمواقف التي يتعرض لها الإنسان وغيرها، وعليه فإنّنا لا نتمكن من الاستدلال الصحيح على دوافع الشخص من سلوكه إلا إذا عرفنا خبراته السابقة واستطعنا تحليل تصرفاته في المواقف التي تعترضه. فعندما يتعلم الشخص من خلال خبرته في الحياة أن الحصول على المال يهبه التقدير والاحترام، حينها يكون مدفوعًا نحو تحصيل التقدير بدل المال. وبهذا يصبح المال دافعا وسيليا يشبع حاجات أخرى.

وعليه يمكننا القول إنّه بالرغم من نجاعة هذه الأساليب في قياس الدوافع إلا أنها قد تكون غير كافية أو لا تصدق دائما على اعتبار أن السلوك الإنساني تتحكم فيه جملة من العوامل الأخرى غير الدوافع، كالنضج والخبرات السابقة والمواقف التي يتعرض لها وطبيعة تفكير الانسان ونظرته للأشياء وميوله واتجاهاته نحوها كما أن هناك بعض الدوافع معقدة يصعب قياسها بمثل هذه الأساليب كالدوافع المركبة والدوافع الوسيلية والدوافع النفسية.

2. مقاييس التقرير الذاتي:

ويطلق عليها أيضا " استخبارات الشخصية" هي من أشهر أساليب القياس، إذ تعتمد بقوة من قبل الباحثين نظرا لعمليتها وسهولة استخدامها وتعدد أشكالها. وفيها يطلب من المبحوثين الإجابة

[1] – ينظر: موراي، الدافعية والانفعال، ص: 34.

عن بعض الأسئلة التي تعكس الدوافع العامة للأشخاص والبعض الآخر منها يركز على دوافع محددة خاصة بفئة منهم، وبالنظر إلى كثرتها عمدنا إلى ذكر المقاييس أو الاختبارات التي ذاع سيتها وهي:

أ. اختبار الدافعية العامة من بطارية جيلفورد للشخصية.

ب. اختبار لينLynn للدافعية.

وفي هذين الاختبارين يختار المبحوث إجابة واحدة للبند تكون بنعم أو لا للتعبير عن مضمون البند[1].

ث. اختبار التفصيلات الشخصية لادواردز Edwards [2]:

ويتضمن هذا الاختبار على 16 حاجة من الحاجات التي جاء بها موراي، بحيث ينتقي المبحوث العبارة التي تعكس عن الحاجة التي يفتقر إليها.

كما توجد بعض الاختبارات التي تقيس دوافع محددة وهي متبناة من بطارية كاليفورنيا للشخصية أهمها:

- اختبار الدافعية للإنجاز.
- اختبار الدافعية للاستقلال.
- اختبار السيطرة.

وتعد الاختبارات أو المقاييس من أسهل أساليب القياس، إذ أنها لا تتطلب من الباحث جهدا ووقتا كبيرين، إلا أنها عُرضت للانتقادات بسبب اهتمامها بالجوانب الشعورية فقط والتي يمكن للناس التعبير عنها، كما أن معايير صحتها الواقعية ضعيفة، حيث يمكن للمبحوث تزوير اجابته أو عدم الإجابة بدقة مما يؤدي إلى تضليل الحقائق واستحالة الوصول إلى معرفة المصادر الكامنة وراء سلوكياته والعوامل المؤثرة فيها.

[1] – غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ص: 60.

[2] – سليمان وآخرون، علم النفس العام، 448.

3. المقاييس الإسقاطية:

سميت بالإسقاطية بالنظر إلى مضمونها، حيث يطلب من المبحوث أن يستجيب لمثيرات غامضة وتبنى هذه المقاييس على فرضية مفادها أن الدوافع النفسية للمبحوث سوف تسقط على تلك المثيرات، كما تفترض أن الشخص غير واع باستجاباته بحجة أن دوافعه ونقائصه هي المتحكم في كيفية إدراكه للمثيرات الغامضة، ومن أمثلة هذه المقاييس[1]:

أ. اختبار الرورشاخ لبقع الحبر: حيث توضع لوحات فنية مرشوشة ببقع الحبر لتعكس أشكالا معينة أمام المبحوث ليطلب منه التعبير عن مضمونها.

ب. اختبار تفّهم الموضوع: ويركز هذا الاختبار على الكتابة، حيث يطلب من المبحوث كتابة قصة لفئة من الأشخاص التي تم رسمها على البطاقات وتكمن طريقة قياس دافعية الإنجاز من خلال الإضافات التي يضيفها المبحوث عند تعبيره عن تلك الصور. وقد تبنت العديد من الدراسات حول الدافعية للإنجاز هذا المقياس.

وبالرغم من مرونة هذه المقاييس إلا أنها تعرضت لموجة من الانتقادات بسبب انخفاض كفاءتها السّيكو مترية من حيث معاملات الاستقرار ومعايير الصلاحية المستخدمة[2].

وعليه تسعى هذه المقاييس إلى كشف حقيقة الانسان وخفاياه بجعله يسقط كل ما في عقله الباطن، فهي تظهر دوافع الإنسان الدفينة بتركيزها على الجانب اللاشعوري أكثر من الجانب الشعوري في شخصية الإنسان كونه الجانب الوحيد القادر على الكشف عن حقيقة الإنسان بمصداقية بعيدا عن التحيز والكذب ولهذا تعتمد هذه المقاييس على أساليب مغايرة كالتعبير والكتابة والرسم باعتبارها السبيل الوحيد الذي يؤدي إلى انقشاع غطاء الغموض عن الشخصية الإنسانية.

يتبين لنا مما سبق ذكره أن هناك الكثير من أساليب المعتمدة في قياس الدافعية إلا أنها تختلف في مضمونها بسبب اختلاف مرجعياتها، فبعضها يقوم على مرجعيات سلوكية وبعضها الآخر على مبادئ مدارس التحليل النفسي، لهذا نلفي لكل واحد منها جوانب القوة وجوانب القصور التي تعيبها لذا وجب وضعها في الحسبان عند الاستخدام، بغية تعديلها وفق ما يتوافق مع متغيرات الدراسة والنتائج المراد الوصول إليها وبالتالي فمن المستحسن اختيار الأسلوب المناسب أو أسلوبين أو أكثر وذلك وفق ما تتطلبه أبعاد الدراسة حول ظاهرة الدافعية وكذا لضمان تحقيق نتائج ذات مصداقية وبطريقة علمية.

---

[1] – سليمان وآخرون، علم النفس العام، ص: 448.

[2] – غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ص: 62.

2.1 أساليب قياس دافعية التعلم:

قبل التطرق إلى أساليب قياس دافعية التعلم لا بد أن نمر أولا للحديث عن بعض الأمور المتعلقة بهذه الدوافع.

1.2.1 المعتقدات الشائعة حول الدافعية:

لقد تفشت العديد من المعتقدات الخاطئة حول دافعية التعلم، ممّا أدى بالعديد من التربويين والتعليميين بالأخذ بها، الأمر الذي صعب عليهم معرفة ما إذا كان المتعلم فعلا مدفوعا نحو التعلم أو لا، ولقد ناقش كوفنغتون ثلاثة معتقدات، هي[1]:

المعتقد الأول: الطلبة الذين لا يتفاعلون في الصف يفتقرون للدافعية وهذا معتقد شائع لكنه خاطئ فالكثير من الطلبة يكونون غير مبالين في الغرفة الصفية لكن دافعيتهم عالية وهذا ما أثبتته نظرية الكفاية الذاتية التي ترى أن هؤلاء الطلبة يبذلون طاقة كبيرة لإثبات كفايتهم ولكن بطريقة مغايرة وليس من قبيل القيام بالواجبات المفروضة عليهم. وبمعنى آخر أنهم يؤمنون بقدراتهم وكفاءتهم على إحداث التغييرات المرغوبة من خلال أفعالهم وسلوكياتهم لكن مستوى تحصيلهم قد يكون متدنيا لأسباب تعلم خاطئة أو بفعل عوامل أخرى.

المعتقد الثاني: ويتجلى في ارتباط ارتفاع التحصيل بالمكافآت، وهذا غير صحيح لأن التنافس من أجل الحصول على المكافآت يجعل الطلبة يفعلون ما بوسعهم للتفوق، باستثناء التعلم. حتى لو كلفهم الأمر استعمال أساليب الغش. وقد تم وصف هذا الاجراء في مقولة ألفي كوهن Alfie Kohn 1986 التالية: "كيف سنفعل ما في وسعنا عندما نصرف طاقتنا لجعل الآخرين يخسرون، خوفا من أجل يجعلونا خاسرين".

المعتقد الثالث: كلما قدمت المكافآت بكثرة، ازداد اجتهاد الطلبة ولا يمكن أن نتخذ هذا كمعيار، ففي الكثير من الأحيان يعمل الطلبة بجد لكنهم يفشلون وهذا ما يؤدي إلى اهتزاز الثقة بقدراتهم وتدني درجة

[1] – ينظر: غباري، الدافعية النظرية والتطبيق ، ص: 252،253.

دافعيتهم، كما نجد طلبة آخرين لا يعملون بجد ويلجؤون لشتى أساليب الغش من أجل الحصول على علامات جيدة تخولهم من الفوز بالمكافآت.

إذن لا بد من تصحيح هذه المعتقدات حتى لا يقع فيها رواد الإصلاح التربوي القائمين على إعداد وتصميم المناهج والبرامج، لأن انعكاس ظلال هذه المعتقدات على المنهاج من شأنه أن يظلم فئات كثيرة من المتعلمين ويسلب حرياتهم ولا سيما الفئات المستقلة التي لا تحبذ التقيد بمكان وزمان محددين ومنهاج معين، بل تفضل التعلم المفتوح.

2.2.1 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تؤثر في دافعية التعلم مجموعة من العوامل بعضها داخلي أو ذاتي يتعلق بالمتعلم نفسه، وبعضها الآخر خارجي ويتمثل في المحيط الذي ينشأ وينتمي إليه المتعلم، أو قد تتداخل هذه العوامل وتؤثر مجتمعة في دافعية المتعلم، وبناءَ على ذلك يمكننا تقسيم هذه العوامل قسمين هما:

أ. العوامل الداخلية:

وهي العوامل المتعلقة بالجانب الشّخصي للمتعلم وتتمثل في:

1. متغير الجنس: حيث أكدت الدراسات أن مستوى الدافعية يختلف باختلاف الجنس، إذ كشفت نتائج هذه الدراسات أن فئة الإناث مدفوعة نحو التعلم أكثر من الذكور، إلا أن فئة الذكور تتفوق على الاناث في الدوافع المتعلقة بالإنجاز – كما أشرنا سابقا–

2. مصدر الضبط Locus control: حيث أشار روتر Rotter أن الأشخاص الذين يتمتعون بمصدر ضبط داخلي عادة ما تكون دوافعهم نحو الإنجاز والتحصيل مرتفعة مما يجعلهم يتفوقون عن الأشخاص الذين يملكون مصدر ضبط خارجي– وسنعود إلى هذا العنصر بتركيز أكبر في المبحث التالي–.

3. الترتيب بين الأولاد: حيث كشفت الدراسات أن الأطفال الذين يحظون بالترتيب الولادي الأولي أو الوحيدين في أسرتهم تكون دوافعهم نحو التعلم والتحصيل مرتفعة مقارنة بالأطفال المرتبين ثانيا أو ثالثا أو رابعا...

4. الوضع الصحي للمتعلم: يساهم الوضع الصحي للمتعلم بشكل كبير في التأثير على دافعيته نحو التعلم، حيث أشارت العديد من الدراسات أن الأطفال الذي لا يحظون بعناية كافية من ناحية المأكل والمشرب وتوفر الأمن يعانون من ضعف على مستوى الدافعية للتعلم.[1]

5. طبيعة الشخصية: حيث تؤثر سمات الشخصية وطباعها ونمط تفكيرها في مستوى الدافعية للأفراد، حيث نجد أولئك الذين يتمتعون بقدر عال من الثقة بالنفس والانبساط والتفاؤل والطموح مدفوعين نحو التعلم أكثر من الذين يغلب عليهم التشاؤم والانطواء وحب العزلة [2].

ب. العوامل الخارجية:

وهي كثيرة نذكر منها ما يلي:

1. الأسرة: تعتبر العلاقة الأسرية بين الوالدين من أهم العوامل التي تؤثر في طموح الأفراد ودافعيتهم فقد ثبت أن الأسر المستقرة اجتماعيا واقتصاديا تشجع الأبناء على رسم أهدافهم ولا سيما تلك البعيدة المدى و مساعدتهم على تحقيقها بمستويات عالية ، بينما الأسر غير المستقرة اجتماعيا وذات المستوى الاقتصادي الضعيف فإنها تعجز عن توفير حاجات أبنائها الأساسية مما يؤثر ذلك بالسلب على ضعف دوافع التعلم والتحصيل لدى الأبناء، حيث كشفت نتائج الدراسات في هذا الشأن عن وجود علاقة طردية بين درجات المتعلمين حول اختبارات التحصيل المقننة وبين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأولياء[3].

2. البيئة التعليمية: تعد البيئة التعليمية من العوامل المؤثرة بشدة في دوافع المتعلمين، وذلك لأنها بمثابة البيت الثاني لهم، إذ يقضي فيها المتعلمون معظم أوقاتهم، فهي تسهم في زيادة الدافعية نحو التعلم إذا ما قدرت على توفير الشروط الضرورية للتعلم، أما في حالة فشلها عن تحقيق ذلك فإنها قد تتحول إلى عامل مثبط يدفع بالمتعلمين إلى النفور من التعلم أو قد يصل بهم الأمر إلى ترك مقاعد الدراسة.

---

[1] – سامية دلال، علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي–اقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تلاميذ مستوى ثانية ثانوي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران02، 2018، 2019، ص: 54.

[2] – ساحل سناء، أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى دافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 02، 2014، 2015، ص: 129.

[3] – محمد أحمد الرفوع، الدافعية نماذج وتطبيقات، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ–2015م ص: 213.

3. استراتيجيات التعليم: تعد استراتيجيات التعليم من أهم مكونات العملية التعليمية– التعلمية، حيث تساهم بشدة في زيادة الدافعية والرفع من المستوى الإنجاز والتحصيل لدى المتعلمين، ولا سيما تلك الحديثة منها والتي تشجع على التعلم الذاتي.

4. المجتمع: فالمجتمعات المتطورة والتي تقدس العلم وتحث على التعلم وتقدر العاملين في إطار التربية والتعليم فعادة ما يكون أفرادها مدفوعين نحو التعلم والإنجاز والتحصيل بغية الحفاظ على المراتب العليا التي وصلوا إليها في كافة المجالات بفضل العلم والمعرفة، بخلاف المجتمعات التي لا تولي اهتماما للعلم ولا تشجع إلا على السفاهة، فنجد أفرادها يدفعون بشكل كبير نحو ما يحقق لهم الشهرة والمال الوفير بدل التعلم والتطور. " حيث أشار الباحثان ني وسكمت (Noe & schmtt1986) إلى أن كل من المعتقدات البيئية والدعم الاجتماعي تؤثر بقوة في دافعية التعلم "[1]

وبالتالي يمكن اعتبار هذه العوامل سلاح ذو حدين قد يكون لها جانبا مشرقا يضيئ مسار المتعلم ويوقد دوافعه إذا توفرت بكافة الشروط وقد تكون سببا في هلاكه ودفعه نحو الفشل، وبالرغم من تعددها إلا أننا نلفي العوامل الداخلية أشد أثرا في المتعلم كونها نابعة من شخصه، ففي حالة ما انخفضت دوافع المتعلم الداخلية وقلت رغبته إزاء عملية التعلم فقد لا تقوى التعزيزات الخارجية بكافة أنواعها سواء تلك الصادرة من محيطه الأسري أو الاجتماعي أو التعليمي على دفعه نحو التعلم، ففي كثير من الأحيان نجد الأسرة أو المدرسة توفران كافة الامكانات المعنوية والمادية لدفع أبنائها نحو التعلم والانجاز والتحصيل إلا أن النتائج التحصيلية تكون دون المستوى المطلوب بسبب عدم رغبة المتعلمين أنفسهم في العلم والتحصيل. وهذا لا ينقص من أهمية العوامل الخارجية بل تزداد فاعليتها كلما اقترنت بالعوامل أو المحفزات الداخلية.

2.1 أساليب قياس دافعية التعلم:

يصعب في الكثير من الأحيان على المعلمين تحديد مستوى الدافعية وذلك لأنهم يستدلون عليها من خلال سلوكيات المتعلمين واستجاباتهم إزاء المواقف التعليمية التي يتواجدون فيها وهذه

[1] – سامية دلال، علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي، ص: 54.

الأخيرة نسبية لا تعكس دوما مستوى دوافعهم، وعليه يمكن حسب فيوViau الاستدلال على دافعية التعلم وفق ثلاث مؤشرات رئيسة، هي: [1]

1. الاندفاع المعرفي يعمل هذا المؤشر على تبيين الفروقات الفردية للمتعلمين في مستوى الدافعية، وذلك من خلال الاستراتيجيات المعتمدة من قبل المتعلمين أنفسهم لتحقيق الأهداف المسطرة وفي مقدمتها التحصيل الجيد.
2. يُعنى هذا المؤشر بقياس درجة المثابرة التي يتمتع بها التلميذ ذو المستوى العالي من الدافعية.
3. يهتم هذا المؤشر بالإنجاز، إذ يعتبر الإنجاز من أبرز المؤشرات الناجحة في تحديد مستوى الدافعية لدى المتعلم.

كما نلفي مؤشرات أخرى يمكننا الاستدلال بها عن وجود الدافعية للتعلم، وهي[2]:

- مشاركتهم اليومية في الصف التعليمي.
- قدرتهم على حل المشكلات المعروضة عليهم.
- العلامات التي يحصلون عليها جراء الاختبارات تعكس مستوى دافعية انجازهم.
- ملاحظة سلوكياتهم المختلفة سواء تلك المتعلقة بتفاعلهم مع معلمهم أو فيما بينهم، لأنها تحدد أبعاد الدافعية لديهم، وعلى سبيل المثال: فالمتعلم الذي يكثر من توجيه الأسئلة إلى أقرانه أو إلى معلمه يكون مدفوعا بحب الاستطلاع والمعرفة أو مدفوعا بحب الاندماج والانتماء.

إضافة إلى ما تقدم:

- يقبل على مؤسسات التعليم بحب ونشاط.
- يميل إلى اختيار استراتيجيات التعلم الذاتي واستخدامها في بناء معارفه وإنجاز واجباته.
- يسعى إلى طلب التغذية الراجعة فور الإعلان عن نتائجه حتى يتسنى له معالجة وتعديل الأخطاء الناتجة عن سوء الفهم أو التركيز حتى لا يقع فيها مجددا.
- يحسن إدارة وقته وتنظيم أولوياته.
- يتوقع تحقيق الأفضل دائما، ويسعى جاهدا إلى تحديد الأهداف وتجسيدها.

---

[1] – بهية أمزيان، أثر استراتيجية التدريس القائمة على النظرية البنائية على مستوى الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة 3 متوسط، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2، 2017،2018، ص: 174.

[2] – ينظر: عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، ط2، دار الفكر، الأردن، 1419هـ- 1999، ص: 361، 363.

أمّا عن مؤشرات انخفاض الدافعية للتعلم عند المتعلمين فهي خلاف كل ما ذكر، إذ تتجسد في المظاهر الآتية:

- عدم الرّغبة في التردد إلى المدرسة.
- بطء الاستجابة للمثيرات الخارجية.
- الشرود والنسيان وعدم الانتباه لما يلقيه المعلم وإهمال الواجبات.
- النفور من التعلم وكثرة التغيب مع الرغبة الشديدة في ترك مقاعد الدراسة.
- كثرة التشويش داخل الصف وعدم الاكتراث للعقاب.
- ضعف القدرة على الإنجاز وتدني المستوى التحصيلي.

وليس بالضرورة أن تجتمع هذا المؤشرات جميعها في متعلم واحد، فقد تظهر واحدة منها أو اثنتان، كما قد تظهر أكثر من ذلك لدى متعلم آخر فهي تتفاوت بحسب درجة الدافعية لدى المتعلمين، كما قد لا تكون هذه المؤشرات معيارا صادقا دائما للحكم على دوافع المتعلمين، كما أشرنا سابقا فالمتعلم الذي لا يشارك في الصف أو لا ينجز واجباته ليس بالضرورة أن يكون غير مدفوعا نحو التعلم، فقد يكون مدفوعا أكثر من هؤلاء الذين تظهر عليهم معظم علامات الدافعية المرتفعة، إلا أنه قد يفضل استراتيجيات وأساليب تعلم أخرى غير تلك المفروضة عليه لتظهر دوافعه بشكل افضل

إذن كانت هذه أبرز المؤشرات التي تعكس سمات المتعلم المدفوع والمتعلم غير المدفوع، والتي يمكن من خلالها الاستدلال ولا نقول الحكم على وجود الدافعية من عدمها، أما عن الأساليب المستعملة في قياس مقدار أو درجة الدافعية فتتمثل في مجموعة من الاختبارات المقننة والمقاييس، وهي كثيرة ومتنوعة نذكر منها تلك التي حظيت بشهرة واسعة، وهي:

- مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده قطامي يوسف ومقياس ماكليلاند للدافعية للإنجاز، وهي عبارة عن اختبارات مقننة تعمل على قياس قدرة المتعلم على التعلم وشدة مثابرته على الإنجاز والتحصيل. [1]
- مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية California meaure of mental MotivationCM3 : وهو من اعداد جيانكارول وفاشيون Giancarol and faction1998 ، وقد تم تعديله وتطويره من قبل نوفل ومرعي 2008، ويتكون هذا المقياس من 72 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: التركيز

[1] – أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجية التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007–2008، ص: 34.

العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات ابداعيا، والتكامل المعرفي، وقد تأكد الباحثان اللذان طورا المقياس من صدقه وثباته[1].

إضافة إلى مقياس:

- الدافعية الأكاديمية للدراسات الجامعية ل Vellerandl وآخرين (1989). والذي يعتبر من أكثر المقاييس استخداما في الأبحاث والدراسات النفسية كونه يصلح لقياس دوافع كل من المراهقين والراشدين، وقد بني هذا المقياس على أسس نظرية التقرير الذاتي لكل من ديسي وريان، كما عدل وترجم إلى اللغة العربية من قبل العديد من الباحثين، وقد أثبتت استخداماته المتعددة صدقه وثباته الداخلي.

2. نماذج استثارة الدافعية:

قبل التطرق إلى نماذج استثارة الدافعية في المجال التعليمي لا بد أن نشير أولا إلى مفهوم النموذج.

يعرف جويس وويل (Joyce Wel 1986) النموذج على أنه: " خطة محكمة يمكن اعتمادها في تنظيم عمل التعلم، ومواقفه ونشاطاته من مواد وخبرات تعليمية".[2]

وعليه يمكن تعريف الأنموذج بأنه عبارة عن بنية تصورية تشمل مجموعة من الطرائق والأساليب واستراتيجيات التعليم والوسائل التعليمية ومختلف الاستخدامات التي تستثير دوافع المتعلمين نحو التعلم والتحصيل، وتسهل على المعلم تطبيق البرنامج وبالتالي فالنماذج تساعد على تنظيم وإدارة العملية التعليمية– التعلمية.

وظهرت فكرة النماذج بعد توالي الدراسات والأبحاث والنظريات الساعية إلى تفسير سلوكيات المتعلمين، "ويرجع السبب وراء ظهور النماذج الحديثة إلى صعوبة الإفادة المباشرة من الأفكار التي يطرحها أصحاب نظريات التعلم، لذا جاءت نماذج التعليم لتحديد الإجراءات التي تسهل ممارسة

[1] – الرفوع، الدافعية نماذج وتطبيقات، ص: 279.

[2] – سعد علي زاير و سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 1436هـ– 2015، ص: 137.

الفعل التعليمي– التعلمي في المؤسسات التربوية. وقد أكدت النظريات المعرفية على ضرورة استثمارها نظرا لأهميتها البالغة" [1].

والأنموذج قد يصممه الباحث أو المعلم بنفسه – بخلاف البرنامج والمنهاج– وذلك انطلاقًا من خلفياته المعرفية واطّلاعه على مستجدات علوم التربية ونظريات التعليم والتعلم، ومن خلال معرفته لمستويات طلبته. يستطيع حينها أن يصمم أنموذجًا يساعده في تقديمه للمادة التعليمية، وهذا الأنموذج ليس بالضرورة أن يصبح مرجعًا يعود إليه جميع المعلمين لأنّه قد يساعد فئة منهم ولا يساعد فئة أخرى. وذلك راجع إلى طبيعة المتعلمين والخلفيات العلمية للمعلمين ومرجعياتهم.

صمم الباحثون في ميدان التربية والتعليم العديد من النّماذج الهادفة إلى استثارة دوافع المتعلمين نحو التعلم، ولقد تم استثمارها بشكل لافت في العملية التّعليمية– التّعلمية بالنّظر إلى فاعليتها، ومن أهم هذه النماذج ما يأتي:

1.2 نموذج آركس(ARCS):

حاول جون كيلر (Keller1991) الوقوف على عثرات النماذج التي صممت من قبل، مستدركا إياها بتصميم هذا النموذج الذي يعتبر من النماذج النّادرة التي ركزت على تعزيز الدافعية لدى المتعلم. وهو نموذج مطور عن نموذج كيلر الخطي. ويشتمل نموذج التصميم التحفيزي على أربعة أبعاد هي: الانتباه (Attention)، والملاءمة (Relevance)، والثقةConfidence) ، والاشباع (Satisfaction). وسمي النموذج ب "آركس" نسبة إلى مصممه، الذي أخذ الحرف الأول من أجزاء اسمه الكامل[2].

يرى كيلر أن الدافعية أساس التّعلم وهي حسبه تتكون من أربعة أبعاد أو عناصر، ولقد وضع مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات لاستثارة كل بعد من أبعادها في مختلف المواقف التعليمية وهي كالآتي:

1. الانتباه (Attention): تتطلب عملية الحفاظ على جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم طوال الموقف التعليمي، اجراءات عدة، يمكن حصرها في:

[1] – زاير و داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 138.

[2] – أسماء خليل إبراهيم حميص، نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) نموذج تطبيقي، (وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية "التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز")، الجامعة الأردنية، 2018/04/26.25، ص: 102.

-إدخال عنصر الجدة والتشويق من خلال إحداث بعض التغييرات في البيئة التعليمية، أو مفاجئة المعلم طلبته ببعض الأساليب الجيدة كالقيام بحركات تثير انتباههم طيلة الحصة.

-حب المعرفة و الاستطلاع Curiosity ، بحيث تستثار هذه الأبعاد لدى المتعلمين من خلال إثارة التساؤل لدى المتعلمين، كالحديث عن شيء غير مألوف، أو طرح سؤال مفاجئ أو استفسار.

-التنويع: ويشمل التنويع في الأنشطة والتغيير في نبرات الصوت والحركات بهدف الحفاظ على استمرار الانتباه والاهتمام لدى المتعلمين[1]

2. الملاءمة (Relevance): بحيث ينبغي أن يتلاءم المحتوى التعليمي مع احتياجات الطلاب ودوافعهم وذلك من خلال تطبيق بعض الاستراتيجيات، وهي:

-تكييف الأهداف التعليمية: يجب أن تلائم اهتمامات وتوجهات المتعلمين مستقبلا.

-مناسبة الحافز: السماح للطالب باختيار الأسلوب الذي يراه مناسبا لتعلمه.

-الاعتياد والألفة: اعلام المتعلم بأهمية التعلمات الجديدة في بناء الخبرات حتى يعتادها ويألفها.[2].

3. تعزيز الثقة(Confidence): ويركز هذا البعد على ضرورة تعزيز الثقة لدى المتعلمين بأنفسهم وذلك من خلال: [3].

-منح للمتعلم فرصة السيطرة على البيئة التعليمية من خلال إتاحة له حرية استخدام عناصرها لاستثمارها في عملية التعلم.

-إضفاء شيء من المرح والتشويق للموقف التعليمي مع ضرورة الابتعاد عن السخرية والنقد الهادم والسخرية من المتعلمين.

-عزو النجاح والتفوق لمجهودات الطلبة وتعزيز شعورهم بأنهم أعضاء فاعلون في عملية التعلم.

-منح المتعلم فرصة المناقشة وطرح الأسئلة وابداء الرأي على الخبرات المكتسبة لزملائه.

-تقديم التغذية الراجعة.

4. الاشباع أو الرضا (Satisfaction): يهدف هذا البعد إلى خلق الرضا والقناعة للمتعلمين ويتم ذلك من خلال تعزيز مجهوداتهم بشتى المكافآت المادية والمعنوية [4].

---

[1] –الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ص: 212.

[2] – حميص، نظرة جديدة في نموذج كيلر ، ص: 106.

[3] – الزغول، المرجع السابق، ص:214، 215.

[4] – الزغول، المرجع السابق، ص: 214.

يتبين مما سبق أن نموذج كيلر يركز على الدافعية من جميع جوانبها، وكأنه بذلك يقدم وصية للقائمين على التعليم حول كيفية خلق بيئة محفزة على التعلم، وتسلسله المعتمد في ترتيب الأبعاد يعكس ذلك، حيث بدأ مخططه بالتركيز على استثارة الانتباه والمحافظة عليه، لأن اثارة انتباه المتعلمين يعتبر بوابة تعلمهم، ثم نوه على ضرورة ملاءمة المحتوى لاحتياجاتهم وأهدافهم المستقبلية، لأنّ عدم تحقيق ذلك سيشتت انتباههم ويجعلهم لا يبالون بما يقدم لهم، وإذا تحقق هذا الجانب فلا بد من تعزيز ثقتهم بأنهم قادرون على هضم المحتوى وبإمكانهم تحقيق النجاح، أما العنصر الأخير فيعنى بتعزيز كل ما سبق، أي تعزيز مجهودات المتعلمين للحفاظ على استمرارها واستثارتها مستقبلا.

وبالرّغم من فعالية هذا النموذج إلا أنه لا يناسب كثيرا الدول النامية كونه يتطلب بيئة تعليمية مزودة بتجهيزات ومثيرات عصرية تعتمد على التقنية بالدرجة الأولى.

2.2 نموذج الدافعية العليا: Super Motivation Approach

يهدف هذا النموذج إلى استثارة المستوى العالي من الدافعية، وهو من تصميم سبترز Spitzer، الذي استوحاه من مجموعة خصائص الألعاب الرياضية بما فيها لعبة الغولف، حيث ركز من خلاله على النشاطات التي تتطلب مستوى عال من الدافعية ، إذ لاحظ سبترز أن لأي نشاط مظهران: المهمة والسياق؛ فالمهمة هي النشاط في حد ذاته والسياق هو ما يحيط بالمهمة والمهمة من وجهة نظر سبترز مملة أصلا لأنها متكررة باستمرار، لكن في حالة ما وضعت ضمن سياق دافعي يختلف الوضع وتصبح المهمة ممتعة، وللتوضيح أكثر ضرب سبترز مثالا بلعبة الغولف: حيث يقضي اللاعبون ساعات طوال في قذف الكرة دون ملل فما تفسير ذلك؟ والجواب هو سياق اللعبة الذي يخلق دافعية اللاعبين بتليين الوسط وجعلها أكثر من مجرد مهمة، ومن بين العوامل السياقية التي تحيط بلعبة الغولف ما يلي[1]:

- العمل Action : وهي تمارين جسمية مرنة.
- المتعة Fun : وهي مناخ اللعب.
- التنوع Variety : وهو اختلاف منطقة اللعب والأندية والضربات.
- الاختيار Choice : أي متى ومع من ستلعب.

[1] – ينظر: غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ص: 246.

- التفاعل الاجتماعي Social Interaction: فاللاعبين يلعبون سويا بعيدا عن الطبقية الاجتماعية أو الاقتصادية.
- تغذية راجعة تصحيحية Corrective feedback: أي تزويد اللاعب بمعلومات عن صحة أدائه.
- التحدي Challenge: أي التغلب على الصعاب والعوائق.

إذن فحسب سبترز أن هذه العوامل أو ما يعرف بسياق النشاط هو ما يجعل المهمة ممتعة وتلك المتعة تستثير الدوافع نحو التعلم والإقدام على مختلف النشاطات والمهمات.

المطلع على هذا النموذج يتساءل هل يمكن استثماره في المجال التعليمي والعمل به؟.

والجواب هو: نعم يمكن إدخال هذه العوامل في أي نشاط حياتي ولا سيما الأنشطة الدراسية وذلك بجعل المهمات المملة والمفروضة عليهم ممتعة، وهذا لا يقع على عاتق المعلمين فحسب بل حتى المتعلمين أنفسهم قادرين على خلق وسط تعليمي ممتع ومسلي من شأنه أن يزيد من دافعيتهم نحو التعلم ويقضي على الرتابة والملل فعلى سبيل المثال: التعلم الجماعي، التنويع في الأنشطة، المناقشة فيما بينهم، رفع التحدي، التنافس.

ويصلح تطبيق هذا النموذج على صغار المتعلمين كونه يهدف إلى التعلم النشط والتعلم باللعب وهو ما يحبذه الصغار لأنهم يملون بسرعة ويضجرون من التعليمات الصارمة والقيود المفروضة عليهم.

3.2 وجهة نظر كوفنغتون Covington في رفع مستوى الدافعية:

اختار كوفنغتون لعبة تسمى بلعبة التكافؤ كاستراتيجية لاستثارة الدافعية للتعلم والرفع من مستواها، حيث أسس لعبته هذه على مجموعة من القواعد والخطوات وذلك لخلق مناخ تعليمي يساعد جميع المتعلمين على التعلم والأداء الجيد[1].

وبهذا يكون كوفنغتون قد نحى نفس وجهة سبترز، إذ اتخذ من اللعبة التي طورها نموذجا لتحسين الدافعية، وتطوير الأداء من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتنمية الشعور بالفخر، حيث ركز كوفنغتون على كيفية بناء متعلم متصالح مع نفسه مفتخر بإنجازاته مهما كانت بساطتها، متعلم ينشد التطور والتغيير نحو الأفضل أكثر من النتيجة ذاتها لأن الشعور بالفخر يعتبر معززا في ذاته مما يجعل المتعلم في غنى عن معززات أخرى.

[1] – ينظر: غباري، الدافعية النظرية والتطبيق ، ص:248، 250.

وتصلح هذه اللعبة لصغار السن من المتعلمين وكبارهم، باعتبارها مجموعة من المسرحيات والأنشطة المسلية، إضافة إلى كونها تعمل على تشجيعهم لمواصلة العمل والاستمرار في التعلم فكلما استمر المتعلمون في التعلم تحسن أداءهم وزادت قدرتهم على حل مختلف المشكلات وكلما زادت قدرتهم على الأداء الجيد نمى لديهم الشعور بالفخر والاعتزاز أكثر كما أنها تقضي على مشاعر الشحناء والغيرة بين المتعلمين كون أن المكافآت من نصيب الجميع وليست حكرا على الناجحين فقط وهذا ما يقوي دافعيتهم نحو التعلم والإصرار على الاجتهاد بشدة، كما تتيح فرص المشاركة للجميع لهذا سميت بلعبة التكافؤ.

من خلال عرض نماذج استثارة الدافعية نستخلص أن لكل نموذج استراتيجيات خاصة به لاستثارة دوافع المتعلمين منها ما يصلح لكبار المتعلمين ومنها ما ينفع للصغار ولكل نموذج معايير وأبعاد خاصة، لكنها تتفق جميعها في نقطة واحدة وهي كيفية خلق دافعية نحو التعلم تدوم لمدة أطول، وعليه يمكن للقائمين على ميادين التربية والتعليم مراجعة هذه النماذج وفق ما يتناسب مع البيئة التعليمية العربية، ووفق ما يتلاءم مع قدرات المتعلمين المختلفة واستثمار أجود ما جاءت في جميع مراحل بناء الدرس، في سبيل معالجة تدني ظاهرة الدافعية لدى المتعلمين في سبيل التحسين من جودة التعليم.

واستثارة دوافع الطلبة لا تتوقف فقط على هذه النماذج، بل هناك العديد من الإجراءات والاستراتيجيات لاستثارتها وتنميتها، وفما يلي سنعرض بعضا منها.

المبحث الرابع: النظريات المفسرة للدافعية:

عرف موضوع الدافعية امتدادا عبر مصادر المعرفة المختلفة، إلا أن الاهتمام به تزايد شيئا فشيئا وبخاصة بعد استواء علم النفس واستقلاله عن بقية العلوم الإنسانية الأخرى، إذ أخذ موضوع الدافعية منحى آخر واصطبغت معالجته باللمسة العلمية بخلاف ما كان سائدا من قبل.

وسنحاول في هذا الجزء من البحث تسليط الضّوء على أبرز وأهم النظريات الكلاسيكية والمعاصرة التي فسرت ظاهرة الدافعية، مبرزين أهم ما جاءت به وكيف يمكن استثماره وتوظيفه في العملية التعليمية –التعلمية.

1. نظريات التّحليل النّفسي:

يتّفق أصحاب هذه النظريات على فكرة مُفادها أنّ الكائن الحي مزود بدوافع موروثة تدفعه إلى السّلوك، وقد أطلقوا عليها اسم الغرائز، متأثرين بأعمال تشارلز داروين التي مثلت الانطلاقة الحقة للنظريات العلمية حول الدافعية. ومن أهمّ هذه النّظريات:

-نظرية التحليل النفسي لفرويد:

لقد لاقت نظرية التحليل النفسي شيوعا واسعا في النصف الأول من القرن العشرين، حيث أتى زعيمها بتفسير مخالف للسلوك الإنساني، إذ يرى أن هناك ثلاث قوى تتحكم في السلوك المدفوع وهي: [1].

1. الهوا: حيث يمثل الهو مستقر الدوافع الجنسية والابتدائية ومشتقاتها، التي توجد مع ميلاد الفرد.
2. الأنا: ويتطور هذا الأخير بالخبرات المكتسبة الناتجة عن التعلم، كما يمثل الوسيط الذي يربط بين الهوا والأنا الأعلى، فيحاول خلق التوازن للشخصية من خلال السعي إلى إشباع رغبات الهوا وإرضاء الأنا الأعلى.
3. الأنا الأعلى: وهو بمثابة الضمير أو المرشد الذي يقمع الشهوات، إذ يمثل القيم الأخلاقية والمدركات العقلية ومستويات الطموح.

[1] – ينظر: الرفوع، الدافعية نماذج وتطبيقات، ص: 52،53.

كما قسم فرويد تركيبة الشخصية إلى الشعور واللاشعور– ولقد تم التطرق إليهما سابقا عند الحديث عن أصناف الدوافع لذلك لا داع لإعادة تعريفهما–، وما قبل الشعور: وهو ما يشكل جسرًا بين مستوى الشعور واللاشعور، حيث تمثل البوابة التي يتم منها الحركة من وإلى الشعور واللاشعور

وركزت نظرية فرويد على دور الغرائز اللاشعورية التي تتولد نتيجة الصدمات ولا سيما تلك المتولدة في مرحلة الطفولة والتي تخزن في ساحة اللاشعور وتؤثر دون وعي منا في تحريك السلوك والتحكم فيه.

ولقد خص فرويد الدافع الجنسي بأهمية بالغة، فحسبه إن لم يشبع هذا الدافع في مرحلة الطفولة المبكرة سيؤثر سلبا في تكوين الشخصية لاحقا. فكأن يفطم الطفل في وقت مبكر أو يحرم من حنان والديه وكل ما يحقق له الاشباع العاطفي.

وبالرغم من التصور المختلف الذي جاء به فرويد حول الدوافع والسّلوك الإنساني، إلا أنّ نظريته لم تسلم من الانتقادات، حيث سجلت العديد من المآخذ حولها، أهمها[1]:

- إسقاط العوامل الثقافية والاجتماعية والتركيز على الدوافع اللاشعورية في تفسير السّلوك.
- لا يمكن اخضاع مفاهيمها للتّجريب العلمي.
- ركزت في دراستها على فئة معينة من النّاس (المرضى وأصحاب الطبقة الوسطى).
- حصر الدافعية في غريزتين وهذا مناف وغير صحيح كما أوضحته الدراسات العلمية الحديثة.

فالسلوك الإنساني ليس نتاج صدمات الطفولة فحسب، بل هو نتاج عدة دوافع وعوامل خارجية وخبرات متعلمة.

ولقد ظلت فكرة تفسير السلوك بالغرائز سائدة إلى غاية ظهور دراسات واتجاهات نفسية حديثة في العشرينيات من القرن الماضي، ومن أبرز هذه الاتجاهات: الإنسانية والسلوكية والمعرفية، والتي اتخذت منحى علمي وتجريبي آخر لتفسير السلوك.

المتأمل لمحتوى هذه النظريات يتساءل ماصلتها بعمليتي التعليم والتعلم؟ أو كيف يمكننا توظيف ما جاءت به؟.

فصلتها أنّها تركز على جانب مهم من شخصية المتعلمين وهو الجانب النّفسي، أمّا عن كيفية الاستفادة ممّا جاء به فرويد وتلامذته من بعده، فيمكننا ذلك من خلال المفاهيم التي جاؤوا بها والتي ساعدت كثيرًا في الكشف عن خبايا شخصية المتعلمين، وكذا دور خبرات الطّفولة في التأثير في المتعلمين، لذا ينبغي للمعلم أن يتقرب من تلامذته ويحاول معرفة أوضاعهم الأسرية

[1] – الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ص: 117.

حتى يتمكن من التعامل السليم معهم والتواصل بفعالية أكثر وذلك في سبيل خلق جو حميمي يساهم في أداء تعليمي أفضل، كما ينبغي تعيين أخصائيين نفسانيين في المؤسّسات التعليمية لمساعدة المعلم على تشخيص ومتابعة الحالات النفسية للمتعلمين، وكذا تنظيم اجتماعات بشكل دوري تجمع بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة الأوضاع النفسية لأبنائهم المتعلمين.

2. النظريات الإنسانية:

بنت النظريات الإنسانية أسسها على الاتجاه الفلسفي العقلاني، واشتهرت بنظرتها الكلية للإنسان حيث ترى بأن الانسان عبارة عن كيان تام من جسد وعقل وروح وهذا ما يخوله للتفكير ويمنح له الحرية المطلقة للاختيار وتحديد اتجاهاته وكل ما يساعده على اشباع حاجاته المختلفة وتحقيق ذاته، كما تركز هذه النظريات على الجانب الوجداني والعاطفي للإنسان، ولقد جاءت كردة فعل على مدرسة التحليل النّفسي لفرويد التي حصرت دراستها في تفسير الدوافع في غرائز الموت والحياة، كما شنّت النظريات الإنسانية موجة من الانتقادات للمدرسة السلوكية التي ترى أن السلوك المدفوع لا يعزز إلا بالثواب أو العقاب.

و"يمثل الاتّجاه الإنساني كل من ابراهام ماسلو، وجوردن، وكارل روجرز وباربرا كلارك، غير أنّ معظم مفاهيم هذه النظرية تنسب إلى السّيكولوجي الأمريكي ماسلو (1980-1970) باعتباره من أكثر المنظرين العمليين في مجال فهم الدوافع، ومعلما بارزا فيها"[1].

وسميت بالنظريات الإنسانية لأنها تعنى بحاجات الإنسان المختلفة، وتتمثل فيما يلي:

1.2 نظرية الحاجات لماسلو:

قدم السّيكولوجي الأمريكي ابراهام ماسلو A.Maslow 1954 من جامعة براندیس Brandeis University في والتهام ماساشوستس " نظرية في الدافعية"، تتضمن نموذجا تنظيميا للحاجات لدى الانسان[2].

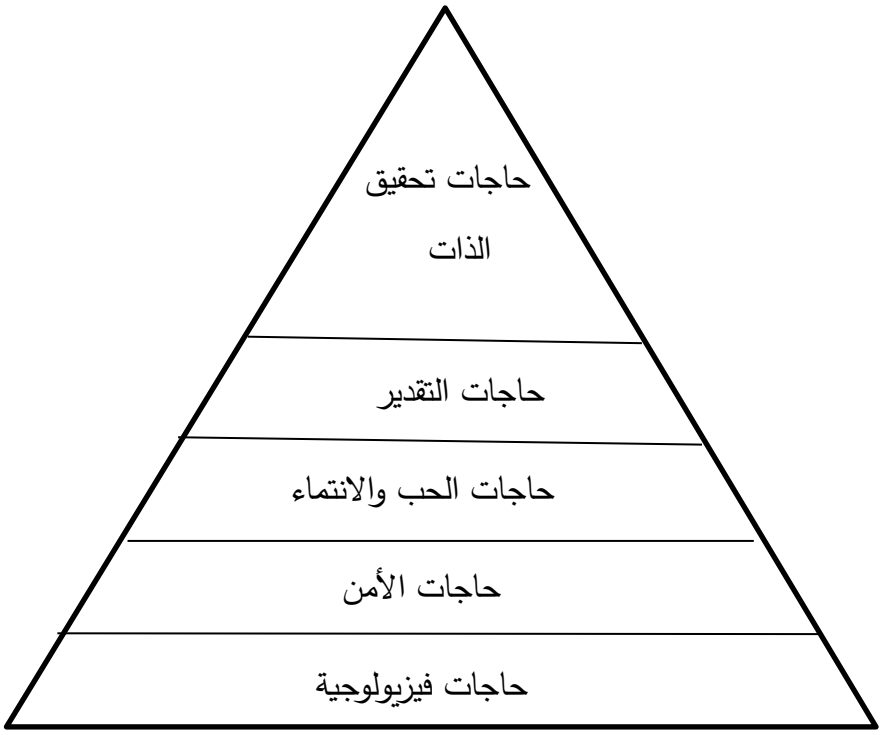
ولقد انطلق ماسلو في بناء نظريته من تصور خاص حول الإنسان، فالإنسان حسبه عبارة عن كائن عاقل متكامل الشخصية يقتحم الحياة بقواه العقلية ومهاراته وامكاناته، إذ يعي جيدا احتياجاته ويسعى جاهدا للبحث عن الطرق والأساليب لإشباعها بغية حماية نفسه وتحقيق ذاته.

وعمل ماسلو على ترتيب الحاجات ضمن نظام هرمي بشكل متسلسل، حيث بدأ بأكثر الحاجات الفيزيولوجية تأثيرًا في الإنسان ثم انتقل إلى الحاجات النفسية والاجتماعية، ونتج عن هذا التّسلسل الهرمي خمس مستويات وهي كما يبينها الشكل الآتي:

---

[1] – الرفوع، الدافعية، نماذج وتطبيقات، ص: 119.

[2] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 35.



الشكل رقم (05) هرم الحاجات الإنسانية لماسلو[1].

وسنشرح فيما يلي هذه الحاجات ونبين كيف يمكن للقائمين على ميدان التربية والتعليم استثمار مبادئها:

1. الحاجات الفيزيولوجية: وهي الحاجات الأولية والضرورية للإنسان مثل: الجوع والنوم والتنفس، فإذا لم تشبع هذه الحاجات على نحو كاف لا يستطيع أي منا التفكير في إشباع حاجات أخرى وهي الأعلى من هذه كما يوضحها الهرم، فعلى سبيل المثال المتعلم الذي يعاني من سوء التغذية أو الذي يمتنع عن فطور الصباح فإنه يعاني من قلة التركيز وسوء الفهم كما أشرنا سابقا في النظرية البيولوجية.
2. حاجات الأمن: وتشمل كل ما يحقق الطمأنينة والسلام الداخلي من الأمن والحماية والاستقرار وكل ما ينسف الخوف والتوتر. فالمتعلم الذي يرهب أجواء المدرسة بفعل صرامة معلمه أو فضاضة أقرانه غالبا ما يكون تحصيله الدراسي متدنيا.

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 36.

3. حاجات الحب والانتماء: " تتمثل في الحاجات الاجتماعية كالرغبة في الانتماء للعائلة والرفاق، ففي حالة عدم اشباع هذه الحاجة يصبح المتعلمين عرضة للقلق والاكتئاب والرّهاب الاجتماعي مما يؤثر سلبا في علاقاتهم مع معلمهم وأقرانهم.

4. حاجات تقدير الذات: وتشمل تقدير الذات، الثقة بالنفس، الإنجاز، الاحترام المتبادل مع الآخرين، كما تشمل رأينا في أنفسنا ورأي الآخرين فينا لأن هذا من شأنه أن يعزز الثقة بالذات. لذا على المعلمين توفير الفرص الكافية للطلبة لإشباع هذه الحاجة، من خلال مساعدتهم على الإنجاز وتعزيز أيّ عمل يقومون به مهمًا كان بسيطا.

5. حاجة تحقيق الذات: Self– actualization وهو من أهم المفاهيم التي جاء بها ماسلو، ويعني استخدام امكاناتنا حتى أقصى درجة، فإذا أقنعنا طلبتنا أنّ بإمكانهم تطوير قدراتهم واستثمارها معنى ذلك أنهم يسيرون باتجاه تحقيق الذات. ويشير ماسلو هنا إلى الميل نحو الشعور بعدم الارتياح مالم نبذل ما بوسعنا لنصل للمستوى الذي نرغب بالوصول إليه. لذا على المعلمين تشجيع الطلبة على التعرف على امكاناتهم وأن يرشدوهم إلى النشاطات التي تمكنهم من الشعور بالكفاية والقدرة"[1].

ويعد ماسلو تحقيق الذات أعلى المراتب التي يصل إليها الإنسان وذلك بالنظر إلى أهمية هذه الحاجة بالنسبة للإنسان، إذ تجعل منه شخصا سويا، اجتماعيا، تلقائيا يتقبل النقد بصدر رحب، يسعى إلى تطوير ذاته باستمرار، واثقا من إمكاناته، يثمن إنجازاته وانجازات غيره، واع بحجم المسؤوليات التي يتحملها وقادرا على تكييف الظروف لخدمة مصالحه.

ويساعد هرم ماسلو هذا المعلم على تحديد مستويات المتعلمين الحالية ومعرفة المستوى القادم لتقديم الاستثارة المناسبة، فعلى سبيل المثال إذا حقق المتعلم المستوى الأول والثاني، فعلى المعلم أن يأخذ بيده للمستوى الثالث وهو تكوين علاقات اجتماعية من خلال إدماجه في الأنشطة الجماعية والتنافسية.

ولم يكتف ماسلو بالتقسيم الخماسي للحاجات الإنسانية، بل أحدث تقسيما آخر، فجعل الحاجات الخمس في مجموعتين، حيث أطلق على المجموعة الأولى حاجات القصور أو النقص Lower– Order deficit Needs، أو حاجات الحرمان Deprivation needs وتضم الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء، وحاجات التقدير. وعلى الثانية حاجات النمو

[1] – ينظر: ثائر غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ص: 74.

Growth needs أو الحاجات النمائيةDevelopmental needs ، وتشمل حاجات تحقيق الذات. وحاجات أخرى أضافها عند دراسته للأفراد الراشدين الأسوياء المحققين لذواتهم وهي: حاجات المعرفة والفهم، حاجات الجمال والتذوق [1].

ويقصد ماسلو بحاجات المعرفة والفهم الرغبة في معرفة قوانين الحياة وفهم معانيها لكي يتسنى للفرد البحث عن الحلول التي تقوده لإشباع مختلف حاجاته والوصول إلى دهاليز حياته، أمّا عن الحاجات الجمالية فتتمثل في التنظيم والدقة في إنجاز الأعمال، والكفاءة والتي نجدها عند الكبار أكثر من الصغار وهي حاجات تتسم بشيء من التعقيد أكثر من حاجات القصور، إذ أن إشباعها يتطلب وقتا وجهد بخلاف حاجات القصور، فإشباعها يكون مباشرا، فإشباع دافع الجوع يكون بالطعام، بينما إشباع دافع المعرفة فيتطلب رحلة شاقة من البحث والمثابرة والإنجاز.

وعليه فماسلو يؤكد في نظريته على ضرورة إشباع الحاجات الأولية، والمتمثلة في الحاجات الفيزيولوجية والأمن والانتماء، فإذا تم إشباعها بالشّكل المطلوب حينها تستثار دوافع الإنسان نحو الحاجات الثانوية الأخرى، لهذا جعل ماسلو حاجات القصور أو النقص كما سماها قاعدة الهرم ووضع حاجات النمو في أعلى الهرم؛ لأنّ حسبه لو أُسقطت الأولى يستحيل الوصول إلى الثانية، كيف لا وهي الحاجات الأولية والضرورية التي يولد الانسان مدفوعا ومضطرا لإشباعها لأن في إشباعها ضمانا لبقائه ووجوده.

والإنسان حسب ماسلو في رحلة بحث مستمرة عن كيفية إشباع حاجاته اللامتناهية، فعندما يحقق إشباع حاجات القصور ينتقل إلى إشباع حالات النمو وإذا تم إشباعها يبحث عن حاجات أخرى تجعله يتميز عن بني جلدته ساعيا بذلك إلى تارك بصمة لوجوده.

وقد جاءت نظرية ماسلو للدافعية، بعد مرور ما يقارب أربعة عشر قرنا من نزول القرآن الكريم، لتبين مدى أهمية إشباع الحاجات الأولية في إثارة الإنسان نحو إشباع باقي الحاجات الأخرى أو الكماليات التي تجعل منه فردا ساميا مترفعا عن باقي المخلوقات الأخرى ومتنعما بالتقدير والاحترام.

وعند إجراء مقارنة بين التنظيم الهرمي لماسلو، و تفسير الفكر الإسلامي للحاجات الإنسانية نجد اختلافا جوهريا، "فعلى سبيل المثال بالنسبة للحاجات الفيزيولوجية والتي عّدها ماسلو قاعدة وأساس ظاهرة الدافعية، لكنه لم يحدد ماسلو كمية ونوع الطعام اللازم لجسم الإنسان، أو ماهي آداب تناول

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 37.

الطعام، في حين أن الإسلام وقف على ذلك كله، حيث اعتبر التخمة سبب كل داء كما أنه حذر من الإسراف والتبذير، قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ {الأعراف 31}. وما ينطبق على الحاجة للطعام ينطبق على باقي الحاجات الأخرى"[1].

إنّ الغرض من المقارنة بين المنهج الإسلامي والمنهج الغربي (ماسلو) في تفسير الدوافع يكمن في الرغبة في التبيين للطلبة والباحثين الفلسفة التي يستقي منها ماسلو أفكاره وهي الفلسفة القائمة على النفعية ، لكن هذا لا يعني أننا نحرض الباحث على التعصب ورفض المناهج الغربية رفضا قاطعا، بل عليه أن يكون حاذقا في كيفية التعامل معها مستقيا منها مالا يتنافى مع دينه وبيئته العربية الإسلامية، ولما لا دفعه للتفكير في إقامة نموذج في دافعية يكون إسلامي المنشأ، عربي الأصل، يخدم الطبائع الإنسانية جمعاء ولا ينحاز إلى حضارة ما أو ثقافة معينة.

وما نلاحظه مما سبق بيانه أن هناك اختلاف واضح بين المنهج الغربي القائم على الفلسفة النفعية التي تؤمن بالماديات وتغفل عن الروحانيات وتستعجل الثمرات بغض النظر عن الوسائل المستخدمة للوصول إلى هذه النتائج والمنافع، و المنهج الإسلامي الذي يمجد الروحانيات التي تشد الرحال بالنفس البشرية وتجعلها تسمو فوق الغرائز الدنيوية والمطامع البشرية، لكنه في المقابل لا يرفض الماديات ويشجع على تحقيق الأهداف والوصول إلى الرغبات لكن بطرق وأساليب لا تضر بالنفس ولا بالغير ولا تتعارض مع تعاليمه وضوابطه والأركان الشرعية التي بني عليها.

وعلى الرّغم من شيوع نظرية ماسلو في الكثير من المجالات الإنسانية كونها اهتمت بكيان الإنسان، إلا أنّها لم تسلم من الانتقادات، كونها تخلو من التجريب العلمي الأمر الذي يحول دون التحقق من مدى صدقها، ومن الانتقادات التي وجهت لها: [2].

1. تبني النظرية افتراضا محددا لترتيب وتدرج الحاجات، لكن ما نلفيه أن بعض الناس يتباينون في ترتيبهم لهذه الحاجات فمثلا الشخص المبدع قد يبدأ هرمه بتحقيق الذات وليس بالحاجات الفيزيولوجية.
2. ترى هذه النظرية أننا لا نستطيع الانتقال بين الحاجات إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى منها، وفي الواقع أننا نستطيع إشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت.

[1] – ينظر: الرفوع، الدافعية نماذج وتطبيقات، ص: 124،126.

[2] – حامد سليمان، الإدارة التربوية المعاصرة، ص: 77.

3. يتطلب تطبيق نظرية ماسلو إلى تعرف القائمين على العملية التعليمية– التعلمية على الحاجات غير المشبعة لدى المتعلمين ليتسنى لهم تقديم الحوافز والتعزيزات اللازمة.

إضافة إلى ما تقدم من انتقادات، فإن ماسلو ركز على خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية ولا سيما في مستوياتهم العليا أكثر من الذين يعانون من ضعف في الدافعية.

إن هذه المآخذ تصعب من تطبيق نظرية ماسلو في العملية التعليمية –التعلمية، فالحاجات الإنسانية تظل غامضة رغم محاولات إزالة الغمام عنها، حيث يشق على المعلم الدراية بالحاجات غير المشبعة للمتعلمين وكم ينبغي من الجهد والوقت لإشباعها بالقدر الكافي، إذ يتطلب الأمر متابعة كل حالة، وهذا أشبه بالمستحيل بخاصة في ظل الاكتظاظ الذي تشهده الصّفوف في مؤسساتنا التعليمية، إلا أنّ هذا لا يلغي أهميتها في الميدان التعليمي كونها تساعد المعلم على كيفية إثارة المتعلمين نحو اشباع هذه الحاجات وتطويرها، ولا سيّما لدى فئتي الصغار والمراهقين من المتعلمين الذين يحتاجون لتنمية بعض الدوافع كدافع الحب والانتماء وتقدير الذات.

2.2 نظرية الحاجات لموريه:

لا يكاد تصور موريه للإنسان يختلف كثيرا عن تصور ماسلو، إذ يذهب إلى أنّ الإنسان عبارة عن تركيبة متكاملة تسعى للحفاظ عن توازنها الطبيعي من خلال إشباع حاجتها المختلفة، فهو بذلك يجعل الحاجات دعامة أساسية يبني عليها نظريته، كما تأثر بتخصّصه البيولوجي والطّبي وبالأنثروبولوجيا وبالكثير من أعمال تشارلز داروين، ووليام ماكدوجال، وكورت ليفين...متخذا من أعمالهم منطلقا فكريا أسس عليه نظريته العلمية، ولهذا يعرف موريه الحاجة على النحو الآتي:

" مركب يمثل قوة في منطقة المخ، بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين".[1]

إذن الحاجة عند موريه هي مفهوم افتراضي يعبر عن قوة كامنة تتمثل في الإدراك والتبصر والفهم والتخيل تستثار إمّا داخليا أو خارجيا، مشكلة توترًا وضغوطًا لدى الإنسان يدفعه إلى اختيار الأساليب المناسبة التي تقود السلوك نحو الهدف لينتهي المطاف بتهدئة الموقف من خلال التخلص من التوتر بإعادة التوازن.

[1] – معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 91.

وقد عرض موريه أكثر من (35) حاجة منها (20) ظاهرة، وأكثر من (15) حاجة كامنة، ومن بين الحاجات التي طرحها موريه الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة للاستقلال، الحاجة إلى الوقاية وتجنب الأذى، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الرعاية، الحاجة إلى اللعب.[1].

ومن أهم الحاجات التي ركز عليها موريه أبحاثه هي الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز معتبرا إياها أهم حاجة تقود إلى تحقيق الذات الإنسانية، ليس هذا فحسب بل يعتبر موريه " أول من تطرق إلى مفهوم الحاجة للإنجاز Needs for Achievement ، بشكل واضح ودقيق. من خلال دراسة له بعنوان "استكشافات الشخصية Exploration in Personality"، والتي تناول فيها موريه الكثير من الحاجات النفسية في مقدمتها الحاجة للإنجاز والتي عدّها من أهم مكونات الشخصية" [2].

ولقد حدد موريه الحاجة إلى الإنجاز وفق مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظريته وهي: الرغبات والتأثيرات، والأفعال والاندماجيات والتفرعات فمن حيث الرغبات والتأثيرات Desires/ effects، تتحدد الحاجة إلى الإنجاز في المظاهر الآتية[3]:

- رغبة الفرد في إتمام شيء صعب.
- أن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الكائنات الإنسانية.
- تناول الأفكار وتنظيمها بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية.
- التغلب على العقبات والأزمات.
- تحقيق مستوى مرتفع في الأداء. والتفوق على الذات.
- منافسة الآخرين والتفوق عليهم.
- زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة.

نلاحظ أن الحاجة للإنجاز عند موريه ترتبط بتقدير الذات وتحقيقها، فالفرد كلما كان مدفوعا بشدة لكي يحظى بتقدير الذات سواء لنفسه أو في مجتمعه زادت رغبته في الإنجاز وتحصيل التفوق، فتجده يسعى دائما لاجتياز المنافسات وتحدي العقبات وخوض غمار كل ما هو جديد وغير مألوف لاختبار كفاياته وقدراته ومهاراته وكذا ليكتسب المزيد من الخبرات.

---

[1] – الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ص: 119.

[2] – خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 88.

[3] – ينظر: معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، ص: 92.

إذن انطلاقا مما تقدم يتضح لنا أن موريه ركز على الحاجة للإنجاز أكثر من بقية الحاجات الأخرى وجعلها أساس نظريته، حيث اعتبرها من أهم الحاجات التي تساهم في تكوين شخصية الانسان وتعكس صورته، فالإنسان يحقق ذاته بتقدير إنجازاته ، بالرغم من أهمية ما جاء به موريه في نظريته وطريقته العلمية في طرح الأفكار والتصورات حول الدافعية للإنجاز إلا أننا لا نستطيع أن نعممها على كافة البشر، فليس الكل مدفوعين للإنجاز من أجل الإنجاز نفسه أو من أجل الحصول على التقدير من قبل الآخرين وتحقيق الذات، بل نجد الكثير من الناس سواء أ كانوا طلبة أو موظفين يدفعون للإنجاز مقابل ما يحصلون عليه من مكافآت أو علاوات وامتيازات فقط، بينما نجد فئة قليلة منهم لا تبالي بهذه الأمور وتجتهد من أجل إثبات ذاتها في مجالها وتلك الفئة غالبا ما تمتاز بمصدر ضبط داخلي– وهذا ما ستبينه النظريات الآتية–.

ويتوقف دافع الإنجاز أو النجاح – كما أشرنا سابقًا عند الحديث عن الوظيفة التوقعية – على ما مدى توقع المعلم لاحتمالية نجاح المتعلم أو توقع هذا الأخير لنجاحه، فكلما كان توقعه للنجاح أكبر بغض النظر عن سهولة المهمة أو صعوبتها كان دافعه نحو النجاح أقوى والعكس، كما يتوقف هذا الدافع أيضا على قيمة ما سيجنيه المتعلم مقابل هذا الإنجاز وذلك وفق ما أقر به أتكنسون الذي أعاد النظر في البواعث الخارجية التي لطالما استبعدها ماكليلاند، مثل الجوائز، المزايا، التشجيعات... فكلما كانت هذه الأخيرة قيّمة ولائقة بمستوى الجهد المبذول والعلامات العالية المتحصل عليها بذل المتعلم جهدا أكبر للحفاظ على درجة دافعيته وعمل على تطوير إنجازه أكثر للحصول على المزيد من المكافآت، كما نوه أتكسون على أن تكون المهام أو الواجبات المدرسية المقدمة على درجة متوسطة من الصعوبة كونها الأفضل في استثارة الدافعية نحو الإنجاز وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات أيضا.

وبالرغم من اجتهادات كل من ماكليلاند واتكنسون حول موضوع الدافعية للإنجاز إلا أنه تم تسجيل بعض المآخذ على نظريتيهما، من أهمها[1]:

- غموض بعض المفاهيم التي جاءا بها في نظرياتهما، ومن بينها مفهوم القيمة.
- العناية بالدوافع الداخلية للإنجاز أكثر من الدوافع الخارجية بالرغم من ترابطهما.

[1] – ينظر: خليفة، الدافعية للإنجاز، ص: 124،128.

- ركزا على المهام التي يعتمد إنجازها مستوى عال من الكفاءة والمهارة فقط على الرغم من وجود العديد من المهام السهلة التي لا تتطلب المخاطرة أو بذل الكثير من الجهد.

وعلى إثر هذه المآخذ ظهرت العديد من النماذج وقفت على ثغراتها وعالجت نواقصها، من أهمها:

نموذج فروم، تصور وينر، تصور هورنر، تصور بيرني وآخرون، تصور رايترز، تصور أتكنسون وبرش.

وبالرغم من موجات الانتقاد التي طالت نظريات الحاجات لا تزال تدرس إلى يومنا هذا في مختلف الكليات الجامعية والمعاهد على اعتبار أنها تناولت ظاهرة الدافعية بصفة عامة وبطريقة علمية وموضوعية، والأمر لم يتوقف عند هذا الحد، بل قام المختصون بتصميم نماذج وتطبيقات انطلاقا من هذه النظريات، حيث تم اعتمادها في عدة مجالات اقتصادية وتعليمية بغية تحفيز أفرادها على العمل والإنتاج [1].

ويمكن تطبيق ما جاءت به نظريات الإنجاز في المجال التعليمي، من خلال ما يلي:

- إبراز قيمة الإنجاز وأهميته في النهوض بالأمم وتطوير المجتمعات لدى المتعلمين.
- تثمين وتعزيز إنجازاتهم مهما كانت بسيطة.
- تدريبهم على إتقان ما ينجزونه لضمان تحقيق الجودة في الأداء.
- ينبغي أن تكون الواجبات المطلوب إنجازها متوافقة مع تحديات العصر، خادمة لحياة المتعلمين الشخصية والمهنية مستقبلا.
- الدّقة والوضوح في تصميم الواجبات حتى ترتسم للمتعلمين حدود انجازاتهم وتتضح لهم سبل الوصول إلى أهدافهم.

[1] – مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010، ص: 124.

3. النظريات السلوكية:

تعد النظريات السلوكية من أبرز النظريات المفسرة للدافعية، و عرفت بالنظريات الارتباطية، لأنها تفسر مختلف الظواهر الإنسانية من منظور ارتباط المثير بالاستجابة؛ إذ ترى أن الدوافع تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، حيث تعمل هذه المثيرات على تحريك السلوك نحو الاستجابات الصحيحة، كما ركزت النظريات الارتباطية على الدور الكبير الذي يؤديه التعزيز في استثارة الدوافع واستمرارها. ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1.3 نظرية التعزيز لسكينر:

فسّر سكينر الدافعية وفق مبدأ الإشراط الاجرائي، حيث بنى نظريته على فكرة مؤداها أن النتائج المترتبة من السلوك من شأنها أن تؤثر بالسلب أو بالإيجاب فيه، فإذا عزز السلوك المدفوع فإنه سيتكرر مستقبلا في المواقف المشابهة التي أدت إلى ظهوره وإن لم يعزز أو تعرض للقمع فإنه سيتوقف وينطفأ.

ولقد اهتم سكينر بالبواعث الخارجية بِعدّها مصدر استثارة رئيس للسلوك، مهملا بذلك دور الحوافز الداخلية للكائن الحي، حيث اعتبر البيئة الخارجية من أهم عوامل التعزيز والتدعيم، كونها تساهم بشكل فاعل في زيادة تكرار الاستجابة أو ضعف وعدم تكرارها، وهذا ما يعرف لدى سكينر بالتشريط الأدائي (الاجرائي) ويمكن تلخيص نظرية سكينر في هذا الصدد في المعادلة الآتية:

(تكرار السلوك) = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد المرات[1].

وبهذا يكون سكينر قد ميز بين الاشراط الاجرائي والاشراط الكلاسيكي الذي جاء به بافلوف، حيث وضح أن السلوك الكلاسيكي هو سلوك مرهون بالمثيرات السابقة، بينما الاجرائي تحكمه المثيرات الملاحظة، ويحدث الكلاسيكي بطريقة آلية بينما يحدث الإجرائي بطريقة إرادية[2].

---

[1] – سليمان وآخرون، علم النفس العام، ص: 439.

[2] – خولة أحمد يحيى، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط8، دار الفكر، عمان، 1435هـ-2014م، ص: 38،39.

إذن فالاشتراط الاجرائي يختلف في مضمونه نوعا ما عن الاشراط الكلاسيكي الذي جاء به بافلوف. فسكينر يقصد بالإشراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث إذا اتبعت بمثير يعززها، وعليه يمكننا التمثيل للإشراط الاجرائي بالمثال الآتي:

مثير ⟵ استجابة ⟵ مثير ⟵ استجابة.

فعلى سبيل المثال:

طرح الأستاذ سؤالا (مثير) ⟵ فأجاب التلميذ إجابة صحيحة (استجابة) ⟵

كافأه المعلم بإضافة نقطة(مثير) ⟵ دفعت بالمتعلم إلى المشاركة ثانية (استجابة).

ووفق ما جاءت به هذه النظرية فإننا نلفي ثلاث استراتيجيات أساسية لاستثارة الدوافع ولا سيما الدافعية نحو التعلم وهي:

أ. التعزيز الإيجابي.

ب. التعزيز السلبي.

ت. العقاب.

وقبل معرفة كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية –التعلمية لا بد من الوقوف على تعريفها:

التعزيز: "يعرف على أنه عملية الإثابة التي يكتسب السلوك بموجبها قوة تزيد من احتمالية تكراره" [1].

أو هو: طريقة قيّمة يعتمدها المعلم تساعد على الوصول إلى السلوك المرغوب والحفاظ عليه بتدعيمه بمعززات شتى.

ويقسم إلى نوعين هما:

[1] – محمد عودة الريماوي، علم النفس العام، ط4، دار المسيرة، عمان، 1432هـ–2011م، ص: 174.

أولا التعزيز الإيجابي:

يتمثل التعزيز الإيجابي في جميع المكافآت والأشياء السارة التي تقدم دبر حدوث الاستجابة المرغوب فيها، بهدف تكرارها مستقبلا وتقويتها، ويشمل العديد من المعززات بعضها مادي كالهدايا والشهادات والأطعمة والحلويات، وبعضها معنوي، الثناء والشكر والابتسامة والتقدير الاجتماعي...وكل ما يسر النفس ويشفي الصدور.

ثانيا التعزيز السلبي:

يختلف عن التعزيز الإيجابي لكنه يؤدي إلى نفس النتيجة وهي تعزيز السلوك لضمان تكراره، إذ يعرف على أنه "ذلك الإجراء الذي يقوم به الكائن الحي ويتمثل في إزالة الأحداث المؤلمة أو تجنبها أو الهروب منها. وهو إجراء يقوي العلاقة بين مثير واستجابة" [1]. ومن أمثلته، تقليل أو إسقاط الواجبات المنزلية للمتعلمين أثناء عطلتهم الفصلية أو إلغاء الفروض الفجائية.

ويكمن الفرق الوحيد بين التعزيز السلبي والايجابي في:

الإضافة أو الإزالة، ففي التعزيز الإيجابي يتم إضافة المثير المحفز، بينما في التعزيز السلبي يتم حذف أو إزالة المثير المزعج.

كما نلفي نوع آخر للتعزيز، يتمثل في التعزيز الدائم والتعزيز المتقطع، إذ يحدث التعزيز الدائم فور القيام بالسلوك أو الأداء المرغوب به، بينما التعزيز المتقطع فيتم بعد مرور حوالي ثلاث أو أربع محاولات أو استجابات صحيحة، ويُعد أفضل من الأول، إذ يجعل المتعلم في حالة تأهب ونشاط دائم كونه يجهل متى سيثاب.

ثالثا العقاب:

يعرف العقاب على أنه إجراء يتخذ من قبل المعلم أو المعالج بقصد إضعاف السلوك غير المرغوب فيه وردعه لتتجب حدوثه لاحقا. ويتم وفق أساليب كثيرة.

[1] – فاروق الروسان، تعديل وبناء السلوك الإنساني، ط11، دار الفكر، عمان–الأردن، 1430هـ–2010م، ص: 119.

أنواع العقاب: للعقاب أنواع وأساليب كثيرة، يمكن إدراجها ضمن مجموعتين هما:[1]

1. العقاب الإيجابي أو العقاب من الدرجة الأولى: وهو أن يتلو هذا النوع من العقاب السلوك غير المرغوب به بإجراء غير سار بهدف إضعاف تكراره، ومن الأمثلة عليه: توبيخ الطلبة لمخالفتهم تعليمات المؤسسة التربوية، أو تكليفهم القيام بمهام فردية مثل: تنظيف غرفة الصف أو حل واجبات إضافية...إلخ.

2. العقاب السلبي (العقاب من الدرجة الثانية): يسمى هذا النوع بعقاب الازالة إذ يتمثل في إزالة معزز أو شيء سار مرغوب فيه. بسبب قيام الفرد بسلوك غير مرغوب فيه.

ومن أمثلته: منع الأب ابنه من مشاهدة التلفاز أو من مصروفه الأسبوعي بسبب تحصيله الدراسي المنخفض.

إذن فالعقاب الإيجابي عبارة عن مثير مؤلم يتبع سلوكا غير لائق مباشرة بغية إيقافه أو تقليله، بينما العقاب السلبي يتمثل في سلب شيء محبب نتيجة القيام بسلوك غير محبب أو غير مرغوب فيه.

نلاحظ من خلال هذه التعريفات وجود بعض التشابك بين استراتيجيات استثارة الدافعية لدى السلوكيين، وعلى رأسها التداخل القائم بين التعزيز السلبي والعقاب، إذ يبدوان بمثابة الشيء الواحد، الأمر الذي قد يوقعنا في الخلط بينهما، لكن في الحقيقة هناك اختلاف طفيف بينهما يكمن في:

يحدث التعزيز السلبي عندما نرغب في زيادة حدوث السلوك المرغوب فيه في مواقف تشبه تلك التي صدر فيها لأول مرة وذلك من خلال إسقاط حدث أو مثير غير السار. أمّا العقوبة فتمارس بقصد تقليل أو إيقاف حدوث السلوك غير المرغوب فيه عن طريق إضافة حدث غير سار (عقاب إيجابي) أو إزالة محفز لطيف (عقاب سلبي).

وباختصار شديد فإن التعزيز يقوي السلوك المرغوب فيه لاحتمالية تكراره مستقبلا أما العقاب فيضعف السلوك غير المرغوب فيه لإطفائه أو إيقافه.

---

[1] أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، 1435هـ-2014م، ص: 212،213.

ولقد لاقت نظرية سكينر رواجا كبيرا في الوسط التعليمي، إذ اعتمدت من قبل البيداغوجيين والتعليميين والمعلمين، بفعل بساطتها وسهولة توظيفها وذلك من خلال:

1. استثمار القائمين على الوسط التربوي والتعليمي ما جاءت به هذه النظرية من مبادئ ومفاهيم، كالإشراط الكلاسيكي والإجرائي، والتعزيز، والعقاب، والإنطفاء في تصميم المحتويات التعليمية وبناء المواقف والمشكلات التعلمية.

2. تساعد مبادئ هذه النظرية ومفاهيمها المعلم في عملية التعزيز، حيث يدرك جيدا متى يقوم بالتعزيز (الظروف والمواقف)، وما نوع التعزيز الذي يطبقه، وما المعززات التي يقدمها للمتعلمين.

3. تزوده بالدراية الكافية بكيفية تطبيق العقاب واللجوء إليه، إذ يعد العقاب من الأساليب الشهيرة لإطفاء السلوكيات غير المرغوبة، لكن ينبغي للمعلم أن يبتعد عن كافة أشكال العقاب النفسي كالتوبيخ والتجريح والتشهير وكذا البدني كالضرب المبرح وذلك لما لها من عواقب وخيمة على نفسية المتعلم، بل يجب أن يكون العقاب تهذيبيا تأديبيا له وقع في سلوك المتعلم دون أن يلحق به أذى نفسي أو بدني، وذلك وفق ما نص عليه ديننا الحنيف والنّظريات النفسية الحديثة.

4. تساعد النظريات السلوكية في بناء تعلمات المتعلمين وتنظيم المواقف التعليمية، كونها تنص على مبدأ التدرج في التعليم والتكرار، وقيامها على مبدأ الارتباط بين المثير والاستجابة والتعزيز، فينبغي للمعلم صياغة وضعيات تعليمية أو الإتيان بمثيرات فعالة كالأسئلة أو مثيرات مادية كالمؤثرات السمعية البصرية لاستثارة المتعلمين، وردف استجاباتهم الصحيحة بالمعزز المناسب.

وعلى الرغم من فعالية النظريات السلوكية وبساطتها، إلا أنّها تعرضت لموجة من الانتقادات كونها جعلت الإنسان يستجيب على نحو آلي للمثيرات البيئية، هذا من جهة ومن جهة أخرى " فقد لاقى أيضا استخدام المعززات في الصفوف التعليمية هجوما واسعا ولا سيما من قبل المعرفيين، وعلى رأسهم ديسي (Deci)، حيث اعتبروا المعززات ضربا من العمل غير الأخلاقي كونها تمثل رشاوي تحفز المتعلم على المكافآت بدل الاستفادة من التعلم" [1].

إنّ بعض هذه الانتقادات أصاب وجهته، حيث أهملت النظريات السلوكية الدوافع الداخلية للمتعلمين وجعلت من التعزيز محركا أساسا للدوافع، لكن بعضها الآخر طغى عليه بعض الإجحاف، إذ لا يمكن اعتبار المعززات المادية رشاوي دائما، بل هي إثابة عن السلوكيات الجيّدة، كما لا يقتصر التعزيز على الأشياء المادية فحسب، فهناك الكثير من المعززات اللفظية كالمدح والشكر، وغير

[1] – ينظر: بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ص: 113.

اللفظية كالابتسامة والتربيت على الكتف، والاجتماعية كالتقدير والاحترام لا تقل أهمية عن المادية، هذا من جانب ومن جانب آخر لا يمكن إسقاط التعزيز من العملية التعليمية– التعلمية وذلك بالنظر إلى دوره الكبير في استثارة الدوافع نحو التعلم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ولا سيما لدى صغار المتعلمين، الذين لم ينضجوا بعد ليدركوا قيمة التعلم في ذاته، وبخاصة إن أدرك المعلم كيفية تطبيقه بوسطية واعتدال. وبالتالي يمكن اعتبار التعزيز من أهم الأساليب الحديثة المعتمدة في تعديل السلوك وتقويم اعوجاجه.

وعلى إثر الانتقادات التي طالت النظريات السلوكية ظهرت نظريات أخرى تركز على الجوانب التي أسقطتها السلوكية من دائرة اهتمامها ومن بين هذه النظريات نظرية التعلم الاجتماعي.

2.3 نظرية التعلم الاجتماعي والفاعلية الذاتية لباندورا « Bandura » أو المعرفية الاجتماعية(1986–1997):

يصنف الكثيرون نظرية التعلم الاجتماعي والفاعلية الذاتية لألبرت باندورا ضمن الاتجاه المعرفي، إلا أنها في حقيقتها تعد الجسر الذي يصل بين المدرستين السلوكية والمعرفية، ولقد جاءت كردة فعل على التصورات السلوكية التي فسرت عملية التعلم ضمن حدود الاشراط الكلاسيكي والاجرائي، مما دفع برواد هذه النظرية إلى توسيع وجهة نظرهم إزاء التعلم لتشمل كل العمليات المعرفية كالمعتقدات، والتفكير والإدراك والتصورات.

وتتمحور هذه النظرية حول فكرة رئيسة مُفادها أن الإنسان اجتماعي بطبعه، أي أنه ابن بيئته، إذ يعيش ضمن جماعة تربطه بها علاقة تأثر وتأثير، وبالتالي فإنّه حسب هذه النّظرية معظم دوافع الانسان تكون مكتسبة، حيث يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين عن طريق الملاحظة، ونماذج المحاكاة أو التقليد، وغيرها.

وعلى إثر ذلك فإنه حسب باندورا هناك مصدرين رئيسين للدافعية هما:[1]

1. الأفكار والاسقاطات حول نتائج السلوك المحتملة، وكأن لسان حال التلميذ يقول: "هل يا ترى سأنجح أم سأفشل؟" أو " هل سيحبني الآخرون أم سيسخرون مني؟".

[1] – برهوم وبريغيث، المرشد في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2022، ص: 197.

2. الإعداد الفعال للأهداف: فالأهداف التي يضعها الشخص تصبح معيارا لتقييم أدائه. والأهداف ثلاثة أنواع بعيدة ومعتدلة ومحددة، فإذا وضع الفرد الهدف صوبه واستطاع الوصول إلى تحقيقه فإنه سيدفع بفعالية أكبر لرسم أهداف جديدة، وإن لم يستطع تحقيقه يحدث العكس.

وتتأثر الفعالية الذاتية بخبرات الفرد، فكلما استحضر نجاحاته في الخبرات السابّقة تزيد دافعيته للإقبال على الأعمال بفاعلية أكبر، كما تتأثر كذلك بالحالات المزاجية والانفعالية، فإذا كانت الحالة المزاجية عالية فسترتفع طاقة الفرد لبذل المزيد من الجهد بكفاءة وفعالية ذاتية كما تتأثر بملاحظة أداء الآخرين ومحاكاته.

والدافعية من منظور باندورا هي حصيلة كل من العوامل الداخلية كالاستعداد والرغبات، والعمليات المعرفية كالاعتقاد والتوقع والتصورات، والعوامل الشخصية والتي تتمثل في مختلف سمات الشخصية والحالات النفسية وخبرات الفرد وخياراته، والعوامل الخارجية والمتمثلة في البيئة المحيطة به وما تحتويه من الأحداث المفاجئة والشخصيات السوية وغير السوية، فكل هذه العوامل تؤثر مجتمعة في دافعية الفرد وفاعليته الذاتية والتي تنعكس في النتائج المترتبة عن سلوكه. ومن أجل هذا التصور اعتبرت نظرية باندورا جسرا رابطا بين السلوكية والمعرفية.

❖ **التطبيقات التربوية للدافعية حسب نظرية التعلم الاجتماعي:**

يمكن استثمار ما جاءت به هذه النظرية في المجال التربوي والتعليمي من خلال الآتي: [1]

1. تصميم وضعيات تعليمية من شأنها أن تمنح المتعلم الشعور بقيمته الاجتماعية، من خلال تعزيز العمل الجماعي ويكون ذلك بتنظيم رحلات أو نشاطات تتطلب أداء جماعي.
2. مساعدة المتعلمين على رفع مستوى توقعاتهم بخصوص انجازاتهم، لأن هذا سيدفعهم نحو تحقيق هذا التوقع فعليا.
3. استخدام الألعاب التربوية التي تضفي نوعا من المرح والنشاط على المواقف التعليمية.
4. الحرص على عدم تعرض المتعلم لمشاهد الظلم والعدوان سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، حتى لا يحاول المتعلم تقليدها مما يخلق لديه شخصية عدوانية.
5. تكليف المتعلمين ببعض المسؤوليات الصفية وغير الصفية.

نضيف إلى ما تقدم:

[1] – الرفوع، الدافعية نظريات وتطبيقات، ص: 118.

6. على المعلم أن يكون على درجة عالية من الأخلاق الفضيلة والوعي بحجم المسؤولية، كما ينبغي له أن يكون غزير العلم، حتى يكون النموذج الأمثل لطلبته.
7. تدريب المتعلمين على التخطيط الجيد ومساعدتهم على رسم الأهداف وكل ما من شأنه أن يطور من فعاليتهم الذاتية.
8. ضرورة تقديم نماذج حية للمتعلمين وبخاصة تلك التي تمتاز بوزن ديني أو تاريخي أو علمي أو ثقافي، عن طريق سرد قصصهم وبطولاتهم بقصد دفع المتعلمين للاقتداء بها والحذو حذوها.

ويمكن أن ننوه إلى أن التعلم بالنمذجة ليس بالأمر الجديد بل هو أسلوب مستخدم منذ عهد الأنبياء والمرسلين، إلا أن التأصيل له ومعالجته بطريقة علمية لم يكتب لها النور إلا في الستينيات من القرن الماضي على يد ثلة من العلماء من أبرزهم ألبرت باندورا.

4. النظريات المعرفية:

تقوم هذه النظريات على أسس ومبادئ تخالف بها مخرجات النظريات السلوكية التي اعتبرت الانسان كائنا حيا يستجيب على نحو آلي للمثيرات البيئية مغيبة بذلك دور العمليات المعرفية التي تتوسط عملية الاستجابة للمثيرات، وعلى إثر هذا جاءت النظريات المعرفية بنظرة مغايرة تماما حول الدافعية، كونها لم تقتنع بالتفسير البسيط الذي جاء به السلوكيون حول السلوك المدفوع، إذ يؤمن المعرفيون بأن الانسان كائن عاقل يملك جملة من الفعاليات الذهنية تمكنه من التوقع والاختيار والتصرف واتخاذ القرارات الصائبة، ممّا أدى بهم إلى معالجة ظاهرة الدافعية ضمن نطاق العمليات العقلية بنوعيها المعرفية وغير المعرفية.

ومن أهم النظريات التي فسرت الدافعية في ظل عمليتي التعلم والتعليم ما يأتي:

1.4 نظرية مركز الضبط الداخلي والخارجي:

تندرج نظرية مركز أو مصدر الضبط للعالم جوليان روتر J. Rotter ضمن النظريات الاجتماعية المعرفية، وقد قامت على أنقاض النظريات السّلوكية التي مجدت التعزيز وجعلت منه محفزا للسلوك، إذ يرى روتر أن أسباب حدوث السلوك لا ترجع إلى عوامل وراثية أو فيزيولوجية، وإنما تعود إلى التنشئة الاجتماعية، وعليه جاءت هذه النظرية بعدة مفاهيم، من أبرزها مصدر الضبط. ويرتبط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى كالعزو والتّوقع.

ويعرف روتر (1966) مصدر الضبط على أنّه: " توقع شامل يرتبط بالمواقف التي تحدد مصادر السيطرة والتي قد تكون ذاتية أو خارجية" [1].

وبالتالي فإن لمصدر الضبط حسب روتر بعدان هما: [2]

1. بعد الضبط الداخلي: يرى روتر أن: "الضبط الداخلي يتمثل في الأسباب الذاتية المتعلقة بالفرد، إذ يعتقد الفرد أن ما حدث له أو ما سيحدث من نجاح أو فشل له صلة مباشرة بأفعاله ولا يعود إلى قوى خارجية".

2. بعد الضبط الخارجي: ويعرف بأنه: "مجموعة العوامل الخارجية والتي يعتقد الفرد بأنّها المسببة الرئيسة لنتائج سلوكه من نجاح أو إخفاق، وهي عوامل خارجة عن نطاق سيطرته كونها تخضع لقوى خارجية، كالحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين".

إذن يشير مصدر الضبط إلى كيفية إدراك الفرد لمصادر العوامل والظروف المتحكمة في نتاج سلوكياته والمسؤولة عن الأحداث المختلفة التي تحدث من حوله، ومن خلال هذا المفهوم يتبين لنا أن الناس صنفان صنف ذو ضبط داخلي يعزو نجاحه أو فشله إلى قدراته ومؤهلاته الذاتية ويعتقد أنه المسؤول الأول والأخير عن مآلات ما يحدث له وغالبا ما يميل هذا النوع إلى الأنشطة الصعبة التي تتطلب تحديا ومنافسة، وصنف آخر ذو ضبط خارجي يعزو نتائج أفعاله إلى عوامل بيئية محيطة به، وغالبا ما يميل هذا الصنف إلى الأعمال السهلة والبسيطة والتي لا تتطلب جهدا أو مثابرة.

2.4 نظرية التنافر المعرفي (أو الاتساق):

تعد نظرية التنافر المعرفي التي طورها العالم ليون فيستنجر (Festinger1957) سليلة النظريات المعرفية الراسخة والعريقة فقد أدت دورا رئيسا في إعادة رسم تصورات علم النفس الحديث وبخاصة علم النفس الاجتماعي حول ما يعرف بالتناقض أو التنافر المعرفي. هذه الظاهرة التي لطالما

[1] – مكي محمد ومسكين عبد الله، مصدر الضبط لروتر وعلاقته بالتوافق النفسي دراسة ميدانية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة مستغانم، مجلة سلوك، مجلد 1، العدد1، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر، 2014م، ص: 47.

[2] – المرجع نفسه، ص: 48.

اهتم بها الكثير من علماء النفس بفعل تأثيرها في العديد من المواقف والظواهر كالإدراك الأخلاقي والمعتقدات واتخاذ القرار ومواقف التحيز، والسعادة...الخ[1].

ويعرف فيستنجر التنافر المعرفي على أنه: " حالة سابقة تحرك النشاط نحو تخفيض التنافر، مثلما يقود الجوع إلى تخفيض التوتر وتحقيق الاشباع"[2] .

وبهذا يكون فستنجر قد ركز أبحاثه على البعد المعرفي للدافعية، إلا أن معالجته لها لا تختلف كثيرا عمّا جاء به العلماء الذين اهتموا بالغرائز أو الدوافع الأولية، حيث تشابهت فكرة التنافر المعرفي بالاختلال الحيوي، كما تشابهت فكرة الاتساق بفكرة الاتزان.

فإذا كان الاتزان الحيوي يتحقق بإشباع الحاجات الفيزيولوجية فإنّ الاتساق أو التآلف المعرفي يتحقق عندما يحدث التناسق بين السلوكيات الشخصية و المعارف والاتجاهات والمعايير الذاتية والاجتماعية.

ولقد أشار فستنجر إلى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي هي[3]:

1. يحدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق إدراكات الفرد مع المعايير الاجتماعية.
2. ينشأ التنافر عند حدوث ما لا يتوقعه الفرد.
3. يحدث التنافر عند قيام الفرد بسلوكيات تتعارض مع الاتجاهات العامة.

نضيف إلى هذه المواقف موقفا آخر يتجلى في:

4. يحدث التنافر المعرفي بناءً على استحباب المكابرة وعدم الرغبة في مواجهة الحقيقة وإصلاح الذات، فأحيانا يرفض الفرد ولا سيّما الذي يعاني من اضطراب الشخصية النرجسية التغيير والتعديل المعرفي أو النصح الإرشادي ويصر على أفكاره أو الإبقاء على سلوكياته التي ترضي رغباته مما يؤثر بالسلب على فعاليته وانتاجه.

ويمكننا تعريف التنافر المعرفي على أنّه حالة من التوتر والاجهاد النفسي والعصبي تستثار عندما تتناقض معتقدات الإنسان ومدركاته مع بعضها أو مع سلوكياته في المواقف الحياتية، إذ تدفع

---

[1] – سميرة محارب العتيبي ومريم حميد اللحياني، تطوير مقياس التنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 12، جامعة ابن خلدون، تيارت–الجزائر، 2020، ص: 39.

[2] – المرجع نفسه، ص: 42.

[3] – الكبيسي وداهري، علم النفس العام، ص: 100.

هذه الحالة بالفرد إلى البحث عمّا يزيل التنافر ويحقق الاتساق أو التآلف المعرفي وهنا يجد الفرد نفسه أمام احتمالين لتحقيق هذا الاتساق، هما:

إما أن يغير من أفكاره واتجاهاته وقناعاته لتتناسب مع السلوك والتصرفات.

أو يعدل من سلوكه وفق ما يتلاءم مع معتقداته وما تمليه عليه قوى العالم الخارجي.

فعلى سبيل المثال: الطالب الذي يسهر الليالي من أجل الدراسة والمراجعة مع علمه أن السّهر الكثير مضر بالصحة، إلا أنه يغير من منظوره لهذه الفكرة ويعدلها وفق ما يتناسب مع سلوك السهر كأن يقول إنّ الليل والسهر يساعدان على التركيز والهدوء، أو أنه يكف عن السهر ويستبدله بالنهوض باكرا.

وعليه فحالة التنافر المعرفي تنشأ عندما تتعارض سلوكيات الفرد مع العمليات المعرفية، أو تتناقض مع الزواجر الاجتماعية مشكلة له بذلك حالة من التوتر والضغط النفسيين يسعى الفرد إلى تخفيضهما من خلال تغيير بعض السلوكيات أو الاتجاهات الشخصية لتتوافق مع مدركاته أو مع الاتجاهات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال: عندما يغش المتعلم فهو يقوم بسلوك مناف لمعتقداته التي ترفض الغش وتعتبره ظاهرة لا أخلاقية وهذا التنافر بين سلوكه ومعتقده يشكل له حالة من التوتر يسعى إلى إخمادها من خلال اعراضه عن الغش.

وبناءً على ما تقدم: يتسنى لنا طرح التساؤل الآتي:

كيف يمكننا تطبيق نظرية التنافر المعرفي في المجال التعليمي؟

الجواب: يمكننا استثمار ما جاءت به هذه النظرية من خلال:

- بناء وضعيات تعليمية– تعلمية تدفع بالمتعلم إلى القيام بسلوكيات تنسجم مع أفكاره.
- استثارة الدوافع المعرفية للمتعلمين من خلال وضعهم في مواقف تسبب لهم حالة من التنافر المعرفي، بقصد تحفيزهم على تحقيق الاتساق عن طريق إعادة ترتيب أفكارهم أو تعديل سلوكياتهم وأعمالهم باستخدام طرق واستراتيجيات كفيلة بتحقيق ذلك.

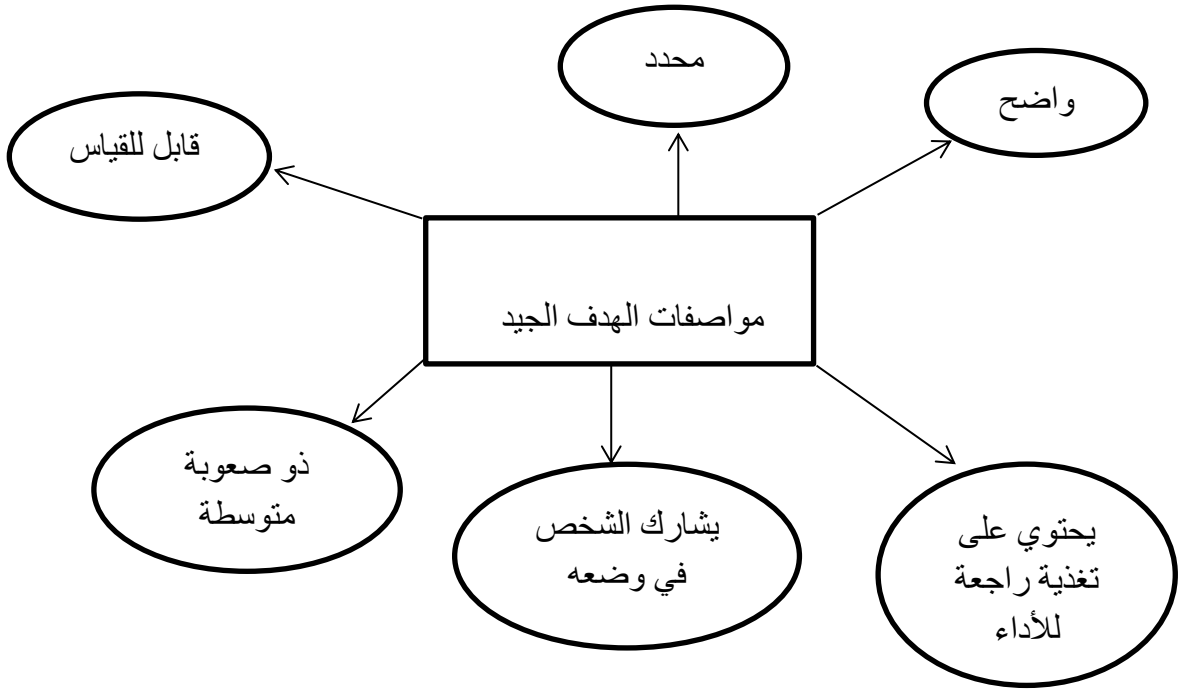
3.4 نظرية الهدف:

ترى نظرية الأهداف أن الفرد الذي يملك أهدافا في حياته ويسعى إلى تحديدها والتفاني في تحقيقها غالبا ما يكون مدفوعا بشكل كبير بخلاف الأفراد الذين لا يملكون هدفا محددا. وتقترن هذه النظرية باسم العالم إدوين لوك (Locke 1968) [1].

وبالتالي تؤكد هذه النظرية أن الدوافع ترتبط بالأهداف، فكلما كانت الأهداف واضحة وقيمة يكون مستوى الدوافع مرتفعا، فعلى سبيل المثال: المتعلم الذي يضع صوب عينيه أنه سيصبح أستاذا أو مهندسا فإنه سيكون مدفوعا بشكل أكبر نحو الاتجاهات والوسائل التي تقوده إلى هدفه أما المتعلم الذي لا يملك أدنى فكرة عما سيصبح عليه مستقبلا فإن مستوى دافعيته يكاد يكون منخفضا أو منعدما.

ويشير العديد من الباحثين إلى أن المشكلة في غالبية البشر لا تكمن في عدم وجود أهداف للفرد لأن هذا مخالف للطبيعة البشرية، ولكن المشكلة تكمن في نوعية ومواصفات الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه، فالهدف الجيد هو الذي يحتوي على مجموعة من المواصفات الهامة والموضحة في الشكل الآتي:

[1] – يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ-2015م،ص: 235.



الشكل رقم (06) يمثل مواصفات الهدف الجيد[1].

ويمكننا شرح هذه المواصفات باختصار في النقاط الآتية مبينين كيفية توظيف مضمون هذه النظرية في عمليتي التعليم والتعلم:

- **التحديد والوضوح:** إذ ينبغي أن يكون الهدف مصاغا بطريقة واضحة ومحددة، قابلا للقياس بدقة بحيث يقيس مستوى معين من مستويات جوانب شخصية المتعلم، حتى يساهم بشكل فعال في استثارة دافعية المتعلمين لتنفيذه، أما إن لم تكن الأهداف محددة المعالم فإن تأثيرها يكون أقل وستظلل على صاحبها طريق الوصول إليها.
- **درجة صعوبة الهدف:** من مواصفات الهدف الجيد أن يكون على درجة متوسطة من الصعوبة، لأن الأهداف سهلة التحقيق تغيب عنصر الإثارة والتحدي للمتعلمين بحيث يصبح الوصول إليها أمرا عاديا، بينما الأهداف الصعبة تشل قدرات المتعلمين وتنفرهم من المحاولة ولا سيما بعد خبرات الفشل المتكررة، في حين الأهداف ذات الصعوبة المتوسطة تعد الأجدر كونها تساهم في شحن الدوافع المتعلمين نحو التحدي والتنافس وتستثير قدراتهم المعرفية بشكل متواصل.

[1] – أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس ص: 236.

– **التغذية الراجعة:** إذ ينبغي أن ترتبط كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية – التعلمية بأهداف مناسبة لمستوى المتعلمين، كما يجب أن تقدم لهم حصيلة تقدمهم بعد قيامهم بأي عمل كلفوا به حتى يتسنى لهم معرفة مقدار تعلمهم، وكم يفصلهم من الجهد والوقت لبلوغ الهدف النهائي، لأن هذا سيساهم في رفع مستوى توقعاتهم لأدائهم وتحصيلهم مستقبلا. والتغذية الراجعة نوعان، تغذية راجعة فورية وتغذية راجعة مؤجلة لذا ينبغي للمعلم أن يدرك جيدا متى يستعمل التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة. وذلك بحسب نوعية المواقف التعليمية ونوع التعليم ومستوى القدرات العقلية، فعندما يكون المتعلمون صغار السن يتلقون معلومات بسيطة فمن الأفضل تقديم التغذية الراجعة الفورية بغية تعزيز الاستجابات الصحيحة وتقويم وتعديل الخاطئة منها، أما إذا تعلق الأمر بكبار الطلبة فمن الأفضل تقديم التغذية الراجعة المؤجلة وذلك راجع لطبيعة المعلومات التي تتسم بالتعقيد نوعًا ما.

– **المشاركة في وضع الهدف:** لقد اثبتت الدراسات أن الأهداف التي يشارك الفرد في تحديدها تكون أكثر فعالية من الأهداف المفروضة عليه، لذلك ينبغي للمعلم أن يترك مجالا للمتعلمين ليشاركوا في وضع الأهداف وفق ما يتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، كما ينبغي له أن يدربهم على التخطيط الجيد والانضباط وفن إدارة الوقت وعلى كل الاستراتيجيات التي تسهل الوصول إلى الهدف.

4.4 نظرية التقرير أو العزم الذاتي:

تقوم نظرية التقرير الذاتي (Self Determination Theory) على افتراض مؤداه أن السلوك الإنساني يدفع بالحاجات العاطفية والمعرفية وبالرغبة في تحقيق الكفاءة العالية وكل ما يساهم في بناء شخصية إيجابية سوية ويحافظ عليها بعيدا عن التدخلات الخارجية، وقد تجلت بوادر هذه النظرية على يد عالمي النفس الأمريكانيين هما ريتشارد ريان وإدوارد ديسي (1985) اللذين ساهما في إقامة مقارنات للفصل بين الدوافع الداخلية والخارجية، وقد نتج عن هذه المقارنات وجود أصناف عديدة من الدافعية تختلف شدتها من شخص لآخر باختلاف درجة التقرير الذاتي لديه، ويمكن حصر هذه الأصناف في ثلاث مجموعات هي:

1. الدافعية الداخلية: جاء مفهوم الدافعية الداخلية كنتيجة للدراسات التجريبية التي قام بها الباحث وايت في منتصف القرن العشرين، حيث وجد أن بعض السلوكيات التي تقوم بها الحيوانات تكون مدفوعة بحب الاستكشاف والفضول بعيدا عن المكافآت، وبالتالي تفطن إلى أن الدافعية تعكس

ميل الفرد الوراثي للبحث عن التحدي لتوسيع وممارسة قدراته، وللاكتشاف والتعلم[1]. فالدوافع الداخلية تتوهج من ذات الفرد دون الحاجة إلى بواعث أو مثيرات خارجية لإيقاظها.

وتقسم الدافعية الداخلية حسب ليفاليراندوبلايس (1987) إلى ثلاثة أنواع هي[2]:

أ. الدافعية الداخلية للمعرفة: وتشير إلى رغبة الفرد الفطرية في طلب المزيد من المعرفة لتحقيق الرضى والمتعة والسعادة.

ب.الدافعية الداخلية للإنجاز: وتشير إلى رغبة الفرد في الإنجاز من أجل الإحساس بالفخر والكفاءة بين الآخرين.

ت. الدافعية الداخلية للتحفيز: تشير إلى رغبة الفرد في القيام بتجارب جديدة تحقيقا للإثارة والمتعة، كأن يقرا الطالب رواية بفعل ما تمنحه أجزاؤها من تشويق وحماس.

وعليه فإن الدافعية الداخلية للمعرفة والإنجاز والتحفيز مصدرها ذات الفرد وتستثار رغبة في تعلم أشياء جديدة أو خوض منافسات وتحديات أو إنجاز مهام من أجل إصدار الفرد أفضل نسخة لذاته السابقة مما يشعره بالرضى والسعادة والانتماء لجماعته.

2. الدافعية الخارجية: وتقسم هذه الدافعية في ضوء نظرية التقرير الذاتي إلى ثلاثة أصناف، هي:[3]

أ. الدافعية الخارجية ذات الضبط المحدد: حيث يخضع السلوك لأسباب خارجية محددة ومضبطة، كأن يدفع الطالب للتحصيل من أجل نيل الشهادة الأكاديمية.

ب. الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج: ويخضع فيها السلوك لقوى خارجية وضغوطات داخلية، كأن يذاكر الطالب لشعوره بالذنب بعد الحصول على نتائج ضعيفة في الاختبارات السابقة.

ت. الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي: وفيها يخضع السلوك لقوى وعوامل خارجية بحتة، كأن يدفع الطالب للإنجاز من أجل نيل المكافأة أو لتجنب العقاب.

3. اللادافعية: تعرف اللادافعية على أنّها تلك الحالة التي يكون فيها الفرد غير قادر على معرفة العوامل المسببة لسلوكه مما يجعله عاجزا عن التنبؤ للنتائج المترتبة عن أدائه وتفسيرها،

---

[1] – الختاتنة وأبو أسعد، مبادئ علم النفس، ص: 241.

[2] – بوبكري ورمضان، الدافعية الداخلية للتعلم، ص: 32.

[3] – بديعة بوعلي، الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين حسب نظري التقرير الذاتي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد: 15، العدد:1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر، 2022، ص: 176.

وتحدث هذه الحالة نتيجة إسناد المتعلم للصعوبات التي تواجهه إلى عوامل داخلية ثابتة لا يمكنه السيطرة عليها مما يشعره بعدم الأهلية والاستسلام[1].

وعليه يشير مصطلح اللادافعية إلى شعور الفرد بالعجز عندما يدرك أنه غير قادر على التحكم في نتائج أفعاله، أو أن مجهوداته غير مجدية، وهذا الشعور في الغالب لا يكون فطريا، بل يكتسب نتيجة خبرات الفشل المتكررة التي تحد من الثقة بالنفس وتضعف من الكفاءة الذاتية.

تركز نظرية التقرير الذاتي على مدى الارتباط بين الاختيار الذاتي الناتج عن التحفيز الداخلي وأثار الأداء، وهذا الارتباط مرهون كذلك بدرجة التقرير الذاتي.

إذ يرى ديسي وريان أن ترتيب هذه الدوافع مرهون بدرجة التقرير الذاتي، بحيث يمتلك الشخص المدفوع داخليا أعلى درجة من التقرير الذاتي والاستقلالية في اتخاذ القرارات والاختيارات، وتليها الدافعية الخارجية ذات الضبط المحدد، ثم الدافعية الخارجية ذات الضبط المدمج، ثم ذات الضبط الخارجي، حيث يتمتع أصحابها بدرجات متفاوتة الشدة من التقرير الذاتي لتتذيلها اللادافعية والتي يعاني أصحابها في خفض التقرير أو العزم الذاتي.[2]

تشير هذه النظرية إلى أن هناك ثلاثة عناصر رئيسة مسؤولة عن تحريك سلوكياتنا وهي تقرير المصير أو التقرير الذاتي ويقصد به أن تكون لنا حرية اتخاذ القرارات ولا سيما على الصعيد الشخصي، الكفاءة أو الفعالية الذاتية التي تخولنا من اقتحام كل المواقف دون مواجهة صعوبات، الانتماء وهو أن نشعر بأننا لسنا عبء على المجتمع أو على أفراده، بل لنا يد في بنائه، وعليه تحيلنا نظرية التقرير الذاتي إلى ضرورة الانتقال من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية بالنظر إلى أهميتها في تجسيد ما تم ذكره من توليد المعرفة وتحقيق التقدير والعزم الذاتي رغبة في تطوير الكفاءات الذاتية بعيدا عن المغريات الخارجية، ويمكننا استثمار ما جاءت به هذه النظرية من مبادئ في الميدان التربوي والتعليمي من خلال ما يلي:

[1] – بديعة بوعلي، الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين ، ص: 177.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- العمل على استثارة الدوافع الداخلية للمتعلم بدل الدوافع الخارجية عن طريق تعزيز حب المعرفة والاستطلاع لديه وتعويده على الالتزام في طلب العلم لذاته حبا وطوعا بعيدا عن المثيرات الخارجية لكيلا يربط تعلمه بالنتائج فحسب.
- تدريبه على مواجهة الأخطاء مهما كانت درجتها لأنها سبيل للتعلم، حتى لا يؤدي أثرها إلى توليد حالة اللادافعية لديه.
- خلق وضعيات تعليمية تدفع بالمتعلم إلى بذل المزيد من الجهد حتى يصبح قادرًا على تطوير قدراته وكفاءاته واستعادة ثقته، لتتلاشى الأفكار والاعتقادات السلبية عن ذاته كعدم قدرته على تجاوز الصعوبات كونها ناتجة عن أسباب لا يستطيع السيطرة عليها وما شابه.
- تطوير الكفاءة الذاتية من خلال فتح مجال المناقشة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم وطرح اقتراحاتهم، وتثمينها، كأن يقول المعلم: فكرة جديرة بالمناقشة أو للتوسيع، وكذا تكليفهم بمشاريع هادفة تدفعهم إلى اختبار قدراتهم وتحسين كفاءاتهم.

انطلاقا مما تم ذكره آنفا نستنتج أن هذه النظريات ركزت على الدوافع المعرفية، فهي ترى أن الأفراد مدفوعون ذاتيا لإشباع حب المعرفة والاستطلاع والفضول حول كل ما يتعلق بعالمهم للوصول إلى أهدافهم وتحقيق ذواتهم لا بغية الحصول على الجوائز والمكافآت. كما ترى أن السلوك المدفوع لا يستجيب على نحو آلي للمثيرات الداخلية أو الخارجية وإنما يدفع نحو الهدف بناء على تضافر جملة من العمليات المعرفية كالتفكير والادراك والانتباه والتوقع وغير المعرفية كالإحساس والانفعال، فالدوافع تنشأ نتيجة وجود حالة من عدم التوازن المعرفي، حيث تخلق هذه الحالة توترا يحرك السلوك نحو استعادة التوازن وتتم هذه العملية في ضوء توظيف القدرات العقلية فكلما وظفت بفعالية تحقق الهدف وأشبعت الحاجات المعرفية.

فعدم فهم المتعلم للدرس مثلا يشكل له حالة من التوتر والاضطراب تدفعه للبحث عن كل ما يتعلق بهذا الدرس وعندما يجد الأجوبة عن اشكالاته ويشبع فضوله يستقر حاله ويطمئن باله.

5. أهم الانتقادات الموجهة للنظريات المفسرة للدافعية:

من أبرز الانتقادات التي وجهت لهذه النظريات. التركيز على الجانب المادي في سلوكيات الأفراد. وقد تجلى ذلك في الاهتمام المفرط بالحاجات البيولوجية التي تحفز الأفراد على العمل والإنتاج. وبالرغم من النتائج التي أسفرت عنها دراسات علماء النفس، ولا سيما بحوث " هاوثورن" في أمريكا في الثلاثينات من القرن الماضي التي أكدت على أن الدوافع الوجدانية والاجتماعية لا تقل أهمية في توجيه السلوك التنظيمي، كما ذهبت هذه الانتقادات إلى أن النظريات المفسرة للدافعية لم تقدم نماذج واضحة حول كيفية إشباع هذه الدوافع وبخاصة داخل المنظمات أي أنها لم تأبه لربط الدافعية بالمحيط الاجتماعي والايديولوجي إلا نادرا وهذا ما لاحظناه مؤخرا في الدراسات الغربية، حيث اقتصرت معظم النظريات على تفسير الدافعية من الناحية النظرية فحسب، كما أكدت على أهمية الحوافز المادية واتخذتها كأسلوب لاستثارة الدافعية والرفع من وتيرتها[1]. إضافة إلى ذلك فهذه النظريات لم تقدم تفسيرات علمية كافية ودقيقة وعميقة بحجم عمق وغموض ظاهرة الدافعية وإنما اكتفت بتقديم نماذج بسيطة.

وبالرغم من جائحة الانتقادات التي طالت النظريات المفسرة للدافعية، إلا أن هذا لا ينقص الكثير من قيمتها ولا ينكر فضلها، إذ لاقت رواجا كبيرا في مؤسسات التعليم العالي، حيث لازالت تدرس إلى يومنا هذا، كما لاقت الاهتمام من قبل القائمين على قطاع التربية والتعليم، حيث نلفي ظلالها في صياغة المقاربات وبناء المناهج التربوية وتصميم البرامج التعليمية وفي وضع المخططات والاستراتيجيات التي يطبقها المعلم أثناء أدائه للفعل التعليمي وذلك بالنظر إلى أهميتها الكبيرة في بلورة وتوجيه سلوك المتعلمين وتدريبهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وكل ما من شأنه أن يجعل منهم قادرين على تحمل الصعاب على المستوى الشخصي والمهني مستقبلا، كما ينبغي للأسر الاطلاع على آخر مستجدات هذه النظريات وذلك في إطار المساهمة في تربية وتعليم أبنائهم واستثارة دوافعهم لضمان استمرارها حتى لا يقع الحمل الأكبر على المؤسسات التعليمية.

ومن جهة أخرى لا يمكن الأخذ بكل ما جاءت به هذه النظريات كمسلمات بعيدة عن أي تحيزات أيديولوجية، وبما أنها من صنيع الغرب المهيمن الذي فرض عقليته وسيطر بها على وعي

[1] – ينظر: مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ص: 224،225.

الأمم الأخرى فهذا لا يعني أنها بلغت درجات عليا من الصواب والكمال، بل لا بد من إعمال عقولنا بصفتنا مسلمين لكيلا ننقل غثها وسمينها، بل ننقل ما ينفعنا منها ولما لا العودة إلى تراثنا وبلورته لنخرج منه أنظمة تعليمية ومناهج تربوية خاصة بنا نتحرر بها من التبعية الكلية للغرب.

خاتمة الفصل:

تعتبر الدافعية من الظواهر النفسية التي كثر حولها الجدل على اعتبار أنها عملية عقلية غير معرفية جد معقدة كونها متعددة المصادر تعمل على تحريك وتوجيه السلوك نحو الهدف، إضافة إلى أنها مفهوم نفسي حديث نوعا ما مقارنة بالمفاهيم النفسية الأخرى، الأمر الذي أدى إلى ظهور الكثير من النظريات في محاولة فهم طبيعتها، وقد اختلفت هذه الأخيرة في تفسيرها وتحليلها للدافعية وذلك بسبب غموض الظاهرة من جهة وإلى تعدد المنطلقات الفكرية والفلسفية لمنظريها من جهة أخرى، فمنهم من ركز على الجوانب البيولوجية للدافعية، وبعضهم الآخر ركز على الجوانب السيكولوجية (المعرفية منها والانفعالية)، في حين ركز البعض الآخر على الجوانب البيئية (المادية والاجتماعية) وبالرغم من كثرة وتعدد التفسيرات والتصورات حول الدافعية وبالأخص الدافعية الإنسانية إلا أنها اتفقت حول ضرورة تحقيق اشباع الدوافع على اختلاف أنواعها وذلك من أجل إزالة التوتر الذي يكتنف الفرد جراء حدوث نقص أو قصور في إحدى حاجاته البيولوجية أو السيكولوجية أو المعرفية وتحقيق التوازن بنوعيه البيولوجي والمعرفي.

وبعد عرضنا لمختلف النظريات التي تناولت الدافعية ارتأى لنا طرح التساؤل الآتي:

ماهي النظريات التي يستحسن التعويل على مخرجاتها في العملية التعليمية –التعلمية؟

من جانبنا نرى أن النظريات التي عملت على تفسير الدوافع بطريقة علمية إجرائية يمكن التعويل عليها واستثمار ما جاءت به في العملية التعليمية التعلمية، هي النظريات المعرفية؛ لأنها ركزت على الدوافع المعرفية ذات البعد الذاتي أو الداخلي وحاولت البحث في كيفية إشباعها وخلق التوازن المعرفي للإنسان بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة، حيث سعت من خلال أسسها ومبادئها إلى انتاج إنسان فعال ونشط قادر على حل مختلف مشاكله من أجل ذاته. وهذا ما ترنو إليه العملية التعليمية التعلمية، بل تتخذه من أسمى أهدافها. وذلك يتحقق باستثمار مخرجات هذه النظريات وذلك من خلال ما تم ذكره آنفا.

وميل الكفة للنظريات المعرفية لا يعني إغفال مخرجات النظريات الأخرى (السلوكية، الإنسانية، التحليلية النفسية)، لأننا بصدد التعامل مع نفوس بشرية متعددة الجوانب كثيرة الحاجات، متفاوتة من حيث المستويات والقدرات والأعمار، كما أن إشباع الحاجات النفسية والجسمية والاجتماعية يساهم في تكامل ونمو شخصية الفرد، لهذا فالانتقاء الأمثل مما جادت به هذه النظريات يسهل على المعلم فهم

تركيبة المتعلم جيدا وهذا من شأنه أن ييسر المهمة الشاقة عليه ويضمن له السّير السوي والحسن للعملية التّعليمية– التّعلمية.

الفصل الثاني:

العملية التّعليمية- التّعلمية

(مفهومها-عناصرها)

مقدّمة الفصل:

حظّي موضوع التربية والتعليم باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين قديما وحديثا، فالمتصفح للتراث العربي يجد الكثير من التراثيين وعلى رأسهم ابن عربي، وابن فارس، والجاحظ، وابن خلدون قد أسهبوا في البحث عن كيفية تلقين العلوم والمعارف، واصفين عملية التلقين تلك آنذاك بالفن أو الصناعة، وفي هذا الشأن يقول ابن خلدون: " وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هم بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. ومالم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلا.... ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلف الاصطلاحات فيه "[1].

ويشير هذا الكلام إلى أن التعليم وقتئذ احتذى حذو الصناعات التي تستلزم الحذق والمهارات، فكان لكل معلم طريقة يتميز بها في تلقين العلوم والمعارف، وكانت العلوم والمعارف أشبه بالصناعات يُتدّرج في تعليمها شيئا فشيئا إلى أن تحصل للمتعلمين وتصير ملكة راسخة فيهم.

وبما أنّ التربية والتعليم أساس قيام الأمم وازدهارها، تنافست الأبحاث والدّراسات التربوية والنفسية حول البحث والتقصي عن الطرق والاستراتيجيات الكفيلة بترقية النظام التربوي والتعليمي على الحد السواء، والمواكبة لمستجدات العصر، والكافية لإشباع الاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

[1] – ابن خلدون، مقدمة، تحقيق، أبي عبد الرحمن بن سعد، الدار الذهبية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ص: 468

المبحث الأول: مفهوم التعليمية:

قبل الخوض في ماهية التعلمية، لابد من الحديث عن نشأة التعليمية وتطورها أولا.

1. نشأة التعليمية وتطورها:

بعد النّهضة العقلية التي شهدها العالم في القرن السابع عشر، بدأ العقل البشري في التحرر رويدا رويدا من أغلال الفكر اللاهوتي. وقد أدى هذا التحرر إلى ميلاد عدّة ثورات؛ أهمها الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر، والثورة العلمية في القرن التاسع عشر. فأصبح من الضروري إعادة النظر في تأسيس العلوم من الصفر من خلال وضع منهج بحث جديد يتماشى ومنطق العقل البشري لدحض ونسف الخرافات التي أُقيمت عليها المعارف سابقا. الأمر الذي أسفر عنه ميلاد علوم جديدة كعلوم التربية، علم النفس، علم الاجتماع، اللسانيات... ، حيث كانت هذه الأخيرة بمثابة فنون أو فروع تابعة لعلوم أخرى، والتعليمية شأنها شأن بقية العلوم حيث كانت فنا لتصبح بعد ذلك فرعا مستقلا عن فروع علم التربية.

أمّا عن بداية ظهور المصطلح:

فتذهب الكثير من المعاجم المتخصصة بأنّ كلمة الديداكتيك ظهرت في بادئ الأمر كصفة في القرون الوسطى، حيث أدرجت سنة 1954في Le grand Larousse » «encyclopédique وهو كمصطلح اخذ من الكلمة اليونانية ديداكتوس (Didaktos) وهو مشتق من لفظ " ديداسكين" وتعني "دَرَس" enseigner[1].

هذا ولقد استعمل مصطلح التعليمية لأول مرة عام 1613 في دراسة تحت عنوان " تقرير مختصر في الديدياكتيكا" لكل من هيلفج وراتيش، ولقد ورد المصطلح بمعنى فن التعليم في علم التربية. وفي سنة 1657 تناول كومينوس هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه " الديداكتيكا الكبرى"، حيث يقول عنه: " إنّه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية". ويضيف:" بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا"[2].

[1] – رابح أمحمد وبوهادي عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 05، العدد 01، جامعة محمد بوضياف، المسيلة-الجزائر،2021، ص: 37.

[2] – طاب عيسى، في سؤال الديداكتيك، مجلة دراسات، العدد 07، جامعة بشار، الجزائر، 2015، ص: 161.

وبناءً على ذلك يتبين لنا أنّ التعليمية آنذاك كانت عبارة عن فن يهدف إلى تثقيف المتعلم وتزويده بشتى المعلومات والمعارف والمبادئ والقيم بقصد صقل شخصيته من كافة الجوانب وتكوينها التكوين الصحيح والسوي.

"وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف، التي ظهر فيها مصطلح (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى (M.F.Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي"[1].

مما سبق بيانه يتضح لنا أن مصطلح " التعليمية" ظهر في بادئ الأمر كصفة للفعل التعليمي، كما دّل على الفن؛ أي فن قيادة البيئة التعليمية وهو لا يختلف بهذه الدلالة كثيرا عن مصطلح الصناعة عند التراثيين العرب، فقد استعمل مصطلح "التّعليمية" حينها للدلالة على التطبيق العملي لنظريات التربية. وذلك لما كانت عملية التعليم لصيقة بعلم التربية.

أمّا عن إرهاصات البحث الديداكتيكي أو التعليمي:

فاستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى غاية أوائل القرن التاسع عشر بظهور الفيلسوف والعالم الألماني فردريك هيربارت (Johann Friedrich Herbart,1776-1841) الذي قام بتأسيس الركائز العلمية للتعليمية فأصبحت كنظرية للتعليم، تتعلق بمختلف النشاطات الخاصة بالتعليم فقط[2].

وبذلك اقتصر مفهوم التعليمية عند هيربارت على أساليب تلقين المعارف وكل ما يتعلق بمهام المعلم داخل الصف، مهملا بذلك دور المتعلم. وهذا ما يتنافى تماما مع الغرض الأساس من التربية والتعليم، والمتمثل في تنمية مختلف جوانب شخصية الفرد المتعلم.

وعلى إثر ذلك ظهر تيار آخر جديد في مطلع القرن العشرين بزعامة جون ديوي 1859. والذي أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية. واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم مستبدلا المفاهيم الهرباتية بتطوير النشاطات المتعلقة بالمتعلمين بدل المعلمين، واقتصرت وظيفة

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر-، 2000، ص: 130،131.

[2] – لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ط2، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 1436هـ-2015م، ص: 20.

التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم.[1] معتبرا التعلم أساس التعليم، لهذا عني بمختلف النشاطات المتعلمين في داخل الصف.

وبهذا يكون جون ديوي قد عمل على قلب الموازين بردّ الاعتبار للمتعلم وجعله مشاركا في عملية تعلمه مساهما فيها، بخلاف ما كان عليه سابقا مجرد متلقيا سلبيا يتلقى المعارف التي تملى عليه ليعيد انتاجها وقت الامتحان ويخضع لأوامر معلمه دون زيادة أو نقصان.

وتعود بوادر البحث الديداكتيكي حسب بعض الباحثين إلى سنة 1957 الموافق لحدث إرسال المركبة الروسية سبوتنيك إلى الفضاء، حيث اعتبر هذا الحدث بمثابة الصفعة التي أيقظت الغرب وجعلتهم يعيدون التفكير في نمط سياساتهم، إذ أدركوا أن الاستثمارات المالية وحدها لا تكفي لخوض التحدي التكنولوجي، بل يتطلب الأمر تكوين الكفاءة العلمية مما أدى إلى المسارعة لتشكيل لجان تسعى للتفكير في الإصلاح التربوي وترتب عن هذا ظهور عدة لجان، أهمها: لجنة الدراسات في العلوم الفيزيائية سنة 1956، ومشروع هارفارد للفيزياء سنتي 1964-1968 ،ولجنة لاغاريغ بفرنسا سنة 1971، ولجنة نيفيلد 1960-1970، كما ترتب عن ذلك ظهور أولى المختبرات بفرنسا، كمختبر LIREST الذي أشرف عليه دولاكوت ومختبر LDPES للعلوم الفيزيائية[2]

وتعد مرحلة الثمانينات البداية الرسمية للبحث الديداكتيكي، إذ تعتبر أبحاث غاستون باشلار في الابستيمولوجية وجان بياجيه في البنائية وعلم النفس المعرفي منطلقا لتلك البحوث ولا سيما المتعلقة بقدرات التلاميذ وتفاعلهم مع محيطهم البيئي والاجتماعي. ومن العوامل التي أدت لانطلاق البحث الديداكتيكي في العقد الأخير من القرن الماضي بخاصة، تراجع المستوى الأكاديمي للتلاميذ، الذي تفشى بشكل رهيب وأصبح يمثل ظاهرة عالمية. بل يعتبرها Michel Develay السبب المباشر لانتشار البحوث الديداكتيكية.[3]

وبهذا أصبح البحث التعليمي يحتل مكانة بارزة ضمن البحوث التربوية، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، حيث تسلل إلى عدة علوم وتمازج معها، بفعل ما يقدمه من آليات ووسائل لحل المشكلات والتعامل مع الوضعيات المختلفة التي تصادف الفرد المتعلم سواء في بيئته التعليمية أو العملية أو الاجتماعية. وكذا اهتمامه بكل ما يتعلق بعمليتي التعلم والتعليم وهذا ما جعله محط اهتمام العلماء

[1]- لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص: 20.

[2]- طاب عيسى، في سؤال الديداكتيك، ص: 161.

[3] - المرجع نفسه، ص: 162.

والباحثين، فبلغت موضوعاته شأوا من الضبط والتحديد مع تأصيل المبادئ التي يرتكز عليها، فصار ينظر إليه على أنه نظام من الأحكام والأساليب يعتمد على التحليل والتوجيه لتصحيح مسار الفعل التعليمي – التعلمي.

وعلى إثر ذلك "شهد الربع الأخير من القرن العشرين بروزا قويا لمصطلح "تعليمية" (Didactique)، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة (Pédagogie générale)."[1]

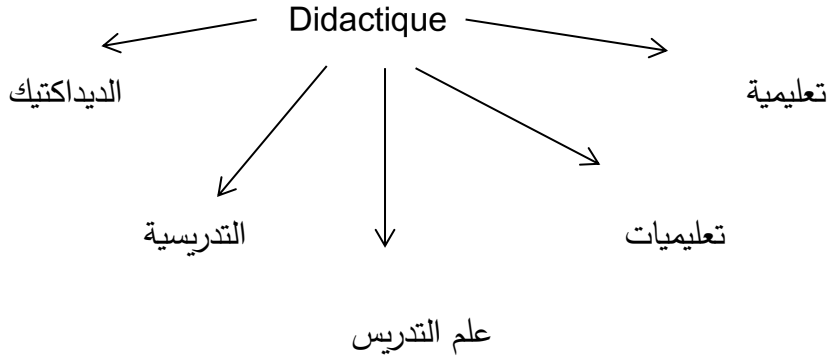
من خلال ما تم ذكره آنفا نستنتج أن التعليمية باعتبارها فرعا منبثقا من علوم التربية مستقلا عنها، مرّت بعدّة مراحل أبرزها:

1. المرحلة الأولى: اعتبرت فيها التعليمية فنا للتعليم، يهتم بكيفية تعليم مختلف المواد والفنون وفن قيادة البيئة التعليمية.
2. المرحلة الثانية: ركزت التعليمية اهتمامها على المعلم، حيث عملت على تكوينه معرفيا، ومهاريا، ومهنيا، حتى يكون قادرا على إدارة كل الوضعيات التعليمية.
3. المرحلة الثالثة: اهتمت بالمتعلم أكثر باعتباره المحور الفعّال في العملية التعليمية- التعلمية.
4. المرحلة الرابعة والأخيرة: احتوى اهتمام التعليمة كافة أقطاب العملية التعليمية- التعلمية (المتعلم، المادة التعليمية، المعلم). لتصبح بذلك العمود الأساس الذي تعول عليه المنظومات التربوية في مختلف الأطوار والمراحل التعليمية.

[1] – زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة – أنموذجا-، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية، جامعة فرحات عباس، سطيف- الجزائر، 2009، 2010، ص: 8.

1.1 تحديد مصطلحات التعليمية:

يقابل المصطلح الأجنبي « Didactique » عدة مصطلحات باللغة العربية، هي:



الشكل رقم (07) يمثل تعدد تسميات « Didactique» [1]

ويتفاوت استعمال هذه المصطلحات، حيث فضل بعض الباحثين مصطلح " ديداكتيك" لتجنب الوقوع في اللبس، في حين نجد آخرين يختارون مصطلح " علم التدريس" و" علم التعليم" أما قلة من الباحثين من تستخدم مصطلح " تعليميات" على وزن: لسانيات، رياضيات...إلخ في حين لم يشع استعمال مصطلح تدريسية، إلا في البيئة العراقية بخلاف مصطلح " تعليمية" الذي لاقى رواجا كبيرا من قبل الباحثين والدارسين[2]. والمتصفح للأعمال والدراسات النفسية والتربوية يجد أن أغلب الباحثين العرب يفضلون تعريب المصطلح، إذ يستعملون كلمة" ديداكتيك" بدل ترجمته.

أما في بلدان المغرب العربي فقد شاعت بقوة كلمتي " تعلّمية المادة" و"تعليمية المادة"، حيث يكثر في تونس استخدام كلمة " التعلّمية" كونها تهتم كثيرا بالمتعلم باعتباره محور عمليتي التعليم والتعلم وبخاصة في ظّل التيار البنائي الذي سيطر على الواقع التربوي بداية من منتصف من القرن المنصرم. بينما يعتمد بكثرة مصطلح " التّعليميّة" في الجزائر كونه ترجم على ذلك النحو منذ بدايات اعتماده، في حين انتشر في المغرب استعمال كلمة " ديداكتيك"، وفضل آخرون تسمية "علم تدريس المواد".[3]

---

[1] – بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1،عالم الكتب الحديث، الأردن، إربد 2007-1427هـ، ط1، ص:8.

[2] – المرجع نفسه، ص: 9.

[3] –ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط2، دار التجديد، تونس، 1441هـ-2020 ص: 27،28.

ولا تعد مشكلة ترجمة مصطلح (Didactique) حكرا على اللغة العربية فحسب، بل طالت هذه المشكلة حتى اللّغة الفرنسية التي نشأ فيها أيضا، حيث لا زال يشهد نزاعات إلى يومنا هذا وذلك وفق ما صرح به مارتيناند 2014، حيث يقول في هذا الشأن:" لا يزال مصطلح "تعليمي"، كاسم (مؤنث) أو صفة، عرضة لسوء الفهم حتى اليوم"[1]

إنّ إشكالية تعدد المصطلحات ليست وقفا على العصر الحالي فحسب، بل هي قائمة منذ القدم، فالمتصفح للتراث العربي أو حتى الغربي يلفي عددا هائلا من المصطلحات لمفهوم واحد. بفعل ظاهرة الترادف و تعدد منابع الترجمة، وكذا في ظل غياب مؤسسات تعنى بتحديد وتنظيم العمل المصطلحي بدل جعله رهين الشيوع والاستعمال، ورغم أن المصطلحات ضرورية، باعتبارها مفاتيح العلوم ومكوناتها، كما تعد جسرا يضمن عملية التواصل بين الأطراف المتحاورة، إلا أنّ اتساع دائرتها أحيانا يربك المتعلم ويجعله في حيرة أيّها يختار، وقد يوقعه الأمر في العدول فيظن أن لكل مصطلح دلالة خاصة به تفصله عن الآخر، ومن أجل ذلك يجب على المعلم توضيح الأمور أو تخير مصطلح واحد الأقرب إلى المفهوم، والمستساغ لدى المتعلمين.

2. ماهية التّعليمية:

1.2 التّعليمية لغة:

تُعد كلمة" تعليمية " في اللّغة العربية مصدرا لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من " علَّم" وورد في لسان العرب:" علّم أي وضع علامة والعَلامَة والعَلَم: شيء ينصب في الفلوات تهتدي به الضالة...علّمه العلم وأعلمه إياه فتّعلمه، وقد فرق سيبويه بينهما فقال: عَلمتُ كأذنت وأَعلمتُ كآذنت، وعلَّمته الشيء فتعلَّم، وليس التشديد هنا للتكثير...وعلّام وعلّامة إذا بالغت في وصف الرجل بالعلم...."[2].

الملحظ لهذا التعريف يدرك أن معاني علّم وتعلّم وعلامة تدور في فلك واحد وهو المعرفة وهي نقيض الجهل.

---

[1]- رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: 27.

[2] - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ضبط نصه وعلق حواشيه: خالد رشيد القاضي، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2008، ج8، ص: 362، 364.

وقد ذكر فولكي (1971): "أنّ كلمة ديداكتيك الفرنسية قد اشتقت من الأصل اليوناني Didactikos" " ويقصد بالكلمة: فلنتعلم، أي نعلم بعضنا البعض، فكلمة "Didasko " تعني: أتعلم وكلمة "Didaskon" تعني، تعليم."[1]

يفهم من هذا التعريف أن المصطلح كان يشير قديما إلى أنّ عملية التدريس كانت عبارة عن أخذ وعطاء بين الشيوخ وتلامذتهم وتبادل للآراء، ولا تقتصر على الشرح والتلقين فحسب.

وتذهب بعض المعاجم اللّغوية الأجنبية عند التعريف بكلمة ديداكتيك على أنها مرادفة لكلمة بيداغوجيا، ومعناها فن التعليم، ومن مرادفاتها في الفرنسية أيضا (تربوي= didactique)، (ثقافي = culturel)،(وثائقي= documentaire)، (بيداغوجي= pédagogique)،(مدرسي= scolaire)، (برمجيات تعليمية= didacticiel) .[2]

تستعمل كلمة "الديداكتيك" في المعاجم اللغوية الأجنبية بمعنى: تعليمي، تربوي، بيداغوجي، ثقافي...وهي كلها صفات للفعل التعليمي- التعلمي.

2.2 اصطلاحا:

إنّ الجدل الواقع حول مفهوم التعليمية لا يزال قائما إلى يومنا هذا، وذلك يرجع إلى موضوعها ومضمونها العريق والموغل في القدم، والمتشابك مع عدّة علوم أخرى، كالفلسفة وعلم النفس وعلوم التربية، فالتعليم يحل محل القلب في الجسد لحساسيته واتساع وظائفه. الأمر الذي دفع بعدّة علوم للتعاون والتشارك من أجل الإبحار في فلكه.

ولهذا تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعليمية واختلفت، وفيما يلي سنعرض الأهم منها:

لقد عرف كومينوس "Comenieus" التعليمية في كتابه « Le grand didactique » 1660 على أنها:" فن التعليم، ومجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة، أو العمل على معرفة موضوع ما، وبشكل عام معرفة اختصاص علمي أو لغة أو فن"[3].

---

[1] - حريزي موسى، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 05، جامعة قصدي مرباح، ورقلة- الجزائر، 2010،ص: 47.

[2]- F.S.ALWAN et autres , Le Dictionnaire Bilingue, Collaborateurs , DAR AL- KOTOB AL- ILMIYAH, Beyrouth- Liba, p : 56.

[3] - محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة " مقاربة تحليلية نقدية"، ط1، دار الثقافة، دار البيضاء - المغرب،2002 ص: 20.

ما يمكن استنتاجه من هذا التعريف أن التعليمية في هذه المرحلة – أي مرحلة ما قبل التأسيس العلمي لها – كانت فنا لم يرق بعد لمستوى الممارسات العلمية الجادة.

و يعرفها سميث(1936) على أنها:" فرع من فروع التربية، موضوعها يتعلق بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".[1]

فالتّعليمية بوصفها مجالا من مجالات التربية، تهتم بالبحث والممارسة التطبيقية بكل ما يتعلق بمكونات العملية التعليمية والتربوية، من حيث التصميم والتطبيق والتحسين.

أما بالنسبة لReuchlin 1974 فالتعليمية هي:" مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة " .[2]

لقد حصر Reuchlin التعليمية في جانب واحد من جوانبها وهو العناية بالمادة التعليمية، صحيح أن التعليمية تُعنى بكيفيات إيصال المعارف للمتعلمين، لكن زيادة عن هذا فهي تهتم كذلك بتنظيم وضعيات التعلم التي يلاقيها الفرد المتعلم في بيئته التعليمية ساعية بذلك إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تمثل أهم مجالات التعليمية.

ويذهب بروسو (1983) في نفس اتجاه سميث، إذ يرى أن موضوع التعليمية يرتكز على دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي يوضع فيها المتعلم قصد دفعه لإظهار طريقته في توظيف قدراته وتصوراته المثالية، إزاء الأشياء، إذ يقول في هذا الصدد: " إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين".[3]

إذن كل هذه التعريفات تكاد تجمع على فكرة أن التعليمية هي الدراسة العلمية للوضعيات التعليمية أو البيداغوجية التي تشكل نقطة انطلاق للعملية التعليمية- التعلمية، حيث تقوم التعليمية بوضع الآليات اللازمة لوصف هذه الوضعيات وتحليلها والوقوف على مشاكلها- أي تلك المتعلقة

[1] – زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص: 11.

[2] – نور الدين زمام وآخر، العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 8، العدد:1، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2021، ص: 691

[3] – زوليخة علال، مرجع سابق، ص: 11.

بالمتعلم والمادة على حد سواء-، من خلال تقديم الطرق والوسائل اللازمة لحلها والعمل على نجاح سيرورتها لدفع المتعلم إلى تحقيق تعلم فعّال.

والملاحظ من خلال هذه التعريفات أيضا أن التعليمية بدأت ترقى لمصاف الحقول المعرفية والدراسات العلمية متخلية بذلك عن العفوية والارتجال، لتسقط عنها صفة "الفن" التي لازمتها طيلة عقود من الزمن، ولعل ذلك يعود إلى جدّية أبحاثها وانفتاحها على العلوم التربوية، والنفسية، والاجتماعية، واستثمارها لآخر المستجدات العلمية التي وصلت إليها مختلف العلوم التي تمازجت معها.

لدرجة أن الكثير من الباحثين والعلماء صنفوها ضمن لائحة العلوم القائمة بذاتها، حيث صرح لجوندر (Legendre.R.1988) بأنها: " علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية"[1].

وبالتالي فالتعليمية أو الديداكتيك حسب لجوندر وآخرون علم يُعنى بالتعليم مناهجا وطرائقا وتقنيات وأساليبا، كما يعمل على تقييم الاستراتيجيات البيداغوجية مما يساهم في تقويم مسار الأنظمة التربوية.

كما يمكننا القول أن الذي حمل هؤلاء على وصفها بأنها علم كونها استراتيجية عملية تنظيمية تقوم بتخطيط محكم من خلال استثمارها لنماذج ونظريات التربية والتعليم قصد توجيه الوضعيات التعلمية-التعلمية نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة، وكذا تفسير مختلف الظواهر المتعلقة بالمجال التعليمي والتنبؤ بها، ومواجهة مشكلاتها وحلّها. لذلك نجد بعض الباحثين من يصفها بالعلم كونها تتمتع بالعلمية في طرحها ودراساتها وعرضها للنتائج المتحصل عليها.

ويتبين لنا ممّا سبق ذكره من التعريفات المختلفة للتعليمية، أنَّ هذه الأخيرة عبارة عن دراسة علمية وعملية ممنهجة تُعنى بكل ما يتعلق بالمادة التعليمية المقدمة داخل الحجرات الصفية، من حيث طرق تقديمها، أساليب معالجتها، الوسائل المناسبة لها، كما تُعنى بالوقوف على مختلف مشكلات التعليم الطارئة في كل وقت وحين والمعرقلة لسيرورة عمليتي التعليم والتعلم. أو بمعنى أدق، فالتعليمية

[1] – التونسي فائزة وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 07، العدد 29، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، 2018، ص: 177.

تتخذ من التعليم موضوعا لها إذ تحوط به من جميع أبعاده العلمية. وهذا ما يجعل منها ميدان بحث لا ينضب.

فهي بذلك زاد المعلم وسلاحه الذي يعول عليه في أداء واجباته أو المفتاح الذي يفتح به ما استشكل عليه من قضايا وضعيات تعليمية عسيرة ومختلفة باختلاف أصناف المتعلمين.

وقد ورد تعريف التعليمية في منهاج اللغة العربية وآدابها كما يلي:

" هي قدرات المكون التربوية المتمثلة في معرفته من يعلّم، وسيطرته على المادة التي يدرسها، وتحكمه في طرائق التدريس"[1].

يتضح جليا من هذا التعريف أنّ التعليمية تكون المعلم من ثلاثة جوانب رئيسة، وهي:

1. إعداده من الناحية التربوية والسلوكية التي تخوله من التعامل السليم مع المتعلمين.
2. إعداد المعلم من الناحية المعرفية ويقصد بذلك تحكمه في المادة المدّرسة.
3. إعداده من الناحية البيداغوجية والتي تسهل عليه اختيار الطرائق والوسائل التي تعينه في تقديم المادة العلمية للمتعلم.

إذن نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك أو التعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة من المتعلمين، مع اتخاذ الإجراءات المناسبة لمختلف أصناف المتعلمين وبما فيها ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي – التعلمِّي.

ومن جانب آخر نجد من ينظر إلى التعليمية على أنّها: " علم مكمل للبيداغوجيا الذي يضم موضوعات تربوية أكثر شمولا، كونه يهتم بمختلف تفاصيل المتعلم وسيكولوجيته وتطوره التعليمي ومدى استعداده لاكتساب المعارف."[2] يشير هذا الكلام إلى أن التعليمية فرع من فروع البيداغوجيا.

[1] – حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث–، ط1، مكتبة الرشاد، الجزائر، 2020، ص: 67.

[2] – سعد زاير وسماء داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 115.

فلك أن تتخيل أنّ العملية التعليمية- التعلمية عبارة عن عملة نقدية باطنها التعليمية وظاهرها البيداغوجيا، إنّ الحدود الرفيعة بين الاثنين توهم الكثير من الباحثين بترادفهما. لكن في حقيقة الأمر هناك فروقات طفيفة بينهما سيأتي بيانها لاحقا.

3. أنواع التعليمية:

إنّ اهتمام التعليمية بالتفاعل التعليمي والتعلّمي وبحثها في كيفية تجسيده الواقعي في الميدان، أدى إلى انقسامها نوعين، بحيث يمثل النوع الأول جانبها النظري في حين يمثل الثاني جانبها الاجرائي أو التطبيقي، ولكل واحد منهما اهتمامات وأهداف يرنو إلى تحقيقها.

أ. التّعليمية العامّة (Didactique Générale):

تمثل الجانب النظري للتعليمية وتهتم بوصفها مجالا من مجالات التربية بما هو آتي:

1. تقديم الأسس العامة التي يقوم عليها تنظيم التعليم وذلك من خلال التخطيط لتصميم المناهج والبرامج وتحديد التدرج الزمني في إنجازها.
2. تهتم بكل ما هو مشترك بين جميع المواد التعليمية.
3. العمل المستمر على تحسين طرائق التدريس من خلال البحث عن الطرائق المثلى والتي تقود إلى تحقيق الأهداف والغايات.
4. تقديم توصيات للمعلمين حول ما يجب وما لا يجب فعله من خلال عمليات التكوين المستمر لهم.
5. تحث على الممارسات التربوية والتعليمية الجديدة والمواكبة للتطورات العلمية الحاصلة.
6. تعمل على تشخيص مختلف الصعوبات التي تعرقل السير الحسن لعمليتي التعليم والتعلم سواء تلك المتعلقة بتعلم المتعلم أو بالمادة أو بالفعل التعليمي.

ب. تعليمية خاصة (Didactique Spéciale):

بزغت التعليمية الخاصة أو تعليمية المادة كما يطلق عليها إلى الوجود بعد الفشل البيداغوجي الذي شهدته الأوساط التربوية، ولا سيما بعد تدني المستوى التحصيلي للمتعلمين في معظم المواد التعليمية. و تهتم التعليمية الخاصة بجميع ما تعنى به نظيرتها العامة لكن في حدود ضيقة لأنها: [1]

2 تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل وأساليب وطرائق خاصة.

[1] – التونسي فائزة وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، ص: 184.

3 تعنى تعليمية المادة منذ ظهورها بدراسة وتحليل الوضعيات التي تعيشها المؤسسات التعليمية، بقصد تحديد العوامل الكامنة وراء نجاح أو إخفاق المتعلمين في المواد التعليمية، في محاولة منها لإيجاد الحلول اللازمة لكل مادة تعليمية على حدىً حتى يسهل فهمها واستيعابها.

ومن هنا يمكن تحديد فوائد التعليمية الخاصة في النقاط التالية:

1. إحداث تعديلات مستمرة لضبط السير المنهجي للوحدات التعليمية، ولا سيما في حالة ظهور قصور عملي.
2. مساعدة المعلم في تحديد الطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة لمادته ولاحتياجات تلامذته وقدراتهم.
3. تأخذ بعين الاعتبار الخلفية الاجتماعية و التاريخية للمادة التعليمية وخصائصها العلمية وتعمل على تقديم حلول لمشكلاتها.
4. تجعل المواد التعليمية والمحتويات المعرفية سهلة مستساغه للمتعلمين من خلال تقديمها ضمن وحدات ونشاطات تعليمية مما يسهل عملية التعليم وينظمها.

إنّ اهتمام التعليمية الخاصة بكل مادة على حدى أو المواد المندرجة ضمن ميدان واحد أسفر عنه ميلاد عددا من التعليميات، كتعليمية اللغات، تعليمية الرياضيات، تعليمية اللغة العربية، تعليمية التاريخ...الخ.

ويعد مصطلح تعليمية المواد أو التعليمية الخاصة من المصطلحات الحديثة البزوغ مقارنة بنظيره التعليمية العامة، إذ تجلى استعماله رسميا في المؤسسات التربوية الجزائرية بداية مارس 1991، عندما عمدت وزارة التربية الجزائرية إلى تنظيم سلسلة من الملتقيات الوطنية، بهدف دراسة تعليمية اللغة والأدب...، وتعليمية المواد العلمية، وتعليمية العلوم الاجتماعية، واللغات الأجنبية. من خلال طرح إشكالية " ماذا ندرس؟ لمن ندرس؟ وكيف ندرس؟"...[1].

❖ **العلاقة بين التّعليمية العامّة و التّعليمية الخاصّة:**

يشبه غاليسون العلاقة بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة بمهنة الطب، حيث تركز الأولى على المشكلات الكبرى في إطارها العام شأنها في ذلك شأن الطبيب العام الذي يكون له إلمام بحد أدنى بالعلوم التي لها علاقة بعمله، أمّا التعليمية الخاصة فشبهها بالطبيب المختص الذي تكون

[1] – حريزي موسى، علم التدريس (الديداكتيك)، ص: 59.

له دراية وتعمق في مجال محدد، ولذلك يتطلب من المتخصص في التعليمية الخاصة أن يكون ملما إلماما واسعا بالتعليمية العامة.[1]

وعليه لا يمكن الفصل بينهما فهما بمثابة حقلين متماثلين يكمل بعضهما البعض شأنهما شأن اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية، حيث تمثل التعليمة العامة الإطار النظري، إذ تركز على المبادئ والقوانين العامة التي تصوغها من الحقول المعرفية التي تعنى بنفس موضوعاتها كعلم النفس وعلوم التربية والبيداغوجيا وعلوم الاجتماع، فهي بذلك تشمل كل مكونات العملية التعليمية- التعلمية، في حين تعنى التعليميات الخاصة بتطبيق ما جاءت به نظيرتها العامة لكن ضمن حدود ضيقة، إذ تعنى بالتفاصيل المتعلقة بالمادة الواحدة، بينما تعنى التعليمية العامة بجميع المواد، لذلك يصفها بعض الباحثين بأنها الجانب التوليدي للمعرفة.

ولقد جاءت التعليمية العامة بعدّة مفاهيم أسهمت إسهاما كبيرا في إعادة التأسيس للعملية التعليمية- التعلمية من بينها: العقد التعليمي، ومفهوم النقلة التعليمية، فضلا عن مفهوم المثلث الديداكتيكي، ومفهوم العائق التعليمي.

سنعود بالوقوف على هذه المفاهيم في الجزء الأخير من هذا المبحث.

4. مفاهيم ذات صلة بالتعليمية:

1.4 البيداغوجيا:

احتلّ مفهوم البيداغوجيا منذ القديم موقعا هاما بين المفاهيم التربوية وذلك بسبب ما ينطوي عليه من دلالات فلسفية، ونفسية، وتربوية، واجتماعية، وحتى سياسية. الأمر الذي صعّب من تحديد تعريفها تحديدا شاملا هذا من جهة ومن جهة أخرى عدم وضوح حدودها وتداخلها مع مفاهيم أخرى كالتربية والتعليم والتعليمية. وفيما يلي سنحاول تبسيط مفهومها من خلال عرض أهم التعاريف المقدمة لها. لكن قبل ذلك سنشير أولا إلى أصل التسمية.

1.1.4 أصل التسمية:

تعود كلمة بيداغوجيا في أصلها إلى كلمتين إغريقيتين هما Ped وأصله pais أو paidos وتعني الطفل و Agogie وتعني القيادة والتوجيه. و كانت تطلق على العبد الذي يرافق

[1] – ينظر: لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص: 28.

الأطفال إلى المدرسة ليس هذا فحسب بل ويشرف على تربيتهم وتعليمهم ومساعدتهم على اختيار التخصصات والأساليب والفنون التي يدرسونها[1] .

ومع الزمن فقدت كلمة بيداغوجي معناها الاشتقاقي (أي العبد المرافق للطفل إلى مكان التعلم) وبدأت تكتسب معنى جديدا تمثل في المربي بصفة شاملة. ورويدا رويدا بدأت كلمة بيداغوجيا تشير إلى كبار المسهمين والمفكرين في مجال التربية.[2]

كما نلفي لها دلالات أخرى في الأصل الإغريقي، حيث أشارت أيضا إلى: " جميع الخطابات والممارسات الهادفة إلى تثقيف الطفل وجعل منه فردا صالحا ".[3]

توحي هذه الدلالات جميعها إلى أن البيداغوجيا هي عملية قيادة الطفل ومرافقته وتثقيفه وتوجيهه ليغدو فردا واعيا وصالحا لخدمة قومه، اي أنها تعنى بالجانب الجسمي والنفسي والعقلي وهو ما يطلق عليه بالتربية. وقد كانت هذه الأخيرة تحتل مكانة بارزة عند الإغريق حيث كانوا يحرسون على تكوين أطفالهم وإعدادهم لضمان بقاء حضارتهم وتوسعها.

2.1.4 بيداغوجيا من الناحية الاصطلاحية:

أما عن مفهومها الاصطلاحي - كما أشرنا سابقا- فإنّه لا يزال غامضا بعض الشيء ويحتاج إلى بذل المزيد من الجهود لتوضيح معالمه ورسم حدوده، إذ يقول " إميل بلانشار" " Emile Planchard" في هذا الشأن: " قد يبدو أمر تعريف البيداغوجيا في ظاهره سهلا وهذا ما تجلى من خلال ما ورد في المعاجم ولدى بعض المفكرين على أنها فن وعلم تربية الطفل وتعليمه، لكن في حقيقة الأمر جوهر البيداغوجيا يظل غامضا ".[4]

وهذا الغموض دفع بالباحثين إلى تقسيمها فنتج عن ذلك بيداغوجيا نظرية وأخرى تطبيقية كما ورد عند هوبيرت « Hubert » في كتابه " البيداغوجيا العامة"، "فالبيداغوجيا التطبيقية هي عبارة عن لفظ عام يطلق على كل ما له صلة بالعلاقة الرابطة بين المعلم والمتعلم بقصد فعل التعليم أو التربية انطلاقا من مستويات مختلفة، أما البيداغوجيا النظرية، فتسعى إلى تحليل التربية ذاتها، ويمكن

---

[1]- Laurence Cornu et Alain Vergnioux, La didactique en question , Hachette, Paris, 1992, P :10

[2] - سوسن بدرخان، التربية وتطبيقاتها عبر التاريخ، ط1، دار جرير، عمان- الأردن، 1435-2015م، ص: 32.

[3] - زاير وداخل، اتجاهات حديثة في تدريس العربية، ص: 111.

[4] - المرجع نفسه، ص: 32.

التمييز بينهما في طبيعة أبحاثهما ونوعية مقاربتهما للنشاطات البيداغوجية، والبيداغوجيا في مجملها بحث نظري، أما التربية فهي ممارسة وتطبيق".[1]

يتجلى لنا من خلال ما ورد عند هوبيرت أن البيداغوجيا حقلين:

4 حقل نظري: يتمثل في الركائز والأسس العلمية التي تقوم عليها والمستقاة من علوم التربية والعلوم النفسية بالدرجة الأولى والتي تتبلور في أساليب وطرق تبسيط عملية التعليم.

5 حقل إجرائي: يتجلى في مختلف الممارسات التعليمية والتربوية داخل الصف.

و حتى يتضّح معنا مفهومها أكثر سنكشف آراء بعض علماء النفس والاجتماع والمفكرين التربويين:

" يرى إميل دوركايم (E.Durkheim) أن البيداغوجيا نظرية تطبيقية، تستلف مفاهيمها من العلوم الاجتماعية والنفسية. بينما اعتبرها التربوي السوفياتي أنطوان ماكرينو A.Makarenko) العلم الأكثر جدلية، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف علمية، في حين ذهب الفيلسوف الفرنسي روني أوبير (R.Hubert) إلى أبعد من ذلك فهي حسبه ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي تشملهم جميعا"[2].

والملاحظ لهذه التعاريف، يجدها عبارة عن آراء متناحرة، مما يجعلنا نجزم على حقيقة غموض البيداغوجيا، إذ من الصعب ايجاد تعريف يحظى باتفاق جل العلماء والمختصين. كما يعكس ذلك أيضا عراقتها و رحابة موضوعها وشدة تشابكها مع العلوم التي تشاركها الموضوع ذاته وهذا ما دفع بالبعض إلى تقسيمها شقين (نظرية وتطبيقية كما هو الحال عند هوبيرت).

وورد في معجم العلوم الاجتماعية "لمادلين كراوينز" بأن البيداغوجيا: " هي النظرية النقدية للتربية".[3] ومعنى ذلك أن البيداغوجيا تعمل على تقويم وتعديل النشاط التربوي مما يجعله ينأى عن العشوائية ويمنحه قيمة بجعله نظام أو عملية مقصودة.

---

[1] – زاير وداخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 112.

[2] – على تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم الجامعي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة- الجزائر، أفريل 2010، ص:5.

[3] – سوسن بدرخان، التربية وتطبيقاتها عبر التاريخ، ص: 32.

فالبيداغوجيا من وجهة نظرهم عبارة نظرية تربوية وتعليمية تعمد إلى تحليل الفعل التعليمي- التربوي ومدّه بالآليات اللازمة لضمان الممارسة التعليمية الصحيحة والسليمة.

واستنادا لما تقدم يمكننا تعريف البيداغوجيا على أنّها:

نظرية تطبيقية للتربية تقوم على أسس فلسفية ونفسية واجتماعية وتربوية تهتم بتطوير التعليم من خلال دراستها لكيفية تصميم وتنظيم البيئات التعليمية وتنفيذ الدرس ضمن سياق تعليمي ومناخ صفي وزمن بيداغوجي محدد وبأساليب معينة ومناهج محددة، كما تعنى بالعلاقات التفاعلية بين المتعلم والمعلم من كافة أبعادها النفسية والمعرفية والاجتماعية بالإضافة إلى طبيعة علاقة المتعلمين فيما بينهم من خلال تركيزها على التفاعلات الصفية. فهي تتجاوز بذلك عملية التلقين لتشمل جميع الأساليب والطرق والممارسات التي تضمن مشاركة المعلم تلامذته المحتويات لغرض تحقيق الغاية الأسمى من هذه العملية والمتمثلة في تربيتهم وتوجيههم وتعليمهم وتثقيفهم.

❖ الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية:

يدفعنا تحديد المفاهيم إلى فهم طبيعة الانتقال من البيداغوجيا إلى التعليمية، حيث يقول فرانسوا تيستو (F.Testu)، في كتابه من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا: "إنّ الوضعية البيداغوجية، تتصف بالخصوصية والغنى"، لدرجة أنه ينبغي حسب بياجي (J. Piaget)، "معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، وبتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية قادرة على أن تؤسس التعليمية.[1]

يتضح جليا من هذا القول، أن البيداغوجية التجريبية أو التطبيقية كانت سببا في ظهور التعليمية.

وبناءً عليه، يمكن القول فيما يخص التطور العلمي للحقل البيداغوجي والديداكتيكي بأن في بادئ الأمر كان أصل الانتقال، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ثم من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا وأخيرا من البيداغوجيا إلى التعليمية[2].

إذن البيداغوجيا أقدم من التعليمية، بل كانت باعثا أو وسيلة لظهورها وبهذا يمكن اعتبار البيداغوجيا نظرية للتربية والتعليمية جزء منها، فالأولى تركز عنايتها بالجوانب السيكولوجية والمعرفية

[1] – علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم الجامعي، ص: 7.

[2] – المرجع نفسه، ص: 7.

والاجتماعية أي أنها تعنى بإقحام الممارسات التربوية للنظام التعليمي بقصد التحسين من جودة مخرجاته، بينما تعنى الثانية بتطبيق ما توصلت إليه البيداغوجيا من مقاربات ومناهج وطرائق وأساليب تقويم لمواجهة العائق التعليمي وتيسير عمليتي التعليم والتعلم، وبذلك تمثل التعليمية الشق التطبيقي للبيداغوجيا.

ولتوضيح الأمور أكثر سنحاول من خلال الجدول الآتي تبيين ما الذي يميز البيداغوجيا عن التعليمية.

البيداغوجيا	التعليمية
- ظهرت قبل التعلمية من الناحية الزمنية. - البيداغوجيا نظرية للتربية (يغلب عليها الجانب النظري)، وهي أعم وأشمل من التعليمية. - تؤطر علاقة المعلم بالمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم وبالتالي فهي تهتم بالأبعاد النفسية والاجتماعية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل. - تركز أكثر على استراتيجيات التعلم. - تمكن المعلم من مقاربات ومهارات فن قيادة الصف. - تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم. - تهتم بالبعد المعرفي والنفسي للتعليم. - يعول عليها في رسم أهداف التربية والتعليم.	- ظهرت بعد البيداغوجيا أو انبثقت منها. - التعليمية تمثل الشق التطبيقي للبيداغوجيا (يغلب عليها الجانب التطبيقي). - تؤطر علاقة المعلم بالمادة التعليمية. - تركز على استراتيجيات التعليم. - تولي اهتماما كبيرا لابستمولوجية المواد التعليمية، من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها وكيفية تناول مفاهيمها وتجاوز مشكلاتها (التخطيط، التدبير، التقويم، الدعم). - تهتم بأقطاب المثلث التعليمي من منظور العلاقة التعليمية. - تهتم بدراسة وضعيات التعلم والتعليم.

الجدول رقم (02) يمثل الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية

هذا فيما يتعلق بنقاط اختلافهما أما عن نقاط تشاركهما فكلاهما كانا فنا أو ممارسات عشوائية تنأى عن العلمية ليتطورا لاحقا ولا سيما في منتصف القرن العشرين، في ظل التحولات الكبرى التي

عرفها العالم مما أدى بمن أخذتهم الغيرة على التربية والتعليم إلى تأسيس دراساتهم على أسس علمية وتطويرها لتحديث الأنظمة التعليمية بما يتوافق وتحديات العصر.

❖ **العلاقة بين البيداغوجيا والتعليمية:**

أما عن العلاقة بين البيداغوجيا والتعليمية فقد قيل أن البيداغوجيا أعم من التعليمية بل وتشملها، في حين يرى فريق آخر خلاف ذلك، لكننا نرى أن الجدل حول أيهما أعم وأيهما يشمل الآخر يعد عقيما وذلك من الحكمة عدم اتخاذ قرار بشأن شمول أحدهما الآخر، فالبيداغوجيا -كما سبق وذكرنا- تعنى بالعلاقات بين المعلم والمتعلم من حيث الاحترام والانضباط ومن حيث المتعلمين فيما بينهم وكذا بكل ما يتعلق بالبيئة التعليمية، أما التعليمية فتعنى بالوسائل والطرائق والأساليب اللازمة لتبليغ المادة التعليمية، وكل من البيداغوجيا والتعليمية يسعيان إلى التطوير من الفعل التعليمي التعلمي. لهذا ليس من الحكمة أبدا الفصل بينهما.[1]

وبهذا لا تستطيع التعليمية أن تلغي وجود البيداغوجيا أو تحل مكانها رغم استوائها، كون العلاقة الرابطة بينها تمثل علاقة تداخل وتكامل.

2.2 التربية:

يعد مصطلح التربية من المصطلحات اللصيقة بالتعليمية أو التعليم والملازمة له، فنقول وزارة التربية والتعليم. فالتربية تكون أولا ثم يلحقها التعليم، فالتعليم يمثل جزءًا من التربية، كما تربطهما علاقة حتميَّة ضرورية متكاملة الأهداف والغايات. والتي ستتضح أكثر من خلال تعريف كل منهما على حدىً.

يقول (Piaget 1969) في التربية: " أن نربي معناه تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد" [2].

وعليه التربية عند بياجيه عبارة عن عملية يقوم بها المجتمع بهدف نقل مظاهر السلوك والثقافة للفرد الصغير أو بلورة بنية فكر الطفل حتى يكون قادرا على الاندماج في بيئته مستقبلا. وبهذا يكون بياجيه قد اقتصر التربية على الصغار دون سن النضج.

أما بالنسبة ل (Legendre1988) فالتربية: "عملية تنمية متكاملة وديناميكية، تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية"[1].

---

[1]- voir : Laurence cornu & Alain Vergniox, La didactique en questions , P : 15.

[2] - محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص:5.

استنادا لما تقدم فإن التربية عملية متكاملة وملازمة للإنسان منذ ولادته إلى غاية وفاته، تسعى لبناء وتهذيب مختلف جوانب الشخصية وصقلها وفق ما يتناسب مع الأنساق الثقافية والدينية والاجتماعية للمجتمعات التي ينتمي إليها الإنسان، وهي عملية تمارسها مختلف فئات المجتمع (الآباء، الأئمة، المدرسين، والمختصين في علومها...).

فالتربية تقوّم المجتمعات وتهذبها وتطورها وفي هذا الصدد يقول جون ديوي: " التربية هي الحياة"[2]. كونها ممارسة رصينة تشمل كافة محطات حياة الإنسان، كما أنها تساهم في تحقيق الازدهار والتطور، فالفرد الذي يمتاز بالتربية الحسنة التي تبث فيه القيّم يكون صالحا، مسؤولا يؤتمن على وطنه لا يُخشى عليه ولا يُخشى منه.

انطلاقا مما ذكر آنفا يتضح لنا الفرق بين التربية والبيداغوجيا، فالتربية عبارة عن نشاط أو ممارسة يتم بموجبها العناية بالفرد، أما البيداغوجيا فهي تحدد الغاية من هذه العناية ومآلاتها مستقبلا.

اضافة إلى ما تقدم:

فإنّ كل من التربية والتعليمية والبيداغوجيا كمصطلحات ليست وليدة اللحظة، بل عرفت منذ الحقبة الإغريقية كمرادفات لفنون وممارسات عفوية تتقاسمهما عدّة شخصيات، من فلاسفة وحكماء وعلماء... لم ترق بعد إلى رتبة العلم أو الممارسات الجادّة إلا في منتصف القرن العشرين، حيث تغيرت النظرة إلى التربية والتعليم بفعل الأحداث السياسية والعسكرية والاجتماعية الكبرى وكذا الانفجار التكنولوجي وتبعاته على التعليم الذي أضحى سلاح الأمم الجديد، فأصبح من الضروري التأسيس لنظريات وعلوم تعنى بالتربية والتعليم من منظور علمي موضوعي بعيدا عن التلقائية واللامنهجية.

3.4 التّعليم:

تشير أغلب التعاريف إلى أنّ التعليم هو: تلك العملية المقصودة والمنظمة والمخطط والمعدّ لها مسبقا من قبل المعلم وبإشراف تربوي وإداري متكامل، تهدف إلى نقل المعارف والمهارات إلى المتعلمين، والتأثير في سلوكياتهم نحو الأفضل وتنظيم الخبرات وتصحيح التصورات الخاطئة. وهذا كله يتم وفق مناهج تربوية معدّة سلفا في فترة بيداغوجية محددة، داخل مؤسسات تعليمية.

---

[1] – محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص: 4.

[2] – سوسن بدرخان، التربية وتطبيقاتها عبر التاريخ، ص: 24.

4.4 التّعلم

1.4.4 تعريف التّعلم:

يعد مفهوم التعلم من المفاهيم الافتراضية المعقدة في علم النفس التي تتطلب الكثير من البحث والدّراسة للتمكن من فهم طبيعتها، لهذا نلفي الكثير من التعاريف حوله، أهمها:

يعرف جيتس "Giateis" " بأنه تغير مستمر في السّلوك يتطلب بذل الجهد الكافي حتى يتمكن الفرد من الوصول إلى استجابات تشبع دوافعه وتحقق غاياته".[1]

ما يمكن استنتاجه من هذا التعريف أن التعلم غاية لتحقيق وسيلة، فالفرد لا يبذل جهودا إلا إذا شعر بنقص على مستوى الحاجات الأولية أو الثانوية، حينها يوجه سلوكه نحو الهدف الذي يحقق له إشباع تلك الحاجة مستعينا بالوسائل التي تسهل عليه المهمة في ذلك.

في حين يرى بيجي (Bigge, 1976) التعلم على أنه "تغيّر في التبصر والسلوك والأداء والدافعية أو مجموعة منها"[2]

أما بياجيه فذهب إلى أنّ التعلم هو " تغير على مستوى الخبرة والبنى المعرفية التي يمتلكها الفرد"[3].

يعود الاختلاف في تحديد مفهوم التعلم إلى تعقده من جهة – كما أشرنا سابقا- وإلى تعدد المنطلقات الفكرية والفلسفية لمؤسسي نظريات التعلم من جهة أخرى. والتي يمكن تقسيمها ضمن مجموعتين، هما: النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

فالتعلم من جانب النظريات السلوكية هو: تعديل في السلوك الخارجي للفرد يحدث نتيجة قيامه باستجابات صحيحة تردف عينة من المثيرات الخارجية أو الداخلية، ويتم الحفاظ على هذه الاستجابات من خلال تعزيزها. ولقد اتخذ السلوكيون من الحيوانات تجاربا لإثبات صحة فرضياتهم وبناء أبحاثهم. أما التعلم من منظور النظريات المعرفية: فهو عملية توليد البنى المعرفية من خلال استعانة الفرد بنفسه في بناء تعلماته وذلك يتم باستثماره لقدراته العقلية والمعرفية، بالإضافة إلى تفاعله مع ببيئته ،

---

[1] – إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف، علم النفس التربوي، الدولية للكتب العلمية، مصر، 2020، ص: 228.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ط2، دار الشروق، عمان- الأردن، 2019، ص: 37.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وبمعنى آخر يجب أن يكون الطفل على تفاعل وتماس مباشرين مع المحيط الخارجي من أجل اكتساب المعلومات والخبرات اللازمة لدمجها مع المكتسبات القبلية بقصد فهم العالم من حوله ولتصحيح التصورات الخاطئة حول الأشياء ليعيد بذلك هيكلة بنيته المعرفية

كما ينبغي التنويه إلى أن لا يمكن الاستدلال دائما على التعلم من خلال تعديل السلوك، فهناك بعض الاستجابات تحدث نتيجة عوامل فطرية لا علاقة لها بالتعلم، على سبيل المثال التعب والألم والتي يستجيب لها الفرد تلقائيا بأخذ قسط من الراحة أو تجنب ما يحدث الألم، إضافة إلى أن التعلم قد يحدث أحيانا دون تغيّر ملحوظ في السلوك لأن الإنسان قد يتعلم أشياءً لا يحتاج إلى عرضها.

فكيف يمكن الاستدلال على عملية التعلم؟.

يعدّ التعلم من المفاهيم الافتراضية التي لا يمكن الاستدلال عليها مباشرة، إذ يستدل عليه بالحكم على السلوك الخارجي للفرد. ولا يتم ذلك إلا بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات، أهمها: سرعة الاستجابة وصحتها، قلة التكرار والأخطاء أثناء تنفيذ الاستجابة، الاتقان والمهارة في أداء المهام.

2.4.4 المتغيرات المؤثرة في عملية التعلم:

توجد الكثير من العوامل المؤثرة في عملية التعلم بعضها ذات مصدر داخلي متعلقة بالمتعلم، وبعضها الآخر ذات مصدر خارجي، وقد أشار شيول (Sheull 1996) إلى عدد منها وهي: [1]

1. عامل النضج (Maturation): ويقصد به النمو أو التغيرات بيولوجية (وراثية -فيسيولوجية) التي تطرأ على أجهزة الجسم تلقائيا، والتي لا يحدث التعلم دونها، فمثلا لا يستطيع الطفل أن يتكلم مالم ينضج جهازه الصوتي...الخ. - وبهذا يكون شيول قد ركز على النضج المتعلق بالمستوى الفيزيولوجي مهملا باقي المستويات-

2. عامل الاستعداد (Readiness): وهو حالة من التهيؤ الفيسيولوجي والسيكولوجي تمكن الفرد من التعلم.

3. عامل الدافعية (Motivation): - يرجى العودة إلى الفصل الأول-.

[1] - أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ص: 143.

4. عامل الخبرة والتدريب (Training & Experience) : كشفت الكثير من الدّراسات أن البيئات التي توفر فرص التدريب، واكساب الخبرات ، يتعلم فيها الأفراد بسرعة أكبر وأفضل بخلاف البيئات التي لا تتيح فرصا أكبر للتدريب، كما أن البيئات القائمة على الود والتسامح تدفع بالفرد نحو التعلم أكثر من البيئات العدائية القائمة على التسلط والتشدد.

وعلى الرغم من أهمية وتأثير كل عامل من هذه العوامل في عملية التعلم، إلا أنّ الدافعية تحتل مكانة أساسية بينها – وهذا ما نحن بصدد إبرازه من خلال هذه الدراسة-؛ إذ يؤدي غيابها لدى المتعلم للفشل الدراسي.

وعليه لإحداث تعلم فعّال لا بد من توفر كل هذه العوامل السالفة الذكر مجتمعة، إذ لا يمكن إغفال أي منها، حيث لكل عامل دور يؤديه في عملية التعلم، فالنضج يعمل على توفير القدرات اللازمة والتي تعمل على استثارة الاستعداد والدافع لدى المتعلم، فكلما نضج المستوى العقلي والجسدي والوجداني للمتعلم دفع نحو التعلم أكثر، فعلى سبيل المثال الطفل في السنوات الأولى من حياته يكتفي بالعد إلى 10 أو يكتفي بالجري لمسافات قصيرة بينما كلما زاد عمره قويت بنيته الفكرية والجسدية واشتدت دوافعه لتعلم المزيد، أما التدريب فيعد بمثابة المنبهات الخارجية التي تحفز المتعلم على الاجتهاد أكثر والمثابرة، كما أنها تعمل على تعزيز عملية التعلم لديه. فلا يمكن ضمان استمرار السلوكيات الصحيحة إلا من خلال التدريب والمران.

بعد تعريف كل من التعليم والتعلم يمكننا استنتاج نقاط الاختلاف بينهما من خلال الجدول الآتي:

التعليم	التعلم
6 التعليم وسيلة لتحقيق غاية التعلم 7 عملية منظمة و هادفة. 8 عملية مقصودة الغرض منها تحقيق غايات وأهداف سامية. 9 يتم ضمن مؤسسات خاصة أو مراكز التكوين وتحت إشراف أساتذة ومختصين وفق مناهج وبرامج خاصة في مدة زمنية محددة. 10 التعليم نشاط خارجي يقوم به المعلم من أجل تسهيل عملية التعلم. 11 عملية التعليم لا تؤدي دائما إلى التعلم بخاصة في ظل غياب العوامل المؤثرة فيه.	12 التعلم غاية في ذاته. 13 ليس بالضرورة أن يكون منظما، قد يكون ذاتيا فيتعلم الفرد في أي مكان وزمان شاء. وقد يكون غير هادف كأن يتعلم الفرد سلوكيات غير أخلاقية من محيطه. 14 عملية غير مقصودة، فالكثير من السلوكيات تكون وراثية او فطرية كالبكاء والرضاعة عند الصبيان مثلا... 15 لا يتطلب أماكن خاصة ولا مناهج، غير محدد بفترة زمنية، فهو ملازم للفرد منذ ولادته إلى غاية وفاته. 16 التعلم نشاط ذاتي يرتبط بالمتعلم. 17 التعلم دليل على حدوث عملية التعليم.

الجدول رقم (03) يمثل الفرق بين التّعليم والتّعلّم

5. مفاهيم ديداكتيكية:

قبل الشروع في الانتقال إلى عناصر العملية التعليمية – التعلمية ارتأينا أن نقف أولا عند المفاهيم التي جاء بها البحث التعليمي أو الديداكتيكي والتي أحدثت نقلة نوعية في القطاع التعليمي والتربوي، وهي مفاهيم توضّح طبيعة العلاقة بين أقطاب العملية التعليمة- التعلمية، لهذا كان لزاما علينا أن نتداركها.

وهذه المفاهيم هي: المثلث التعليمي، العقد التعليمي، التصورات التعليمية، العائق التعليمي، والنقلة التعليمية.

1.5 المثلث التعليمي أو الديداكتيكي:

يعبر عن العلاقة بين العناصر المكونة للعملية التعليمية- التعلمية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) بالمثلث الديداكتيكي أو التعليمي.

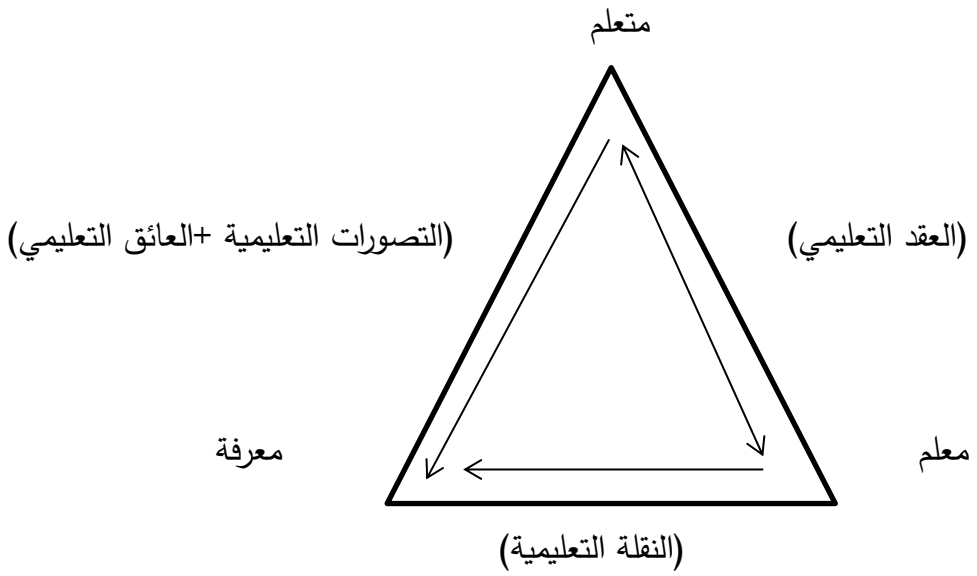
فماذا يقصد بالمثلث الديداكتيكي؟.

يمثل مفهوم المثلث التعليمي: العملية التعليمية- التعلمية باعتبارها نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب، هي: المعلم، المتعلم، والمعرفة أو المادة التعليمية. تربط بين هذه الأقطاب علاقات تفاعلية توضّح وظائف كل قطب أو مكوّن من مكوّنات العمليّة التّعليميّة- التّعلّمية، أو هو عبارة عن نموذج إرشادي مصغر يبين كيفية إدارة العملية التعليمية- التعلمية في إطار مجموعة من العلاقات. وهذه العلاقات هي:

1. العلاقة الرابطة بين المعلم والمتعلم: ويمثلها العقد التعليمي.
2. العلاقة الرابطة بين المتعلم والمعرفة أو المادة التعليمية: والتي تتمثل في مجوع تصورات المتعلم حول المادة بالإضافة إلى مختلف العوائق التي تعترضه أثناء تعلمها.
3. العلاقة الرابطة بين المعلم والمادة والمتمثلة في النقل الديداكتيكي أو التعليمي.

وفيما يلي سنعرض لهذه العلاقات بشكل موجز لأننا سنتطرق إليها في المباحث الآتية من هذا الفصل بشكل مركز.

سنحاول تبسيط الأمور من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (08) يمثل أقطاب المثلث الديداكتيكي[1]

2.5 العقد التعليمي:

كما هو شائع فالعقد عبارة عن ترابط واتفاق يلتزم به طرفا الشراكة أي المتعاقدين حول كيفية إدارة الأعمال لتحقيق أهداف معينة، والأمر لا يكاد يختلف كثيرا بالنسبة للعقد الديداكتيكي.

وقد ظهر هذا المفهوم – أي العقد الديداكتيكي- على يد رواد تعليمية الرياضيات، لكنه فرض نفسه عن طريق أعمال بروسو (1990- 1986 Brousseau) ويقصد به مجموع التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المعلم والمتعلم، ولم يوجد هذا المفهوم من العدم، بل مهدت له بعض المفاهيم السابقة (كالحوار التربوي Dialogue éducatif، والاتفاق التربوي Transaction éducatif).[2]

والعقد التعليمي هو: "مجموع العلاقات التي يتم في بعض الحالات تحديدها بصفة صريحة وفي أغلبها بصفة ضمنية ما هو مطلوب من كل قطب (المعلم والمتعلم) أن ينجزه خلال حصة تعليمية معينة" [3].

[1] - بالقاسمي ومعوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص: 61.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، ص: 62.

ويقصد به المراد تحقيقه داخل الصف، من تقاسم المسؤوليات سواء المتعلقة بإدارة الصف، أو تلك المتعلقة بالمادة التعليمية وطريقة تلقينها وهنا تكمن الصورة الصريحة للعقد التعليمي، لكن أغلب الأمور تتم باتفاق الطرفين دون التصريح بها، كالاحترام المتبادل بين الطرفين، وخلق مناخ تعليمي يسوده التفاعل والتنافس والالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسات التعليمية.

ويمكن تعريف العقد التعليمي بنحو عام بأنه اتفاق يتم بموجبه تحديد حقوق وواجبات كل طرف من أطراف العملية التعليمية- التعلمية، بحيث يُعقد في بداية السنة البيداغوجية أو في بداية الحصة التعليمية حتى يكون كل من المعلم والمتعلمين على دراية بما لهم وما عليهم، لكيلا يقع كل منهما في الأغلاط التي تؤدي إلى مشاكل تخل بالنظام التعليمي وتعرقل السير الحسن للعملية التعليمية- التعلمية كالتشويش، وقلة الاحترام، وعدم الانضباط واحترام الأوقات، وعدم أداء الواجبات المفروضة على كل طرف...

وبالتالي فإنّ العقد التعليمي يحث على بناء علاقات إنسانية ايجابية بين المعلم والمتعلم، لينهي بذلك عهد الإدارة الصفية التسلطية.

3.5 التّصورات التعليمية:

يعد مفهوم التصورات من المفاهيم التعليمية الهامة التي تعكس طبيعة علاقة المتعلم في تعامله مع المعرفة، أي يمثل عملية تفسير المتعلم للمعرفة وبلورتها، ولقد جاء هذا المفهوم ليصحح الاعتقاد السائد حول المتعلم بأنه مجرد متلقي سلبي يقتصر دوره على استقبال المعلومات وإعادة استرجاعها في أوانها ولا يتجاوزه إلى تحليل هذه المعلومات وتفسيرها وإعادة بنائها وفق مكتسباته الجديدة وخبراته السابقة.

ويرى "Norbert silamy" أن التصورات: " لا تقتصر على استرجاع الواقع بصورته البسيطة، وإنما هي إعادة بناء الواقع من خلال الخبرات والمعارف المستمدة من الإطار الاجتماعي، وهي بذلك بمثابة عملية تنشيط وبناء للعقل ".[1]

[1]- يحيى بو أحمد، العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 04، جامعة يحيى فارس، المدية- الجزائر، 2022، ص: 76.

بينما يعرفها قاموس أكسفورد بأنها: "نسق معرفي جديد يسعى إلى جمع المعلومات والارتقاء بها لمستوى الأساليب والإجراءات في إطار الأسس والمبادئ التي تتم في ظلها عمليات بناء القرارات"[1].

وبالتالي فإن التصورات هي مجمل التخمينات والأفكار والأحكام المسبقة الأولية حول موضوع ما، قد تكون صحيحة، وقد تكون خاطئة وبعيدة عن المعرفة العلمية.

و التّصورات في المجال التعليمي لا تكاد تختلف عن مفهومها العام، فهي تمثل مجمل أفكار وتخيلات المتعلم حول المعرفة المقدمة له والتي قد يكتسبها من خارج إطارها العلمي، فهي بذلك عملية بناء ذهني معرفي، يوظفها المتعلم لفهم وتفسير المواقف والوضعيات التعليمية بغرض إيجاد الحلول لها.

وغالبا ما يكون النمو المعرفي والمحيط البيئي للمتعلم مصدرا أساسا لهذه التصورات.

"فقد أكدت دراسات بياجيه (Piaget) أنه من خلال الاستيعاب (Assimilation) ، والمواءمة (Accommodation) فإن الطفل لا يعطي معنى لأي شيء إلا إذا كان يملك النمو المعرفي لذلك"[2].

وتؤدي التصورات وظيفة هامة في العملية التعليمية- التعلمية، إذ تساعد المعلم على تصحيح المعلومات الخاطئة لدى المتعلمين الناتجة عن الفهم أو الإدراك الخاطئ للمعرفة، كما تساعده على التمييز بين تصورات المتعلم الأولية والتصورات في إطارها العلمي، أي تلك التي تلقاها من معلمه بغرض الربط بينهما، كأن يوضح لهم مثلا أن التعليمية ليست نفسها البيداغوجيا، أو النحو ليس نفسه اللسانيات وقس على ذلك من المواضيع والمفاهيم المتشابهة التي تختلط عليهم. لذلك ينبغي استثارة هذه التصورات من خلال بناء وضعيات تعليمية تدفع بالمتعلمين لتجسيد تصوراتهم إزاء ما قدم لهم، كأن يطلب منهم التعليق على رسوم بيانية أو تجربة علمية وذلك من أجل دحض التصورات الخاطئة وتصويبها لبناء قاعدة معرفية صحيحة تساهم في تحقيق التقدم في مسار التعلم.

[1] – يحيى بو أحمد، العملية التعليمية الناشطة، ص: 76.

[2] – بالقاسمي ومعوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص: 62.

4.5 العائق التعليمي:

أ. تعريفه:

يمثل مفهوم العائق مختلف العوارض والحواجز التي تحول دون التقدّم وتحقيق الأهداف، ولا يكاد مفهوم العائق التعليمي يختلف كثيرا عن هذا المدلول، فهو يحيل إلى الصعوبات والوضعيات المشكلة التي تعترض طريق المتعلم نحو التعلم، وهذه الصعوبات قد تتعلق بالمتعلم نفسه، وقد تتعلق بالمعلم أو بالمادة المتعلمة. أو هو: "مجموع المؤثرات التي تؤثر بالسلب مما يؤدي إلى صد عملية تبادل المعارف بين المرسل والمتلقي أو عرقلة وصولها أو تشويه معانيها"[1].

وللعائق التعليمي صورتان، صورة إيجابية تؤدي بالمتعلم إلى بذل المزيد من الجهود للوصول إلى المعرفة الصحيحة، وصورة سلبية تحد من وتيرة إنجازه وتحصيله ، إذ تدفع به إلى النفور من عملية التعلم واللامبالاة.

ب. أصنافه:

تعددت التصنيفات حول أنواع هذه العوائق التعليمية، فمنهم من صنفها بالنظر إلى أصولها، ومنهم من صنفها بحسب مصدرها.

وقد نتج عن تصنيف العوائق بحسب أصولها ثلاث مجموعات كبرى، هي: [2]

1. عوائق من أصل سيكو-جنائي(Psychologique) وتتمثل في جميع العوائق المرتبطة بنمو الطفل ونضجه.
2. عوائق من أصل ديداكتيكي (Obstacles didactique) وهي العوائق المتعلقة باستراتيجية التعليم والوسائل التعليمية.
3. عوائق من أصل ابستيمولوجي (Obstacles épistémologique) وهي تلك العوائق المرتبطة بالبنية المعرفية للمادة وتطورها عبر التاريخ.

أما عن التصنيف الثاني، أي تصنيفها من حيث مصدرها، فقد نتج عنه نوعين، هما:

---

[1] – مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 05، جامعة الوادي، الجزائر، 2014، ص: 91.

[2] – ينظر: مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته ، ص: 92، 99.

❖ عوائق داخلية: وهي عوائق ذات طابع نفسي وجداني قد تكون نابعة من ذات المعلم أو قابعة في نفس المتعلم، كالخجل والانطواء والخوف والاضطراب النفسي، والشعور بالضغط...أو أنها ذات طابع ذهني قد يتمثل في قصور التلميذ عن فهم فحوى المحتوى التعليمي.

❖ أمّا العوائق الخارجية: تكون في الغالب ذات طابع مادي على نحو قصور وسائل الارسال لدى المعلم أو فتور وسائل التلقي لدى المتعلم، أو مجمل الصعوبات التي تخص مضمون الرسالة التعليمية أو صيغتها وبنيتها...

ت. العلاقة بين العائق التعليمي والتّصورات التعليمية:

يعتبر العائق وبخاصة الأبستمولوجي بمثابة الباعث الذي يدفع نحو تجسيد التصورات وتعزيزها، وبمعنى آخر فإن العائق يضمن استمرارية التصورات التعليمية واختبار مدى صحتها، فلو لا الوضعيات المشكلة مثلا التي تعترض مواقف المتعلم لما وظّف تصوراته وأجهد نفسه بالبحث عن حل لهذه المشكلات. فإذا وفق في إيجاد حل لها فهذا يعني أن تصوراته إزاء الموضوع صحيحة وإن لم يوفق فتصوراته خاطئة مما يوجب على المعلم تصحيحها من خلال تقديم التغذية الراجعة وبذلك لا يمكن اعتبار التصورات عائقا تعليميا.

و بناء عليه فالعائق أشمل من التصورات فهو يمس كل أقطاب المثلث التعليمي، بينما التصورات تتعلق بالنشاط الذهني للمتعلم فقط.

5.5 النقلة التعليمية:

أ. تعريفها:

اعتمد مفهوم النقل أو التحويل التعليمي كما يطلق عليه أيضا لأول مرة في ديداكتيك الرياضيات من قبل إيفيس شفلار (Yves- Chevallard)، ويقصد به تحويل المعرفة من مجالها العام والبحث إلى مجال آخر لتكون قابلة للتعليم.[1]

وبفضل تلمس المسافة التي تفصل بين المعرفة في حقلها الصرف والمعرفة التعليمية وما يقاربهما ويفرض المواجهة بينهما نتمكن من الإدراك الأحسن لخصوصية المعالجة المعرفية.[2]

ويمكن تعريف النقلة التعليمية أو الديداكتيكية بأنها: نقل المعارف من فلك اختصاص العلماء إلى الميدان التعليمي بقصد تبسيط المعرفة وجعلها قابلة للتحليل والفهم، جديرة في أن تساق في وضعيات تعليمية واضحة، ملائمة لقدرات المتعلمين المختلفة. وهذا النقل ينأى عن العشوائية والعفوية؛ إذ أنه

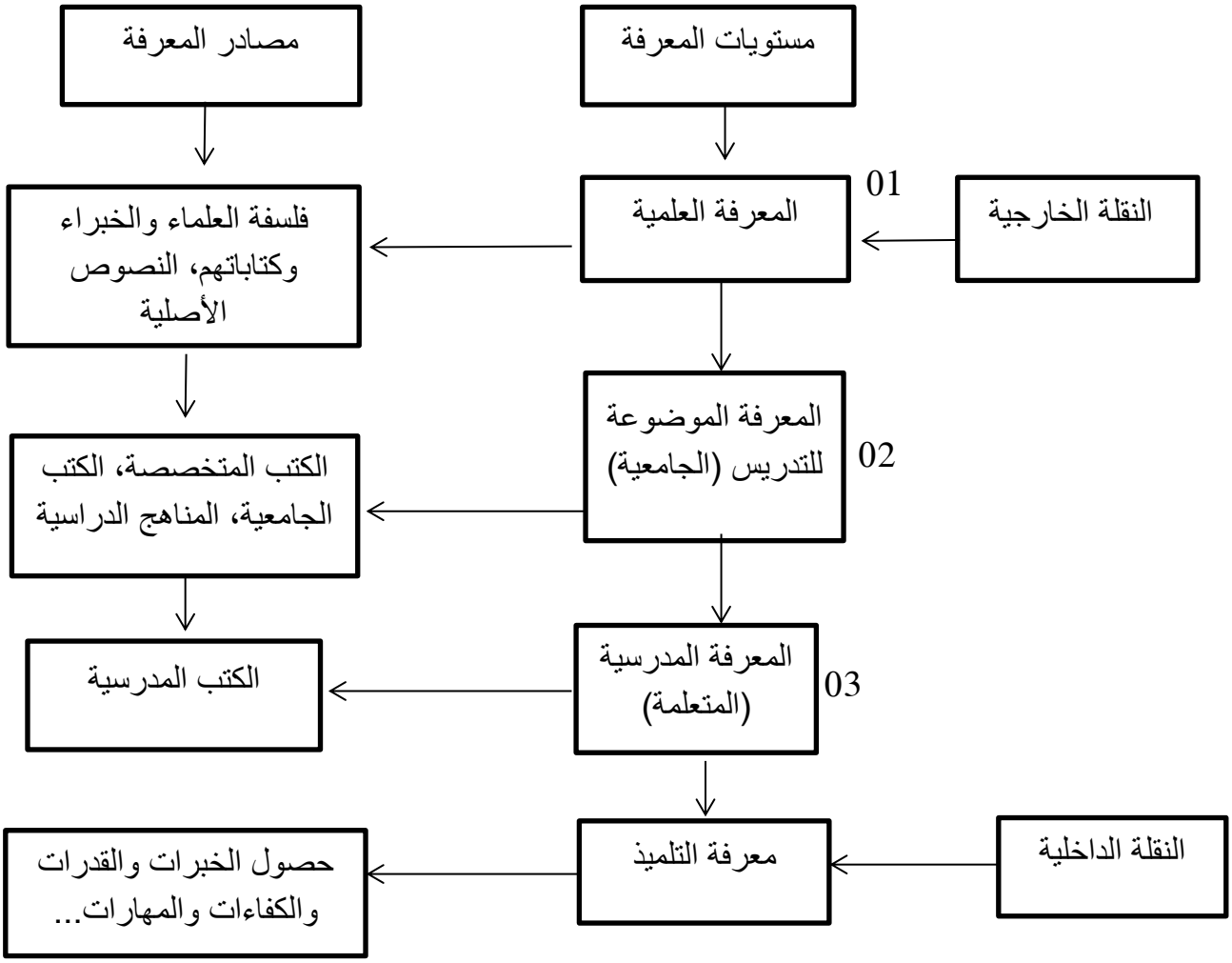
[1] – بالقاسمي ومعوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص: 63.

[2] – لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص: 168.

عملية محكمة ومضبوطة تتظافر فيها جهود كل من المختصين من حقولها المعرفية، وكذا التعليميين، والتربويين لإخراجها في طبعتها الختامية ضمن مقررات وكتب مدرسية.

أ. مراحل النقلة التعليمية:

يتم النقل الديداكتيكي على عدة مراحل وفقا لمستويات المعرفة ومصادرها، ويمكن التمثيل لذلك بالمخطط الآتي:



الشكل رقم (09) يوضح مراحل النقل الديداكتيكي والقائمين عليه حسب شوفلار[1]

[1] – بالقاسمي ومعوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص: 63.

لقد قسم شوفلار المعرفة إلى ثلاثة مستويات:

1. معرفة علمية: والمتمثلة في آراء وتصورات العلماء والفلاسفة حول طبيعة الأشياء، وتشمل جميع مخلفاتهم العلمية.
2. المعرفة الموضوعة للتدريس (الجامعية): وهي المعرفة التي تقرها المنظومات التربوية للبلاد، وهي معرفة مبلورة، قابلة في أن تساق في وضعيات تعليمية – كما ذكرنا سابقا-
3. المعرفة المتعلمة: وتتجسد في الكتب المدرسية على شكل نصوص ونشاطات تعليمية.

أسفر عن هذه المستويات المعرفية نوعين من النقل الديداكتيكي:

أ. نقلة خارجية: يتم على مستواها نقل المعرفة من مجالها الخام إلى المجال التعليمي.

ب. نقلة داخلية وهي بدورها تنقسم إلى فرعين آخرين هما:

- ✓ معرفة ينقلها المعلم إلى المتعلم ضمن برنامج مقرر وبطرق ووسائل بيداغوجية معينة.
- ✓ معرفة متعلمة: وهي المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم من المعلم ليعيد إنتاجها بصيغته مستدعيا إياها في المواقف التعليمية –التعلمية والحياتية المناسبة.

وتتم النقلة التعليمية وفق عدة قواعد، ولعل أهم قاعدة هي ضرورة مسايرة آخر التطورات والمستجدات المعرفية التي توصل إليها العلماء و تبنيها لإحداث التعديلات اللازمة على مستوى المناهج والبرامج التربوية. وكذا تيسير بث الأفكار العلمية في المؤسسات التعليمية والجامعية لضمان تحقيق جودة التعليم والتعلم. بالإضافة إلى ضرورة الحفاظ على الخصائص العلمية للمعرفة وعدم المساس ببنيتها أثناء عملية النقل أو التحويل.

والنقلة التعليمية لا تعكس طبيعة العلاقة بين المعلم والمعرفة فحسب، بل تتعداها بكونها تمثل دعامة رئيسة من دعائم العملية التعليمية- التعلمية؛ إذ لولا المعرفة لما وقع الفعل التعليمي- التعلمي.

لذلك ينبغي للقائمين على عملية النقل التعليمي مراعاة جميع مراحل هذا النقل ابتداءً من نقل المعرفة من محطتها الصرفة الأولية وصولا بها إلى المتعلم (الذي يمثل آخر محطات أو مراحل النقل الديداكتيكي).

المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية – التعلمية.

قبل الشروع في الحديث عن عناصر العملية التعليمية- التعلمية، لا بد أن نقف عند مفهومها أولا.

1. تعريف العملية التعليمية – التعلمية

هي نظام متكامل تربطه مجموعة من العلاقات التفاعلية بين عناصرها الأساسية، إذ تتجسد داخل بيئات تعليمية مزودة بكافة الامكانات المادية والبشرية المتوافرة والمسخرة لتسهيل حدوث التفاعل الصفي.

وسميت بالعملية التعليمية- التعلمية لأنّها عملية مركبة تجمع بين فعل التعليم والذي يؤديه المعلم، وفعل التعلم والذي يؤديه المتعلم.

ويهدف كل من الفعل التعليمي والتعلمي إلى تحقيق مجموعة من النتاجات، بحيث يهدف الفعل التعليمي إلى:

- ✓ نقل المعرفة وتطوير المهارات واكساب الخبرات، توجيه المتعلمين وتعزيز قدراتهم...

أما الفعل التعلمي فيهدف إلى:

- ✓ تعديل السلوك، تطوير البنى المعرفية، القدرة على حل المشكلات،...الخ.

وتمارس العملية التعليمية- التعلمية وفق مراحل ثلاث، هي:

أولا مرحلة التخطيط:

وفيها يصمم المعلم خطته أو تصوره الذهني لعرض الدرس، والذي يشتمل على العناصر الآتية:

18 تحديد الأهداف المتوخاة من الدرس.

19 تحديد المراجع التي يستقي منها مادته قد تكون داخلية (كالكتاب المدرسي أو دليله أو الوثيقة المرفقة بالمنهاج) أو خارجية (كالكتب والمجلات العلمية التي تساعده في تحضير الدرس).

20 الانتقاء: وهو الاختيار المبني على الأسس العلمية لعناصر الدرس الرئيسة وفق ما يتوافق مع حاجيات المتعلمين المعرفية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى اختيار مصطلحات الدرس والتي يجب أن تلقي بظلالها على المعنى المقصود.

21 كتابة خطوات الدرس على مذكرة شخصية لكيلا يتشتت ذهنه أثناء عرض الدرس.

22 تحديد طبيعة التدرج الذي يعتمده أثناء عرضه للدرس أي من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المركب...الخ.

23 تحديد الطريقة المناسبة لموضوع الدرس وقدرات المتعلمين واحتياجاتهم المعرفية، بالإضافة إلى الوسائل المساعدة في ذلك، وأسلوب التقييم.

24 تحديد الزمن البيداغوجي لإنجاز الدرس.

ثانيا مرحلة عرض وتنفيذ الدرس:

وفيها يطبق المعلم ما أعدّه في المرحلة الأولى متّبعا الخطوات الآتية:

25 التمهيد للدرس من خلال طرح أسئلة حول الموضوع لاختبار الخلفيات المعرفية والمكتسبات القبلية للمتعلمين. وينبغي أن يكون الطرح مشوقا ومثيرا ومهيأ لأذهانهم.

26 عرض عناصر الدرس بالتدرج، مع ترك باب المناقشة مفتوحا للمتعلمين ليتمكنوا من إثراء الدرس والمساهمة في بنائه.

27 التركيز على إملاء أو كتابة العناصر المهمة من الدرس لتجنب حشو عقول المتعلمين بما لا ينفعهم.

ثالثا مرحلة التقييم:

وفيها يتم التأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة. والتقييمَ لا يخص المتعلم فحسب، بل هو عملية تطوّق كافة عناصر العملية التعليمية- التعلمية. - وهذا ما سيأتي بيانه لاحقا-.

2. تحديد عناصر العملية التعليمية- التعلمية:

أصبحت العملية التعليمية- التعلمية في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة تدار من قبل عنصرين أساسيين هما المعلم/ الأستاذ، والمتعلم/ الطالب، بعدما كانت تُسيّر من طرف واحد وهو المعلم مما أدى إلى إحداث تغيير شامل دفع لمراجعة كافة أدبيات المنظومة التربوية. وفيما يلي سنتعرف على عناصر العملية التعليمة- التعلمية مع تشديد التركيز على أدوار هذه العناصر في ظل الاصلاحات التربوية الحديثة.

1.2 الأستاذ:

ونخص بالذكر في هذا البحث أستاذ التعليم الجامعي أو عضو هيئة التدريس.

يعد الأستاذ الجامعي من أهم نخب المجتمع؛ إذ يمثل دعامة أساس في التعليم العالي وجسرا ناقلا للمعرفة في مجال تخصصه، وباحثا وناقدا ومحللا ومفكرا إزاء قضايا مجتمعه، حيث يسخر حياته عاكفا على إيجاد الحلول للمشاكل العويصة ولا سيما تلك المتعلقة بميدان تخصصه.

ويمكننا تعريف الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس بأنه: الشخص الحامل لشهادة دكتوراه في تخصص معين أو ما يعادلها (شهادة ماجستير)، والحاصل على أحد الرتب الآتية: أستاذ مساعد ب، أو أستاذ مساعد أ، أو أستاذ محاضر ب، أو أستاذ محاضر أ، أو أستاذ التعليم العالي (لقب بروفيسور وهو أعلى الرتب الأكاديمية). بحيث تخوله هذه الرتب بالقيام بعدّة مهام إلى جانب التعليم.

وبحسب جون ديوي فالأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس هو: " الذي يعود طلابه ويدربهم على استثمار الآلة العلمية، ولا يتعلم نيابة عنهم، بل يشارك طلبته لتحقيق نمو ذاتي، يمتد إلى أعماق شخصياتهم ليصير أسلوب الحياة"[1].

وعليه فإن الأستاذ حسب جون ديوي هو الذي يزود طلبته بالاستراتيجيات اللازمة لتصيد العلم، الذي يؤدي إلى تنمية كافة جوانب شخصية الطلبة ليصبحوا أعضاءً فاعلين في محيطهم قادرين على إدارة شؤون حياتهم وتجاوز أزماتهم المهنية والشخصية ونبراسا لتقدم المجتمع.

وبهذا يتجاوز دور الأستاذ التلقين إلى الإرشاد والتكوين.

1.1.2 سمات الأستاذ الناجح:

يتحلى الأستاذ الناجح والفاعل بمجموعة من السمات تجعل منهم محبوبا لدى طلبته، فيقبلون على التعلم على يديه بشغف كبير، وتنقسم هذه السمات مجموعتين، مجموعة تتعلق بشخصية المتعلم وأخرى بمهنيته، أما المتعلقة بشخصيته فتتمثل في: قوة الشخصية والثقة بالنفس، وضوح الصوت، الحزم والثبات، حضور البديهة، بشاشة الوجه، طلاقة اللسان، التلقائية، الصبر، العطف، العدل والمساواة بين الطلاب...وكل ما يجعله بمنأى عن الفظاظة، يمد طلبته بكل ما يملك من علم ومعرفة من غير شح أو تقتير.

أما تلك المتعلقة بمهنيته فنوجزها في: إلمامه بمادته، مطلعا ومحيطا بكل مستجدات علوم التربية والأبحاث الديداكتيكية، والنظريات البيداغوجية.

[1] - غربي صباح، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص تنمية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، ص: 60.

ولقد وافق هذا الطرح إلى حد ما الدراسة التي أجراها عبد الرحمن عيسوي على عينة من الطلبة حول أجلّ السمات المطلوبة في الأستاذ، ولقد حازت السمات الآتية على نسب مرتفعة من قبل المبحوثين:[1]

1. الثقة بالنفس ⟵ 87%.
2. جودة محاضرته ⟵ 72 %.
3. اتقان المادة العلمية ⟵ 53% .
4. قوة الشخصية ⟵ 62%.
5. المساواة بين الطلاب وحسن معاملتهم ⟵ 34%.
6. يشجع الطلبة ويحل مشاكلهم ⟵ 31%.
7. احترام مواعيد العمل ⟵ 28%.

ما يلاحظ من خلال هذه النتائج أن سمة الثقة بالنفس وجودة المحاضرة احتلت الريادة وهذا يدل على أنّ الأستاذ الرائد في مجاله هو القادر على اتخاذ القرارات الصحيحة وتكوين علاقات إيجابية مع طلابه وتزويدهم بالعلم النافع، وهتان السمتان تشملان باقي السمات الأخرى.

3.1.2 دور الأستاذ أو عضو هيئة التدريس:

يتعين على الأستاذ الباحث كما ورد في المادة 4 من المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق ل 3 مايو سنة 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، القيام بالمهام الآتية الذكر[2]:

- تقديم تدريس نوعي ومحين متصل بتطورات العلم والمعرفة والتكنولوجيا والاستراتيجيات البيداغوجية والتعليمية وموافقا للمقاييس الأدبية والمهنية.
- المساهمة في إعداد المعرفة لضمان نقلها إلى مجال التكوين القاعدي المتواصل.
- ممارسة نشاطات البحث التكويني بقصد تطوير كفاءاتهم وقدراتهم لمزاولة وظيفة أستاذ باحث.

إضافة إلى المهام الواردة في المادة 4 فإن الأستاذ الجامعي يمارس مهاما أخرى، تتمثل في:

[1] ينظر: عبد الرحمن عيسوي، تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حلقية، دار النهضة العربية، ص: 129.

[2] – وزارة التعليم العالي، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23، ص: 19

- ✓ مرافقة الطلبة طيلة فترة التكوين والإشراف على مذكرات أو رسائل تخرجهم.
- ✓ المشاركة في عمليات إعداد المناهج التربوية وتقييمها أو انتقادها.
- ✓ القيام بتحكيم المقالات العلمية في المجلات الوطنية والدّولية الرصينة.
- ✓ القيام بتنظيم الندوات والملتقيات العلمية المقامة داخل الجامعة المنتسب إليها أو خارجها.
- ✓ إلى جانب المهام العلمية والبيداغوجية، فإنه غالبا ما يتولى مهام إدارية، كرئاسة القسم أو عمادة الكلية أو الجامعة.

4.1.2 الكفايات الواجب توفرها في الأستاذ الفعّال:

لا يستطيع المعلم أو الأستاذ النجاح في إدارة العملية التعليمية- التعلمية ما لم يكن كفوا، والكفايات أنواع كثيرة اختلف بشأن تحديدها وتنوعت نماذج تصنيفها، إذ نجد دراسة أمريكية قد اتخذت نموذجا يعمد إلى تصنيف الكفايات بحسب أدور المعلم أو الأستاذ، فنتج عن ذلك النموذج التصنيف الآتي:[1]

- المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة: ويضم (14) كفاية فرعية.
- المجال الثاني: المعلم مدير للنشاط التعليمي: ويضم (13) كفاية فرعية.
- المجال الثالث: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم ويضم (11) كفاية فرعية.
- المجال الرابع: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم ويضم (13) كفاية فرعية.
- المجال الخامس: المعلم مرشد ويضم (13) كفاية فرعية.
- المجال السادس: المعلم وتفاعله مع الآخرين ويضم (10) كفايات فرعية.

وما يؤثر عن هذا النموذج أنه أسهب في تفصيل الكفايات ما أسفر عنه كفايات كثيرة ومتطابقة

ومن الدراسات والبحوث حول تصنيف الكفايات نجد بحوث تحليل التفاعل اللفظي الصفي لأميدون وفلاندرز والتي لخصت كفايات المعلم في قسمين [2]:

- أولا الكفايات اللفظية للمعلم: وتتمثل في الشرح والتوجيه وفرض السلطة وتقديم التعليمات.
- ثانيا الكفايات غير اللفظية للمعلم: وتتمثل في المدح والتشجيع وطرح الأسئلة وتقبل شعور الطلبة...

[1] – سهيلة الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار الشروق، عمان، 2004، ص: 27، 28.

[2] – المرجع نفسه، ص: 28، 29.

وعليه ركزت هذه البحوث على إتقان مهارات الاتصال بنوعيه من: شرح، وطرح الأسئلة، ومختلف الإيماءات المستعملة للمدح أو التوبيخ...دون غيرها من المهارات الأخرى وذلك لأن العلاقة بين المعلم ومتعلمه تبنى بنسبة كبيرة على التواصل والممارسات الخطابية لتبادل الخبرات والمعارف وتوليد أكبر قدر من الأفكار، فكلما كان التواصل جيّدا زاد تنشيط الفعل التعليمي – التعلمي.

وتكمن أهمية كفايات المعلم باختلاف أنواعها، المعرفية، والبيداغوجية، والمهارية، والتدريسية والتواصلية في أنها تزيد من دوافع المتعلمين نحو التعلم والإنجاز والتحصيل، لأنّ المعلم الكفء يدرك تماما كيف يستثير دوافع طلبته، ويخلق مناخا تعليميا تنافسيا بينهم، وبالتالي فإنّ كفايات المعلم أو الأستاذ مهما كانت رتبته تساهم في الرفع من جودة العملية التعليمية – التعلمية. وهذا ما أثبتته الكثير من الدراسات وعلى رأسها، دراسة نوال نمور 2011-2012 الموسومة ب " كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها في جودة التعليم العالي".

5.1.2 أهمية الدافعية لدى الأساتذة:

لا يقل دور المعلم أو الأستاذ شأوا عن دور القبطان فكلاهما يرسمان طريق بواخرهما إلى الوجهة المنشودة، لهذا كان لزاما على صناع القرار في البلاد الوقوف على توفير الظروف المحفزة والمواتية للأساتذة والمعلمين والانشغال باهتماماتهم حتى يتمكنوا من تأدية واجباتهم المهنية على أكمل وجه. فمتى كان الأستاذ مدفوعا نحو التعليم أحسن صنعا وتألق أكثر في أدائه للفعل التعليمي

أ. مظاهر الأستاذ المدفوع نحو التعليم أو التدريس:

يتمتع المعلم أو الأستاذ المدفوع نحو التعليم والتدريس بجملة من الخصائص والسمات، أبرزها:

- لا يتغيب كثيرا عن عمله إلا في حالات الضرورة القصوى (كالمرض أو موت أحد الأقارب).
- يحب مهنته كثيرا ويبدع في أدائها، بحيث يتابع طلبته ولا يتوانى في الإشراف عليهم ومراقبة أعمالهم.
- يبحث باستمرار لمواكبة آخر مستجدات المتعلقة بتخصصه المعرفي وكل ما يتعلق بنظريات التعليم والتعلم والبحوث البيداغوجية والديداكتيكية ليستثمرها في عمله وينشرها بين طلبته.
- يدخل إلى القاعة بنشاط وحيوية دون كلل أو ملل.

- ينشر الطاقة الإيجابية بين طلبته التي من شأنها أن تنبه دوافعهم وتشحنها وتوجهها نحو التعلم والانجاز والتحصيل والابداع.
- زيادة الإنتاجية: فالأستاذ المدفوع يهدف دائما إلى البحث والتأليف حول القضايا التي تخص ميدانه، سعيا منه لإيجاد حلول لها، واتخاذها كمرجع يعود إليه صناع القرارات في البلاد.

ب. العوامل المؤثرة في تدني دافعية الأستاذ:

تؤثر عوامل عدّة في تدني دوافع المعلمين والأساتذة على حد سواء، بعضها مرتبط بالأستاذ نفسه، وبعضها تعزى إلى أسباب ودواعي أخرى، وإذا نظرنا إلى العوامل من هذه الزاوية، فنميز بين نوعين من العوامل: عوامل داخلية وعوامل خارجية.

- العوامل الداخلية:

وهي عوامل تتعلق بشخص الأستاذ:

- كقلة ثقته بنفسه وعدم تقديره لذاته ممّا يجعله لا يحظى بالوقار الكافي من قبل طلبته.
- اختياره لمهنة التعليم مكرها، أو عدم تمكنه من مادته.
- معاناته من مشاكل صحية أو عائلية.
- بعد مكان إقامته عن مقر عمله.

وغيرها من العوامل الذاتية التي تسبب له إرهاقا نفسيا وجسديا يحد من دافعيته وإقباله نحو مزاولة نشاطه التعليمي.

- عوامل خارجية:

وهي عديدة ومتنوعة تتعلق ببيئة العمل وما يرافقها من مشاكل، سنحاول إيجازها في النقاط الآتية:

- مشاكل متعلقة بالمتعلمين: ففي كثير من الأحيان يعاني الأساتذة من بعض أصناف الطلبة المشاغبين، وذوي صعوبات الفهم والمستوى التحصيلي المتدني، أو عديمي الأخلاق، مما يصعب عليه إدارة الصف وإنجاز درسه بالوتيرة الطبيعية، وهذا العامل يخلق له توترا وقد يحد من قابليته وجاهزيته نحو التعليم، وبالأخص إن كان حديث العهد بهذه المهنة.
- مشاكل بيداغوجية: كضيق الوقت المحدد لإلقاء الدرس أو إنهاء الوحدة التعليمية أو الفصل. أو تكليف المعلم بتدريس ساعات إضافية تفوق قدرة طاقته.
- غياب الوسائل والمعدات اللازمة لتقديم الدرس في أحسن الظروف.
- تدني الرواتب والأجور، وقلة الحوافز المعنوية كغياب التقدير والعرفان بالجهود المبذولة.

2.2 المتعلم:

احتل المتعلم في المقاربات البيداغوجية الحديثة مكانة مهمّة؛ إذ أصبح ينظر إليه كمحور العملية التعليمية –التعلمية بعدما همش لسنوات في المقاربات القديمة، إذ ألمت الدراسات والبحوث النفسية التعليمية والبيداغوجية بجميع جوانبه الوجدانية والمعرفية والمهارية والاجتماعية ليس هذا فحسب، بل اتّخذت من هذه الجوانب أطرا مرجعية لتصميم المناهج التربوية وتسطير الأهداف وابتكار الاستراتيجيات التي عززت دوره في بناء المعارف وتوليد الأفكار والتصورات.

1.2.2 التعريف:

أ. المتعلم:

المتعلم هو: الشخص الذي يتردد إلى المؤسسات التعليمية بغية تلقي المعارف والعلوم، ويطلق عليه عادة لقب "تلميذ" في المراحل التعليم الأساسي (الطور الابتدائي والإعدادي)، ولقب "طالب" في المراحل التعليمية الفاصلة من حياته (الطور الثانوي والجامعي). وهذا في حالة ما إذا كان المتعلم نظاميا، أما إذا كان هذا الأخير عصاميا فيتعلم بعيدا عن المؤسسات التربوية.

ب. الطالب:

يعرف الطالب الجامعي بأنّه: " الفرد الذي يسمح له تحصيله العلمي بالانتقال من التعليم الثانوي، إلى التعليم الجامعي عبر تخصص يمكنه من الحصول على الشهادة؛ بحيث يكون له مطلق الحرية في اختيار المسار التكويني الذي يتناسب مع ذوقه ويتوافق مع ميله"[1].

2.2.2 أصناف المتعلمين:

يستقبل الإنسان المعلومات عبر حواسه الخمس، إلا أنّ أصنافا من المتعلمين تفضل حاسة معينة على الحواس الأخرى. لهذا نلفي أصناف متعددة من المتعلمين، أهمها:[2]

أ. المتعلم البصري Visual Learner : وهو المتعلم الذي يفضل أن يتلقى المعلومات عن طريق القراءة أو المؤثرات البصرية، ويتميز هذا الصنف من المتعلمين بذاكرة بصرية أقوى من الذاكرة السمعية.

---

[1] – غربي صباح، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي، ص: 60.

[2] – ينظر: حسن شحاتة وآخران، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 1424هـ – 2003م، ص: 253، 254.

ب. المتعلم الحركي Kinaesthetic Learner: يفضل هذا الصنف من المتعلمين التعلم عن طريق الحركة، ويطلق على هذا النمط من التعلم الملموس؛ إذ يُعتمد لاستثارة النشاط الذهني لديهم على الأنشطة الحركية.

ت. المتعلم السمعي Auditory Learner: ويتعلم هذا الصنف عن طريق الأنشطة المعتمدة على الاستماع والمشافهة، كما يتفاعل بشدة مع مختلف المدخلات المنطوقة.

كما نلفي أصنافا أخرى للمتعلمين أهمها:[1]

ث. المتعلم الاندفاعي Impulsive Learner: يمتلك سمات المتعلم البديهي Intuitive فهو يتعامل مع المعلومات عن طريق التخمين والمخاطرة، لذلك تجده يتفاعل بإيجاب مع المنهج الذي يتيح له فرصة للتخمين والمخاطرة، كما يفضل هذا الصنف من المتعلمين النشاطات التي تركز بنسبة كبيرة على المغامرة، لأنها تثير وتوهج روح التحدي لديه.

ج. المتعلم المستقل Independent Learner: هو الذي يحب أن يبرز كفاءاته ويثبت قدراته، وذاتيته في شتى المواقف التعليمية. وغالبا ما يقلل المتعلم المستقل من تبعيته للمعلم، ولا يتقيد بشدة بالنموذج التعليمي المعتمد، لذلك نجده يتفاعل بكثرة مع المنهاج الذي يتيح له مساحة أكبر لتحمل المسؤولية.

ح. المتعلم المعتمد Dependent Learner: وهو خلاف المتعلم المستقل، إذ يفضل هذا الصنف التقيّد بمنهجه ولا يحيد عليه ويعتمد على معلمه في كلّ مراحل التّعلم منذ استقبال المعلومات إلى غاية التّقييم وتقديم التّغذية الراجعة.

3.2.2 دور المُتعلم/الطالب:

تتجسد أدوار المتعلم في ظل المقاربات البيداغوجية والدراسات التعليمية الحديثة فيما يلي:

- المشاركة في الفعل التّعليمي، من خلال التفاعل مع المعلم ومع باقي المتعلمين في بناء الدرس من خلال البحث والتقصي عن بعض أجزائه أو تحضيره.
- حل مختلف المشكلات التي تعترضه في المواقف التّعليمية.
- القيام بالواجبات المكلف بها.
- استثمار مكتسباته القبلية وإدماجها في الوضعيات التّعليمية والتّعلمية.
- المساهمة في الحفاظ على البيئة التّعليمية.

[1] – حسن شحاتة وآخران، مرجع نفسه، ص: 253، 254.

- لتقيد ببنود العقد التعليمي كالانضباط واحترام المعلم، والالتزام بأوقات دخول الصّف الدّراسي.

ولا يؤدي المتعلم دوره على أكمل وجه إلا إذا كان مدفوعًا نحو التّعلم والتّحصيل والإنجاز. وتكمن أهمية دور المتعلم في مساعدة المعلم على تحقيق الإدارة الفعالة للعملية التّعليمية- التّعلمية.

3.2 البيئة التعليمية:

إنّ مباشرة العملية التعليمية – التعلمية في ظروف جيّدة وملائمة لمتطلبات العصر الحالي يستدعي وجود بيئة تعليمية ذات بنية تحتية تتوفر فيها أهم المقومات والمتطلبات المادية، من أجهزة وعتاد ووسائل وقاعات ومختبرات.. إضافة إلى الموارد البشرية من طاقم إداري وطاقم تربوي وأعضاء التدريس وأعوان الأمن وعمال النظافة..

ويعرّف الباحثون البيئة التّعليمية على أنّها: " المحيط الذي يتم فيه الفعل التّعليمي الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من خلال تفعيل أو استثمار المعلم لكافة الإمكانات المتاحة أمامه من استراتيجيات تعليمية ووسائل وأساليب وكل ما يساعد على إيصال المحتوى إلى المتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة بعد اختبارهم بأساليب التقييم المختلفة"[1].

وتعتبر البيئة التعليمية من أهم العوامل المساهمة في تطوير العملية التّعليمية- التّعلمية والتحسين من جودة مخرجاتها؛ وعليه فلا قيمة من استيراد المقاربات البيداغوجية أو استقطاب الأنظمة التعليمية أو تعديل المناهج دون توفير بيئة تعليمية تتوفر على بنية تحتية مجهزة بكافة المعايير التكنولوجية العصرية بقصد نشر ثقافة الإبداع والتميز في الوسط التعليمي والرفع من المستوى التحصيلي للطلبة والمتعلمين.

❖ ويكمن دور البيئة التّعليمية الجيّدة فيما يلي:

- تُعد عنصرًا رئيسًا لا غنى عنه في العملية التّعليمية- التّعلمية، إذ تساهم في تحقيق نتاج تعليمي متين.

[1] – محمد فؤاد أبو عودة وآخرون، فاعلية بيئة تعليمية قائمة على مداخل التعلم..، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد: 28، العدد 6، الجامعة الإسلامية، غزة-فلسطين، 2020، ص: 23.

- تعمل على خلق مواقف تعليمية إيجابية تساهم في تعديل سلوكيات المتعلمين وتحقيق التوازن في شخصياتهم.
- تعدّ من أهم العوامل الخارجية، إذ تعمل على استقطاب اهتمامات كل من المعلم والمتعلم واستثارة دوافعهم نحو تحقيق أهدافهم مما يعزز من ارتباطهم بمؤسساتهم.
- تخلق اجواءً حماسية وتعاونية بين المتعلمين أو الطّلاب، إذ تساعدهم على الاندماج الأكاديمي وتبادل الآراء فيما بينهم وتحث على التنافس العلمي.
- تسهل تطبيق المنهاج التربوي وتساعد على تحقيق أهدافه بكل يسر وطواعية.
- تخفف من الخوف والارتباك وتخلق الشعور بالأمن والراحة والرضى النفسي لدى كل من المعلم والمتعلم وكافة العاملين بالمؤسسات التعليمية أو الجامعات أو المعاهد.
- تساهم في التنسيق بين الطاقم التربوي والطاقم الإداري وتوفر من جهودهما المبذولة وتحسن من أدائهم الوظيفي.
- تطمئن أولياء الأمور عن الظروف الجيّدة التي يتعلم ويتكوّن فيها أبناؤهم.

4.2 المنهاج:

يعتبر المنهاج شريان العملية التعليمية- التعلمية؛ لأنّه يضخ كافة عناصرها بالضوابط اللازمة والآليات التي تخولها على أداء وظائفها على أكمل وجه، وهو بذلك يؤثر بشكل فاعل في كافة مدخلات ومخرجات عمليتي التعليم والتعلم، كما يعد معيارا أساسا للحكم على مدى صلاح أو فشل المنظومة التربوية.

ويُرتكز في تصميم المناهج على عدّة مرجعيات سياسية ونفسية وفلسفية ودينية واجتماعية، كما يشترط في إعدادها ضرورة مواكبة التقدم والتطور المعرفي والايديولوجي الحاصل في العالم، ومن أجل ذلك شهد المنهاج على مرّ العصور عدّة تطورات على مستوى مفهومه ومكوناته. ولهذا نلفي على العموم مفهومين للمنهاج هما:

أ. المفهوم التقليدي للمنهاج.

ب. المفهوم الحديث للمنهاج.

وقبل الشروع في تناولهما لا بدّ أن نقف عند المعنى اللغوي للمنهاج أولا.

1.4.2 تعريف المنهاج

أ. المنهاج لغة:

جاء في لسان العرب: " نَهَجَ: طَرِيقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ، والجمع نَهجَاتٌ ونُهُجٌ ونُهوجٌ...وطُرُقٌ نَهْجةٌ. ومَنْهَجُ الطريقِ: وَضَحُهُ. والمِنهاجُ: كالمَنْهَجِ. وفي التنزيل: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾ (المائدة: آية 48). وأَنهَج الطريقُ: وضَحَ واسْتَبَانَ وصار نَهْجًا واضِحًا بَيِّنًا"[1].

ومنه النهج والمنهج والمنهاج ونحوهم تدل على اتباع الطريق الواضح البيّن أو سلك مسلكه، والأمر لا يكاد يختلف كثيرًا عن المناهج التربوية، فهي عبارة عن نظم تتبعها المؤسسات التعليمية لتحقيق غايات وأهداف بيّنة ومجدية.

أمّا عن أصل كلمة منهج فقد اتّفق كثير من الباحثين على أنّ اليونانيين هم أول من وظّف هذه الكلمة، وتعني في أصلها الإغريقي: الطريقة التي يسلكها الشّخص، أو النهج Cause الذي يجريه ليصل إلى تحقيق هدف ما بسرعة؛ فالمريض مثلا حين يريد الشفاء فإنه يتبع منهجا يقوم على تناول الدواء بانتظام، والخضوع للحقن تحت وصية الطبيب، والامتناع عن أكل الأطعمة التي تضره.[2]

وتعود كلمة منهج (curriculum) في اللغات الأجنبية الحديثة إلى الكلمة اللاّتينية « currere » والتي تعني (حلبة السباق) التي يتنافس عليها المتنافسون تحقيقا للفوز[3].

الملحظ لهذه الدلالات التي تحملها كلمة المنهج سواء عن اليونانيين أم في اللغات الأجنبية أو اللغة العربية يرى أنها توحي بنفس المعنى، وهو اتباع طريقة أو نظام أو أسلوب معين بغية الوصول إلى الضالة المنشودة.

وقد شهد مفهوم المنهج تطورا مستمرا وهذا ما لوحظ في قواميس اللغة الأجنبية، حيث دلت كلمة منهج (curriculum) لأول مرة في قاموس (وبستر) نسخة عام 1856على المنهج الخاص

---

[1] - ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص: 288.

[2] - سعد جبر وضياء العرنوسي، المناهج البناء والتطور، ط1، دار صفاء، عمان -الأردن، 1436هـ- 2015، ص، 18.

[3] - المرجع نفسه، ص: 19.

بالجامعة، وقد جاءت كلمة (curriculum) في قاموس (بانكروفت) عام 1966 بمعنى "حلقات من الدروس المنظمة والمعدودة للدراسة"[1].

وعلى إثر ذلك اتّسعت دلالة المنهج لتشمل النظم التربوية، حيث أصبح يدل على مجموعة المعارف والخبرات التي يكتسبها الفرد المتعلم في مرحلة زمنية من مراحل تعليمه لينال بها الخبرة الكافية واللازمة لولوج عالم الشغل والاحتراف.

ولقد مرّ مفهوم المنهاج على عدّة تغييرات عملت على رسم مساره في اتجاهين -كما أشرنا سابقا- فظهر ما يعرف بالمنهاج بمفهومه القديم والمنهاج بمفهومه الحديث.

ب. المفهوم القديم للمنهاج:

يرتبط مفهوم المنهاج ومحتواه على مرّ السنين بتحديد مفهوم التربية، باعتباره يمثل الشق الإجرائي للتربية والتعليم، فعندما كانت نظريات الفلسفية والتربية قديما تحصر تركيزها على المعارف باعتبارها زاد الإنسان وبوصلته بها يرتقي ويبني حضارته، نُظر إلى المنهاج على أنّه: " عبارة عن مجموعة من المعلومات والمفاهيم والأفكار التي يتلقاها المتعلم على هيئة مواد تعليمية اطلق عليها اصطلاح المقررات الدراسية أو مجموعة الموضوعات التعليمية في مادة محددة، وفي مستوى معين، فأصبح يطلق على موضوعات اللغة العربية في الأولى ثانوي منهج العربية وعلى موضوعات الرياضيات منهج الرياضيات وهكذا...."[2].

وهذا المنظور الضيق للمنهاج أوقع نظريات التربية في مفارقة عجيبة كون هذه النظريات تسعى إلى تحقيق التنمية الشاملة للإنسان فكيف يتحقق هذا السعي في ظل الاهتمام بتكوين الجانب العقلي على حساب الجوانب الأخرى من الشخصية؟.

إنّ حصر مفهوم المنهاج ضمن زاوية المعارف خلّف عدّة مشكلات تسببت في عرقلة مسار العملية التعليمية- التعلمية وإعاقة نموها وتطورها، ومن أبرز تلك المشكلات خلق جيل غير مؤهل لاحتواء أو مجابهة تحديات العصر وتطوراته المتسارعة.

وعلى إثر ذلك ظهرت دراسات نفسية وتربوية وتيارات فلسفية حديثة بأفكار تجديدية، نادت بضرورة الاهتمام بتفاعل الفرد المتعلم مع الطبيعة ومشاركته في عملية بناء معارفه وتنمية مهاراته،

---

[1] - سعد جبر وضياء العرنوسي، المرجع السابق، ص:19.

[2] - صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض- المملكة العربية السعودية، 1420هـ-2000م، ص: 14.

وقد كان لهذه الأفكار صدى واسع أدى إلى إحداث ثورة تربوية، أعيد بفعلها النظر في المناهج الدراسية لتكون قادرة على استيعاب التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي عرفها العصر.

فالتربية المتكاملة والتعليم الصحيح هما اللذان يبنيان على تنمية القيم والمعارف والمهارات واشباع حاجات المتعلمين حسب ما تحدده كل مرحلة من مراحلهم التعليمية.

ت. المفهوم الحديث للمنهاج:

حظي المنهاج بمفهومه الواسع والحديث بعدّة تعريفات، أهمها:

المنهاج هو: " سلسلة من الخبرات والأنشطة التي تعد داخل المدرسة وخارجها للمتعلمين بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكهم وتحقيق النمو الشامل، " أو هو " مجموع الخبرات والأنشطة التي تحضرها المدرسة لاختبار مدى قدرة المتعلمين على بلوغ أقصى درجة من النتاجات التعليمية "[1].

نلاحظ من خلال هذين التعريفين أنّ المنهاج بمفهومه الحديث تجاوز تلك الحدود الضيقة التي رسمها نظيره – المنهاج التقليدي- إذ أصبح المنهاج بمفهومه الحداثي يشمل كافة الأنشطة التي تسعى إلى تحقيق الهدف الأسمى من التربية والمتمثل في تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لشخصية المتعلم، و إبراز قوتها وقدرتها على التمكن من حل مختلف المشكلات وتهيئتها للتكيف مع أي محيط اجتماعي تعيش فيه وذلك من خلال:

- إعادة النظر في محتوى المنهاج، فلم يعد يقتصر على المعارف فقط، بل أصبح يشمل على عدة عناصر تساهم جميعها في بناء شخصية المتعلم بناءً متكاملا متراصا.
- إعادة النظر في استراتيجيات التعليم، والتركيز على الطرائق النشطة المحفزة على التفكير والإبداع.
- ربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي للمتعلم، من خلال خلق وضعيات مشكلة مستوحاة من الواقع.
- اتساع دائرة التقييم لتشمل قياس السلوكيات والمهارات والاتجاهات والقيم وليس الجانب المعرفي فحسب.

وبهذا أصبح المفهوم الحديث للمنهاج يدّل على ذلك المخطط التربوي الذي يضم مجموعة المحتويات المقدمة والنشاطات والوسائل التعليمية وطرق التقييم التي تهدف إلى تحقيق الأهداف

[1] – صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص: 16.

المعدة سلفا من قبل الجهات المعنية بالأمر وتجسيدها في الوسط التربوي، ولم يعد يقتصر على المحتوى فحسب كما ساد آنفا.

المبحث الثالث: مكونات المنهاج:

يتكون المنهاج التربوي بصيغته الحديثة من خمسة أركان تشكل هيكله وقوامه، إذ يؤدي كل ركن دوره المحوري في العملية التعليمية – التعلمية. وتتجلى هذه الأركان في:

1. الأهداف التربوية.
2. المحتوى.
3. الاستراتيجيات.
4. الوسائل التعليمية.
5. التقويم.

سنتطرق في هذا المبحث لكل ركن على حدىً مبينين أهمية دوره في عمليتي التعليم والتعلم.

1. الأهداف التربوية:

تعد الأهداف أساس وضع سياسات التخطيط والتنفيذ في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، إذ لا يمكن بناء مخطط أو منظومة أو منهج دون الانطلاق من رؤية واضحة وتحديد الأهداف المرجوة منها، فهي أول ما يوضع وآخر ما يُحقَق، بصفتها تمثل المخرجات أو النتائج النهائية لأي عمل، أو بمعنى أدق المعيار الرئيس للحكم على مدى نجاح السياسات التخطيطية في حال تحققها أو الحكم على الفشل والإخفاق في حال عدم تحققها.

والأمر لا يكاد يختلف بالنسبة للأهداف التربوية التي تعد من أهم أركان المنهاج التربوي والبرنامج التعليمي ليس هذا فحسب، بل تذهب إلى أبعد من ذلك فهي أساس دفع عجلة الارتقاء بالمنظومة التربوية في البلاد.

وفيما يلي سنتطرق إلى مفهومها، أهميتها، مستوياتها، وأصنافها.

1.1 تعريف الأهداف التربوية:

يعرف التربويون الهدف بأنه: " التغيّر المنتظر حدوثه في سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية التي تم اختيارها وتفاعلهم معها بغرض تنمية شخصياتهم وتقويم سلوكهم وتوجيهه الوجهة المرغوبة" [1].

وتعرف الأهداف التربوية أيضا بأنها: " الناتج النهائي المحدد والمتوخى من النظام التربوي والذي تشمل الغايات الكبرى المراد تحقيقها من العملية التعليمية- التعلمية والمتمثلة في تلقين القيم السامية والمبادئ العامة التي تعكس آمال وطموحات المجتمع".[2]

وعلى إثر ذلك فالهدف التربوي لا يقتصر على التغيير الإيجابي المطلوب والمتوقع حدوثه في سلوك المتعلم وشعوره، والذي يكون على المستوى المعرفي والسلوكي والوجداني والمهاري فحسب، بل هو حصيلة مخرجات المنظومة التربوية بأسرها. وقد يتحقق المطلوب من الأهداف في المدى القصير عند نهاية الحصة التعليمية أو يطول الأمر، إذ يتحقق على المدى البعيد في نهاية الفصل، أو نهاية السنة الدراسية، أو نهاية المرحلة التعليمية.

تحتل الأهداف مكانة رئيسة باعتبارها تشكل نقطة انطلاق بالنسبة لباقي مكونات المنهاج، إذ تنطلق عمليتي التعليم والتعلم منها لتعود إليها بتحقيقها في نهاية المطاف، فالمعلم يختار الطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقييم انطلاقا من الأهداف التي يسعى إليها بغرض تحقيقها.

2.1 مستويات الأهداف التربوية:

يمكننا إدراج الأهداف التربوية ضمن مجالين رئيسين هما:

أ. المجال العام: ويشمل الأهداف الكبرى المعدّة سلفا والتي اجتمعت صفوة أبناء الأمة على وضعها، مستقين إياها من عدة مصادر أهمها:

أولا: طبيعة السياسات الحاكمة في البلاد، فقد يؤثر نظام الحكم في المنظومة التربوية في اشتقاقها، إذ تظهر تجلياته على مستوى بناء المناهج وتصميم المحتويات، وعلى سبيل المثال فإن كانت الدولة

[1] – صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص: 30.

[2] – الموسوي، علم النفس التربوي، ص: 65.

تمجد مقومات الهوية والوطنية وتسعى لخلق ثروة تقنية وزراعية واقتصادية فإن ذلك سيبزغ من خلال النصوص الوضعيات التعليمية...الخ.

ثانيا: ثقافة المجتمع، إذ تساهم نخبة من المجتمع في تحديد الأهداف التربوية فمن البديهي أن تتغشى الأفكار والمعتقدات والقيم والحضارات السائدة في المجتمعات بنية الهدف التربوي، بحيث يصطبغ بلمسة اجتماعية، كما يسعى إلى اشباع حاجات المجتمع وتحقيق غاياته الكبرى.

ثالثا: الشريعة الإسلامية ومقومات الهوية الوطنية، إذ تعد من أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في الجزائر بخاصة وفي البلدان العربية والإسلامية عامة، وتتجلى وظيفتها الرئيسة في غرس القيم الدّينية ومحاربة الأفكار الغربية القائمة على الإلحاد والكفر والفسوق والعصيان.

رابعا: الأبحاث والدراسات البيداغوجية والتعليمية، وعلى رأسها نظريات التعلم، إذ تعد مصدرا هاما لصياغة الأهداف، حيث ألقت بظلالها لتعطي لنا أصنافا متعددة من الأهداف بعضها ذي طبيعة سلوكية وبعضها الآخر ذي طبيعة معرفية.

وتمتاز هذه الأهداف بأنها طويلة الأمد، أي تتحقق بعد العبور بالمتعلم على مسار تربوي شاق وطويل، لا يمكن قياسها تطغى عليها الصبغة التربوية، تسعى إلى تحقيق الغايات الكبرى والمتمثلة في تكوين جيل صالح ومسؤول، مواكب لمستجدات قضايا مجتمعه مواجه لها.

ب. المجال الخاص: ويشمل الأهداف المتوسطة أو الصغرى، وهي أهداف إجرائية تستقى من الكبرى، تمتاز بالقيمة التعليمية يساهم في صياغتها كل من معدي البرامج التعليمية والمشرفين التربويين وكذا المعلمين. وهي أهداف تكون سلوكية في مجملها يمكن قياسها من خلال نتائج المتعلمين بعد مرورهم بالمواقف التعليمية أو اجتيازهم للاختبارات الفصلية أو النهائية، تمتاز بأنها سريعة التحقق، واضحة يستعمل في صياغتها ألفاظ دقيقة كحلل، سمّ، اذكر...الخ.

ومن أمثلتها: كأن يميز المتعلم بين مواضع المسند والمسند إليه في الجملة العربية، أو يتمكن من حل مسألة حسابية، أو كتابة أسماء البلدان على الخرائط الجغرافية.... الخ من أجل ذلك تعد مؤشرا على التعلم لدى السلوكيين.

2. المحتوى:

1.2 تعريف المحتوى:

يعرف المحتوى في عمومه بأنه: " أحد أكثر وأشد عناصر المنهاج تأثيرا في الأهداف التربوية، وهو المعرفة المجموعة بطريقة منظمة من المنجزات اليومية والمتراكمة عبر التاريخ التي تسعى للانتظام ضمن مجال معرفي خاص".[1]

وبصيغة أخرى فالمحتوى هو المادة العلمية للمنهاج والمتمثلة في مجموعة المعارف والخبرات والقيم والمهارات والقواعد والنظريات الموجهة للتعليم في مادة من المواد الدّراسية أو هو الحصيلة النهائية لجملة من عمليات التّخطيط والانتقاء التي يسهر عليها خبراء ومختصون وعلماء وتربويون لتحويل المعارف من حقلها الخام إلى محتوى تعليمي قابل للتعليم بشكل مبسط (النقلة الديداكتيكية).

والمحتوى وسيلة لتحقيق الغاية من الأهداف فلا يمكن تحقيق النمو الشّامل والمتكامل للمتعلم ما لم يلقن هذا الأخير المعارف والقيم، ويدرب على المهارات وذلك من خلال الاستعانة بمجموعة من الطرائق والوسائل التّعليمية وأساليب التّقييم.

2.2 معايير اختيار المحتوى:

يراعي القائمون على تصميم المحتوى عدّة معايير لإخراج محتوى تعليمي قابل في أن يصاغ في قوالب جاهزة للتعليم والتعلم تلقي بظلالها على الأهداف المنشودة، ومن أهم هذه المعايير ما يلي: [2]

- ارتباط المحتوى بالأهداف: لابد أن يعكس المحتوى أهداف المنهاج، وذلك لما كانت الغاية القصوى من العملية التعليمية – التعلمية تحقيق الأهداف وذلك لا يتسنى إلا بتدريس المحتوى التعليمي –كما سبق وذكرنا–.
- الصدق والحداثة: ويقصد بذلك لا بد أن يكون المحتوى دقيقا، خاليا من الأخطاء العلمية، وحديثا متكيفا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، كما ينبغي أن يكون ذا معنى أي موافقا لاتجاهات المتعلمين ومساراتهم التكوينية مستقبلا.

---

[1] – سعد علي زاير وايمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان،1435هـ-2014م، ص: 217.

[2] – زبيدة محمد قرني، المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة، ط1، المكتبة العصرية، المنصورة، 2016، ص: 81،82.

- الموازنة بين الشمول والتعمق: بحيث ينبغي أن يكون المحتوى شاملا يغطي كافة مجالات المادة التعليمية لمنح المتعلم فكرة واضحة عن طبيعتها وعناصرها، ويقصد بالعمق ضرورة التفصيل لبعض العناصر الرئيسة للمادة التعليمية بغية فهمها وتحليلها وتركيبها.
- ربط المحتوى بالواقع: ينبغي أن يكون المحتوى عاكسا لاحتياجات المجتمع وايديولوجياته، حتى يمكن المتعلمين من فهم المشكلات والظواهر والأحداث الآنية والمستقبلية ومعالجتها.
- مراعاة الفروق الفردية: يختلف المتعلمون فيما بينهم من ناحية القدرات المعرفية، والمستويات العمرية وكذا الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، لذلك ينبغي للمحتوى أن يغطي جميع مستويات المتعلمين ويراعي ظروفهم، وهذا لا يتجسد إلا من خلال تنوع الأنشطة، والنصوص، والوسائل التّعليمية بشتى أشكالها السمعية والبصرية.

نضيف إلى ما تقدم:

- مبدأ التدرج: لا بد أن يراعى في تنظيم محتوى المنهاج التدرج في تسلسل المعارف والأفكار، فيسير من السّهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب، وأن لا تؤتى المعارف دفعة واحدة فتصب على المتعلم صبا، لأنّ هذا قد يصيبه بالتخمة المعرفية والتي قد تؤدي به إلى النّسيان والفشل والنفور من الدراسة بخاصة إذا كان المتعلم من الصنف المعتمد أو الضعيف الذي لا يملك القدرة على إعادة تنظيم المعلومات وصياغتها بشكل مبسط.
- التنوع، إذ ينبغي أن يحتوي على الأنشطة المسلية التي تحفز على التعلم وتزيد من ذكاء المتعلم وتضفي جوا من المرح والتسلية لكسر الرتابة والملل.
- انتقال أثر التدريب: يعد انتقال أثر التعلم من أبرز معايير اختيار المحتوى، بحيث يجب أن يضم المحتوى مواقف أو وضعيات شبيهة بتلك التي أدت إلى حدوث التعلم سابقا في الواقع أو في مراحل التعلم الأولى، نحو: تأثير حفظ القرآن في صقل الملكة اللغوية للمتعلم ويدخل ذلك ضمن أساليب التدريب على التعلم الذاتي.

3. استراتيجيات التّعليم والتّعلم:

ارتبط مصطلح الاستراتيجية بالمجال العسكري لأول مرة، لكن سرعان ما اتّسعت دائرة استعمالاته لتشمل مختلف مجالات النشاط الإنساني، بما فيها مجالي التربية والتّعليم. مع المحافظة على دلالته التي تحيل إلى فن القيادة والتخطيط أو المنهجية والإجراءات المتبعة في أي عمل ميداني لتحقيق الأهداف المشروطة.

و تتعدد استراتيجيات التعليم والتعلم بتعدد أصناف المتعلمين، إذ يفضل كل صنف من المتعلمين نمطا تعليميا وتعلميًا يتلاءم وقدراته واتجاهاته، ويعد الحكم على جودة الاستراتيجيات في المجال التعليمي من الأمور الصعبة، إذ لا يتأتى ذلك إلا بعد تطبيقها.

وفي هذا المطلب سنقف على ذكر أهم الاستراتيجيات التّعليمة –التّعلمية وذلك وفق تسلسلها الزمني، انطلاقًا من أقدمها إلى غاية الوصول إلى الحديثة منها.

1.3 استراتيجيات التّعليم:

تقول كوثر كوجك في استراتيجية التعليم: " هي خطة عمل شاملة توضع لغرض تحقيق أهداف معينة، والكف عن تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها".[1]

وعيه فإن استراتيجية التّعليم أو التدريس هي تصميم منظم وممنهج، يتوقف بالدرجة الأولى على نشاطات وإجراءات المعلم أو الأستاذ وجميع ما يستعمله من إمكانات مادية ليسيّر بها مختلف المواقف التعليمية منذ بداية الدرس إلى غاية تحقيق الأهداف المنشودة بمستوى عال من الدقة والجودة.

2.1.3 أنواع استراتيجيات التعليم:

أولا استراتيجيات التعليم الحضوري:

تعد استراتيجية التعليم الحضوري من أقدم الاستراتيجيات التعليمية التي لازلت تنتهج إلى يومنا هذا في كثير من الدّول ولا سيما النامية منها التي لم تحظ بالتطور العلمي والتكنولوجي الكافي الذي يجعلها تستغني عنها ويندرج ضمن استراتيجية التعليم الحضوري عدّة طرق وأساليب تعليمية، أهمها:

- **الطرق القديمة:**

[1] – سعد جبر وضياء العرنوسي، المناهج البناء والتطور، ط1، دار صفاء، عمان، 1436هـ- 2015م، ص: 100.

ويقصد بالطرق القديمة تلك الطرق التي يقع فيها الحمل الأكبر على المعلم بصفته المصدر الرئيس للمعلومة، إذ يتولى بمفرده إدارة العملية التعليمية، بينما تندر مشاركة المتعلم فيها. وهي طرائق بسيطة لا تتطلب وسائل ومعدات كثيرة، بل تكتفي بالوسائل البسيطة كالكتاب والسبورة. ومن أشهر هذه الطرق ما سيأتي عرضه.

أ. الطريقة الإلقائية/ الإخبارية (المحاضرة):

تُعد المحاضرة من أقدم الطرق التعليمية، إذ نشأت منذ العصر الإغريقي القديم، وهي من أكثر الطرق انتشارا واشتهارا نظرا للدور الكبير الذي تؤديه في العملية التعليمية. وتتم عن طريق إلقاء المعلم جملة من المعلومات والمعارف على طلبته وتقديم الحقائق التي قذ يتعذر عليهم الحصول عليها من مناهل أخرى. وتصلح طريقة المحاضرة لكبار المتعلمين كالمرحلة الثانوية والجامعية.، كما تفيد في الميادين الإنسانية أكثر من الميادين العلمية[1].

✓ **أساليبها:** يتبع المعلم في الطريقة الإلقائية عدة أساليب تعليمية أهمها:

- أسلوب الأسئلة: حيث يطرح الأستاذ جملة من الأسئلة طوال المحاضرة لشد انتباه الطلاب واختبار مكتسباتهم القبلية أو بغية تذكيرهم بما ألقي على مسامعهم سابقًا.
- أسلوب التحفيظ والتسميع: فقد يعيد الأستاذ المعلومة أكثر من مرة من أجل ترسيخها في أذهان المتلقين.
- أسلوب الشرح: يقوم الأستاذ بالوقوف على كافة نقاط المحاضرة بالشرح والتفسير.
- أسلوب الإملاء: حيث يقوم الأستاذ بإملاء معلومات المحاضرة على الطلبة من أجل تدوينها.
- أسلوب المناظرة: حيث يتحاور الأستاذ ويتناقش مع طلبته حول موضوع المحاضرة لرصد آرائهم حوله وتعزيز حرية إبداء الرأي والحس النقدي لديهم.
- أسلوب القصص: حيث يلقي الأستاذ خلال المحاضرة أو في ختامها قصصا مشوقة ومفيدة ليس بالضرورة أن تكون ذات صلة بالمحاضرة، الهدف منها التأثير في الطلبة وشحن دوافعهم.

ب. الطريقة القياسية:

[1] – ينظر: محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، 2012، 51.

وهي الطريقة التي استخدمها سقراط مع طلابه من أجل الوصول بهم إلى الحقائق الجزئية من خلال الحقائق الكلية[1] .

يسير المعلم وفق هذه الطريقة من الكل إلى الجزء، حيث يزود المتعلمين بالقاعدة والحقائق العامة ثم يطلب منهم الإتيان بالأمثلة حول الموضوع المدروس، ومن محاسن هذه الطريقة أنها تدرب عقول المتعلمين على القياس لهذا فهي تلائم كبار المتعلمين نظرا لصعوبة مقدرة عقول الصغار على القياس، كما أنها تصلح للميادين الإنسانية أكثر من العلمية لعدم اهتمامها بالجوانب التطبيقية.

ت. الطريقة الاستقرائية:

وهي بخلاف سابقتها القياسية تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل، وفيها تعرض الأسئلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة[2].

من إيجابيات هذه الطريقة أنها تدرب المتعلمين على التفكير المنطقي والاستقراء من خلال البحث عن جزيئات الأشياء وجمعها وتنظيمها بغية الوصول إلى كلها.

وتعتبر الطرق القديمة من الطرق الثرية بالمعلومات وسهلة التطبيق والمثيرة لانتباه الطلبة والمشوقة بأساليبها، وعلى الرغم من ذلك سجلت عليها عدّة مآخذ، منها:

- لا تصلح لجميع المواد خصوصا تلك التي يغلب عليها الجانب الإجرائي.
- لا تصلح لأصناف كثيرة من المتعلمين، كما لا تصلح لصغار المتعلمين، قد تصلح للمتعلم المعتمد فقط.
- تنمي روح الاتكال لدى المتعلم وتشعره بالملل بسبب نقص التفاعل فيها.
- ترهق المعلم لأن الحمل الأكبر يقع على عاتقه، كما تتطلب منه جهدا كبيرا ومهارة كافية في الحديث والطلاقة وسرعة البديهة.
- تبلد عقول المتعلمين وتجمد عقولهم عن التفكير والإبداع، بسبب قلة مشاركتهم في عملية التعليم.
- تركز على الجانب العقلي وتغفل عن بقية الجوانب الأخرى من شخصية المتعلم.
- تستغرق مدة زمنية طويلة بسبب وفرة معلوماتها وكثرة أساليبها وطول خطواتها.

وعلى إثر ذلك ظهرت طرق تعليمية أخرى تعزز مكانة المتعلم في العملية التعليمية –التعلمية، تزامنا مع التحولات الكبرى التي شهدتها الدراسات النفسية والأبحاث التعليمية التي أكدت على ضرورة

---

[1]– الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 33.

[2] – الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 33.

إشراك المتعلم في مختلف النشاطات التعليمية لما في ذلك من أثر إيجابي يعود بالنفع على المعلم والمتعلم.

❖ **الطرق الحديثة:**

أ. طريقة الحوار والمناقشة:

يُبنى الدرس وفق طريقة الحوار والمناقشة على الأسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلمين بقصد إشراكهم في الموقف التعليمي، فيسهمون برفقة المعلم في التفكير في المشكلات التي طرحت أمامهم مع ترك باب المناقشة مفتوحا لتبادل الأفكار فيما بينهم ومع معلمهم، وطرح الحلول والاقتراحات،

وبما أنّ بناء الدرس يقوم على طرح الأسئلة فإنّ هذا يتطلب من المعلم مهارة عالية في صياغة الأسئلة بدّقة وإدارة المناقشة الصفية.[1]

وتُعد مسألة الحوار من المسائل الهامة في العملية التعليمية- التعلمية لما تؤديه من دور كبير في إثراء الخطاب التعليمي وتوطيد علاقة الاحترام والتقدير بين المعلم ومتعلميه، وهذا ما نستشفه من قصص الأنبياء الواردة في القرآن الكريم، حيث كانوا صلوات الله وسلامه عليهم يحاورون صحابتهم وأسرهم ويشاورونهم في صغار الأمور وكبارها بالرغم من أنهم مرسلون لتنفيذ أوامر الله ومع ذلك يأخذون بآراء غيرهم من باب التواضع والاحترام ثم ينفذون ما قضى الله به، وخير شاهد على ذلك قصة سيدنا إبراهيم عندما شاور ابنه إسماعيل في أمر ذبحه، إذ يقول عز وجل: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَى قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنْ الصَّابِرِينَ﴾ (الصافات 102).

✓ **أهمية طريقة الحوار والمناقشة في العملية التّعليمية- التّعلمية:**

تمكن أهمية طريقة الحوار والمناقشة فيما يلي:

- تفتق الألسن بحيث يصبح المتعلم قادرا على التعبير بكل سلاسة وطلاقة.
- تحرر المتعلم من بوتقة الخجل والوجل، وتعزز ثقته بنفسه، بحيث يصبح قادرا عن التعبير عن رأيه ومقترحاته بكل جرأة.
- تمرس وتدرب على أسلوب الارتجال والشجاعة الأدبية.
- تثري الرصيد الثقافي والمعرفي واللغوي للمتعلمين بفضل الحوار وتبادل الآراء والأفكار والمقترحات في المواضيع المختلفة.

[1] – عفت الطناوي، التدريس الفعال، ط3، دار المسيرة، عمان،1434هـ-2013، ص: 170.

- تكسب المتعلم بعض المهارات اللغوية كمهارة الاستماع والحديث والمناظرة وكافة أشكال المناقشة.
- تنشط العمليات العقلية للمتعلمين كالتفكير والتحليل والربط بين الأفكار من أجل إيجاد حلول للوضعيات التعليمية المعروضة.
- تصلح لصغار المتعلمين وكبارهم.
- تعود المتعلمين على ثقافة الحوار واحترام الآخر وتخلصهم من عقد التعصب للرأي والغرور.

مآخذها: من عيوب هذه الطريقة، أنها:

- تخلق الفوضى والضجيج داخل الصف بسبب تعالي أصوات المتعلمين أثناء التحاور.
- قد تؤدي إلى الاستطراد والخروج عن محتوى الدرس.
- تتطلب الكثير من الوقت.

ب. طريقة الاستقصاء:

يقصد بالاستقصاء التقصي والبحث المتدرج عن الإجابة، بحيث تقوم هذه الطريقة على جعل المتعلم يتفاعل مع مشكلات جديدة باستمرار تدفعه نحو البحث والتقصي إلى غاية الوصول إلى الحل المناسب لها. وتتبع هذه الطريقة خطوات البحث العلمي.

ويقسم الاستقصاء بشكل عام قسمين:[1]

1. الاستقصاء الحر: وهو الذي تترك فيه الحرية المطلقة للطلبة لاختيار طبيعة الأنشطة، والأسئلة، والأسلوب، والوسائل اللازمة وكل ما يساعد على جمع المعلومات لمجابهة المشكلات التي تواجههم، ولتفسير وفهم ما يحيط بهم من ظواهر وأحداث.
2. الاستقصاء الموجه: في هذا النمط من الاستقصاء تكون الصلاحية الأكبر للأستاذ، إذ يتولى فيه الإشراف على الطلبة وتوجيههم، وذلك من خلال توزيع المهام عليهم وتحديد لهم الإجراءات الواجب القيام بها، وإعداد خطة بحث يتبعونها أثناء بحثهم.

✓ مزايا طريقة الاستقصاء:

- يتخذها المعلم كاختبار يقيس به المكتسبات القبلية والقابلية الذاتية للمتعلمين مما يسمح له بالبناء عليها.
- تستثير دوافع المتعلمين نحو البحث والتقصي المستمر لإشباع حاجاتهم المعرفية.

[1] – زاير وعايز، مناهج اللغة العربية، ص: 253، 254.

- تدرب المتعلمين على البحث العلمي والابتكار.
- تصلح للكثير من المواد التعليمية ولا سيما العلمية منها.
- تعمل على تنمية فكر المتعلمين وإعدادهم ليصبحوا منتجين ومبدعين مستقبلا.
- تهيئ المتعلمين على التحدي وخوض غمار التجارب ومواجهة مختلف المشكلات التي تعترضهم.

ت. أسلوب الخرائط المعرفية:

الخرائط المعرفية هي: أسلوب يتبعه المعلم أو الأستاذ لتبسيط وتوضيح مفهوم ما أو نظرية أو أي جزء من الدرس يصعب على الطلبة فهمه، من خلال تحويل المعلومات إلى مخططات أو أشكال بيانية أو معادلات منطقية يسهل حلها وفهمها باختصار.

✓ **أشكالها:**

تنوع الخرائط المعرفية بتنوع المحتويات والمواد التعليمية، ومن أبرزها:[1]

- خرائط توضح تسلسل المعلومات.
- خرائط الفكرة الرئيسية والأفكار المرتبطة بها.
- خرائط توضح الأسباب والنتائج.
- خرائط تقارن بين فكرتين، شخصين، حدثين...الخ.
- خرائط توضح العلاقات بين الأجزاء.

ثانيا استراتيجيات التعليم المدمج أو المتمازج:

تقوم استراتيجية التعليم المدمج أو المتمازج على الجمع بين التعليم الحضوري (الصفي) والتعليم المعتمد على التقنيات التكنولوجية، ولقد ظهر هذا النوع من التعليم بعدما شهدت التكنولوجيا تفوقا على الإيديولوجيا في ضوء الغزو التكنولوجي الذي اجتاح العالم مما أدى إلى زعزعة حمية أصحاب المجال التعليمي والتربوي فعملوا على إدخال التكنولوجيا للتعليم بغرض النهوض به والتحسين من جودة مخرجاته. وتهدف استراتيجيات التعليم المدمج إلى إشراك المتعلم في العملية التعليمية لتنمية حس المسؤولية لديه وتفجير روح الابتكار وتكييفه للانفتاح على العالم الخارجي وتمكينه من استخدام التكنولوجيا والاستفادة من خدماتها.

[1] – ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، ط3، مركز ديبونو، عمان، 2013، ص: 197.

ويقتصر دور المعلم في استراتيجيات التعليم المدمج على توزيع الأنشطة والمهام على الطلبة، والاشراف على مراقبتهم وتوجيههم. ومن الأنشطة ما يتم القيام به داخل غرفة الصف أو في المختبرات، ومنها ما يستوجب استخدام البرامج التفاعلية من خلال الانترنت. والتعلّم في ضوء هذه الاستراتيجية يكون إما ذاتيا أو ضمن جماعات (التعاوني).

ولقد أقيمت العديد من الأبحاث والدراسات حول التعليم المدمج، أشهرها دراسة دريسكول (Driscoll 2002) والذي يشير فيها إلى أنّ هناك أربعة معان مختلفة للتعليم المتمازج أو المدمج، هي:[1]

- المزج بين أشكال متنوعة من التكنولوجيا القائمة على شبكة الإنترنت لتحقيق الأهداف التربوية، مثل (البث المباشر، والتعليم القائم على السرعة الذاتية، والفيديوهات والتعلم التعاوني، والنصوص الصوتية) وقد وافق ساين (Singh 2003) هذا التعريف.
- اعتماد طرق تعليمية مختلفة، قائمة على نظريات عديدة مثل (البنائية، السلوكية، المعرفية) لإنتاج تعلم فعّال باستخدام التقنية أو دونها.
- المزج بين أساليب التقنية، نحو (شريط الفيديو، cd، التدريب المعتمد على الويب، أفلام) والتعليم الحضوري.
- إقحام التقنية في التعليم إلى جانب مهمات صفية لتحقيق إبداع حقيقي وذلك من خلال خلق الانسجام بين التعلم والعمل وقد وافق بيرسن (Bersin 2004) هذا التعريف.

من خلال ما مر من معان سابقة حول التعليم المدمج نستنتج أن التعليم المدمج استراتيجية تجمع بين فاعلية التعليم داخل الصف والتعليم الالكتروني المعتمد على التقنية مع ميل الكفة للثاني لخلق تعلم نشط ومتطور، أو هو تعليم يحوي مجموعة متعددة من استراتيجيات التصميم بما فيها التقنية الحديثة لخلق ترابط أفضل بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

الصعوبات التي يواجهها التعليم المدمج:

على الرغم من الخدمات المفيدة التي يقدمها هذا النوع من التعليم بيد أن هناك عراقيل تحول دون استدامته وتعرقله عن تحقيق أهدافه، ومن أبرز هذه الصعوبات ما يلي:

- يتطلب التعليم المدمج إمكانات مادية معتبرة، إذ لا بد من توفر الوسائل الالكترونية لكل متعلم، لكن ليس بوسع الجميع اقتنائها.

[1] – مفيد أبو موسى وسمير الصوص، التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، ط1، الأكاديميون، عمان – الأردن، 1432هـ 2012م، ص: 5،6.

- يتطلب تدفق عال للأنترنت لضمان السير الجيد للبث المباشر (محاضرات، ملتقيات) الأمر الذي يصّعب من تطبيقه في الدول النامية التي لا زالت تعاني من ضعف كبير على مستوى الشبكة العنكبوتية.
- يصلح لمرحلة التعليم العالي أكثر من المراحل الأخرى نظرا لاطلاع طلاب الجامعة على مختلف التقنيات المعاصرة وتمكنهم من استخدامها.
- المسؤولية الأكبر تقع على عاتق المعلم أو الأستاذ من حيث إدارة الموقف التعليمي وتصميم البرامج وتنظيم الصفوف الافتراضية.
- يتطلب معلما أو أستاذا متدربا وخبيرا فيما يتعلق بأمور البرمجة وكيفية تشغيل وإصلاح الوسائط الالكترونية، كما يتطلب أيضا متعلمين مطلعين على التقنية ومتقنين لها وإلا صعب عليهم الوصول إلى المعلومة والمشاركة في تنشيط دروس البث المباشر ومختلف النشاطات التي يكلفهم المعلم بإعدادها.
- يتطلب بيئة تعليمية مزودة بأحدث التقنيات التكنولوجية.

ثالثا استراتيجيات التّعليم الالكتروني:

لقد أدّى اقتحام التكنولوجيا والانترنت المجال التعليمي إلى ظهور عدة أنماط من التعليم وعلى رأسها التعليم الالكتروني الذي يعد من أبرز أنواع التعليم عن بعد، حيث اعتمدته الكثير من الدول المتطورة كبديل للتعليم الحضوري بخاصة في المراحل المتقدمة من التعليم العالي نظرا لسرعته ومرونته وفرص التعليم التي يتيحها لجميع فئات المجتمع إضافة إلى توفير الجهد واقتصار الوقت وضمان التعلم المباشر والمستمر والعديد من المزايا والفوائد الأخرى.

وقد عمل التعليم الالكتروني على إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية – التعلمية من خلال إعادة تنظيمها بطريقة تقنية كما عمد إلى خلق أدوار جديدة لطرفيها (المعلم والمتعلم).

أ. تعريفه:

يرى كل من كيكونين ومونيتا Kekkonen & Moneta 2002 أنّ التعليم الالكتروني هو:

" استعمال التكنولوجيا والانترنت في التعليم بهدف تطويره وتوزيع مصادره التربوية بالاعتماد على قنوات اتصال عبر البريد الالكتروني ومجموعات المناقشة والدردشة".[1]

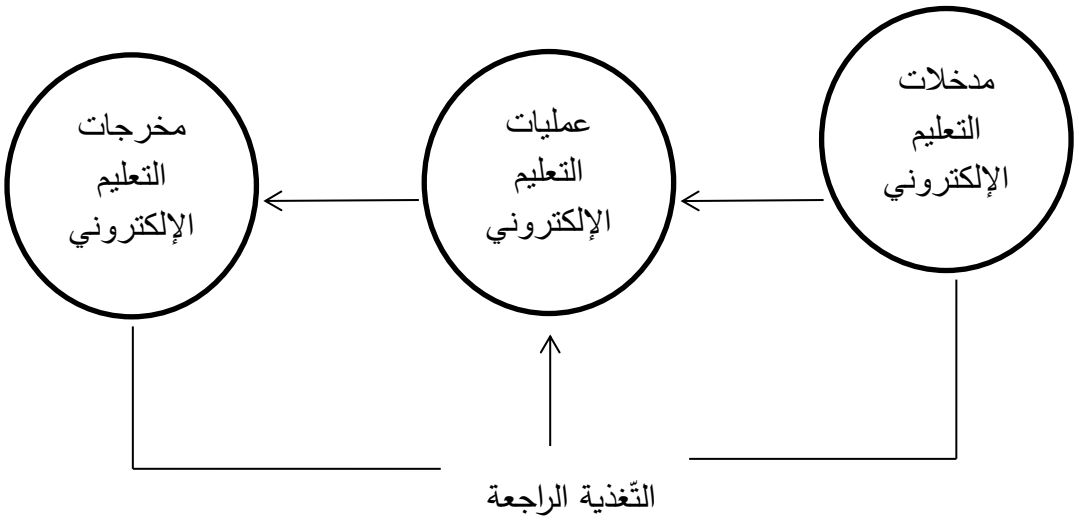
أما التعليم الالكتروني من منظور الراشد 2002 فيمثل: " مفهوم واسع وحديث للعملية التعليمية – التّعلمية لتتعدى حدود الفصول التقليدية الضيقة لبيئة ثرية ومتنوعة المصادر يكون للتّقنية فيها دورا محوريًا "[2].

واستنادًا لما تقدم فإن:

التعليم الالكتروني هو استراتيجية جديدة تعتمد على التقنية بصفة كلية في تفعيل وتنشيط عمليتي التعليم والتعلم داخل الصف التعليمي وخارجه من خلال تقديم المحتوى والأنشطة والاختبارات ومختلف التفاعلات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم عبر الأجهزة والبرامج الالكترونية المعدة سلفًا من قبل الخبراء والمختصين في المجالين التقني والتّعليمي.

ب. عناصر التّعليم الالكتروني:

يقتضي تطبيق نظام التعليم الالكتروني E- Learning System مجموعة من العناصر والتي إن أتيحت وتفاعلت وتكاملت فيما بينها بطريقة علمية كتب لها أن تحقق أهداف هذا النظام التعليمي، ويمكن إيراد هذه العناصر من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (10) يمثل مكونات التعليم الإلكتروني[3]

[1] – أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ط1، دار العلم، 2012، ص: 41.

[2] – المرجع نفسه، ص: 42.

[3] – طلال بن حسن كابلي وآخرون، التعليم الالكتروني التقنية المعاصرة...ومعاصرة التقنية، ط1، مكتبة دار الإيمان، المدينة المنورة –المملكة العربية السعودية، 1433هـ – 2012 م، ص: 235.

ويمكننا شرح هذه المكونات باختصار من خلال ما يلي:

1. مدخلات التعليم الإلكتروني:

وتتجلى في البيئة التعليمية للتعليم الإلكتروني، والتي تتطلب التزويد بشبكات الاتصال بالأنترنت، وتجهيز قاعات التعليم أو المخابر بأحدث وسائل التقنية، هذا من الناحية المادية أما من ناحية المورد البشري فيتطلب الأمر إعداد كوادر إدارية وتربوية على قدر كاف من الإدراك والمعرفة بأمور التكنولوجيا حتى يتسنى لها تسيير العملية التعليمية في ظل النظام الإلكتروني.

2. عمليات التعليم الإلكتروني: وتتمثل في تنفيذ العملية التعليمية – التعلمية في ظل هذا النظام، وذلك من خلال توفير برامج أو مقررات خاصة وتطبيقات عصرية تسهل عملية التعليم المباشرة للمتعلمين بشكل مستمر من خلال وسائل الاتصال، والوقوف على مرافقتهم طيلة المسار التعليمي من خلال متابعة وتيرة تقدمهم في دراسة وحدات المحتوى وتوزيع المهام ومراجعتها بتقديم التغذية الراجعة لهم فور الانهاء منها.

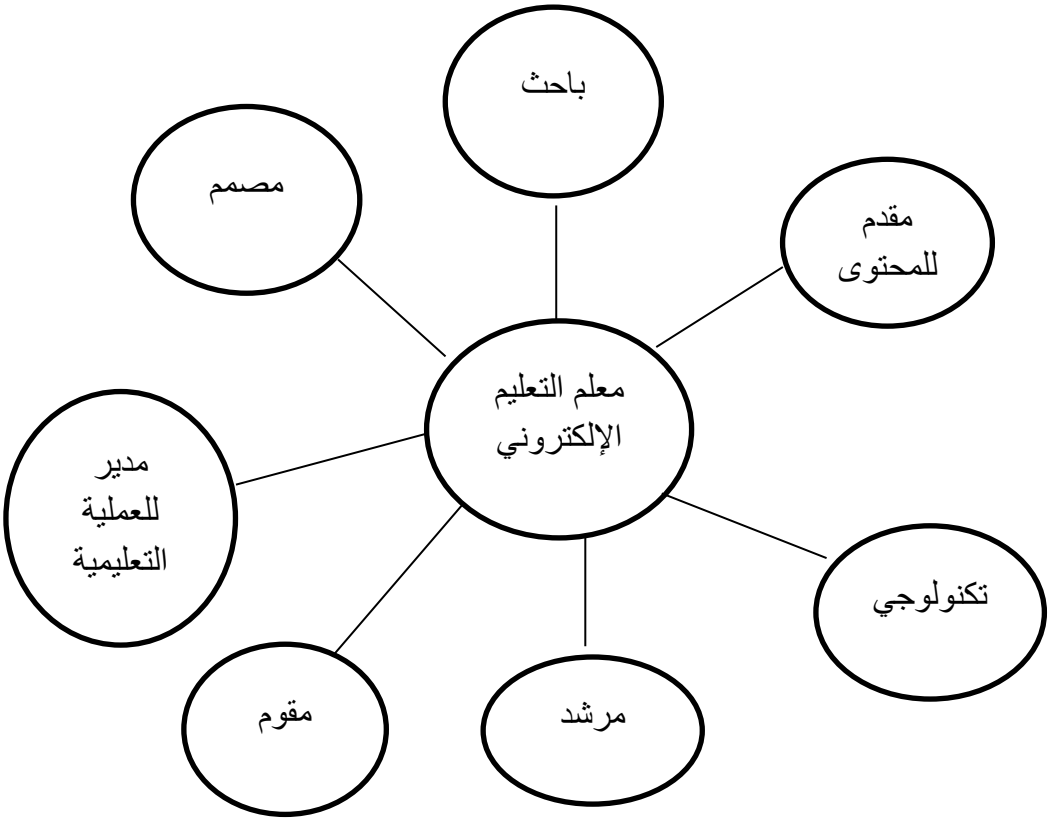
3. مخرجات التعليم الإلكتروني: وتتمثل في تحقيق كل من المتعلمين والمعلمين وكافة الطاقم الساهر على إدارة التعليم الإلكتروني للأهداف المطلوبة.

إضافة إلى هذه العناصر ينبغي تهيئة المجتمعات لهذا النمط التعليمي الذي قد يبدو غريبا بعض الشيء وبخاصة لدى أولياء الأمور الذين اعتادوا على النمط الحضوري، وبناءَ على هذا يمكننا اعتبار التعليم الإلكتروني نظاما تعليميا قائما بذاته.

ت. دور المعلم والمتعلم في التعليم الإلكتروني:

- **دور المعلم:**

يظن الكثير أن النظام الإلكتروني يطمس دور المعلم في عملية التعليم كون أنّ البيئة في ظل هذا النظام تشجع على التعلم الذاتي، لكن هذا الظن غير صحيح، فدور المعلم يزداد تعقيدا مقارنة بدوره المعتاد في التعليم الحضوري، حيث يتولى إدارة كافة العملية التعليمية – التعلمية، من تصميم المحتويات الالكترونية وتقديمها في ضوء طرائق متنوعة تراعي الفروق الفردية، وإرشاد المتعلمين وتوجيههم طيلة مرحلة التعلم، والبحث عن آخر مستجدات العالم التكنولوجي حتى يسهل عليه استعمال التقنية وتدريب المتعلمين عليها، وتنظيم الصفوف الافتراضية والكثير من الأدوار التي يمكن إيجازها من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (11) يمثل دور المعلم في التعليم الإلكتروني[1]

ويتطلب دور الكبير للمعلم في التعليم الإلكتروني امتلاك المزيد من الكفايات ولا سيما تلك المتعلقة بالأمور التقنية، والتي من بينها:[2]

- الكفايات المتعلقة بمعلومات التقنية ومهارات استخدام الكمبيوتر.
- الكفايات المتعلقة بتصميم البرامج والتعامل مع خدمات الشبكة العنكبوتية.
- الكفايات المتعلقة بإعداد المحتوى التعليمي الإلكتروني.
- الكفايات المتعلقة بالتقويم وكل ما يخص التطوير الإلكتروني.

[1] – طلال بن حسن، التعليم الإلكتروني التقنية المعاصرة، ص: 239.

[2] – المرجع نفسه، ص: 238.

- **دور المتعلم:**

يتصف دور المتعلم في التعليم الإلكتروني بالكثير من الفاعلية والاستقلالية مقارنة مع دوره في التعليم الحضوري، حيث يقوم ب:

- تنشيط عمليتي التعليم والتعلم مع رفاقه من خلال إثراء النقاش وتقديم الإضافات والاقتراحات وحل الأنشطة المكلف بها.
- المشاركة في تصميم المواقف التعليمية والمحتويات رفقة المعلم.
- البحث المستمر عن كل المعلومات المتعلقة بالرقمنة بقصد تعلم كيفية استخدامها والتدرب عليها.
- التعلم الذاتي، بحيث يعتمد على نفسه بنسبة كبيرة في بناء مكتسباته وتقييمها انطلاقا مما يحققه من أهداف.

ث. صعوبات وتحدّيات التعليم الإلكتروني:

على الرغم من النقلة النوعية التي أحدثها التعليم الإلكتروني والفوائد التي حققها في عمليتي التعليم والتعلم إلا أنّه يواجه الكثير من الصعاب والتحديات التي تحد من فاعليته وتحول دون بلوغه جميع أهدافه.

والنظام الإلكتروني كغيره من الأنظمة التعليمية يمتاز بإيجابيات كما تحسب عليه بعض المآخذ، وفي هذا الصدد يرى تشاندلر (1995) " أنّ لتقنيات وسائل الاتصال جوانب قوة وجوانب ضعف، ولهذا فإنّ استخدام أية تقنية جديدة قد يكون له ثمن معين فإمّا أن يؤدي إلى تحسين الأوضاع أو تعقيدها، وإلى غاية الآن لم يع المعلمون جسامة المزج بين الرموز، كالوسائط المتعددة، وأنظمة الاتصال النصية التي تتيح أشكالا حديثة للتواصل والتعبير. وهذا ما يستدعي أن نوجه تركيزنا نحو درس وفهم طبيعة استراتيجية التعليم الالكتروني"[1].

ومن هذا المنطلق يحيل تشاندر إلى فكرة هامة مُفادها:

قبل تبني أي نظام تعليمي ينبغي لصناع القرار أن يضعوا صوب أعينهم احتمالين هما إمّا نجاح النظام أو إخفاقه، كما ينبغي إعادة النظر في أنماط التفكير حول مدى الجاهزية له ودراسة

[1] – تيري أندرسون وغاريسون، التعلم الإلكتروني في القرن الحادي عشر، إطار عمل للبحث والتطبيق، ترجمة: محمد رضوان الأبرش، مراجعة علمية: محمد المحتسب، ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 1427هـ-2006م، ص: 31.

إمكانات وقدرات البيئة التي سيطبق فيها قبل استقطابه، وتهيئة وتدريب الطلاب والمعلمين أو الأساتذة على كيفية انتهاجه واستخدام تقنياته لضمان الاستثمار الأمثل لها.

وعلى ما يبدو أنّ العالم العربي وبخاصة بلدنا لم يجهز بعد لاستيراد نظام التعليم الالكتروني والتعويل عليه بصفة رسمية، حيث تعد تجربته في ظل جائحة كورونا خير برهان على ذلك.

وفي حالة ما تمت تهيئة البيئة التعليمية اللازمة لاستقطاب النظام الالكتروني أو كافة أنماط التعليم عن بعد مستقبلا لا ينبغي الاستغناء عن التعليم الحضوري، بل يجب اتخاذه كمساعد بالتزامن مع الأول، نظرا لما للتعليم الحضوري من فوائد جمة إن أعددناها لم نكد نحصيها.

2.3 استراتيجيات التّعلّم:

ممّا لا شك فيه أن التّعليم الفعّال والناجح هو الذي يهدف إلى تدريب المتعلمين على الاعتماد على النفس، حتى يصبحوا قادرين على التّعلّم بمفردهم ومعالجة جميع المشكلات والتكيف مع مختلف الوضعيات في أي مكان وزمان شاءوا من غير الاستناد على المعلم أو غيره بصفة كليّة. ولا يتأتى ذلك إلّا من خلال بعض الاجراءات والأساليب أو ما يعرف باستراتيجيات التّعلّم التي يحيلهم إليها المعلم ويعودّهم على كيفية تنفيذها. حتى لا يبقى المتعلم لصيقا بالمدرسة معتمدا عليها لأنّه مفارقها لا محالة. كما أن زمن تلقين المعارف بطريقة جوفاء وصماء قد ولّى وحان زمن تعليم المتعلم كيف يكون مستقلا في تنمية ذاته وتطويرها لا اتكاليا.

1.2.3 تعريف استراتيجيات التعلم:

من ناحية التسمية:

توجد عدّة تسميات لاستراتيجيات التعلم هي: الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies – متعلم مستقل Independent learner – ومتعلم استراتيجي Strategic learner – ومتعلم ينظم نفسه Self regulated learner.[1]

ويقصد باستراتيجيات التّعلّم:

"مجمل السلوكيات والعمليات المعرفية كالذاكرة والادراك والانتباه التي يؤثر استخدامها في تعلم المتعلمين، أو أنها الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المتعلمون لمعالجة وحل مشكلات تعلمية معينة"[1].

[1] – ينظر: جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 1999م، ص: -308.

ويمكن تعريفها على أنّها مجموعة من الخطوات الإجرائية يدرب عليها المتعلمون، تهدف إلى دفعهم نحو استثمار قدراتهم العقلية ودمج مكتسباتهم القبلية للوصول إلى المعارف والمعلومات اللازمة لتطوير بناهم المعرفية وتعديل سلوكياتهم، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات، كأن يطلب من المتعلم تحضير ورقة بحثية حول موضوع الدرس المزمع تقديمه في الحصة اللاحقة، أو إجراء دراسة تحليلية لكتاب، أو إنجاز مشروع...الخ.

2.2.3 أنواعها:

تنقسم استراتيجيات التعلم على العموم مجموعتين، استراتيجيات التعلم التعاوني أو النشط واستراتيجيات التعلم الذاتي أو المفرد.

أولا استراتيجيات التعلم التعاوني:

يعدّ التعلم التعاوني أو ما يعرف بالتعلم النشط من الاستراتيجيات المعتمدة بكثرة في المقاربات البيداغوجية الحديثة، وذلك لما له من أثر في تدريب المتعلمين على الاكتشاف وتنمية روح المنافسة لديهم ودفعهم نحو الاجتهاد والتحدي، ويبنى هذا النمط من التعليم على العمل الجماعي، حيث يُقسم المتعلمين إلى مجموعات لتُوزع عليهم المهام، ويتم ذلك كله تحت إشراف المعلم ومرافقته.

أ. تعريف التعلم التعاوني:

تجمع التعريفات على أنّ التعلم التعاوني عبارة عن استراتيجية تُعتمد فيها عدّة طرائق وأساليب متنوعة تهدف إلى تعلم الطلاب ضمن مجموعات يتراوح عددها ما بين (2-6) من مستويات مختلفة حيث يساعد المتعلم ذو المستوى الجيّد المتعلم ذا المستوى المتوسط أو الضعيف ليفيدوا ويستفيدوا من بعضهم البعض، تحت إشراف المعلم الذي يتولى القيام بالمهام الآتية:

- تحديد الهدف المراد الوصول إليه في الموقف التعليمي.
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات متساوية من ناحية العدد ومختلفة من ناحية القدرات والمهارات.
- توزيع المهام والمتمثلة في نشاطات أو مشاريع مع ترك بعض الحرية للمتعلمين لاختيار المواضيع التي يملكون مكتسبات حولها أو التي توافق اتجاهاتهم وقدراتهم المعرفية.
- مراقبة سير العمل داخل الصف التعليمي.
- التوجيه نحو المصادر والمراجع المناسبة والإرشاد والتحفيز على التقدم في العمل.
- تحديد الوقت اللازم لإنهاء المهام المكلفين بها.

[1] - جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ص: 307.

- تصحيح الأعمال والمنجزات بعد عرضها وتقييمها.

ب. خصائص التعلم التعاوني:

ذكر مجموعة من الباحثين على رأسهم سلافين Slavin 1983 وروبين Robin 1987 الخصائص العديدة لاستراتيجية التعلم التعاوني، والتي من أهمها:[1]

1. تنمي اتجاه المتعلم نحو المادة التعليمية والمعلم الذي يقوم بتدريسها.
2. تولد صفات العطاء والتعاون مع الآخرين لدى المتعلم وتحارب الأنانية و الانطواء.
3. توحد جهود المتعلمين أو الطلاب وتوجهها نحو الأهداف المنشودة.
4. تقضي على الملل والآلية في عملية التعلم.
5. القضاء على التعصب للرأي والذاتية.
6. تمنح الشعور بالأمان وتحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.

كما يمكننا إضافة خصائص أخرى، وهي:

- تصلح لجميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم المعرفية ومراحلهم التّعليمية.
- تساهم الجماعة في تحقيق الأهداف التربوية والتّعليمية.
- بالإمكان تطبيقه على جميع المواد التعليمية.
- تخلق جوا من التحدي والتنافس بين المجموعات.

وعلى الرغم من خصائص استراتيجية التعلم التعاوني ومزاياها المتعددة، إلا أنه يحسب عليها بعض السلبيات، نحو:

- أنها تسبب الضجيج والصخب داخل القاعة بخاصة إذا لم يتمكن المعلم من السيطرة على تنظيم المجموعات والحفاظ على هدوئها.
- تولد روح الاتكالية، حيث تعتمد بعض أعضاء الجماعة الواحدة على بقية الأعضاء الأخرى في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.
- التحايل على المعلم، وذلك بسبب عزو النجاح إلى كافة أعضاء المجموعة، فيشعر بالفخر من لم يسهم بالكثير شأنه شأن الذي اجتهد وثابر.
- تتطلب معلما نشيطا متحكما في زمام الأمور حتى يتسنى له مراقبة جميع أعضاء المجموعات ومتابعة وتيرة إنجاز نشاطاتهم.

[1] – إيهاب المصري وطارق عبد الرؤوف، علم النفس التربوي، ص: 272، 273.

ت. أهم الطرائق والأساليب المعتمدة في استراتيجية التعلم التعاوني (النشط):

تندرج تحت استراتيجية التعلم التعاوني العديد من الطرق والأساليب التعليمية- التعلمية، سنحاول فيما يلي ذكر الأبرز والأشهر منها.

1. طريقة المشروع:

اختار ويليام كلباترك طريقة المشروع عام 1918 ليضع فلسفة جون ديوي موضع التنفيذ بطريقة علمية. وقد عرّف كلباترك طريقة المشروع بأنها: " نشاط غرضي تصاحبه ممارسة قبلية ويجري في محيط اجتماعي"[1]. أي أن هذه الطريقة لا تثير الأنشطة التي تخص المواضيع التعليمية فحسب بل تتعداها لتشمل المحيط الاجتماعي للمتعلم، فغالبا ما تضع المتعلم أمام وضعية مشكلة مستوحاة من الحياة اليومية.

و تهدف طريقة المشروع إلى دمج التعليم بالحياة من خلال خلق مواضيع للمتعلمين غالبا ما تستمد من حياتهم الاجتماعية والاقتصادية ، بحيث تدفعهم هذه المشاريع للتخطيط المسبق والقيام بتجارب ودراسات من خلال اتباع مناهج البحث العلمي وتحفزهم على تفعيل نشاطهم العقلي وتوظيف مكتسباتهم القبلية وهذا ما يؤدي بهم للوصول إلى مستويات عليا من التفكير، كما تعمل هذه الطريقة على تفجير قدرات المتعلمين الإبداعية وتبث فيهم روح التعاون، وتهيؤهم على التأقلم مع مختلف التغيرات الطارئة في البيئة المحيطة بهم وتمكنهم من التفاعل معها. إلى جانب هذا كله تعمل طريقة المشروع على تنمية مهارات التواصل اللفظي كالإلقاء والتحدث التي تظهر جلية عند عرض نتائج البحث.

2. أسلوب حل المشكلات:

يُعد أسلوب حل المشكلات أو كما يطلق عليه الطريقة العلمية في التفكير من الأساليب التي أثبتت فعاليتها في مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العلمي، وبث فيهم روح المسؤولية وبلورة نمط تفكيرهم مما يجعلهم قادرين على مواجهة المواقف التعليمية وضمان انتقال أثرها لمختلف المواقف الحياتية الشبيهة لها.

[1] – حمادنة وعبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص: 63.

ويقوم هذا الأسلوب على عدة خطوات رئيسة ينبغي للمتعلمين التقيد بها عند دراستهم للمشكلة، وتتجسد خطوات أسلوب حل المشكلات في:[1]

1. الشعور بالمشكلة: من البديهي أن يشعر المتعلم بأن هناك مشكلة ينبغي إيجاد حل لها، بشريطة ألا تكون المشكلة معقدة، بل يكفي أن تكون مجرد سؤال تُجهل إجابته، أو ملاحظة غير معتادة أو عارضة تستدعي تفسيرا مقبولا.
2. تحديد المشكلة: تعتبر هذه الخطوة من الخطوات الهامة في أسلوب حل المشكلات، لأن التحديد الدقيق للمشكلة يوجه المتعلمين نحو طرق ووسائل معالجتها بطريقة فعالة.
3. جمع المعلومات والبيانات التي تساعد على الإجابة عن المشكلة.
4. صياغة الفرضيات: وفي هذه الخطوة يضع المتعلم فرضياته والتي تكون عبارة عن حلول مؤقتة وهذه الأخيرة لا تأتي من فراغ، بل انطلاقا من حصيلة المعلومات والبيانات التي جمعها في الخطوة السابقة.
5. اختبار صحة الفرضيات: تختبر صحة الفرضيات عن طريق أدوات البحث العلمي الشهيرة كالملاحظة والتجربة والاختبار...الخ، والتي تختار وفقا لطبيعة المشكلة، كما ينبغي أن يتم التعامل مع الفروض بكل موضوعية مع إسقاط الفروض التي ثبت عدم صحتها.
6. الوصول إلى حل للمشكلة وتعميمه على المواقف المماثلة: بعد إثبات صحة الفرضيات المفضية إلى حل قطعي للمشكلة.

ويمكننا أن نضرب مثلا لهذا الأسلوب، بفتى غزة الذي دفعته الحاجة إلى اختراع آلة يدوية بسيطة، موظفا في ذلك مكتسباته القبلية التي تلقاها في المدرسة في صنعها ليضيء بها عتمة خيام النازحين الذين اضطرتهم الحرب إلى ترك منازلهم.

ولقد كشفت العديد من الدراسات وعلى رأسها دراسة كل من اليازيدي ولوزاني الموسومة ب " العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات" (2016) عن وجود علاقة ارتباط قوية بين الدافعية بنوعيها أي الداخلية والخارجية وأسلوب حل المشكلات وبمعنى آخر أن الطلبة الذين يمتازون بمستوى عال من الدافعية يفضلون أو يدفعون تلقائيا لانتقاء هذا الأسلوب من التعلم لما يحققه من منفعة لهم ويدربهم على خطوات البحث الأكاديمي فضلا عن أنه يعمق من مستوى

[1] – ينظر: عفت الطناوي، التدريس الفعال، ص: 172، 175.

فهمهم للعلوم والمواضيع التي يدرسونها، بينما الفئة الأخرى من الطلبة التي تعاني من مستوى متدن من الدوافع لا تميل إلى هذا الأسلوب، بل تستثقله لأنه قد يفوق قدراتها وامكاناتها أو حاجاتها.

وعلاوة على ذلك فإن عدم رغبة هذه الفئة من الطلبة ذات المستوى المحدود أو المتدني من الدوافع في البحث والتقصي لإدراك المعارف والحقائق والاطلاع على كل ما هو جديد تقودهم إلى اللجوء للطرق أو الأساليب السهلة لتحصيل المعرفة الجاهزة مباشرة.

الفرق بين طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات:

من خلال ما تقدم يتضح لنا جليا التشابه بين طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات فكليهما ينتهجان خطوات البحث العلمي ويعملان على تحقيق نفس الأهداف، إلا أن هناك فرق طفيف بينهما يتمثل في أنّ أسلوب حل المشكلات يمثل جزءً من طريقة المشروع، حيث قد يحتوي المشروع الواحد على عدة مشكلات يتوجب حلها.

3. أسلوب العصف الذهني:

يعتبر أليكس أوزبورن أول من جاء بهذا النمط من الأسلوب وذلك عام 1938 بهدف تنمية كفايات الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي وعفوي وسريع، عبر توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار التي قد تتضمن حلا للمشكلة ومن ثمة يتم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسبة منها، وقد تم الاعتماد على هذا الأسلوب في المؤسسات التعليمية والجامعات وبعد ذلك انتشر في كافة المجالات ،وبخاصة مجال الصناعة، والقانون والاعلام والتجارة...كما يعتمد بكثرة في عمليات التدريب والتكوين، حيث يوظف في إعداد البرامج التدريبية ولا سيما تلك المتعلقة بإعداد الأساتذة والمعلمين[1].

من مزايا هذا الأسلوب:

سهل التطبيق، اقتصادي لا يتطلب إمكانات مادية كبيرة، مسلي وممتع، ينمي التفكير الإبداعي، ينمي القدرة على التعبير بحرية، يعزز الثقة بالنفس، يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة لحل المشكلات.[2]

من مآخذه:

- قد لا ينتج العقل البشري سيلا من الأفكار في كل وقت وحين.
- الأفكار التي تُلقى بسرعة وعفوية قد لا تكون الحل الأنسب للمشكلة.
- يحد هذا الأسلوب من فعالية الأفراد على البحث عن حلول أكثر أصالة وابتكار.

[1] – الشّكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 44.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 46، 47.

- يناسب هذا النمط من الأسلوب المجالات الاقتصادية والسياسية أكثر من الجال التعليمي.
- يؤمن بفكرة الكم أهم من الكيف، بحيث يتم توليد أكبر عدد من الأفكار بغض النظر عن صحتها أو جدّيتها ومناسبتها للمشكلة المطروحة.

ثالثا استراتيجية التعلم الذاتي:

أ. تعريفه:

ظهرت بوادر استراتيجيات التعلم الذاتي في الخمسينيات من القرن الماضي تزامنا مع الزخم المعرفي والتكنولوجي الذي شهده العالم آنذاك، فبدأت الدعوات من قبل التربويين وعلماء النفس لتفريد التعليم بحجة أنه لا يمكن إخضاع كل المتعلمين لنمط تعليمي موحد داخل بيئة مغلقة في ظل هذه الثورة المعرفية والتقنية الكبرى التي أحدثت تغييرا كبيرا حتى في عقليات الأفراد، إذ حررتهم من التبعية والقيود. فاعتماد الإنسان على ذاته في تكوين شخصه وتطوير قدراته يعد من أهم وأبرز أشكال التحرر.

ويقصد بالتعلم الذاتي أن يتولى المتعلم مسؤولية بناء المعارف وتسيير المواقف التعليمية بنفسه وذلك من خلال اتباع بعض الاستراتيجيات التي يكون قد تلقاها وتدرب عليها من قبل معلمه.

والتعلم الذاتي لا يعني إدارة المتعلم نشاط التعلم بمعزل عن معلمه فهو لا يلغي دور المعلم تماما، بل يعمل على تخفيفه بحيث يقوم المعلم بالإشراف على المتعلمين وبتوجيههم نحو الاستراتيجيات التي تسهل عليهم التعلم والوصول إلى الأهداف المنشودة وتقديم التغذية الراجعة لهم.

ومن أمثلة التعلم الذاتي: تعلم اللغات الأجنبية؛ إذ نجد الكثير من المهتمين بتعلم اللغات يتبعون استراتيجية التعلم الذاتي والتي تمكنهم في فترة وجيزة – في حدود سنة مثلا- من تعلم أكثر من لغة، وذلك بالاستعانة بالمدربين واللغويين كما يفيد هذا النمط من التعلم في المجال المعلوماتي...

ب. مزايا التعلم الذاتي:

إنّ اكتساب المتعلم للمعارف والخبرات بصورة ذاتية ومستقلة، يحقق له جملة من الفوائد، أهمها:

- ينمي الدوافع الداخلية للمتعلم واستعداداته وميوله، بحيث يصبح هذا الأخير ينشد التعلم من أجل التعلم في ذاته لا من أجل امتيازات أخرى.
- يغير من سلوكيات المتعلم نحو الأفضل ويعزز ثقته بنفسه ويجعله مثابرا، مسؤولا عن قراراته ونتائج أفعاله.

- يخفف العبء الأكبر عن المعلم، بحيث لا يتدخل المعلم في ظل التعلم الذاتي إلا في حدود ضيقة للتوضيح أو التوجيه.
- يتيح لكل متعلم حرية اختيار الطريقة التي توافق قدراته وخلفياته المعرفية وكفاياته وتسهل عليه الوصول إلى الأهداف.
- يخفف العبء عن المؤسسات التعليمية والجامعات- بخاصة في ظل الانفجار الديموغرافي الذي شهدته السنوات الأخيرة في العالم بأسره-، حيث أصبح بإمكان المتعلمين مزاولة نشاط التعلم في أماكن مختلفة شريطة احتوائها على مناخ مناسب لحدوث التّعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لاكتشاف طاقاته ومهاراته والمجالات القادر على الإبداع فيها.
- التعلم الذاتي يضمن استمرارية أثر التعلم وديمومته مدى الحياة فما يتعلمه الإنسان ويتوصل إليه بنفسه يبقى راسخا في ذهنه زادا لبناء مستقبله.

مآخذ التعلم الذاتي:

- يتطلب جهدا كبيرا من المتعلم، حيث يقع على عاتق المتعلم القيام ب: المشاركة بقدر كبير في تحديد أهداف الوحدة أو النشاط أو أي عمل بصدد الإنجاز، انتقاء الطريقة والأساليب، تصميم خطة العمل، تنظيم الوقت، البحث عن مصادر المعرفة، اختيار الوسائل التي تسهل عليه تلك المهام.
- لا يناسب هذا النمط من التعلم جميع التخصصات ولا سيّما التخصّصات التي تتطلب متابعة ومراقبة مستمرة من قبل الأساتذة والمؤطرين كالهندسة والطّب...
- أي تقاعس أو تأخر من المتعلم قد يؤدي به إلى الفشل وعدم القدرة عن اللحاق بزملائه وتحقيق الأهداف المسطرة في بداية التّعلم.
- لا يناسب هذا النّمط من التعلم جميع المتعلمين ولا سيّما تلك الأصناف المعتمدة على المعلم بقوة وغير القادرة على التعلم بمفردها.

ت. الطرائق والأساليب المتبعة في استراتيجية التّعلم التّعاوني:

تماشيا مع الجهود السّاعية إلى تفريد التّعليم وتطبيق مبادئ الفروقات الفردية، ظهرت مجموعة من الطرائق والأساليب التي تساعد المتعلم للوصول إلى المعرفة بمفرده، وهي متعددة ومتنوعة، سنحاول ذكر الأشهر منها:

1. طريقة الاستكشاف:

تعد طريقة الاستكشاف من أهم الطرق المعتمدة في استراتيجيات التعلم الذاتي، إذ تساعد المتعلمين على التقصي لإدراك الحقائق بأنفسهم بناءً على خبراتهم وخلفياتهم السابقة تجاه الموضوع أو الظاهرة المراد دراستها، بغية إزالة الغموض والإبهام الذي يكتنفهم إزاءها.

يعرف برونر (Bruner) الاستكشاف على أنّه "نوع من التفكير، لا يتوقف على جمع المعلومات فحسب، بل يذهب إلى أبعد من ذلك، إذ يمكن المتعلم من تكوين إدراكات جديدة من خلال إعادة ترتيب الأحداث ".[1]

ويمكننا تعريف الاستكشاف على أنّه عملية تعكس قوة النشاط العقلي للمتعلم، إذ يتمكن من خلالها من التفكير والتقصي والإدراك والتدرب على استعمال كافة أساليب الاستدلال بما فيما أسلوب الاستقراء للوصول إلى النتائج.

ويتجلى الفرق بين الاستقصاء والاستكشاف في أنّ التقصي أسلوب متبع في عملية الاستكشاف يساعد المتعلم في البحث عن المعلومات والربط بين المعطيات للوصول إلى الحقائق.

وعلى الرغم من أنّ طريقة الاستكشاف لاقت إقبالا من طرف المتعلمين، نظرا لقدرتها على استثارة دوافعهم وتنشيط عقولهم، إلا أنّها تعرضت للنقد من قبل البعض، حيث يرى (Skinner) بأنّها "طريقة وضعت لتغطي على فشل المعلم"[2]، كون أنّ الثقل الأكبر يقع على عاتق المتعلم فيها لهذا فإنّ أي نجاح يحققه هذا الأخير سيعزى إلى المعلم أيضًا لا محالة كونه شريكا في العملية التعليمية- التعلمية، وهذا غير منطقي من منظور سكينر، إذ يعد بمثابة استغلال لمجهودات المتعلمين الذين تولوا شؤون إدارة عملية تعلمهم بمفردهم.

[1] – زاير وداخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 200.

[2] – المرجع نفسه، ص: 202.

2. طريقة التعيينات أو دلتون:

تنسب طريقة التعيينات إلى المربية الأمريكية هيلين كهرست، التي ابتكرتها سنة 1920، وسميت بطريقة دلتون أيضا نسبة إلى مدينة دلتون الأمريكية التي طبقت فيها لأول مرة. وتقوم هذه الطريقة على نظام التعليم الفردي، وترتكز على ثلاثة أقطاب هي: [1]

1. المعامل: هي عبارة عن حجرات ومخابر كبيرة الحجم، إذ يُخصص لكل مادة أساسية حجرة معينة مزودة بكافة الوسائل والأجهزة التي يستعين بها المتعلم في رحلة البحث وتنفيذ المشاريع ومختلف المهام.
2. المدرسون: وهم أساتذة متخصصون إذ يشرف كل منهم على مادته، من خلال تولي مهمة توزيع التعيينات على المتعلمين وتوجيههم إلى مصادر المعرفة مع الاستمرار في مراقبة وتيرة انجازاتهم.
3. التعيينات: وهي مقررات كل مادة (برنامج) موزعة على فصول السنة ومن ثمة على أسابيع وكذا على أيام، بحيث يتعين على المتعلم إنهاء وحداته التعليمية التي يوزعها عليه المعلم في الزمن المحدد. وقد يكون التعيين على هيأة أنشطة أو مشكلة أو عمل خريطة أو رسم بياني أو تلخيص كتاب أو مجموعة من الأسئلة والتمارين.

وما يميز هذه الطريقة أنها لا تتقيد بجدول دراسي كباقي الطرائق التعليمية والتعلمية الأخرى، بل للمتعلم مطلق الحرية في دراسة التعيينات التي يقدر عليها شريطة انهائها في الوقت المحدد كما ينبغي له أن يتقنها جيدا لينتقل إلى تعيينات أخرى، كما أنها تدرب المتعلم على البحث في المصادر والمراجع وكذا استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التقنية المتاحة له.

ومن مزايا هذه الطريقة أيضا أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كما أنها تتيح فرصة للطلبة المتخلفين عن مقاعد الدراسة إلى تدارك ما فاتهم.

وبالرّغم من مزايا هذه الطريقة الحديثة إلا أنها تتطلب بيئات تعليمية خاصّة يندر تواجدها في البلاد العربية ولا سيّما المغاربية منها، إلا أنّه يمكن للقائمين على التّعليم الاستفادة من فوائدها بطريقة أو بأخرى، وذلك من خلال:[2]:

- اعتماد طريقة الحوار أو المناقشة بنوعيها الجماعية والفردية أثناء تقديم الدرس.
- ترغيب المتعلمين في المطالعة في المنزل أو المكتبة وحثهم على التحضير المسبق للدرس.

---

[1]- ينظر: حمادنة وعبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص: 66، 68.

[2] - المرجع نفسه، ص: 70.

- تذكير المتعلمين بالدرس السابق من خلال مناقشتهم حوله لقياس مدى استيعابهم له ومدى قابليتهم للدرس الجديد.

نضيف لما تقدم:

- تكليفهم بإنجاز مشاريع ذات الصلة بالوحدة التعليمية التي هم بصدد إنهائها.
- ضرورة إقحام الزيارات الميدانية في البرامج التعليمية وإعطائها حقها لما لها من مزايا كثيرة في عمليتي التعليم والتعلم، إذ تدرب المتعلم على الملاحظة وإجراء التجارب العلمية والتدوين...الخ، فاحتكاك المتعلم بالطبيعة أو الأشخاص أو الآلات يساهم في تدعيم عملية تعلمه وتوليد خبرات جديدة لديه وتنمية اتجاهاته المستقبلية واكتشاف مهاراته التي قد تكون دفينة لا علم له بها، كما تؤدي هذه الزيارات والرحلات إلى ربط المدرسة بالواقع.

3. أسلوب التساؤل الذاتي:

يتمثل أسلوب التساؤل الذاتي في مناقشة المتعلم أو الطالب نفسه أثناء تفكيره إزاء موضوع ما يُطرح عليه أو لاختبار مدى سعة مكتسباته أو لاختبار مدى تعلمه. وقد يكون هذا التساؤل داخل الصف عندما يوجه المعلم له الأسئلة، فيأخذ برهة من الوقت للتفكير الصامت (يسأل نفسه عن الفكرة) أو يكون في مكان آخر أثناء تفكيره في مشكلة أو مسألة ما.

وتكمن أهمية هذا الأسلوب في:

- أنّه الأسلوب الفطري الذي كان يعتمده الأنبياء والمرسلين قبل بعثتهم في محاولة منهم للوصول إلى حقيقة الخالق عز وجل.
- يشجع على التأمل والتدبر بإمعان والتفكير بسلاسة وإيجابية في المواضيع المختلفة.
- وسيلة لإعمال العقل وإثارته لطرح فيض من الأفكار الإبداعية.
- يساعد المتعلم على معرفة ما مدى تحصيله للمعارف والخبرات واختبار قابليته المعرفية والوجدانية والسلوكية.
- يساعد على تحليل وتفسير المواضيع أو الظواهر المطروحة من خلال الربط بين أجزاء هذه الأخيرة وتصوراته الأولية حولها.

4. أسلوب الحقائب التعليمية أو الرزم التعليمية:

تعد الحقائب أو الرزم التعليمية من أبرز الأساليب المتقدمة في التعلم المفرد، وهي: " عبارة عن برنامج محكم التنظيم يضم سلسلة من المواد والأنشطة والوسائل التعليمية- التعلمية، كما يحتوي على مجموعة بدائل متنوعة تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية محددة، وتجهز الحقيبة التعليمية من قبل المعلم بمساعدة العاملين والناشطين في المؤسسات التعليمية "[1]. لتقدم إلى المتعلم بصورتها النهائية.

وتساعد هذه الحقائب على إثراء الموقف التعليمي من خلال مكوناتها المتنوعة التي تعين المتعلم على إنجاز نشاطاته المختلفة بكل يسر، كما تسمح له بهضم المحتوى التعليمي بالطريقة أو الأسلوب الذي يناسب حاجاته وقدراته الخاصة واتجاهاته.

وتهدف الحقيبة التعليمية إلى التنسيق بين دور كل من المعلم والمتعلم من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية بطريقة ممتعة ومسلية ترضي كافة صنوف المتعلمين.

من أمثلتها، إعداد حقيبة عن نموذج الصّلاة، كأن يقسم المعلم الحقيبة إلى خمسة أجزاء بحيث يخصص لكل صلاة جزء خاص به يحتوي قصاصات تذكر بكفية أداء الصلوات وعدد ركعاتها ومن المستحسن أن تكون الحقيبة مرفقة بأشرطة فيديو عن أداء الصلاة أو صور.

5. أسلوب الخرائط الذهنية :

تختلف الخرائط الذهنية عن الخرائط المعرفية، فالأولى من صنع المتعلم، حيث يقوم بها محتذيا بأسلوب معلمه لتبسيط المعلومات التي يتلقاها من البيئة التعليمية أو من أي مصدر آخر وتحويلها إلى أشكال ورموز ورسومات خاصة بالمتعلم بقصد إعادة تنظيم المحتوى وتسهيل استيعابه، بينما الخرائط المعرفية من صنيع المعلم كما ذكرنا آنفا.

وتعرف على أنها: " خريطة إبداعية تعكس رؤية المتعلم للمادة التعليمية وربطه بين أجزائها عن طريق العلاقات والروابط التي يدركها بنفسه. وبهذا فهي ليست مجرد أخذ ملاحظات Taking Notes فحسب، وإنما خلق ملاحظات ومذكرات خاصة Making Notes "[2].

---

[1] – الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق ، ص: 47.

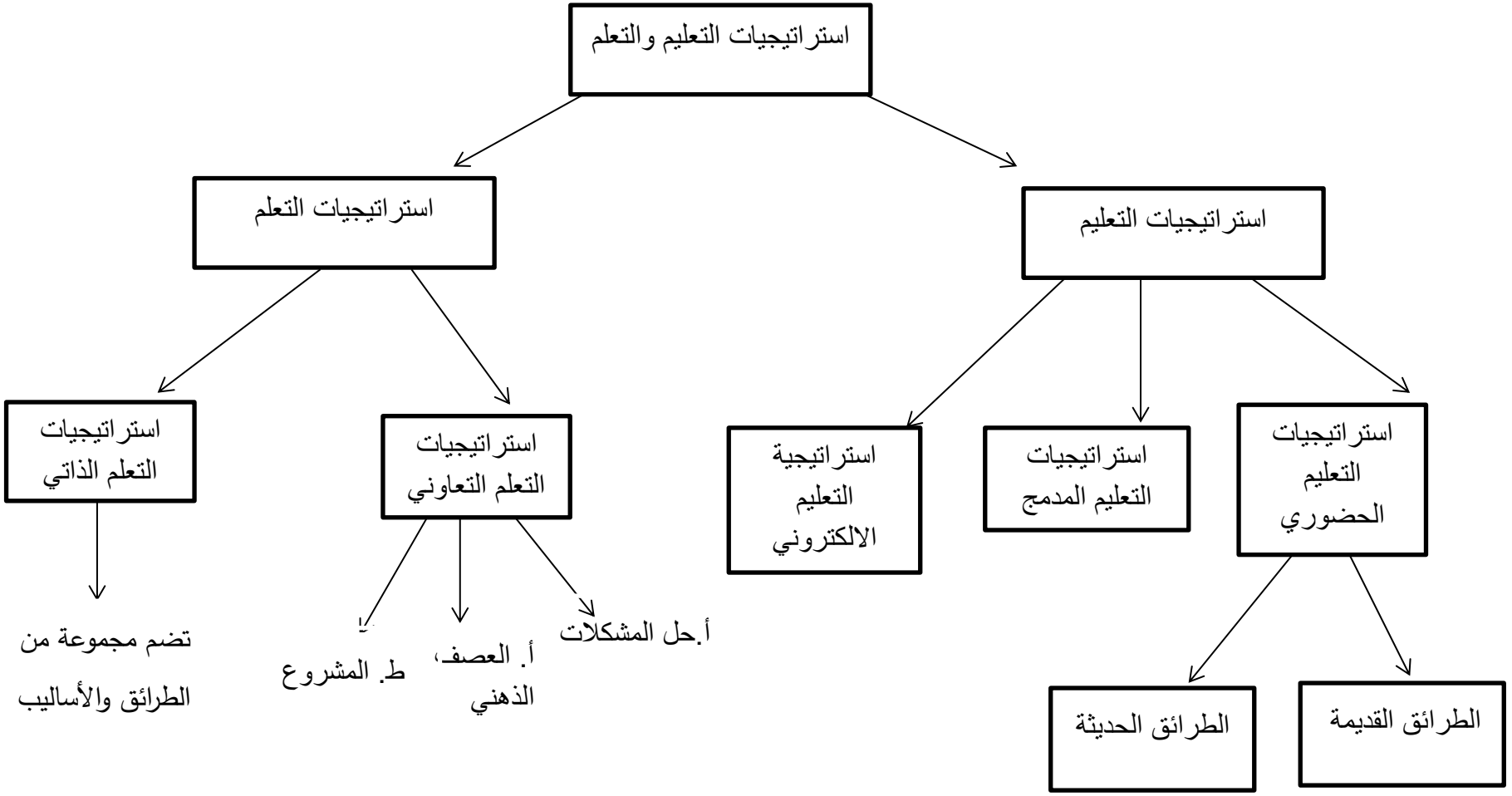
[2]– عبيدات وأبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، ص: 204.

✓ **فوائد الخرائط المعرفية والذهنية:**

تكمن فوائد كل من الخرائط المعرفية والذهنية في:

- تُبسط الدروس مع الحفاظ على تسلسلها المنطقي.
- تصلح الخرائط المعرفية والذهنية بكثرة للمواد الإنسانية بالنظر إلى مواضيعها الفضفاضة والمتشعبة.
- تُدرب المتعلمين على التفكير الرياضي المنطقي.
- تساعد المتعلمين على مراجعة دروسهم المتراكمة، بخاصة في فترة الفروض والامتحانات كونها تسهل عملية الحفظ.
- تعمل على توليد الأفكار واسترسالها لدى الطلبة.
- تفيد بكثرة في إعداد خطة البحوث باعتبارها وسيلة للإيضاح و التبسيط.

وكمثال عن الخرائط الذهنية: المخطط الآتي الذي سوف نلخص فيه ما سبق ذكره عن استراتيجيات التعليم والتعلم.



الشّكل رقم (12) يمثل استراتيجيات التّعليم والتّعلم

بناء على ما ذكر سالفًا يمكننا القول أنّه أصبح لزامًا على المعلمين والأساتذة اليوم انتهاج الطرق الحديثة في التعليم لما لها من أثر فعال في التحسين من جودة المخرجات التعليمية باعتبارها تركز على المتعلم أكثر من المحتوى، وتربط التعليم بالواقع، وتزيد من وتيرة التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين ومعلمهم وهذا مالم تقدر على تحقيقه الطرق القديمة بسبب محدوديتها.

كما ينبغي للمعلمين تدريب المتعلمين على كافة استراتيجيات التعلم بما فيها استراتيجيات التعلم التعاوني، حيث أكدت فئة كبيرة من العلماء والباحثين في مجال التفكير والإبداع على ضرورة تبنيها لما لها من أثر إيجابي وفعّال في تنمية قدرات المتعلمين وتحفيزهم على الإبداع وتمكينهم من معالجة مختلف المشكلات التي تعترضهم في المواقف التعليمية والحياتية بأساليب وكيفيات عديدة حسب ما تستدعيه صعوبة المشكلة أو الموقف.

كما يتوجب قبل تطبيق أية استراتيجية الأخذ بالحسبان عدّة اعتبارات، منها طبيعة المتعلمين، تحديد الأسباب والظروف التي أدت إلى تدني دوافعهم حتى يتسنى للمعلم انتقاء الطريقة والأسلوب الأنسب لمعالجة الظاهرة، وكذا دفع المتعلم لمواجهة مشاكله التي تكون سببا في إخفاقه وتراجع مستوى إنجازه وتحصيله ليقتنع بها ويباشر بإرادته رفقة معلمه معالجتها؛ لأن هذا سيساهم في تجاوزها بسرعة.

وينبغي أيضا قبل اعتماد أية استراتيجية تعليمية مراعاة مدى قدرة المعلم على تطبيقها، وإمكانات البيئة التّعليمية، لأنّ ضعف كفايات المعلمين أو قلة إمكانات البيئة التعليمية قد يعيق الاستراتيجية عن تحقيق أهدافها رغم فاعليتها في بيئات أخرى. وهذا ما يجعل المعلم مضطرًا إلى الإبقاء على الطرق القديمة أو الدمج بين أكثر من طريقة في الموقف التعليمي الواحد.

3.3 استراتيجيات تعليم اللّغة العربية وتعلّمها:

تعد اللغة العربية من أرقى اللغات السامية التي ظلت محافظة على مكانتها على مر العصور بين اللغات، بخلاف الكثير من اللّغات الأخرى التي أبيد معظمها بفعل الإهمال أو النسيان، في حين اللغة العربية مازالت تزهر يوما بعد يوم كونها لغة حية فتية ولودة مواكبة لجميع الحقب الزمنية.

وتكمن أهمية تعليم اللغة العربية وتعلمها باعتبارها:

- اللغة الرسمية لمصادر التشريع الإسلامي، وفي هذا بيان وتبيين لعظيم قدر هذه اللغة وأهميتها في سبيل فهم النص القرآني، والذي يؤدي بدوره إلى التفقه في الدين الإسلامي والامتثال لتعاليمه، إذ لا يمكن إقامة الفرائض والشعائر إلا بها. وهذا الارتباط بين اللغة العربية والدين جعل تعلمها واجبا، ومكّن لها الخلود في الأرض إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.
- لغة الثقافة والمعرفة فمن خلالها نستطيع السفر عبر الأزمنة المختلفة والتعرف على مختلف أنماط الحياة فيها عبر الكثير من أمات الكتب والدواوين الشعرية التي كتبت بالعربية.
- تعلمها يكسب الفرد الفصاحة والمروءة ويمكّنه من تعلم أية لغة شاء بخاصة تلك اللغات المتقاربة مع العربية في بعض السمات كالمالطية والعبرية والفارسية والتركية...
- تتيح فرصة العمل لدارسيها في ميادين عدة كالتعليم والإعلام والثقافة وفي مختلف المجالات التي تعتمد اللّغة العربية كلغة رسمية (تحقيق التراث، العمل في المجامع اللغوية، التّدقيق اللّغوي...).
- تمثل هوية الأمة العربية وأمجادها وتاريخ بطولاتها، الأمر الذي جعل الأجانب يقعون في حبها ويقبلون على تعلمها.
- تمثل جسرا للتواصل مع شعوب العالم عبر مختلف الأصعدة السّياسية والاجتماعية والاقتصادية والأمنية والثقافية، بخاصة بعد انتشارها بشكل رهيب في العالم وإقرارها كإحدى اللّغات السّت الرّسمية المعتمدة لدى الأمم المتحدة إلى جانب الصّينية والرّوسية والإنجليزية والإسبانية والفرنسية.

- بفضلها تستطيع الدولة أن تخوض التحدي الانتمائي وذلك باعتبار اللغة العربية أهم رموز تعزيز الانتماء الوطني لدى الأفراد.

إنّ الخصائص المذهلة التي تتفرد بها اللّغة العربية وتتميز عن سائر اللغات، من اشتقاق وتضاد وإعراب وتصريف ونحت وأساليب بلاغية وثروة مفرداتية ضخمة تقدر بما يقارب اثنى عشر ألف ألف كلمة دون تكرار وكثرة علومها ومقاصدها الفاضلة من نحو وبيان وبديع وعروض... أنعم عليها بأن تبلغ شأوا بعيدا بين اللغات مما جعل تعليمها وتعلمها يتطلب طرقا ومناهجًا مغايرة بعض الشّيء عن تلك التي رأيناها سابقًا.

1.3.3 الإجراءات البيداغوجية لتعليمية اللّغة العربية:

وكبداية يجب الوقوف أولا على بعض الإجراءات البيداغوجية الواجب اتباعها في تعليمية اللغة العربية وتعلمها، وكذا في إعداد البرامج اللّغوية، ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلي:[1]

- الإجراء اللّساني: تعد الحصيلة المعرفية للنظريات اللّسانية المعاصرة، مكسبًا ضروريًا للمعلم؛ إذ تسعفه على إقامة تصور شامل لبنية النظام اللّغوي الذي هو بصدد تعليمه، كما تؤثر هذه المعرفة بالإيجاب في فهمه وإدراكه العميق لطبيعة الظاهرة اللّغوية وفي استراتيجية تعليمه لها وفق آخر مستجدات البحث اللّساني بعامة واللّسانيات التّطبيقية بخاصّة.

- اختيار المادة التّعليمية: وتبنى عملية اختيار المادة اللغوية على أساسين هما:

1. كيفية تعليم اللغة بمستوياتها الأربعة، وهذه وظيفة المعلم، فاللغة كنظام شامل لا ينبغي تعليمه دفعة واحدة للمتعلم، بل لا بد من التدرج بحيث يعطى للمتعلم من كل مستوى من مستويات اللغة من قواعد ومفاهيم ما يحتاجه في مرحلته التعليمية وما يتوافق مع قدراته ومستوياته العمرية.
2. لا بد من تظافر جهود كل من المعلم واللساني في تقديم المحتوى اللغوي، من أجل تطوير البحث اللساني، وذلك من خلال ضبط صلاحية الألفاظ المقررة في برنامج الدراسة، ومن ثمة إجراء التعديلات والإضافات التي تساهم في إثراء البرنامج اللّغوي أو تقويمه وفق ما يتناسب مع المعايير اللّسانية والنّفسية.

[1] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات–، ص: 142، 147.

- عرض المادة اللغوية: يؤدي العرض الجيد للمادة اللغوية إلى إنجاح العملية التعليمية، وأستاذ اللغة مجند من خلال تكوينه لإتقان مهارات العرض والتقديم، ويساهم العرض الجيد للمادة اللغوية في تحقيق أهداف البرنامج، والمتمثلة في إكساب المتعلم مختلف الخبرات والمهارات اللّغوية.
- التمرين اللغوي: يمثل التمرين اللغوي في تعليمية اللغات دعامة بيداغوجية رئيسة، إذ أنه يمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية لممارسة الحدث اللغوي، وتتنوع التمارين اللّغوية من بنوية وتواصلية.. وتستقى هذه التمارين من مصادر مختلفة، أهمها: الكتاب المدرسي، كتاب المعلم، أو تكون من إعداد المعلم.

وتكمن أهمية هذه الإجراءات البيداغوجية في أنها تخدم كل من المتعلم والمعلم والعملية التعليمية– التعلمية، وذلك من خلال:

- تساعد المعلم في التعامل بطريقة علمية مع المادة اللغوية والتعرف على آلية عمل كافة مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.
- تيسر عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها سواء للناطقين بها أو بغيرها.
- تساعد المعلم على مراجعة أخطاء المتعلمين اللغوية والأسلوبية.
- تساهم هذه الإجراءات في عملية تقييم البرامج اللغوية، إذ من خلالها يستطيع القائمون على عملية التقييم من رصد الثغرات وتعديلها أو تصويبها.
- تقيم الحدود بين المعرفة اللسانية العلمية والمعرفة اللسانية التعليمية.
- تقدم الوسائل والأساليب الكافية التي تعين المعلم في كيفية تعليم اللغة، والمتعلم في كيفية اكتساب الملكة اللغوية و توظيفها.

2.3.3 طرق تعليم اللّغة العربية وتعلّمها:

عرف تعليم اللغة العربية وتعلمها عدّة طرق، أهمها:

أ. الطريقة التكاملية:

ظهرت الطريقة التكاملية كنتيجة للأبحاث التربوية الحديثة والتي تنص على ضرورة تحقيق التكامل في شخصية المتعلم وفي المعارف التي يتلقاها.

وسميت بالطريقة التكاملية لأنّها تقوم على أسس الاتجاه البنيوي الذي ينظر إلى اللغة على أنها بنية متكاملة لا يمكن دراستها إلا بعد تحليل العناصر المكونة لها. ولقد سبق العرب الغرب إلى هذا

المنظور، حيث كان الشيوخ العرب قديما يدرسون طلبتهم علوم اللغة انطلاقا من النص القرآني والأحاديث والشعر والعديد من المتون العلمية الرصينة.

كما سميت الطريقة التكاملية بالمقاربة النصية.

والكثير من الباحثين لا يعتبر هذا النمط من تعليم اللغة طريقة، بل هي منهج لغوي شامل يعتمد على النصوص كمحور أساس في تعليم بعضا من المهارات والقواعد اللغوية، نحو: [1]

- التدريب على اتقان مهارة الكتابة والتعبير.
- القدرة على التمييز بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية وتركيبها.
- التدريب على التفكير اللغوي.
- التمرس على القواعد النحوية والحركات والاعراب.
- الإلمام بالحروف الهجائية وأشكالها المختلفة.

إن قيام عملية تعليم اللغة على مبدأ التكامل يشكل أثرا نفعيا على المتعلم، بحيث يمكّنه من إدراك العلاقات بين أجزاء النظام اللغوي والربط بينها، لأنّ تقديم كل درس أو نشاط لغوي بمنأى عن الآخر سيؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم فيدرك بعض الظواهر اللغوية ويجهل الأخرى وبالتالي يصبح غير قادر على الإلمام بالنظام اللّغوي إلمامًا شاملا، كما أن الكثير من الظواهر اللغوية لا يمكن دراستها بمعزل عن النص، كظاهرة الفصل والوصل، المركبات الإسنادية، الاتساق...الخ.

مزايا الطريقة التكاملية:

أشارت الدّراسات الميدانية التي عملت بهذه الطريقة إلى العديد من فوائدها، والتي سنوجزها في النقاط الآتية:[2]

- تزيد من شدة الدافعية الداخلية للمتعلم وتساهم في تقوية قدراته المعرفية ونزعاته واتجاهاته.
- تساهم في تطوير العملية التعليمية– التعلمية من خلال استثمارها نتائج البحوث التربوية الرامية إلى عصرنة التعليم وتطويره.

إضافة إلى هذه المزايا فإنها:

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة– الجزائر، ص: 59.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص: 60.

- تدربه على حسن التعامل مع النصوص من حيث تحليلها وإعادة إنتاجها.
- تدفعه إلى المطالعة باستمرار.
- تمرسه على الإعراب لدرجة قد يصل بها المتعلم إلى إعراب كلمات أو جمل أي نص يصادفه أو يطلع عليه.

وبالرغم من المزايا المتعددة لهذه الطريقة، لكن ما يعاب عليها أنّها لا تصلح كثيرا لصغار المتعلمين لعدم تمكنهم من التعامل مع النصوص، فمن الأجدر اعتماد الطرق التي تنتقل من الجزء إلى الكل في تعليمية اللغة العربية، كأن يتم تعليمهم الحروف أولا ثم تأليف الكلمات ومن ثمة تركيب الجمل فبناء الفقرات.

ب. طريقة تحليل نص:

بما أنّ معظم الوضعيات التعليمية تنطلق من النصوص وذلك استجابة لما تدعو له الدراسات اللغوية الحديثة، ارتأينا أن نشير إلى طريقة تحليل النص.

ويقصد بتحليل النص عملية تناول النص من مختلف جوانبه، بدءً من تعريف الكاتب باعتباره يمثل السّياقات الاجتماعية التي أنتج فيها النص فخلفيات الكاتب المعرفية والثقافية وخبايا حياته الشخصية وتوجهاته الفكرية تساعد على فهم مقاصد النص كونها ستنعكس بوضوح فيه، وتسهل الوصول إلى أعماقه، أي بنيته اللّغوية والتي تحلل بدورها إلى مستويات ليتم في الأخير استخلاص الأفكار الأساسية والعامّة والعبر منه.

وتتم هذه الخطوات عن طريق الالتزام بالمعايير التالية:[1]

- الموضوعية: ويقصد بها أن يحلل النص بعيدا عن إطلاق الأحكام الذاتية والتقديرات الخاصة.
- الشّمولية: ألا يهمل المحلل أي جانب من النّص.
- المنهجية: وهي أن يتبع المحلل المناهج المخصّصة لتحليل النصوص.

مزاياها: من مزايا هذه الطريقة أنّها:

- تنمي الذائقة الأدبية للمتعلمين، بحيث يتمكنوا من التفرقة بين الجيد من النصوص ورديئها.
- تساعدهم على معرفة المنهج المناسب للتحليل.

[1] – زاير وعايز، مناهج اللغة العربية، ص: 255.

- توسع مداركهم وتنمي قدراتهم على التحليل والاستنتاج.
- تطور مهارات التلخيص والتعبير بنوعيه لديهم.

ت. المنهج التواصلي في تعليم اللّغات:

جاء المنهج التواصلي ليتجاوز الطريقة التقليدية في تعليم اللغات ويغير من نمطها المركز على الكفايات النحوية إلى الاهتمام بالكفايات التواصلية، مؤسسا لبناته الأولى على الوظيفة الرئيسة للغة والمتمثلة في التواصل. ويمكننا أن نشير إلى أن بوادر هذا المنهج كانت قد ظهرت عند العرب قديما حيث كانوا يستخرجون القواعد النحوية من المحتوى اللغوي المنطوق والمكتوب المأثور عن فصحاء العرب وشعرائهم.

فتغيرت على إثر ذلك النظرة إلى تعليم اللغة وتعلمها. فكيف أصبحت هذه الأخيرة تُعالج في ضوء المنهج التواصلي إذن؟

فرض المنهج التواصلي استراتيجية تعليمية خاصة. كانت قد حددت سافينيون خصائصها في أربع نقاط هي:[1]

أ. لا يتم التركيز في تعليم اللغة على القدرة النحوية أو اللغوية فحسب وإنما يركز فعليا على عناصر القدرة التواصلية.

ب. لا تعتبر العناصر اللّغوية أساس بناء الدروس وترتيبه وإنما تعرض من خلال التواصل.

ت. لا يعنى بالدّقة اللغوية كونها أمر ثانوي في التعبير، وإنما يعتبر الطلاقة أهم من الدقة، لأن المعيار النهائي للحكم على نجاح عملية تعلم اللغة هو القدرة على التعبير السليم عن المعنى المراد، وفهمه كما ورد.

ث. يكمن الهدف النهائي من التعليم في استعمال اللغة في الصف، سواء أ تعلق الأمر بإنتاجها أم باستقبالها في سياقات تواصلية لم يتم التدرب عليها المتعلم من قبل.

يتم العمل بهذا المنهج بكثرة في مراكز ومعاهد تعليم اللغات الأجنبية، كما يصلح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو منهج ينشد ترسيخ الملكة التواصلية على حساب الملكة النحوية، لذلك

[1] – دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص: 261.

تختلف طرق تعليمه للغات وبنائه للمحتويات اللغوية عن بقية المناهج الأخرى؛ إذ تطغى فيه النشاطات التواصلية التي تهدف إلى تدريب المتعلمين على الممارسة الفعلية للغة. من خلال تجميع أكبر قدر من الثروة المفرداتية وتشكيل قوالب تواصلية جاهزة دون تركيز دقيق على القواعد اللغوية بل يكتفي بالإشارة إليها من خلال توظيف اللغة في السياقات التواصلية المختلفة. وهذا يعد غير كاف، لأن الملكة التواصلية للمتعلم مهما بلغت ذروتها ستبقى قاصرة إن لم تبن على أساس نحوي صلب، فالملكة الحقيقية تحصل بالقواعد والتواصل معا فلا يجوز تقديم تعليم أحدهما على حساب الأخرى، فلا يعقل تشييد بناء دون معدات ولوازم كذلك الشأن بالنسبة لتعلم اللغة.

إضافة إلى هذه الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، توجد طرق أخرى سبق وأن تطرقنا إليها لذا تكفي الإشارة إليها تفاديا للحشو والتكرار:

- طريقة المحاضرة، حيث تفيد هذه الطريقة كثيرا في تعليم الأدب والنقد وعلوم اللغة التي يطغى فيها التنظير.
- الطريقة الحوارية، والتي تفيد في تنمية المهارات اللغوية وصقلها كالاستماع والحديث والتعبير بنوعيه.
- كل من الطريقة القياسية والاستقرائية: وهما من الطرق الجيّدة المتبعة منذ القديم في شرح وتدريس القواعد اللغوية.
- أسلوب حل المشكلات والذي يفيد بكثرة في حل النشاطات اللغوية كتبيين المحل الإعرابي للجمل أو استخراج الصور البيانية أو معرفة نوع البحر الشعري...

4. الوسائل التعليمية:

المبحر في تاريخ الشعوب والأمم على مرّ العصور يجد بأن الوسائل على اختلاف أنواعها ليست وليدة اللحظة، بل مرتبطة بوجود الإنسان الذي اخترعها لتسهل عليه سبل العيش والتعلم والتواصل. وقد تميزت الوسائل آنذاك بالبساطة ومحاكاة الطبيعة والحواس الخمس ثم تطورت شيئا فشيئا لتصل إلى ماهي عليه الآن.

ولقد كان للوسائل التعليمية نصيبا من التطور الذي لحق باقي الوسائل الأخرى، وممّا لا شك فيه أنّها أصبحت تمثل جزءً لا يتجزأ من المناهج التربوية الحديثة، لما لها من دور فعّال في تيسير العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها.

1.4 تعريف الوسائل التعليمية:

أمّا عن تسميتها:

فقد اختلف المربون والتربويون في تسمية الوسائل التّعليمية فنتج عن ذلك أكثر من تسمية لها، منها:" وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السّمعية، الوسائل المعنية، الوسائل التعليمية، أمّا عن أحدث تسمية لها فكانت تكنولوجيا التعليم والتي تعني علم توظيف المعرفة في الحاجات العلمية بطريقة إجرائية منظمة".[1]

أمّا عن تعريفها:

يرى أدرجاديل أنّ الوسائل التعليمية هي: " كافة الوسائل السمعية والبصرية المقتصرة في الأساس على القراءة واعتماد الألفاظ والرموز لنقل المعارف والمفاهيم، أوهي المواد التي تساهم في الرفع من جودة التدريب واكساب المتعلمين الخبرات ذات الأثر الكبير في حياتهم".[2]

يمكننا القول من خلال هذا التعريف أنّ الوسائل التعليمية عبارة عن أدوات قد تكون يدوية بسيطة وقد تكون متطورة تعتمد على التقنية، إذ تساهم على اختلاف أنواعها في مساعدة المعلم على التبليغ والإيضاح لنقل المعلومات إلى المتعلمين بشكل يسير وفي وقت قصير لتحقيق الغايات الكبرى من التربية والتعليم.

2.4 أنواع الوسائل التعليمية:

تعددت تصنيفات الوسائل التعليمة، فمن الباحثين من نظر إليها من معيار نوعها فصنفها إلى سمعية وبصرية، ومنهم من نظر إليها من معيار واقعيتها كتصنيف كل من زيتون والحيلة والذي يعد من الصنافات الجامعة والشاملة لمختلف أشكال الوسائل التعليمية وقد نتج عن هذه الصنافة سبع مجموعات كبرى، وهي كالآتي:[3]

أ. **المجموعة الأولى:** وتشمل هذه المجموعة ما يلي:

– الأشياء على طبيعتها، أي كما هي موجودة في الواقع، ومن أمثلتها: النباتات، والحيوانات.

---

[1] – سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، ط1، دار خالد اللحياني، المملكة العربية السعودية، 2017، ص: 74.

[2] – محمد عيسى الطبطبي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة، عمان– الأردن، 1428هـ–2008م، ص: 13.

[3] – ينظر: محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط4، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1435هـ–2014م ص: 318، 323.

– المواقف الحقيقية وهي مجمل الأحداث الواقعية التي تلامس المتعلم داخل البيئة التعليمية أو خارجها، ومن أمثلتها: التجريب المعملي، الزيارات الميدانية، الاجتماعات، الندوات...

– العينات: وهي عبارة عن أجزاء يتم انتزاعها او اقتطاعها من بيئتها الطبيعية، ومن أمثلتها: عينة نبات الفول المجفف، عينة التربة الطينية، عينة لثعبان محنط...

– الخبراء: وهم أشخاص أصحاب خبرة في ميدان معين يتم احضارهم، لغرض مساعدة المتعلمين على تعلم أشياء ومواضيع محددة تتعلق بوضعيات ومواقف تعليمية خاصة بهؤلاء الخبراء.

ب. **المجموعة الثانية:** تشمل الوسائل التي تحتوي على صور متحركة كالأفلام السينمائية، تسجيلات الفيديو، البرامج التلفزيونية...الخ.

ت. **المجموعة الثالثة:** وهي الوسائل التي يطلق عليها عادة برامج الحاسوب التعليمي، إذ تتضمن المواد التعليمية التي يتم عرضها عن طريق الوسائط المتعددة.

ث. **المجموعة الرابعة:** وتشمل الصور البصرية غير المتحركة والتي يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي على الحائط أو شاشة سينمائية، وتضم: الصور الفوتوغرافية، الرسوم الخطية، الشرائح المجهرية...

ج. **المجموعة الخامسة:** وتضم جميع مواد العرض البصرية المسطحة التي تعرض بطريقة مباشرة على المتعلمين دون استخدام أجهزة العرض الضوئية، نحو: الرسومات البيانية والتوضيحية، الصور، اللوحات، الخرائط، السبورات بأنواعها...

ح. **المجموعة السادسة:** وتضم المواد المطبوعة أو المنسوخة كالكتب المدرسية أو الجامعية (المقررات)، المراجع العلمية، الموسوعات، الملخصات، المجلات...

خ. **المجموعة السابعة:** وتضم الوسائل السمعية، نحو: الخطاب التعليمي المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية، التسجيلات السمعية على اختلافها نحو: الإذاعة، المخابر اللغوية، الهاتف التعليمي...الخ.

لقد استوفى تصنيف زيتون والحيلة جميع أشكال الوسائل التعليمية، حيث عملا على إدراجها وفقا لخصائصها وكيفيات استخدامها، إذ يؤدي كل صنف منها دوره في العملية

التعليمية– التعلمية، وهذا إن أحسن بالفعل المعلم أو الأستاذ تخير الوسيلة المناسبة لكل موقف تعليمي.

3.4 أسس اختيار الوسائل التّعليمية:

ممّا لا شك فيه أنّ اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها لا يتم من غير تبصّر، بل يقوم على التخطيط المحكم المسبق المرتكز على مجموعة من المبادئ والأسس التي تحيط بكافة جوانب العملية التعليمية – التعلمية، ومن أبرز هذه الأسس ما يلي:[1]

- تحديد الأهداف التعليمية بدقة، فبعض الوسائل يساهم في تحقيق أهداف المستوى العقلي وبعضها الآخر يساهم في تحقيق أهداف المستوى الحركي. وهنا تؤدي كفاية المعلم دورها في تحديد الوسيلة المناسبة لكل مستوى من مستويات الأهداف التربوية المراد تحقيقها في موقف تعليمي معين.
- مراعاة حاجات المتعلمين ومستوياتهم العمرية والمعرفية والذكائية، حتى يتسنى للمعلم اختيار الوسيلة المناسبة لكل ذلك.
- الدراية التامة بكافة عناصر المنهاج التربوي والعلاقات الرابطة بينها لمعرفة مدى ارتباط الوسيلة وتكاملها مع بقية عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الطرق التعليمية وأساليب التقويم).
- ضرورة تجريب الوسيلة قبل استخدامها لمعرفة إن كانت جيدة وآمنة ليس بها أي خلل أو عطب حتى لا تنشب الفوضى بين المتعلمين ولا يقع المعلم في الإحراج أمامهم.
- إعداد أذهان المتعلمين لاستقبال محتوى الوسيلة، من خلال طرح بعض الأسئلة التي تثيرهم حول طبيعة وكيفية ما سيعرض عليهم.
- توفير الجو المناسبة لاستخدام الوسيلة، ويشمل ذلك جميع ظروف المكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة، كالإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، إضافة إلى تخيّر الوقت المناسب من الدرس لعرضها.
- تقييم الوسيلة ويتضمن التقييم، ردات فعل المتعلمين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهاتهم وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو ممتع للعملية التعليمية– التعلمية.

[1] – ينظر: الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 232،234.

4.4 أهمية الوسائل التّعليمية في عمليتي التّعليم والتّعلم:

لقد أصبح إقحام الوسائل التّعليمية المتعددة في عمليتي التعليم والتعلم ضرورة حتمية لا مناص منها في ظل الطوفان التكنولوجي الذي اجتاح العالم وأسر الجماعات بخدماته غير المحدودة، وهذا ما أدى إلى تضاعف دور الوسائل التعليمية ولا سيّما تلك المعتمدة على التقنية في المجال التعليمي، بخاصّة بعدما أوضحت الدّراسات والأبحاث الحديثة أنّ التعليم المعتمد على المؤثرات السّمعية والبصرية أفضل بكثير لأنّ أثره يلازم المتعلم لمدى طويل بخلاف التّعليم الجاف أو المرتكز على الوسائل البسيطة.

إنّ الحديث عن دور الوسائل التّعليمية يطول، لهذا ارتأينا أن نختصر أهميتها في النقاط المركزة الآتية:

- تخفف العبء على المعلم، فهي تستوفي ما قد يستغرقه شرح الدرس لساعات في دقائق معدودة، كونها تقوم على استثارة أكثر من حاسة مما يؤدي إلى هضم المادة التعليمية بسهولة وترسيخ المعاني والمعلومات بشكل أعمق وأكبر لدى المتعلمين.
- تساعد كافة المتعلمين باختلاف أصنافهم على اكتساب الخبرات وتحقيق الأهداف، كونها تجمع بين الإثارة والتعزيز والتشويق.
- تسرع من تحقيق الأهداف، فما قد يتحقق في نهاية الحصة التعليمية قد يتحقق أثناءها.
- تزيد من نسبة مشاركة المتعلم في العملية التعليمية وتحفزه على التعلم الذاتي.
- تنظم أفكار المتعلمين وتوضحها حول الموضوع المدروس وتزيد من فضولهم مما يدفعهم نحو التفكير والبحث فيه للاستزادة وتحقيق المنفعة.
- تقدم للمعلم بيانات واضحة عن مدى تقدم مستوى المتعلمين أو الطلبة.
- تعمل على إثراء العملية التعليمية– التعلمية والرفع من جودتها.

5. التقويم التربوي:

الإنسان بحاجة دائمة لمعرفة مستوى تقدمه وقدرته على تجاوز الصعوبات وحل المشكلات وبلوغ الغايات في مختلف مجالات الحياة، ولا يتسنى له معرفة ذلك إلا من خلال اختباره لنفسه أو اختبار الآخرين له، ويكاد الحال يكون أشد حرصا إن تعلق الأمر بمجالي التربية والتعليم؛ إذ يعد

التقويم معيارا أساسا يستخدم للكشف والتعبير عن المستوى النوعي لكافة عناصر العملية التعليمية– التعلمية لمعرفة مدى نجاحها أو اخفاقها في الوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

1.5 تعريف التقويم التربوي:

قبل التطرق إلى المعنى الاصطلاحي للتقويم سنشير إلى معناه اللغوي أولا

أ. التقويم لغة:

جاء في لسان العرب، من مادة (ق. و. م): " قِوامُ الأمْرِ بالكسر: نِظامُهُ وعِمَادُهُ، قَوَّمَ السِّلْعَةَ واسْتَقامها أي: قَدَّرها. والقِيمةُ ثَمنُ الشَّيْءِ بالتَّقوِيمِ، والقَوامُ العَدْلُ، وقَوَّمَ دَرَأَهُ أيْ: أَزالَ عِوَجَهُ "[1].

ووردت كلمة التقويم في المنجد في اللغة والأعلام بنفس المعنى:" قوَّمَ الشَّيءَ، أيْ أزالَ الاعْوِجاجَ، وأَقامَ المَائِلَ أو المُعْوجَّ أيْ عَدَّلهُ".[2]

من خلال هذين التعريفين اللغويين يتضح لنا جليا أنّ معاني التقويم في اللغة جميعها تندرج ضمن حقل الاستقامة وإزالة الاعوجاج، كما ترتبط كلمة التقويم بالتقييم أي إعطاء قيمة للشيء.

وما يهمنا من هذه التعريفات اللغوية هو استدراك العلاقة بين المعنى اللغوي للتقويم والمعنى الاصطلاحي له.

ب. التقويم من الناحية الاصطلاحية:

لقد مرّ التقويم بعدّة مراحل، حيث كان يقتصر في بداياته على قياس الجانب المعرفي للمتعلمين فحسب إلى أن استوى وأخذ شكل التخصص التربوي، وذلك بعدما دعت الأبحاث التربوية في أواخر القرن الماضي إلى ضرورة تقويم مستوى الجودة في المجال التعليمي ليشمل التقويم بذلك كافة عناصر العملية التعليمية– التعلمية.

وتتباين الآراء حول المفهوم الاصطلاحي للتقويم فالبعض ينظر للتقويم على أنّه: "عبارة عن إجراء يقوم به الأشخاص لتقدير قيمة أو مقدار الشيء الذي هم بصدد التعامل معه بشدة ودّقة فائقة، في حين يراه البعض الآخر على أنّه مرادفا للقياس أو التقييم الذي يعتمد في تثمين الشيء عن طريق

[1] – ابن منظور، لسان العرب، ج 10، ص: 325.

[2] – المنجد في اللغة والأعلام، ط42، دار المشرق، بيروت– لبنان ، 2007، ص: 663.

تقدير قيمته أو حجمه وبناء على ذلك فإنّ التقويم حسب تصورهم ما هو إلا إصلاح الأشياء وإزالة اعوجاجها "[1].

ما نلتمسه من هذا التعريف أنّه جمع الآراء المختلفة حول طبيعة التقويم، فمنهم من يراه مجرد اختبار تمنح من خلاله للأشياء قيمة أو علامة، ومنهم من يراه مرادفا للقياس والتقييم، ولكنهم اتفقوا حول وظيفته والمتمثلة في التعديل وإزالة الاعوجاج وبذلك يحمل المعنى الاصطلاحي للتقويم في طياته دلالته اللغوية الأولية.

لكنّ في حقيقة الأمر التقويم ليس مفهوما لكل من الاختبار والقياس والتقييم، بل هذه الأخيرة مجرد مصطلحات متداخلة مع التقويم، وهذا ما يدفعنا إلى تعريف كل واحد منها على حدى لفض الاشتباك القائم بين حدودها.

أ. تعريف الاختبار: يعرف الاختبار بأنّه " أداة قياس تهدف إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما "[2] ويعتبر ثروندايك أول من اعتمد الاختبارات التحصيلية المقننة وذلك في مطلع القرن الماضي[3] مما أدى إلى رواجها بشكل كبير لا سيما في المجال التعليمي.

ب. القياس: "هو عبارة عن إجراء يهدف إلى تحديد مقدار أو قيمة الأشياء أو الظواهر انطلاقا مما تسفر عنه الأساليب المتبعة في القياس عن طريق الأعداد أو الأرقام "[4].

ت. وعليه فالقياس هو: وصف لظاهرة معينة بالأرقام أو بالنسب، كأن نقول تحصل على 10/10 أو 90%.

ث. التقييم: يقصد بالتقييم évaluation " تلك العملية التي تصدر أحكاما انطلاقا من النتائج المترتبة عن القياس "[5] وبالتالي فهو تابع للقياس، نحو: منح تقدير ممتاز لمن حصل على درجات عالية، ومقبول لمن حصل على درجات متوسطة، وبإمكانك العمل أكثر لمن حصل على درجات ضعيفة.

---

[1] –عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"، ط1، دار اليازوري، عمان، 1417هـ –1997م، ص: 104، 105.

[2] – الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 271.

[3] - المرجع نفسه، ص : 272.

[4] – محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة حلوان، 2004، ص: 14.

[5] – المرجع نفسه، ص: 32.

إذن يتضح لنا جليا من خلال هذه التعريفات أنّ التقويم ليس نفسه الاختبار والقياس والتقييم، بل هو إجراء يردف عملية إصدار الحكم، ولا يمكن إصدار الحكم إلا بعد المرور بالاختبار ومن ثمة الكشف عن نتائجه "القياس" وتقييمها وتحليلها عبر اصدار الحكم بالضعف أو القوة "التقييم"، وبالتالي اتخاذ القرارات اللازمة" التقويم".

وبناء على ذلك:

يعدّ كل من الاختبار والقياس والتقييم وسائل تساعد على تشخيص الوضع لاتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة في عملية التقويم إما بقصد التعزيز للتطوير من الوضع أو بقصد الإصلاح لمعالجة الخلل. وذلك بحسب ما تسفر عليه نتائج التقييم.

أمّا التقويم من الناحية التربوية:

يعدّ التقويم التربوي من المسائل التربوية المهمّة التي شغلت بال العاكفين على العملية التربوية والتعليمية قديما وحديثا بالنظر لأهميته الكبيرة، فهو تلك العملية المحكمة والمقصودة التي تسمح باتخاذ القرارات وتنفيذ الإجراءات اللازمة بعد الوصول إلى تقدير ووزن ما حققه كل من المنهاج التربوي من أهداف بقصد تعزيز عوامل القوة للحفاظ على فاعلية التربية والتعليم في سبيل بلوغ مستويات عالية من الجودة، والوقوف على عوامل الضعف بقصد معالجتها وإصلاحها لتفادي الوقوع في شاكلتها مستقبلا بهدف تحقيق التحسين والتطوير.

2.4 أصناف التقويم التربوي:

بما أنّ التقويم عملية مستمرة فهو يلازم كافة مراحل العملية التعليمية– التعلمية، ويسفر عن هذه الملازمة أربعة أنواع من التقويم، هي:

1. **التقويم المبدئي أو القبلي:**

يحدث هذا النوع من التقويم قبل البداية الفعلية للعملية التعليمية – التعلمية، إذ يهدف إلى الكشف عن البيانات الشخصية للمتعلمين ومدى استعدادهم ورغبتهم في تلقي المعارف الجديدة أو تعلم خبرة أو محتوى تعليمي معين، مما يساعد المعلم على تصنيف المتعلمين ليسهل عليه عملية تعليمهم، إضافة إلى أنه يتم التعويل عليه في بناء البرامج أو المقررات.

2. **التقويم البنائي أو التكويني:**

أو هو ما يعرف بالتقويم المستمر، ويحدث أثناء العملية التعليمية ويرافقها حتى نهايتها، ويهدف هذا النوع من التقويم لإثارة دافعية المتعلمين نحو الاستمرار في التعلم وتوجيههم الاتجاه الصحيح، شد انتباههم للدرس وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم.

3. التقويم التشخيصي: سمي بالتشخيصي لأنّه يهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين لتكوين فكرة مبدئية حول مستوياتهم والتمكن من تحديد الفروقات الفردية بينهم لاتخاذ ما يلزم من إجراءات وأساليب تساعد المتعلمين على تدارك نقاط ضعفهم للعمل على تقويتها. [1]

ويكمن الفرق بين التقويم البنائي والتقويم التشخيصي في الوظائف وكذا أساليب التقييم فوظيفة التقويم التشخيصي تنبئية ،توجيهية إذ يمكن المعلم من جس نبض أوضاع المتعلمين بطريقة توجهه نحو اختيار الاستراتيجية الأمثل لإشباع حاجاتهم ومجاراة قدراتهم ويقع بداية السنة أو الحصة أو الوحدة التعليمية أو الفصل ويسعى إلى قياس المستوى العام لقدرات المتعلمين، بينما التقويم التكويني يتخلل العملية التعليمية – التعلمية ويمتاز بالخصوصية أكثر، إذ يركز على الرصد الفوري للعثرات والصعوبات التي تعيق كل متعلم على حدى ويختبر مدى استعداداته وقدراته لتجاوزها فوظيفته تعديلية، حيث يمكن المعلم من إجراء تعديلات فورية لضمان الرفع من مستوى التعلم والتحصيل لدى المتعلمين.

4. التقويم النهائي أو التجميعي: " سمي بالختامي أو النهائي لأنه يقع في نهاية الفصل أو السنة البيداغوجية، ويهدف إلى قياس وتقييم التحصيل الختامي، والذي بدوره يعكس مدى فعالية كل من المنهاج والبرنامج في تحقيق الأهداف التربوية "[2].

وما نلحظه من خلال مفهوم التقويم الختامي أنه تطغى عليه سمات التقييم كونه يصدر احكاما نهائية بشأن مصير مخرجات العملية التعليمية– التعلمية، تتجلى في منح التقديرات والشهادات التعليمية والتوجيهات الأكاديمية أو المهنية أو اتخاذ قرار الفصل النهائي. والتي تساعد بدورها صناع القرار في تحليل وقراءة الوضع التعليمي الراهن ليباشروا في تعديلاتهم وإصلاحاتهم التربوية.

- ✓ كما نلفي أنواعا أخرى للتقويم تعود إلى من يقوّم، وهي:[3]

[1] – ينظر: الشكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ص: 275، 277.

[2] – حنان العناني، علم النفس التربوي، ص: 248.

[3] – ينظر: الشكري والصجري، المرجع السابق، ص: 278، 280.

1. التقويم الذاتي: ويقصد به تقويم المعني بالأمر لنفسه سواء أكان معلما أو متعلما، ولقد دعت التربية الحديثة إلى تطبيق هذا النمط من التقويم في جميع المراحل التعليمية لما له من أثر إيجابي، حيث يجعل الفرد أكثر تقبلا لأخطائه مما يدفعه إلى السعي لتحسين جوانب النقص لديه، ويزيد من مقدار الثقة بالنفس ويمنحه الشعور بالارتياح.

2. تقويم الجماعة لنفسها: ويتم هذا النوع من التقويم بكثرة في التعلم التعاوني، حين يكلف المعلم جماعة من المتعلمين بإنجاز مشروع أو نشاط فتقدم الجماعة على تقييم نفسها من خلال ما توصلت إليه من نتائج، أو يتولى المعلم ذلك لمعرفة مدى ما حققته أو ما عجزت عن تحقيقه، ليتسنى له أخذ أساليب العلاج المناسبة للوضع.

ويرى الكثير من الباحثين أن التقويم الذاتي من أصدق أنماط التقويم، كونه يعد من أساليب التعلم الذاتي هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه يعكس مستوى الأداء المعرفي والسلوكي للفرد بكل موضوعية، فمن خلاله يتسنى للمتعلم أو المعلم تفسير سلوكياته بعد إدراك مصدرها، تحديد نقاط ضعفه مما يدفعه للعمل باجتهاد أكبر لتقويتها، كما يجعله سمحا ومتقبلا لأخطائه والآخرين ومساهما في تصحيحهما، فيصبح متيقنا أن الخطأ واقع لا محالة، بل هو سبب لحدوث التعلم ليس بنقص أو عيب كما كان سائدا من قبل. ولهذا يعد الكثير من الباحثين والتربويين التقويم الذاتي القلب النابض للتقويم التربوي.

وتكمن أهمية دور التّقويم بشتى أنواعه فيما يلي:

- يعكس مستوى تحصيل المتعلم ويبيّن مدى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.
- يجعل الأسر على دراية بالمستويات المعرفية والتحصيلية لأبنائهم.
- يمد المربين والمشرفين التربويين ببيانات مهمة عن المتعلم، تساعدهم في توجيهه التوجيه الصحيح للميادين التعليمية أو المهنية المناسبة له.
- يحدد مستويات أداء وفعالية مكونات العملية التعليمية– التعلمية (المعلم، المتعلم، المنهاج – بكافة أركانه–) من خلال أداء المتعلمين أنفسهم.
- يعكس مستوى الأجهزة الإدارية والتربوية وصحة القرارات التي تتخذها والإصلاحات التي تقدمها.
- تعكس نتائج التقويم التربوي بشكل علمي وموضوعي جودة أو ضعف النظام التعليمي.

- يساهم في تحقيق الأهداف التربوية العليا التي ترسمها الدولة والصغرى التي تحققها عمليتي التعليم والتعلم وذلك من خلال القرارات التي يفرضها بشأن تطوير المناهج والرفع من جودتها، أو إصلاحها أو تغييرها في حالة لم تثبت فعاليتها. وبهذا يعد التقويم التربوي عملية شاملة تجهد للنهوض بالأنظمة التعليمية.

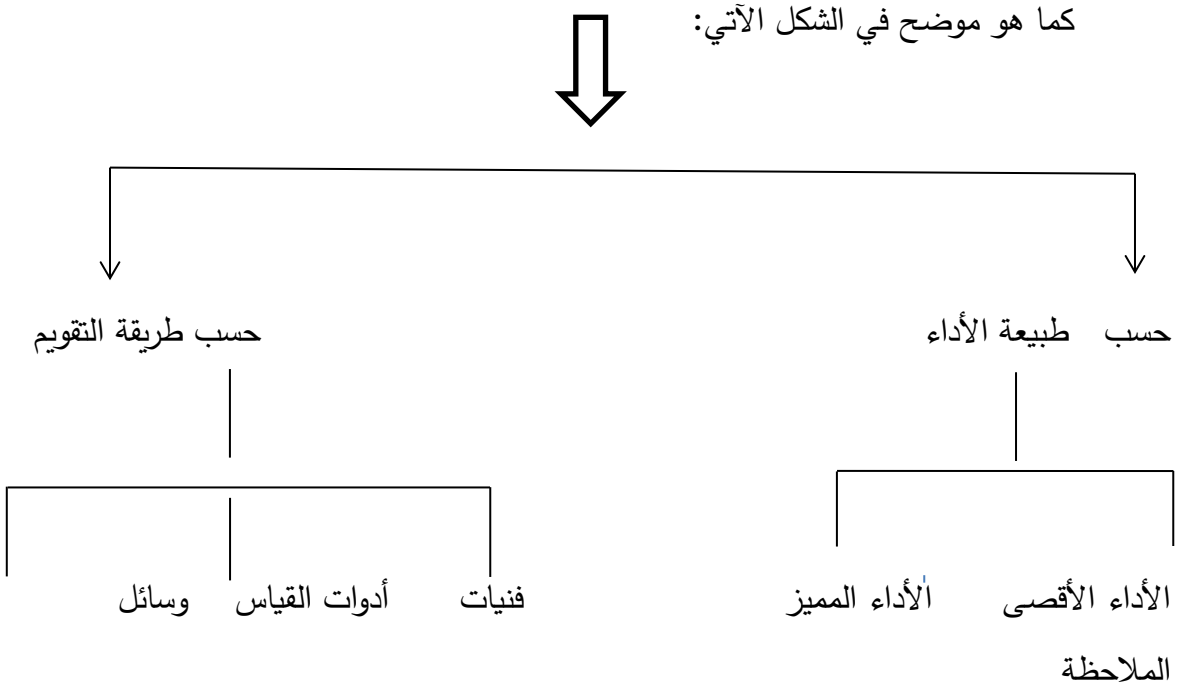
3.4 أساليب التقويم التربوي:

بما أنّ التقويم التربوي عملية منهجية، ضرورية وشاملة، تهدف إلى إصدار تعليمات صارمة وحصيفة، ليس على المعلم أو المتعلم فحسب، بل على كافة عناصر العملية التعليمية– التعلمية والأنظمة التربوية بقصد تنفيذها، فهي تفرض تطبيق أساليب بيداغوجية فعّالة للوصول إلى نتائج موضوعية تساعد على تشخيص الوضع بدّقة لاتخاذ ما يلزم من تعليمات وإجراءات بشأنه. كما تفرض أيضا الفروقات الفردية للمتعلمين وطبيعة شخصياتهم أساليب ووسائل عدّة لقياس انجازاتهم ومستوياتهم المعرفية، الأمر الذي دفع بالعلماء والتربويين إلى تصنيف وسائل وأدوات التقويم، فأسفر عن ذلك تصنيفات كثيرة، أشهرها تصنيف جرونلاند المقتبس من صنافة بلوم، تصنيف أوتو، تصنيف ويفر وسنشى...وغيرها من التصنيفات الأخرى، وسنقتصر في هذه الدّراسة على تصنيف جرونلاند كونه يمتاز بالشمولية، إذ يغطي جميع جوانب الشخصية.

ولقد صنف جرونلاند (Gronlund 1981) أساليب التقويم بناءً على بعدين أساسيين هما:

- البعد الأول: حسب طبيعة الأداء.
- البعد الثاني: حسب طريقة التقويم.

كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم (13) يمثل أساليب التقويم وفق تصنيف جرونلاند[1]

وفيما يلي سنعرض شرحا مقتضبا لكل أسلوب من هذه الأساليب:

يتضمن البعد الأول الأساليب التي تقيس مستوى أداء المتعلم، وهي نوعين:[2]

أ. اختبارات الأداء الأقصى: Maximum Performance

وتستخدم هذه الأصناف من الاختبارات في الكشف عن مدى قدرة المتعلم على تقديم الأداء الأقصى الذي يمكنه من تحقيق الأهداف المعرفية والحركية والرفع من حصيلة الإنجاز، ومن الأساليب والوسائل المستعملة في هذا النمط من التقويم: اختبارات التحصيل والاستعدادات والذكاء (مثل اختبارات السرعة والدّقة والقوة).

[1] – غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص: 46.

[2] – المرجع نفسه، ص: 46.

ب. اختبارات الأداء المميز: Typical Performance

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة المتعلم على تجاوز المواقف وحل المشكلات وكيفية التصرف، ومن الأساليب المعتمدة في هذا النمط من الاختبارات: مقاييس الشخصية (الميول، الاتجاهات)، مقاييس التكيف الشخصي والاجتماعي.

تعنى هذه الاختبارات بنوعيها بقياس بعض من قدرات المتعلمين في المجال المعرفي والحركي لمعرفة أقصى وأفضل ما يستطيع المتعلم إنجازه والوصول إليه. فهي اختبارات تهدف إلى صقل المهارات وتطوير الكفايات، إذ تعتمد بكثرة في التقويم التكويني أو التقويم المستمر.

أما البعد الثاني فيتضمن أساليب التقييم وفق طريقة التقويم:

ويضم هذا البعد ثلاث فئات من الأدوات هي:

أ. أدوات القياس: وتضم مجموعة من الاختبارات، أهمها:

- الاختبارات المقننة:Standard test تعد هذه الاختبارات من قبل مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات محددة، ويتكون الاختبار من عدد معين من الوحدات والأجزاء.

وتحكم الاختبارات المقننة جملة من المعايير، أهمها الصدق والموضوعية والشمولية، وعلى الرغم من جدّية هذه الاختبارات إلا أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لذلك يقل استخدامها في البحوث العربية مقارنة بالبحوث الأجنبية التي تعول عليها كثيرا.

- الاختبارات الصفية: وهي الاختبارات التي يعدها المعلم تهدف إلى تمكين المتعلم من مقارنة نفسه عما كان عليه في السابق ليتسنى له تقييم ذاته.

- الاختبارات الموضوعية: تعنى هذه الاختبارات بتحديد مدى درجة توافق الإجابة مع السؤال ويتطلب تصحيحها قدر عال من الموضوعية ومن أبرز صعوباتها، أنّ إعدادها بالشكل السليم يتطلب جهدا كبيرا. (– ومن أمثلتها: اختبار الصواب والخطأ، تصويب الخطأ، إعادة الترتيب، المزاوجة والتوافق...)

- الاختبارات المقالية: يسمح هذا الأسلوب من الاختبارات للممتحن بالاستجابة للمثيرات (الأسئلة) من خلال التعبير عن أفكاره، وما يعاب عن هذا النوع من الأسئلة ارتباط العلامة التي يحصل عليها

الطالب بذاتية المعلم إلى جانب صعوبة تصحيحها. [1] وتكمن صعوبة تصحيحها في أنها تتطلب من الأستاذ القراءة الجيّدة للمقالة حتى يتمكن من فهم توجهات الطلبة ومدى تقيدهم بالمطلوب منهم حتى لا يبخسهم حقوقهم.

وبالرغم من عيوبها إلا أنها تهدف إلى:

- ✓ قياس قدرة الطالب على التعبير من خلال التركيز على مدى استخدام اللغة السليمة والأسلوب العلمي.
- ✓ قياس مدى قدرة الطالب على ترتيب الأفكار والربط بينها للإجابة عن إشكالية المقال.
- ✓ اختبار الخلفيات المعرفية والثقافية للطالب وأفكاره ورأيه واتجاهاته حول الموضوع المطروح.
- ✓ تقيس مدى قدرة الطالب على التحليل والتفسير والإقناع.

تعتمد هذه الأساليب من التقويم بقوة في المراحل المتقدمة من التعليم كالمرحلة الثانوية، وبخاصة في التعليم العالي وذلك لوصول الطالب الذروة من ناحية النضج الفكري والتي تخوله من الإجابة عن كافة صنافات الأسئلة القائمة على التحليل والتفسير والنقد...الخ.

- اختبارات مرجعية المحك: "وتعد من الاختبارات الشاملة، باعتبارها تقيس كل ما تم تعليمه من مهارات وسلوك ومحتوى ويتم تقييم مستوى التعلم أو الأداء في ضوء محكات معينة، نحو: محك الاتقان وفي هذه الحالة يستخدم المحك كمرجع مقابل علامات أو درجات المتعلمين" [2]، أي أنّ قياس أداء الطالب بالمحك نفسه وليس بالعلامة فحسب، فمثلا إذا تحصل الطالب الجامعي على رصيد 60 فهو ناجح، فهذا النوع من الاختبارات يقيّم الطالب في ضوء إصدار حكم (محك) بالنجاح أو بالرسوب. وغالبا ما يطبق هذا الأسلوب في التقويم النهائي.

ب. وسائل التقرير الذاتي: تهدف هذه الأساليب إلى الكشف عن الجانب الشعوري للمتعلمين، بحيث يطلب من الممتحن أن يعبر عمّا يشعر به، أو ما يجري بداخله إزاء ظاهرة أو موضوع معين، وهي كثيرة ومتنوعة، ومن أمثلتها: المقابلة، مقاييس الميول، الاستبانات...الخ.

ت. فنيات الملاحظة: تعتبر الملاحظة من أهم أساليب جمع البيانات في البحث العلمي، كونها تمتاز بمستوى عال من الصدق مقارنة بباقي الأساليب والأدوات الأخرى، فهي تقوم على جمع البيانات من

[1] – ينظر: غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص: 47، 48.

[2] – المرجع نفسه، ص: 49.

خلال المشاهدة والتقصي والرصد لظاهرة معينة أو سلوك الأفراد أو الجماعات، ومن ثمة تدوين ما تم رصده أو ملاحظته.[1]

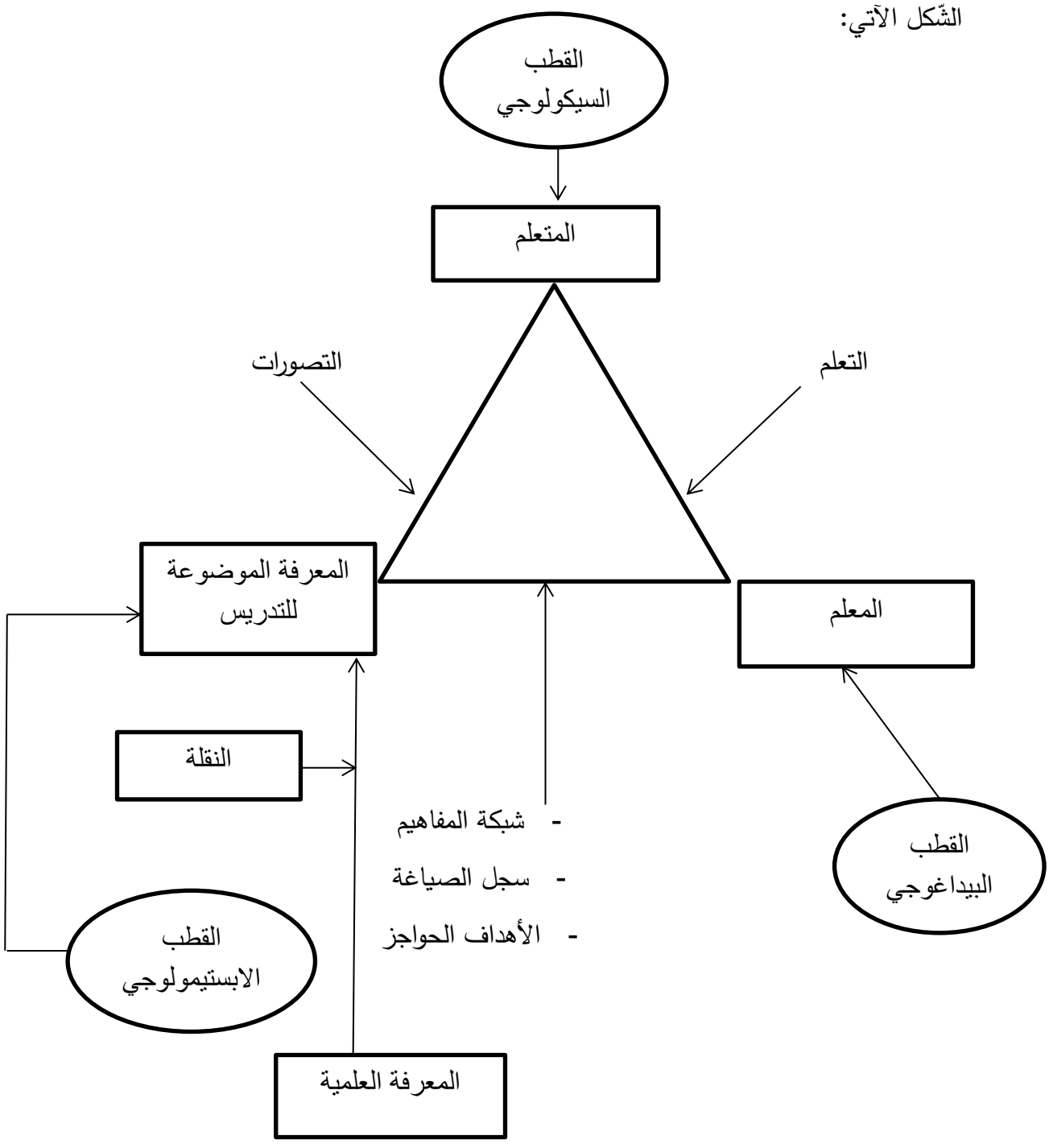
ويصلح أسلوب الملاحظة بكثرة في عملية تقويم المناهج التربوية، وذلك من خلال ما يلاحظه ويشهده رواد الإصلاح التربوي وصناع القرار سواء إن تم ذلك في الميدان التعليمي أو من خلال التقارير التقييمية الصادرة حول الأوضاع التعليمية من لدن أصحاب الميدان يتمكن القائمين على الإصلاحات من اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة لما تفضيه نتائج تلك التقارير.

وبما أن العملية التعليمية– التعلمية تبنى على التواصل أو ما يعرف بالخطاب التعليمي والذي تمثل الأسئلة الصفية أو أساليب التقييم لبناته الرئيسة، وجب مراعاة أثناء صياغتها وبنائها وتطبيقها مجموعة من الشروط حتى تحقق الغاية المرجوة منها، والمتمثلة في تشخيص الأوضاع التعليمية بكل مصداقية، ومن أهم هذه الشروط ما يلي:

- على المعلم أن يحسن صياغتها ويتخير أوقات طرحها وتوجيهها.
- أن تكون متنوعة وشاملة موجهة إلى قياس كافة جوانب شخصية المتعلم.
- أن تصاغ بطريقة واضحة ودقيقة حتى لا يتشتت انتباه المتعلم أثناء الإجابة عنها وتخيب به المسالك، فينحرف عن المطلوب ويصبح في مرية من إجابته، كما ينبغي أن تكون مرتبطة بالمكتسبات والخبرات العلمية السابقة.
- أن يعرف المعلم جيّدا قدرات متعلميه مستوياتهم حتى يتمكن من اختيار أسلوب التقييم المناسب لذلك.
- أن يحدد الهدف المراد تحقيقه جراء الاختبار، فإذا أراد استهداف الجانب المعرفي فالاختبار لا بد أن يبنى على أسئلة الفهم والتحليل، وإذا أراد استهداف الجانب الوجداني فسيبني اختباره على أسئلة الذكاء العاطفي أو الاجتماعي...
- ضرورة الفصل بين زمن السؤال والإجابة حتى يتسنى للمتعلم التريث في التفكير، –وبخاصة فيما يتعلق بالأسئلة الشفهية–.
- أن تكون مثيرة لدوافع المتعلمين واهتماماتهم.

[1]– غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي: ص: 51.

بناءً على ما تقدم يمكننا أن نلخص ما تم ذكره حول العملية التّعليمية– التّعلمية بعامّة، من خلال الشّكل الآتي:



الشّكل رقم (14) يمثل الصورة القطبية للمثلث التعليمي[1]

[1] – لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص:112.

إنّ العلاقات الرابطة بين العناصر المكوّنة للمثلث الديداكتيكي أو التعليمي تمتاز بالحيوية والفاعلية وهي أعمق مما نتصور، وعليه عدم الإدراك الجيّد لطبيعة هذه العلاقات وتفاعلها سيصعب تحليل الفعل التعليمي– التعلمي. وسنحاول تبسيط هذه العلاقات من خلال الآتي:

1. العلاقة بين المعلم والمتعلم:

تبرز هذه العلاقة أدوار كل من المعلم والمتعلم في الفعل التّعليمي –التّعلمي، فالمعلم مطالب بإدراك الخصائص السيكولوجية للمتعلمين (الدوافع، الإدراك، الانفعالات، طبيعة التفكير، السلوكيات السوية وغير السوية) والعوامل المؤثرة فيها و كل ما من شأنه أن يعيق عملية التعلم ويحد من دوافعهم نحوها، قبل مباشرة الفعل التعليمي والوقوف على تغذية كافة حاجاتهم البيولوجية والسيكولوجية والمعرفية أما المتعلم فهو مطالب من جهته باحترام معلمه والالتزام بأوامره والابتعاد عن نواهيه، ومشاركته في عملية التعليم، وتتجسد هذه العلاقة في ضوء العقد التعليمي – كما سبق وأشرنا إليه آنفا–.

2. العلاقة بين المتعلم والمعرفة:

إنّ تصور المتعلم للمعرفة يختلف عن تصور المعلم لها، فالمعلم مقيد بمنهاج ودليل وتعليمات يعلّم على إثرها المعارف في ضوء زمن بيداغوجي محدد، بينما المتعلم يتصور المعرفة بناءً على خبراته وتعلماته السابقة وقدراته المعرفية والمهارية والوجدانية، ومستواه العمري؛ حيث يؤثر النضج بقوة في نمط تصور المعارف وتشكلها.

إضافةً إلى هذه العوامل، نجد المناخ الاجتماعي والثقافي الذي ينمو فيه المتعلم والذي يؤثر هو الآخر بشكل كبير في تصوراته وتوقعاته إزاء طبيعة الأشياء والظواهر، وهذا التأثير لا يتوقف على التصورات فحسب، وإنما يمتد إلى شخصية المتعلم وصحته النّفسية.

3. العلاقة بين المعلم والمعرفة:

يجد المعلم نفسه في ضوء هذه العلاقة أمام تحد صعب وشاق، يتجسد في:

- الإشراف على نقل المعارف إلى المتعلم بصورة ميسرة من خلال تفكيك شبكة المفاهيم وصياغتها في قالب يسهل فهمه، عن طريق استخدام استراتيجيات بيداغوجية مناسبة.
- تحديد طبيعة العوائق التي تحول دون وصول المعرفة إلى المتعلم (سيكولوجية أو بيداغوجية أو ابستيمولوجية) للعمل على تجاوزها.

- تخيّر الوسائل المساعدة لنقل هذه المعرفة.
- انتقاء من المعرفة ما يتماشى مع المواقف التعليمية وما يراه المعلم جديرا بأن يعلّم.
- تصحيح تصورات المتعلمين الخاطئة حول المعارف وتقويمها.
- جعل المتعلمين يشاركون في بناء المعرفة ليتسنى لهم استيعاب كل جزء من أجزائها لإدراك العلاقة بين هذه الأجزاء لأن المعارف ليست بمعزل عن بعضها البعض، وإنما تشكل جميعها حلقة حلزونية.

وفي هذا السياق يرى لابور (Labort ;1995) " أنّ نقائص التعليم عامة لا تكمن في المحتوى فهو مستفيض بل يتجلى النقص في البنية فمن غير المجدي أن يتعلم الإنسان أكبر قدر ممكن من الأشياء والأمور إذا كان لا يدرك طبيعة الترابط بينها وذلك يتعلق بكل المواد التعليمية من الرياضيات إلى الأدب إلى العلوم...الخ."[1]

فالعبرة ليست بتعليم كم هائل من المعارف، وإنما بإدراك المتعلم للعلاقات بين المعارف والخبرات التي يتعلمها، وكيفية البناء عليها وتوظيفها في السياقات المختلفة.

وعليه فإنّ المعلم هو المسؤول الأول عن عملية إيصال هذه المعرفة ليس بكونه المالك الوحيد لها، وإنّما باعتباره البصير بطبيعة المتعلمين ومعطيات البيئة التعليمية.

[1] – لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمية، ص: 120.

المبحث الرابع: طبيعة التكوين في ظل نظام (ل.م.د):

يمثل قطاع التعليم العالي الشّريان الحيوي للدّولة وأهم مصادرها الرئيسة، إذ يطور من أجهزتها، ويحقق نموها الاقتصادي والثقافي والحضاري، ويحافظ على موروثها العقائدي وذلك كله من خلال مدها بالثروة البشرية القادرة على تحقيق ذلك.

ويقصد بالتعليم العالي، آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، يتم على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس العليا... وتهدف هذه المؤسسات على اختلاف شاكلتها إلى تكوين الكفاءات والخبرات والتطوير من البحث العلمي والرقي بالمعرفة والتفكير العلمي في شتى الميادين ابتغاء إصلاح المجتمع والأخذ ببيد الدولة حتى بلوغ شأو الدول المتطورة.

ولقد قطع التعليم العالي في الجزائر عدة أشواط ليصل إلى ما هو عليه اليوم، ويمكن تحديد هذه الأشواط بأربع مراحل رئيسة، هي: [1]

1. المرحلة الأولى ما بعد الاستقلال من 1962 إلى 1969:

لقد عمدت الدولة في هذه المرحلة إلى الإبقاء على النظام التعليمي الموروث عن الاستعمار الفرنسي، وسارعت في الشروع في بناء عدة جامعات في المدن الجزائرية الكبرى كوهران وقسنطينة وعنابة والجزائر العاصمة، لتوسيع التعليم العالي، كما اتجهت مساعي الدولة في هذه المرحلة إلى التعريب الجزئي، وقد قسم التعليم العالي إلى عدّة أطوار، هي:

- اللّيسانس ومدة التكوين في هذا الطور تعادل ثلاث سنوات.
- شهادة الدّراسات المعمقة ويتم فيها التركيز على الجانب المنهجي لتحضير المذكرة لدمج ما تم تعلمه في السنوات الأولى من التعليم الجامعي.
- شهادة دكتوراه درجة ثالثة، ويتم في هذا الطّور التحضير للأطروحة في غضون سنتين على الأقل.
- شهادة دكتوراه دولة: ويتراوح التكوين فيها من خمس سنوات فما فوق حسب اتجاهات الباحثين وتخصصاتهم.

2. المرحلة الثانية 1970 إلى 1997:

[1] – ينظر: سرير فروجة، واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة المفكر للدراسات القانونية والسياسية، العدد 8، جامعة جيلالي بونعامة، خميس مليانة، الجزائر، 2018، ص: 200،201.

شهد التعليم العالي في هذه المرحلة جملة من الإصلاحات تمثلت في تقسيم الكليات إلى معاهد والمعاهد إلى أقسام، كما اعتمدت الجهات الوصية نظام السداسيات، وأصبح التكوين في ظل هذه الإصلاحات يتم وفق ثلاثة أطوار، هي:

- ليسانس أو مرحلة التدرج كما يطلق عليها، وتدوم مدة التكوين فيها لأربع سنوات يتلقى فيها الطالب المعارف المتعلقة بتخصصه بصورة معمقة وفي صيغة مقاييس سداسية.
- الماجستير أو مرحلة ما بعد التدرج، وينقسم هذا الطور إلى مرحلتين: المرحلة الأولى ويتم فيها تلقي المعارف والتكوين في المنهجية، أما المرحلة الثانية فتتمثل في التحضير لرسالة الماجستير، وتتراوح مدة التكوين في المرحلتين من سنتين إلى أربع سنوات.
- دكتوراه علوم: ويطلق عليها مرحلة ما بعد التدرج الثاني وتستمر حوالي خمس سنوات من البحث في التخصص.

3. المرحلة الثالثة 1998 إلى 2003:

وشهدت هذه المرحلة تشييد عدة جامعات ومعاهد ومراكز على مستوى القطر الوطني، كما تم فيها إقحام ميادين معرفية جديدة كخيارات إضافية للطلبة الجدد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة صياغة قانون توجيهي للتعليم العالي، وإعادة بناء الهيكل التنظيمي للجامعات، حيث تم تقسيم الجامعات على شكل كليات.

4. المرحلة الرابعة 2004 إلى 2013:

عمدت الدولة في هذه المرحلة إلى الإصلاح الجذري في قطاع التعليم العالي، وذلك باستقطاب نظام عالمي ساعية بذلك إلى إدراك تداعيات التطورات المختلفة الواقعة في العالم الغربي، ويتمثل هذا النظام في (ل، م،د) أو نظام ثلاثة أطوار – ليسانس، ماستر، دكتوراه– كما يطلق عليه.

1. دواعي اللجوء إلى نظام (ل، م،د):

عرف الوضع في قطاع التعليم العالي تأزّما منذ الاستقلال، بالرغم من مساعي الدولة الجزائرية إلى الإصلاحات المستمرة، وتخصيص ميزانيات معتبرة لهذا القطاع إلا أنّ الوضع يزداد تدهورا بسبب مظاهر الفساد التي باتت تنخر حرم هذا الأخير وتنزح به عن الصراط السوي، وتخلق العديد من الأزمات. ولعل من أبرز الأزمات التي تخبط فيها قطاع التعليم العالي تلك التي أثارها الرئيس الراحل عبد العزيز بوتفليقة – رحمه الله– في خطاب له ألقاه بتاريخ 08-07-2000، والتي سنوجزها في النقاط الآتية: [1]

أ. غياب التنسيق بين قطاع التربية والتعليم وقطاع التعليم العالي: أحدثت هذه الأزمة جدالا واسعا وسط الحكومات المتعاقبة على الجزائر، حيث حثت حكومة الرئيس زروال على ضرورة التنسيق بين القطاعين لضمان النهوض بالتعليم، كما أكد الرئيس بوتفليقة على أهمية التنسيق بين جميع الأطوار التعليمية ورغم المساعي القائمة حول ذلك، إلا أنها لم تطبق على أرض الواقع.

ب. التعليم العالي والأزمة الاقتصادية والاجتماعية: صحيح أنّ الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية تؤثر سلبا في قطاع التعليم العالي، إلا أن اتخاذ القائمين على القطاع هذه الأزمات كذريعة للتغطية على فشلهم أدى إلى تهاوي مستوى التعليم العالي في الجزائر.

ت. أزمة التكوين بدون توظيف: أسند بوتفليقة – رحمه الله– معاناة مخرجات الجامعة الجزائرية من البطالة إلى عدّة عوامل، أهمها:

- ✓ طبيعة التكوين وما شهده من تشتت وعدم تنسيق بين الفروع المعرفية وانغلاقه على السوق الاقتصادية.
- ✓ ضعف المناهج المتبعة في التكوين وقلة الوسائل المادية.
- ✓ نوعية الأساتذة ونظام الترقيات الخاص بهم والقائم على جميع مظاهر الفساد من رشاوي، والمحاباة والمحسوبية.
- ✓ إشكالية لغة التكوين والمتمثلة في غياب لغة علمية سليمة وموحدة.

[1] – ينظر: محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، ط1، دار الجيل، بيروت، 2000، ص: 133،138.

✓ تولي القطاع مسؤولون ليسوا بأهل للمسؤولية وصناعة القرار، حيث اتخذوا من القطاع وسيلة لتحقيق مآربهم الشخصية.

ث. الترقيات بدون أبحاث: شهدت فترة الثمانينات والتسعينات تلاعبات بالجملة في نظام الترقيات، حيث كانت تتم خارج إطار علمي وموضوعي وبصفة غير قانونية ومجحفة فيرتقي لرتبة أستاذ التعليم العالي من ليس بأهل لذلك على حساب من هم أهل للترقية نظير أعمالهم العلمية الثرية والمشرفة.

ج. تمييع الشهادات: فلم تعد الشهادات تحمل قيمة ما تعنيه من معارف ومؤهلات، حيث عزا بوتفليقة – رحمه الله– هذه الأزمة العويصة إلى الكثير من مظاهر الفساد كالمحاباة والرشوة والمحسوبية في تعيين المناصب وتسجيل الطلبة في التخصصات بطريقة مخالفة للمقاييس والمعايير العلمية والبيداغوجية، بل وامتد الأمر إلى أبعد من ذلك، حيث منحت الشهادات لمن لا يستحقها.

إنّ الأزمات المتواترة التي شهدها قطاع التعليم العالي على كافة الأصعدة، البيداغوجية، والمعرفية، والأخلاقية، والإدارية منذ الاستقلال إلى غاية مطلع القرن الواحد والعشرين، دفعت بالجهات المعنية إلى إحداث جملة من الإصلاحات من أجل محاصرة الفساد المتفشي في القطاع وردع المفسدين، إلا أنّ هذه الإصلاحات السّطحية أضحت كتحنيط جثة هامدة لا تجدي نفعا ولا تصلح عطبا.

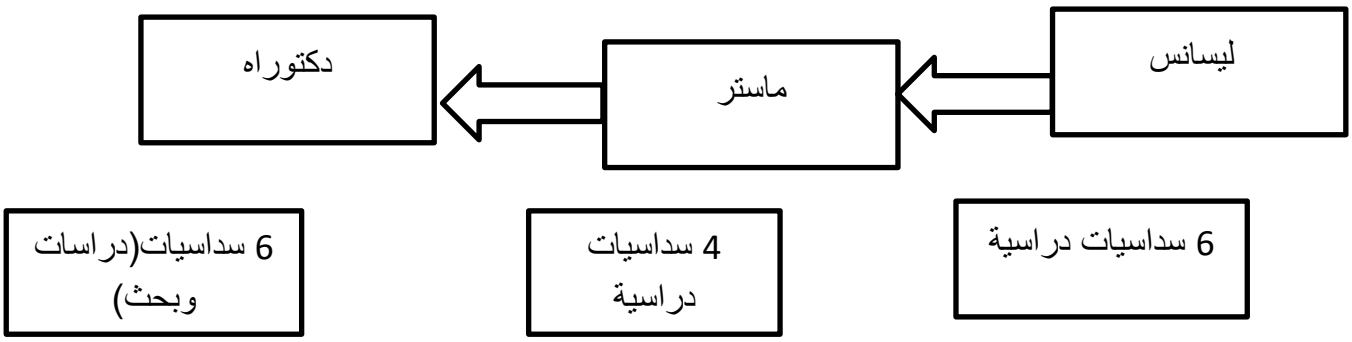
وعلى إثر ذلك وجدت الدولة الجزائرية نفسها أمام تحد صعب ولا سيّما بعد ثورة العولمة التي شهدها العالم والتي أدت بمعظم الدول الأوربية والأمريكية الحريصة على نمو اقتصادها وازدهارها إلى إصلاح أنظمتها التعليمية لتلحق ركب التطورات العالمية والتحديات الجديدة من خلال التعويل على نظام تعليمي جديد يدعى بنظام (ل، م، د) حسب الترجمة الحرفية له، ومن أجل ذلك أبت الجزائر أن تبقى مكتوفة الأيدي وباشرت هي الأخرى إلى استقطاب هذا النظام التعليمي الجديد متوسمة فيه السبيل الأمثل الذي سيخرج قطاع التعليم العالي من غياهب الفساد والوهن إلى بر الصلاح والسداد.

فما المقصود بنظام (ل، م، د)؟ وماهي أهم المبادئ التي يقوم عليها؟ وما الذي يميز عملية التكوين في ضوئه؟ وهل نجحت الجزائر بالفعل أثناء تبنيها لهذا النظام في تجاوز أزماتها بصفة عامة وأزمات القطاع التعليم العالي بصفة خاصة؟.

2. تعريف نظام (ل، م، د):

بعد فشل النظام الكلاسيكي عن تحقيق مساعي قطاع التعليم العالي، جاء نظام (ل، م، د) ليتجاوز نقائصه ويسد ثغراته، و ليحسن من جودة مخرجات الجامعات الجزائرية ويفتحها على السوق المحلية والمحيط المهني قصد تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للبلاد، ويرفع من مستوى مؤسسات التعليم العالي لترقى إلى مصاف الجامعات العالمية.

ويعرف نظام (ل، م، د) على أنّه: " نظام للتكوين العالي يعتمد على المقاربة بالكفاءات، ويسعى إلى بناء الدراسة على ثلاثة رتب هي: ليسانس، ماستر، ودكتوراه. ضمن سداسيات ووحدات تعليم قابلة للترصيد "[1] كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشّكل رقم (15) يوضّح عملية التكوين في ضوء نظام ل، م، د[2]

ويتوج الطالب آخر كل مرحلة من المراحل الثلاث بشهادة تساعد في فتح أبواب التوظيف وتخوله من ولوج عالم الشغل بجاهزية وأريحية، ولقد بدأت بوادر تبني هذا النظام التعليمي الجديد في الجزائر مطلع السنة الجامعية 2003-2004.

ويهدف نظام ل، م، د إلى:[1]

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل، م، د، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون – الجزائر، جوان، 2011، ص: 13.

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل، م، د ، ص: 13.

- تنظيم عروض التعليم والتكوين في شكل مسالك عديدة ومتنوعة للطالب، الذي يستفيد طيلة فترة تكوينه من المرافقة والتوجيه من طرف الأستاذ الوصي.
- تحسين نوعية الخدمات البيداغوجية، من توفير الإعلام، التوجيه، ومرافقة الطالب.
- العمل على تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- التركيز على تعلم وتعليم القدرات العرضية (التّمكن من اللغات الأجنبية الحية، استعمال الإعلام الآلي والانترنت).
- الحرص على القيام بالمبادلات العلمية والعمل على معادلات وتوحيد الشهادات على المستوى الدولي.

نضيف إلى ما تقدم:

- يوفر للطالب فرصة الالتحاق بالطور الثالث في سن صغير.
- يشجع على التكوين والتعلم النشط والتعلم الذاتي.
- يصقل الكفاءات التي تمكّن الطالب من ولوج عالم الشغل والإبحار فيه بكل يسر.
- يوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي من خلال توفير فرص للطلبة للاحتكاك بالأساتذة والمختصين في مجالات مختلفة عن طريق تنظيم الملتقيات الوطنية والدولية وتقديم عروض تكوين وتربص في المؤسسات والبيئات العلمية والعملية التي تخدم تخصص الطالب.
- ربط مؤسسات التعليم العالي بالعالم الخارجي من خلال فتح المجال للطلبة من أجل الابداع والابتكار وتأسيس مؤسساتهم ومشاريعهم الخاصة.
- تشجيع علاقات الشراكة بين الجامعات الوطنية والدولية في إطار التعاون والتطور العلمي والتكنولوجي.
- يهدف إلى دمج التعليم العالي ضمن طورين، طور التدرج وطور ما بعد التدرج حتى يتسنى للكثير من الطلبة مواصلة دراساتهم العليا بكل يسر وطواعية.

[1] – نظام ل.م.د (معجم كامل للمصطلحات عربي – فرنسي)، ترجمة: عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، 2008، ص: 25.

3. مبادئ ومفاهيم نظام ل.م.د:

1.3 مبادئ نظام ل. م.د:

يقوم نظام ل.م.د على مجموعة من المبادئ كانت قد أقرتها الدّول المؤسسة له، وقد تضمنها القرار رقم 712 المؤرخ في 2011.11.03، وهي كالآتي:[1]

1. يتفرع ميدان التكوين إلى شعب تعكس خصوصية التعليم داخل هذا الميدان، ويمكن للشعبة أن تحوي تخصصا واحدا أو عدة التخصصات تحدد مسلك التكوين والكفاءات المتوجب تكوينها من لدن الطالب.
2. تعرض الوحدة التعليمية كما نصت عليه المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 08- 265 المؤرخ في 17 شعبان عام 1429 الموافق ل 19 غشت 2008، وفق عدة أنماط من التعليم (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، محاضرات، ملتقيات، مشاريع، تربصات...). وقد تكون الوحدة التعليمية إجبارية أو اختيارية.
3. يخصص للوحدة التعليمية والمواد المدرجة تحتها معامل ويتم تقييمها بواسطة علامات.
4. تحدد قيمة الوحدة التعليمية المقاسة بأرصدة، وفق الحجم الساعي للسداسي (والمقدر ب 20 أو 25 ساعة) الضروري لاكتساب المعارف والكفاءات عن طريق أنماط التعليم المذكورة أعلاه وكذلك حسب النشاطات المكلف الطالب وجوبا بها في نفس السداسي (وتشمل: عمل شخصي، تقرير، مذكرة، تربص...).
5. تقدر القيمة الإجمالية للأرصدة المتعلقة بالوحدات التعليمية الخاصة بالسداسي الواحد بثلاثين رصيدا.
6. يساهم أعضاء هيئة التدريس في رسم مسار مسلك التكوين والذي يتكون من مجموعة منسجمة من الوحدات التعليمية الخاصة بطور محدد.
7. مبدأ الحركية وما أتاحه من فرص للطالب، إذ أصبح بإمكان الطالب من تعديل أو تغيير مسلك تكوينه في المؤسسة التابع لها أو في مؤسسة أخرى.

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الأول: مبادئ عامة، القرار رقم 712، المؤرخ في 2011.11.03.

إن المبادئ التي يتأسس عليها نظام ل.م.د تجعل منه نظاما تعليميا وعمليا مميزا وقادرا على تجاوز الأزمات التي لطالما عانى منها قطاع التعليم العالي في ضوء النظام الكلاسيكي السابق، والرفع من جودة الشهادات المتحصل عليها في نهاية كل طور من أطواره، وذلك بفعل طبيعة التكوين في ضوئه والتي تمتاز بالشمولية؛ إذ يسعى على تقديم أكبر قدر من المقاييس، حيث أصبح لكل سداسي مقاييس خاصة به بقصد تكوين الطلبة في جميع العلوم والمعارف التي تندرج تحت شعبهم وتخصصاتهم وقد يشمل التكوين أيضا الميادين المعرفية القريبة من مسالكهم لمدهم بالآليات اللازمة، ليتخرجوا من الجامعة على دراية واسعة بكافة ما يتعلق بميدان تكوينهم مما يجعلهم على جاهزية تامة لولوج عالم الشغل والاندماج في المجتمع وعلى مقدرة لتأسيس مشاريعهم الخاصة، وما يميز التكوين في ظل هذا النظام أيضا أنّه مرن، بحيث يتيح حرية كبيرة لمؤسسات التعليم العالي من خلال منحها صلاحية اختيار ميادين التكوين، وصياغة برامج التكوين حسب قدراتها البيداغوجية ووفق رؤاها وأهدافها المسطرة، كما يتيح فرصة للطلبة لاختيار المسالك المناسبة لقدراتهم ومخططاتهم المستقبلية.

2.3 مفاهيم نظام ل.م.د

ظهرت الكثير من المفاهيم البيداغوجية في ضوء نظام ل.م.د لم تكن متداولة أو مستساغة من قبل، يرتبط إدراكها بفهم استراتيجية التكوين والتعليم في كنف هذا النظام الجديد، لهذا سلطنا الضوء على أبرز المفاهيم التي وردت في المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 22-208 المؤرخ في 5ذي القعدة عام 1443 الموافق لسنة 2022، والذي يحدد نظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي، وتتجلى هذه المفاهيم في:[1]

أ. الوحدة التعليمية: تحتوي على مادة أو أكثر، وتعرض ضمن عدة أشكال من التدريس – كما أشرنا سابقا–، وتنقسم الوحدة التعليمية إلى أربعة أنواع هي:

- وحدة تعليمية أساسية: وهي أهم وحدة، تشمل مواد التعليم الأساسية التي تشكل مسار التكوين، وتدرس ضمن محاضرات وأعمال تطبيقية.

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرسوم التنفيذي رقم 22-208، الفصل الأول، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 39، 1443-2022، ص: 7،8.

- وحدة تعليمية منهجية: وتضم مجموعة من المواد التي تكسب الطالب معارف ومهارات في مجال البحث، وتقدم على شكل أعمال تطبيقية.
- وحدة تعليمية أفقية: تتكون من مواد تهدف إلى تنمية الثقافة العامة للطالب بغض النظر عن ميدان التكوين – كاللغات والاعلام الآلي وتقدم في شكل أعمال تطبيقية–.
- وحدة تعليمية استكشافية: تضم مجموعة من المواد تساعد الطالب على معرفة تخصصات أخرى، وتقدم على شكل محاضرات.

ب. المادة: عبارة عن برنامج بيداغوجي يهدف إلى بلوغ وتطوير كفاءات ضرورية على مستوى المعارف والمهارات المطلوب تحصيلها في المادة التعليمية طوال السداسي من السنة الجامعية.

ت. الرصيد: عبارة عن وحدة لقياس المعارف المحصلة تحسب انطلاقا من حجم ساعي أسبوعي للمادة وحسب أهميتها ضمن مسلك التكوين.

ث. المعامل: يمثل القيمة المعطاة لكل من الوحدة التعليمية والمادة، بحيث يطابق الرصيد الضروري لاكتساب الكفاءات التي تحددها الوحدة التعليمية.

ج. تثمين مكتسبات الخبرة: وهو إجراء بيداغوجي تقوم به لجنة من أساتذة التعليم العالي لتقييم مكتسبات الطالب المتحصل عليها بعد حصوله على شهادة البكالوريا لمعرفة إن كانت تسمح له بالالتحاق بالطورين الأول والثاني من التعليم العالي.

ح . الملحق الوصفي للشهادة: وثيقة تلحق بالشهادات المتحصل عليها بعد انهاء كل طور، تحتوي على بيانات كاملة عن المعارف والكفاءات التي حصلها الطالب طيلة تكوينه إلى غاية حصوله على شهادة جامعية، كما تبين أيضا تصنيف الطالب في دفعته.

ح. فريق التكوين: يتكون من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المكلفة بإعداد وعرض وتطبيق التكوين الخاص بالميدان والشعبة والتخصص.

ومن أهم المفاهيم أيضا، نجد ما سيأتي بيانه:

خ. المسلك: يمثل مجموع وحدات تعليمية مدرجة بطريقة منطقية ومنظمة ومدمجة فيما بينها. ويسهل المسلك على الطالب اختيار التخصص.

ويمكن ملاحظة نوعين من المسالك، هما المسلك النموذجي والمسلك الفردي:

1. المسلك النموذجي: هو المسلك الذي يتم اقتراحه من قبل فريق التكوين.

2. المسلك الفردي: هو المسلك الذي يقترحه الطالب تحت تأطير من قبل فريق التكوين، حيث يختار الطالب وحدات التعليم التي توافق مؤهلاته وتوجهاته المهنية.[1]

تمثل هذه المفاهيم اللبنة الأساسية لنظام ل.م.د كونها تسهم في التعريف به وتعكس توجهاته وأهدافه، كما توضح استراتيجية التكوين المعتمدة في ضوئه، ولهذا ينبغي للطالب ولا سيما حديث العهد بالجامعة من هضمها جيدا لأنها ستغنيه عن السؤال وتزيل عنه الغموض والشتات الذي يعتريه إزاء طبيعة التعليم والتكوين العاليين.

3. استراتيجيات التكوين:

لقد أحدث نظام ل.م.د تغييرات كبيرة في نمط التكوين والتعليم العاليين، حيث جاء بمجموعة من الأنظمة والقواعد التي تؤطر وتحدد استراتيجيات التكوين، وكيفية الانتقال والتقييم والحصول على شهادات التعليم العالي. وفيما يلي سنقف عند أهم هذه الأنظمة:

1.3 نظام التكوين وفق الأطوار الثلاثة:

1.1.3 تنظيم التكوين في الطورين الأول والثاني:

يعتبر الطور الأول قاعدة هذا النظام الجديد، حيث يُلّقى الطالب المعارف الرئيسة ويحصّل الكفاءات اللازمة حول شعبته ويتدرب على منهجية البحث الأكاديمي، والأمر لا يكاد يختلف في الطور الثاني، إلا أن الطالب في هذا الطور مطالب باختيار تخصصه بدقة وعناية، إلى جانب ذلك يتم التحضير لمذكرة التخرج في نهاية كل طور، شريطة أن يكون موضوعها ذو له صلة بميدان التكوين أو الشعبة أو التخصص ويتم التكوين في هذين الطورين طبق ما نصت عليه المادة 10 من المرسوم التنفيذي رقم 22-208 السالف الذكر، وفق نمط التكوين الحضوري، وينقسم هذا التكوين إلى ميادين تضم شعبا تتفرع إلى تخصصات ذات بعد أكاديمي أو مهني[2]، فمن بين مزايا نظام ل،م،د أنّه يضمن تخصصات أكاديمية تسمح للطالب من مواصلة مساره الدّراسي نحو الأطوار الأخرى، وتخصصات مهنية تحيل الطالب وتهيؤه للاندماج في عالم الشغل.

[1] – حرز الله وبداري، نظام ل.م.د، ص: 29.

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرسوم التنفيذي رقم 22-208، الفصل الثاني، ص: 9.

ويتم الحصول على الشهادات الوطنية في الليسانس والماستر بموجب المادة 13، 14،15،16 من القرار رقم 712 المذكور سابقا، على النحو الآتي[1]:

- ✓ ترصيد عدد من الأرصدة، وتقدر ب:
- بالنسبة ل الليسانس لا بد من تحصيل 180 رصيد وذلك بمعدل 30 رصيد لكل سداسي.
- أما بالنسبة ل الماستر فلا بد من تحصيل 120 رصيد وذلك بمعدل 30 رصيد لكل سداسي بعد الليسانس.

وأهم ما يميز نظام الأرصدة أنها قابلة للاكتساب بالتّعويض، بحيث تعوض مواد الوحدة التعليمية بعضها البعض، وكذلك الوحدات يعوض بعضها البعض في نفس السداسي، فعلى سبيل المثال لو تحصل الطالب في مقياس من الوحدة الأساسية على معدل 12 يستطيع أن يعوض بها المقياس الذي تحصل فيه على معدل 20/08من نفس الوحدة، والأمر لا يختلف بالنسبة لمعدل السداسيين في مرحلة الليسانس. وهذه الميزة تمكن الطالب من إدراك عثراته وتجعل من الإخفاق دافعا للاجتهاد والمثابرة للرفع من مستوى الإنجاز والتّحصيل في المواد أو الوحدات التّعليمية الأخرى.

2.1.3 تنظيم التكوين في الطور الثالث – دكتوراه–:

يتم الالتحاق بالطور الثالث بموجب المادة 40 من المرسوم التنفيذي رقم 22–208 المذكور سابقا، عن طريق إجراء مسابقة وطنية تنظمها مؤسسات التعليم العالي المؤهلة على أساس اختبارات كتابية للمترشحين الحاصلين على شهادة اللّيسانس وشهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة المهندس المعماري أو شهادة الطبيب البيطري وتحدد مدة مسار التكوين بخمس سنوات الذي تؤطره المدارس العليا للأساتذة، أو شهادات أجنبية معترف بمعادلتها إضافة إلى شهادة البكالوريا[2].

وتقدر مدة التكوين في هذا الطور بخمس سنوات كأقصى تقدير، تقسم إلى مرحلتين، المرحلة الأولى ومدتها سنة واحدة، ويتم التكوين فيها وفق النمط الحضوري، حيث يتلقى فيها الطالب التكوين في منهجية البحث الأكاديمي الرصين وفي بعض المقاييس التي تخدم تخصصه، والمرحلة الثانية تمثلها السنوات المتبقية من رحلة البحث وجمع المادة العلمية للتحضير لأطروحة الدكتوراه إضافة إلى

---

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الثالث: تنظيم التعليم.

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرسوم التنفيذي رقم 22–208، الفصل 3، ص: 12.

المشاركة في الملتقيات الوطنية والدولية ونشر مقال في مجلة مصنفة ضمن تصنيف ج كأدنى تقدير.

2.3 قواعد الانتقال والتقييم:

يعتبر الانتقال من السداسي الأول إلى السداسي الثاني لنفس السنة الجامعية ولنفس مسلك التكوين حقا مشروعا لكل طالب مسجل بصفة منتظمة، وفق المادة 30 من القرار الوزاري رقم 712 المذكور آنفا[1].

1.2.3 قواعد الانتقال:

أ. قواعد خاصّة بالطور الأول

يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية، ومن الثانية إلى الثالثة وفق ما تنص عليه المادتين 30 و32 من القرار الوزاري رقم 712 مكسبا لكل طالب تحصل على الأرصدة بالتعويض أو بدون تعويض[2].

أمّا في حالة لم يتحصل الطالب على الأرصدة من نفس السّنة الجامعية، فينبغي له:[3]

- القيام باستدراك كل المواد التي لم يتمكن من تحصيلها والمندرجة تحت وحدات التّعليم غير المحصلة أو المكتسبة.
- إجراء الامتحانات الاستدراكية وذلك بحسب البرمجة المقترحة والمنظمة من قبل الهيئة البيداغوجية.

كما يسمح للطلبة غير الناجحين في السنة الأولى والثانية ليسانس بالتسجيل في نفس مسار التكوين وذلك شريطة الالتزام بالقواعد التي تنص عليها النصوص السارية المفعول أو عن طريق توجيههم إلى مسار تكوين مخالف تقره فرق التكوين الأصلية أو المستقبلية.

---

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الثاني: التدرج في الدراسات، القرار رقم 712.

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الثاني: التدرج في الدراسات، القرار رقم 712.

[3]– كمال بداري وعبد الكريم حرز الله، تجويد التعليم في نظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014، ص: 40.

ب. قواعد خاصة بالطور الثاني:

يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية وفق ما تنص عليه المادة 35 من القرار الوزاري رقم 712 مكسبا للطالب الذي تمكن من تحصيل السداسيين الأولين للمسار الدراسي[1].

أما في حالة عدم مقدرة الطالب من الانتقال إلى السنة الثانية فباستطاعته إعادة التسجيل في المسلك نفسه أو ينقل إلى مسلك تكوين آخر بتوجيه من فريق التكوين، وينبغي أن تؤدى هذه العملية عن طريق المعابر، من خلال بناء مسلك يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها أن تسمح له بتدرج أفضل في مساره التكويني. وفي كل الوضعيات، لا يسمح للطالب الملتحق بالطور الثاني البقاء أكثر من ثلاث سنوات وفق ما تنص عليه المادة 37 من القرار رقم 712 [2]، أي مسموح له بالإعادة مرة واحدة فقط، والتكوين في هذا الطور ليس بإجباري فبإمكان الطالب الاكتفاء بالطور الأول والتوجه إلى الحياة المهنية مباشرة.

2.2.3 عملية التقييم في ضوء ل.م.د:

تجرى عملية التقييم في ظل النظام التعليمي ل.م.د بموجب المواد 18 و19 و20 من القرار الوزاري رقم 712 في كل سداسي، بحيث يتم تقييم المعارف والخبرات والمؤهلات لكل وحدة تعليمية على حدى وذلك إما عن طريق المراقبة المستمرة أو من خلال امتحان نهائي أو الاثنين معا. إلا أن الأولية تمنح قدر الإمكان لتطبيق إجراء المراقبة المستمرة.

ويتم تحديد نوعية عملية التقييم وعدد الاختبارات الممكن اجراؤها في بداية كل السّداسي عن طريق تشاور وتباحث رئيس القسم مع فريق التكوين. ويشمل تقييم الطالب وفق مسلك التكوين على ما يلي: الدروس، الأعمال التطبيقية، الأعمال الموجهة، الأعمال الفردية، التربصات التطبيقية، الخرجات الميدانية، الملتقيات[3].

---

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الثاني: التدرج في الدراسات، القرار رقم 712.

[2] – المرجع نفسه.

[3] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الباب الثاني: التقييم والانتقال، الفصل الأول: مراقبة المعارف والمؤهلات، القرار رقم 712.

إضافةً إلى ذلك يتم تنظيم دورات ثانية أو ما يعرف بالدورة الاستدراكية وتنظم بعد 15 يوما من صدور نتائج الدورة الأولى أو أحيانا تنظم في شهر سبتمبر من نفس السنة في ظروف استثنائية [1]، حتى يتسنى للطلبة الذين لم يتمكنوا من الحصول على الرصيد المحدد لكل سداسي أو الانتقال من سنة إلى أخرى من تدارك الوضع.

و يعتبر قصر المدّة بين الدورة الأولى والدورة الاستدراكية فرصة للطلبة لكي يبقوا في ظل مناخ الاختبارات والمراجعة والتحضير من أجل الرفع من مستوى التحصيل.

وفي حالة تخلف الطالب عن امتحان الدورتين، فهناك احتمالين لا ثالث لهما:[2]

- ✓ إذا كان الغياب في امتحان الدورة العادية أو الأولى مبررا، يمكن للطالب اجتياز امتحان الاستدراك الخاص بالمادة المتغيب في امتحانها، شريطة أن يقدم التبرير للإدارة في أجل أقصاه 72 ساعة من بداية الامتحان وإلا لن يتم قبول التبرير.
- ✓ أما في حالة الغياب غير المبرر، فلا يمكن للطالب أن يشارك في الدورات الخاصة بالاستدراك، وبالتالي يتحصل على العلامة 0.

بناءً على ما تقدم يتبين لنا أنّ الطالب يخضع لعملية تقييم مستمر، وهذا يعكس أهداف نظام ل.م.د الذي يصبو إلى ضمان تكوين نوعي يقوم على الرفع من قيمة الشهادات الأكاديمية من خلال تدريب الطلاب على البحث المستمر في ميادين تكوينهم بقصد ادماجهم في الفضاء الجامعي وتحسين علاقاتهم مع أقرانهم ومع الأساتذة في إطار التعاون وتبادل الخبرات من خلال القيام بالأعمال المشتركة كتنظيم الملتقيات وإنجاز الأبحاث والمقالات العلمية وتنشيط المحاضرات...الخ. وبالتالي فهو نظام تعليمي يشجع على التعلم والتكوين الذاتيين والتعاونيين الذين يؤهلان خريجي مؤسسات التعليم العالي لولوج الحياة المهنية بكل جدارة واستحقاق.

[1] – بداري وحرز الله، تجويد التعليم في نظام ل.م.د، ص: 43.

[2] – المرجع نفسه، ص: 43.

3.3 نظام الوصاية:

يقصد بالوصاية في ظل نظام ل.م.د تلك العملية الإرشادية والتوجيهية التي يقوم بها الأستاذ الوصي وليس بالضرورة أن يكون الأستاذ الوصي نفسه الأستاذ المحاضر أو المساعد، فقد يكون طالبا في الأطوار المتقدمة من التكوين، و تهدف هذه الوصاية إلى توجيه وتأطير الطلبة ولا سيما الجدد منهم بيداغوجيا ومعرفيا ليسهل عليهم الاندماج في فضاء التعليم العالي، وذلك من خلال:[1]

1. الاستقبال: بحيث يتم الترحيب بالطالب الجديد والاستماع لانشغالاته والاجابة عن استفساراته المتعلقة حول مسلك التكوين أو نمط التكوين ويتم ذلك إما من خلال المناشير المعروضة عبر مواقع خاصة بالجامعة التي ينتمي إليها أو عن طريق مصالح الاستقبال على مستوى كليته.
2. المرافقة: فمن الواجب مرافقة الطالب منذ بداية مشروع تكوينه إلى غاية نهايته، وتتم المرافقة وفق عدّة أشكال هي:

- الإشراف على الطالب أثناء تحضيره لمذكرة تخرج، أو إعداد تقرير، أو القيام بتربص، من خلال توجيهه إلى المراجع المناسبة ومساعدته على اختيار مكان الدراسة الميدانية أو التربص وتسهيل الإجراءات اللازمة لمباشرة المشروع أو الدراسة.
- متابعة تكوين الطالب، فمن الضروري أن يتابع الأستاذ الوصي مسار التكوين للطالب ومطالبة أساتذته – المحاضر والمساعد– بتقرير دوري حول نسبة تقدمه، لمعرفة ما يواجهه من عوائق معرفية أو نفسية للوقوف عليها ومعالجتها.
- مساعدة الطالب على اختيار الشعبة والتخصص المناسبين لمؤهلاته ومشاريعه المستقبلية وتوجهاته المهنية.

3. الإرشاد: تتمثل عملية الإرشاد في تدريب الطالب على الاستراتيجيات البيداغوجية التي تعينه على تكوين ذاته وإنجاز مشاريعه، حثه على الانخراط في النوادي العلمية والثقافية والجمعيات والنقابات الطلابية، تقريبه من الإدارة.

تعتبر الوصاية من أهم ميزات نظام ل.م.د لأنها تساهم في إخراج الطالب من قوقعته وتقحمه في الفضاء الجامعي وتجعله ملما بالنظام التعليمي والنظام الداخلي الخاص بمؤسسات التعليم العالي

[1] – ينظر: بداري وحرز الله، نظام ل.م.د، ص: 37،38.

حتى يتجنب الوقوع في الخطأ أو اختراق القوانين الذي يوقعه في العقوبات، كما تمكن الوصاية الطالب من النجاح في مسلك تكوينه.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لنظام الوصاية إلا أنه لم يلق رواجا أو لم يطبق بالشكل المطلوب في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. فمن المفروض أن تخصص بعض الحصص على الأقل في قاعات خاصة في بداية السداسي ليتم توجيه الطلبة ولا سيما الجدد منهم حتى يتبيّن لهم الأمر وينجلي الغموض الذي يكتنفهم حول طبيعة التكوين في التعليم العالي، كما ينبغي تعزيز التنسيق بين الأستاذ المساعد والأستاذ المحاضر لتسهيل عمليتي تقييم ومرافقة الطلاب.

4 معوقات نظام ل.م.د في الجزائر:

لقد حقق نظام ل.م.د الكثير من الأهداف ولا سيما في الدول الأنجلوسكسونية المستوحى منها، بينما ما نلحظه في بلدنا أنّه لم يكن بالمستوى المطلوب، كونه لم يعكس مساعي قطاع التعليم العالي وغاياته، وذلك بفعل وجود العديد من المصاعب والمعوقات التي اعترضت طريقه وحالت دون تحقيقه الأهداف المرجوة وتجاوزه أزمات قطاع التعليم العالي المستعصية، ولعل من أهم المعوقات والتحديات التي واجهها هذا النظام، ما كشفت عنه دراسة سرير فروجة والمعنونة ب: "واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر"، وهي كالآتي:[1]

- التغيير والتعديل المستمر للقوانين المتعلقة بهذا النظام، حيث نلفي في كل سنة تقريبا تعديلات جديدة وهذا ما صعب على الأساتذة والطلبة تداركها وإدراكها جيدا.

- يتطلب ميزانية مالية معتبرة لتغطية التربصات والخرجات التكوينية للأساتذة والطلبة خارج البلاد من أجل الرفع من مستواهم ومواكبة التطورات العلمية المتناهية السرعة التي وصلت إليها الجامعات العالمية.

- عدم تهيئة البيئة التعليمية اللازمة قبل استقطاب نظام ل.م.د فما زالت مؤسسات التعليم العالي تعاني من نقص على مستوى المرافق البيداغوجية والمراجع العلمية والأجهزة والوسائل التعليمية العصرية.

[1] – ينظر: سرير فروجة، واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص: 203،204.

- عدم توسيع فضاء مؤسسات التعليم العالي، بحيث نشهد قلة الاتفاقيات وعلاقات التعاون مع الشريك الاقتصادي ومع الجامعات الدولية بالإضافة إلى نقص التربصات والخرجات العلمية وعدم تنظيم دورات تكوين مستمرة للأساتذة حول نظام ل.م.د.
- عدم التنسيق الجيد والأمثل بين مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

إضافة إلى:

- عدم موافقة استراتيجيات التعليم والتقييم المتّبعة طبيعة نظام (ل.م.د).

ما يمكننا استنتاجه من خلال ما أنف ذكره أنّ معظم أزمات قطاع التعليم العالي لا تزال قائمة وأنّ نظام ل.م.د لم يقدر على تجاوزها بالشكل المطلوب، وهذا إن دل فإنه يدل على أن صناع القرار وقعوا في نفس الأغلاط السابقة، فإصلاحاتهم الأخيرة لم تكن جذرية بل اتصفت بالسطحية كعادتها، كونها لم تبن انطلاقا من تقويم شامل للوضع ولا من تحديد دقيق للمشكلات والأزمات التي تعاني منها مؤسسات التعليم العالي ولا ضمن رؤية استراتيجية واسعة لمستقبل التعليم العالي في البلاد، وإنما تجلى صنيعهم باختصار في إقامة نظام ل.م.د على ركام النظام الكلاسيكي السابق فقط.

خاتمة الفصل:

نختم هذا الفصل ببعض الاقتراحات التي يستحسن الأخذ بها قبل تبني أي نظام تعليمي لمختلف الأطوار التعليمية، وتتمثل هذه الاقتراحات في:

- الدراسة الإحصائية والتقييمية الشاملة لمعرفة إن كان الوضع الحالي يسمح بتبنيه أو لا.
- جعل النظام قيد التجريب لفترة زمانية محددة، فإن أثبت فعاليته يصادق على تعميمه في كافة المؤسسات التعليمية أو الجامعات.
- لا ينبغي التسرع في اتخاذ قرارات الانتقال من نظام تعليمي إلى آخر، لأن هذا سيحدث خلطا بالمنظومة التعليمية ويخل بمخرجاتها.
- تجهيز كافة الموارد البشرية والمادية والبيداغوجية والمالية اللازمة والمناسبة قبل تطبيق النظام المراد استقطابه.
- ضرورة توفير التكوين الجيّد للأساتذة حول النظام التعليمي المراد تطبيقه حتى يتسنى لهم الإدراك الصحيح والدقيق لخصوصيته وطبيعة التكوين في ضوئه.
- دراسة كافة المعطيات العلمية والتربوية والنفسية والتقنية والفلسفية للنظام التعليمي لمعرفة إن كان يتناسب مع آفاق الدّولة المستقبلية وعقيدتها وطبيعة مجتمعها وسياستها. فمن غير المنطقي انتهاج نظام تعليمي لمجرد التبعية فحسب، فما يناسب دولا أخرى قد لا يناسبنا. فتخيّر الأنظمة التعليمية وإعداد المناهج والبرامج ليس بقرار ارتجالي يصدر بين عشية وضحاها، وإنّما يعدّ هذا الأمر حكما مصيريا يقود إلى نجاة الأمّة أو إلى هلاكها.
- ضرورة العمل على تأسيس نظام تعليمي خاص بالبيئة العربية.

الفصل الثالث: دراسة ميدانية تحت عنوان

" قياس درجة الدافعية لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وأثرها في عمليتي تعليم وتعلّم اللّغة العربية "

مقدّمة الفصل:

بعد التّطرق لمتغيّرات الدراسة نظريا في الفصلين الأوليين، من خلال تناول مختلف التعريفات والنظريات، وإبراز العلاقات بين العناصر الرئيسة والثانوية لهذه الدراسة، ننتقل الآن إلى معالجة هذه المتغيرات ميدانيا، حيث يهدف هذا الفصل إلى تحديد الإجراءات المنهجية المتبعة للإجابة عن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، والتطرق لمناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها في ضوء الفرضيات بغرض إثبات صحتها أو تفنيدها ، ويختتم هذا الفصل بالنتائج العامة التي تمّ التوصل إليها، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة:

يُعدّ تصميم الدراسة الميدانية من أهمّ وأبرز محطات البحث العلمي، لما له من أهمية بالغة في خدمة البحث والإجابة عن تساؤلاته وتحقيق أهدافه، وإثبات مصداقيته، ويتمثل هذا التصميم في الاستراتيجية التي يتبعها الباحث لإجراء الدراسة؛ إذ يشمل: اختيار مجالات الدراسة، وأدوات الدراسة، والمنهج المتّبع، وتصميم العيّنة، وكيفية جمع البيانات...الخ.

1. مجالات الدراسة:

إنّ تحديد مجالات الدراسة تسهّل على الباحث ضبط أبعاد مشكلته البحثية وتبيين إلى أي مدًى يمكننا تعميم النتائج التي تم التوصل إليها، وتتمثل مجالات الدراسات في: المجال المكاني أو الجغرافي، والمجال البشري، والمجال الزمني.

1.1 المجال المكاني:

تمت الدراسة الميدانية بجامعة علي لونيسي " البليدة 2"؛ وبالتحديد على مستوى قسم اللغة العربية.

2.1 المجال البشري:

يتمثل المجال البشري في المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، والمتكوّن من أعضاء هيئة التدريس الدائمين والطلبة بكلية الآداب واللغات. والموزّعون بالشكل الآتي:

القسم / الطور	كلية الآداب واللغات		
	ليسانس	ماستر	دكتوراه
قسم اللغة العربية	2489	876	165
المجموع	3530		
قسم اللغة الانجليزية	1245	528	36
المجموع	1809		
قسم اللغة الفرنسية	1293	701	45
المجموع	2039		
قسم اللغة الإيطالية	111	67	09
المجموع	187		
المجموع الكلي لطلبة كلية الآداب واللغات	7565 طالبا		

الجدول رقم: (04) يمثل توزيع الطلبة على مستوى كلية الآداب واللغات[1]

[1] ـ من إعداد الباحثة، بناءً على معطيات السنة الجامعية2022م– 2023م المتحصل عليها من قِبل رئاسة قسم اللغة العربية .

العدد / القسم	كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية	93 أستاذا
قسم اللغة الإنجليزية	37 أستاذا
ترجمة	17 أستاذا
قسم اللغة الفرنسية	29 أستاذا
قسم اللغة الإيطالية	14 أستاذا
المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب واللغات	190 أستاذا

الجدول رقم: (05) يمثل توزيع أعضاء هيئة التدريس على مستوى كلية الآداب واللّغات[1]

3.1 المجال الزمني:

تقدر الفترة الزمنية للدراسة الميدانية بما يقارب ستة أشهر، حيث انطلقت في 20 نوفمبر 2022م، وكانت البدايات بالتقرّب من رئاسة قسم اللغة العربية ومصلحة الاحصائيات لتزويدنا بالمعطيات الخاصة والكافية حول مجتمع الدراسة، بعد ذلك تمت المباشرة بتوزيع الاستبانات على العيّنة الاستطلاعية أولا لاختبار الصدق وكذا الاتّساق الداخلي للاستبانات لمعرفة مدى تطابق الفقرات مع محاور الاستبانات حرصا منا على ضمان مصداقية الدراسة، ليتم توزيعها فيما بعد على العيّنة الأساسية المتمثلة في طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية والعينة الثانية المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس من القسم ذاته وإلى جانب توزيع الاستبانات عمدنا إلى حضور بعض الحصص التطبيقية والمحاضرات بترخيص من أعضاء هيئة التدريس بغرض تسجيل أهم الملاحظات التي

[1] – من إعداد الباحثة، بناءً على معطيات السنة الجامعية 2022– 2023م المتحصل عليها من قِبل رئاسة قسم اللغة العربية.

ساعدت في جمع المزيد من البيانات حول المتغيّرات المراد قياسها. لتنتهي هذه الدراسة الميدانية بحلول شهر ماي 2023م.

2. أدوات الدراسة:

يستخدم الباحث عادة أدوات متباينة ومتعددة لجمع البيانات والمعطيات كالاختبارات المقابلة، الملاحظة، قوائم التقدير، الاستبانات... واختيار أدوات الدراسة لا يتم جزافا، وإنما تفرضه طبيعة البحث ومنهاجه المتّبع والغاية المراد الوصول إليها جرّاء هذا البحث، ومن الضروري أيضا قبل اختيار الأداة أو إعدادها أن يحدّد الباحث المتغيرات أو الظاهرة المراد قياسها.

و طبيعة دراستنا والمنهج الوصفي المتبع دفعنا للتوجّه نحو اعتماد أداتين لجمع البيانات وتدوين الحقائق من المجال الجغرافي أو المكاني الذي تمت فيه الدراسة، وتتمثل الأداتان في:

- الملاحظة: وبما أنّ الملاحظة أنواع، فقد اعتمدنا الملاحظة المباشرة والتي تتم عن طريق الاتصال المباشر مع أفراد العينة المراد دراستها.
- الاستبانة: "تُعدّ الاستبانة أو الاستقصاء أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معيّن، وتقدم الاستبانة بشكل عدد من الأسئلة يُطلب الإجابة عنها من قِبل المستجوبين المعنيين بموضوعها" .[1]

وبالنظر لتباين أفراد عيّنة الدراسة، تمّ إعداد استبانتين، حيث وجهت الأولى إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، ووجهت الثانية إلى طلبة الليسانس من القسم نفسه.

ولقد تم تصميم الاستبانتين بالاستعانة بما ورد في الإطار النظري حول هذا الموضوع بالإضافة إلى الاطّلاع على أهم الدراسات ذات الصلة الوثيقة بظاهرة الدافعية، وعلى إثر ذلك تم وضع عددا من العبارات التي تقيس الدافعية من أبعادها المختلفة ومتغيرات الدراسة الأخرى، إلى جانب الأخذ بتوجيهات وآراء بعض من أعضاء هيئة التدريس بالقسم في جامعة البليدة 02 ومن خارجها، حيث أسهمت توجيهاتهم القيّمة وآراؤهم النيّرة في رسم مسار الاستبانتين وتحديد فقراتهما لتخرجا في صورتيهما النهائيتين وتخدمان بذلك فرضيات البحث.

[1] – ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، ص: 121.

وتكوّنت كل استبانة من ثلاثة محاور، هي: محور البيانات الشخصية، ومحور يتعلق بالمتغير المستقل وهو الدافعية، ومحور يتعلق بالمتغير التابع وهو العملية التعليمية –التعلمية، ويحتوي كل محور منها على مجموعة من الفقرات المتباينة والمصاغة بطريقة تسهل اختبار صحة الفرضيات فكانت بالشكل الآتي:

1. بالنسبة للاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس:

- محور البيانات الشخصية: يشمل خمسة أسئلة.
- محور دافعية أساتذة قسم اللغة العربية نحو التعليم: يشمل ثمانية أسئلة.
- محور العملية التعليمية – التعلمية من منظور أساتذة قسم اللغة العربية: ويشمل تسعة أسئلة.

ولقد تخلل هذه الاستبانة بعض الأسئلة المفتوحة وجهت لغرض الاطّلاع على آراء أعضاء هيئة التدريس بخصوص بعض المتغيّرات الخادمة للبحث.

2. أما بالنسبة للاستبانة الموجّهة للطلبة، فاحتوت هي الأخرى ثلاثة محاور، كالآتي:

- محور البيانات الشخصية: ويشمل أربعة أسئلة، بعدما اضطررنا لحذف السؤال الخامس والمتعلق بسن الطالب، وذلك لعدم إجابة فئة معتبرة من المستجوبين عنه.
- محور مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها: وشمل هذا المحور ثلاثة وعشرين سؤالا.
- محور مناخ العملية التعليمية–التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02: وشمل أربعة وعشرين سؤالا.

– لمزيد من التفاصيل يُرجى العودة إلى الملاحق–.

ولقد تم اعتماد مقياس ليكارت الثلاثي في تصميم الاستبانتين، وسمّي بمقياس ليكارت الثلاثي بالنظر إلى أوزانه الثلاثة والمتمثلة في: نعم، أحيانا، لا.

حيث، يقابل نعم رقم =3، ويقابل أحيانا رقم = 2، ويقابل لا رقم = 1.

ويستخدم هذا المقياس الترتيبي لقياس إجابات أفراد العيّنة عن فقرات الاستبانات.

3. منهج الدراسة الميدانية:

تعدّ مرحلة اختيار المناهج من أهم مراحل البحث العلمي، إذ تمثل هذه المناهج الطريقة التي يتبعها الباحث عند جمعه بيانات ومعطيات دراسته أو بحوثه وتنظيمها وتحليلها، فكلما كانت الطريقة المتّبعة صحيحة ومناسبة وصل إلى نتائج موضوعية وحلول ملائمة.

وتخيّر المنهج المناسب لا يقع على عاتق الباحث فحسب، بل تفرضه طبيعة وغاية البحوث والدراسات، حيث نجد بعضها يفرض المنهج التاريخي، وبعضها الآخر يستدعي الوصفي وهكذا. وبعضها يتطلب أكثر من منهج واحد، كما هو شأن دراستنا التي استدعت منهجين، هما:

- المنهج الوصفي: وهو من المناهج العلمية الأكثر استخداما، بالنظر لمرونته ودقّته في جمع البيانات وبيان الأوصاف للظواهر المدروسة ومجالاتها المكانية والزمانية والبشرية.

و لقد استدعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، كونها تعمد إلى وصف ظاهرة الدافعية في الواقع الجامعي وتحديد علاقتها بالمتغيّرات التابعة والدخيلة، من أجل إظهار مدى تأثير الدافعية في عمليتي التعليم والتعلّم، وكذا الوقوف وراء العوامل المؤثرة في دوافع كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس والطلبة بقسم اللغة العربية بالسلب، بقصد معالجة ما يمكن إصلاحه من الظاهرة المدروسة والرفع من مستواها لدى الطرفين، كما عمدنا إلى أسلوب التحليل الذي يظهر جليا في الجانب الميداني من الدراسة لغرض تحليل البيانات المتحصل عليها والأشكال والجداول المفسرة لنتائج الدراسة، ومناقشتها في ضوء الفرضيات.

- المنهج الإحصائي: وهو من المناهج الفرعية أو المساعدة، يهدف لجمع البيانات وتحليلها كمّيا بطريقة علمية وموضوعية، و كان حضوره ثانويا في دراستنا، حيث تم توظيفه لتحويل البيانات الكيفية التي تم جمعها إلى بيانات كمية أو إلى لغة الأرقام. بقصد الوصول إلى نتائج تعكس واقع الظاهرة كما هو موجود حال دراستها. وكذا مقارنتها بالدراسات السابقة وتفسيرها من أجل اتخاذ القرارات والتنبّؤ بظاهرة الدافعية مستقبلا.

4. مجتمع وعيّنة الدراسة:

1.4 تحديد مجتمع الدراسة:

يُعد تحديد مجتمع البحث من الأوليات التي ينبغي للباحث التركيز عليها في بداية دراسته بعد اختيار الموضوع وصياغة إشكاليته وفروضه؛ إذ يعدّ مصدرا هاما لجمع البيانات.

يعرّف مجتمع الدراسة بأنه مجموعة من الأفراد أو الأشياء أو العناصر المتجانسة وغير والمتجانسة التي تشكل موضوع البحث، والتي يسعى الباحث من خلالها لتعميم نتائج دراسته. واختيار مجتمع الدراسة يتطلب دراية واسعة ودقة في التحديد، بحيث يجب أن تناسب خصائص عناصره أو أفراده طبيعة البحث وإشكاليته.

ويتكون مجتمع هذه الدراسة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، البالغ عددهم جميعا 3408 طالبا وأستاذا، والموزعون بالشكل الآتي:

- يمكن التنبيه: إلى أنّه تمّ استثناء الأساتذة المؤقّتين من مجتمع الدراسة.

الرتبة	مساعد ب	مساعد أ	محاضر ب	محاضر أ	أستاذ التعليم العالي
العدد	09	13	10	39	22
المجموع الكلي	93 أستاذا دائما				

الجدول رقم (06) يمثل توزيع أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية[1]

[1] – من إعداد الباحثة، بناءً على لمعطيات السنة الجامعية 2022– 2023م، المتحصل عليها من قِبل رئاسة قسم اللغة العربية.

الطور / السنة	الطور الأول – ليسانس–	العدد الكلّي للطور الأول
السنة الأولى "جذع مشترك"	1152	2489 طالبا
السنة الثانية	777	
السنة الثالثة	560	
	الطور الثاني – ماستر–	العدد الكلّي للطور الثاني
السنة الأولى	445	876 طالبا
السنة الثانية	431	
	الطور الثالث – دكتوراه–	العدد الكلّي للطور الثالث
دكتوراه "علوم"	67	165 طالبا
دكتوراه " ل. م. د"	98	
العدد الإجمالي لطلبة قسم اللغة العربية	3530 طالبا	

الجدول رقم: (07) يمثل توزيع الطلاب بقسم اللغة العربية[1]

2.4 عيّنة الدراسة:

يُعدّ إشراك جميع أفراد المجتمع في الدراسة من الصعوبات المتعبة والمكلفة التي لا يستطيع الباحث مجابهتها، باعتبار أنّ هؤلاء الأفراد أو العناصر قد يشكّلون الآلاف أو حتى الملايين، لهذا يلجأ الباحث لاختيار عيّنة من المجتمع. ويقصد بالعينة ذلك الجزء من المجتمع، بحيث يمثل عناصره وخصائصه، والغاية منها هي تعميم نتائج هذه العينة على كافة المجتمع الذي اشتقت منه.

[1] – من إعداد الطالبة، بناءً على معطيات السنة الجامعية 2022– 2023م ، المتحصل عليها من طرف مصلحة الاحصائيات بكلية الآداب واللغات.

3.4 تصميم العيّنة:

تكوّنت عيّنة الدراسة من 350 طالبا وطالبة تم اختيارهم بناءَ على الطريقة القصدية، وذلك استجابة لغرض البحث والهدف المرجوّ منه.

والعيّنة القصدية: نوع من أنواع العينات غير الاحتمالية، يختارها الباحث بطريقة مقصودة ومتعمدة كونها الملائمة لإعطاء بيانات كافية تفيد في الإجابة عن إشكالية البحث وتساؤلاته، ويراعى في اختيار هذه العينة الموضوعية والبعد عن الذاتية.

وبما أنّنا نسعى للكشف عن أثر الدافعية في تعلم اللغة العربية وتعليمها، قصدنا قسم اللغة العربية وبالتحديد طلبة الليسانس لإجراء الدراسة الميدانية، وذلك كون طور الليسانس يمثل الطور الأول في نظام ل. م. د، وبالتّالي فهو أساس التكوين وقاعدته، وفيه يختار الطالب مسلك التكوين والشعبة والتخصص. ومنه يتحدد مصير مستقبل الطالب إما بمواصلة دراسات التدرج وما بعد التدرج وإما بالتوجه إلى عالم الشغل.

كما دعمنا دراستنا بعيّنة أخرى، تمثلت في أعضاء هيئة التدريس، حيث تكونت العينة من ثلاثين أستاذا وأستاذة بقسم اللغة العربية من درجات علمية مختلفة؛ إذ ضمت العينة 6 أساتذة مساعدين ب، و7 أساتذة مساعدين أ، و11 أستاذا محاضرا أ، و6 أساتذة للتعليم العالي، وقد وقع اختيارهم بطريقة عشوائية.

5. كيفية عرض وتحليل البيانات:

تكاد تشترك معظم دراسات العلوم الإنسانية في الطريقة نفسها لجمع وعرض وتحليل وتفسير البيانات، إلا أن هناك بعض الاختلافات الطفيفة في بعض الأساليب الإحصائية والأدوات، ويعود ذلك إلى مشكلة الدراسة وعيّنتها.

إن الوصول إلى نتائج وحلول علمية وموضوعية في البحث العلمي يتوقف على الاختيار الصحيح والدقيق للأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير البيانات. ولضمان نتائج ذات مصداقية وحلول مناسبة لمعالجة الظاهرة، قمنا بتفريغ بيانات الاستبانتين عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته 25، وحرصا منا على تحقيق

التوافق وخلق الانسجام مع طبيعة الموضوع وأهدافه قمنا باستخدام مجموعة من الأساليب والتقنيات الإحصائية في عملية إحصاء وتحليل البيانات المحصّلة، هي:

- حساب التكرارات وتحديد النسب المئوية.
- التمثيل للاتجاه العام للظاهرة بالدوائر النسبية والأعمدة البيانية.
- معامل ألفا كرونباخ: وهو معامل إحصائي يقيس مدى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، بحيث كلما ارتفعت قيمته دل ذلك على أن درجة قياس الفقرات جيّدة.
- معامل الارتباط الخطي (بيرسون): هو مقياس إحصائي يُستخدم لمعرفة درجة وقوة العلاقة بين متغيرين واتجاههما.
- اختبار تي تست (T) لعيّنتين مستقلتين: هو اختبار إحصائي يُستخدم للمقارنة بين المتوسطات الحسابية المرتبطة بالمتغيرات الثنائية (ذكر، أنثى)، (مقيم، غير مقيم) ... الخ.
- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova): هو أسلوب إحصائي يُستخدم لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات مستقلة، أو أكثر لمتغير واحد اعتمادا على تحليل التباين بين المجموعات وداخلها، نحو: (التخصص: شعبة دراسات لغوية، أدبية، نقدية)، (الأقدمية: من 1 إلى 5 سنوات، من 5إلى 10، أكثر من 10 سنوات)، (الحالة الاجتماعية: أعزب، متزوج، أرمل، مطلق).

كما تمّ تفسير النتائج المحصّلة في ضوء الفرضيات بالاعتماد على الخلفية النظرية للبحث والدّراسات السابقة.

6. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية خطوة رئيسة في البحث العلمي وذلك لما لها من أهمية تتجسد في:

- تتيح للباحث فرصة التعرف على مجتمع الدراسة والاطلاع على طبيعة ظروف مجالات أو حدود الدراسة الميدانية.
- التحقق من مدى صدق وثبات الاستبانة وتناسق عباراتها مع المحاور.
- تتيح فرصة للباحث لإعادة النظر في فرضيات دراسته ومراجعتها.
- تكشف للباحث حجم وطبيعة الصعوبات التي قد تواجهه أثناء إجراء دراسته الميدانية.

ومن أجل ذلك:

تمّ اجراء الدراسة الاستطلاعية على عيّنة عشوائية قوامها 30 طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة، قصد معرفة مقدار ومفهومية الاستبانة من حيث الصياغة والمعنى، وكذا الخصائص السيكومترية الخاصة بها، ولقد تبين من هذه الأخيرة أن فقرات وعبارات الاستبانة واضحة ومفهومة لجميع أفراد العيّنة، وقد قدر الوقت المستغرق للإجابة عنها ما بين 10 إلى 15 دقيقة تقريبا.

- ملاحظة: الدراسة الاستطلاعية خصت بعينة البحث الرئيسة فقط؛ أي عيّنة الطلبة.

-الصدق:

وللتحقق من صدق الأداة تم الاعتماد على طريقة صدق الاتّساق الداخلي:

دافعية التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها			
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.458**	14	0.650**
2	0.219*	15	0.623**
3	0.495**	16	0.503**
4	0.535**	17	0.479**
5	0.647**	18	0.690**
6	0.597**	19	0.720**
7	0.493**	20	0.603**
8	0.499**	21	0.656**
9	0.627**	22	0.453**
10	0.548**	23	0.471**
11	0.695**		
12	0.259*		
13	0.443**		

الجدول رقم (08) يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثاني

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج spss25

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.219) في العبارة 2 وذلك في حدّها الأدنى بينما بلغت (0.720) في حدّها الأعلى عند العبارة 19، وجاءت كلّ العبارات دالة عند مستوى الدّلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كلّ متغير مع الدرجة الكلية.

مناخ العملية التعليمية – التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.478**	13	0.481**
2	0.246*	14	0.675**
3	0.462**	15	0.598**
4	0.492**	16	0.497**
5	0.663**	17	0.502**
6	0.560**	18	0.682**
7	0.525**	19	0.743**
8	0.415**	20	0.577**
9	0.642**	21	0.646**
10	0.603**	22	0.455**
11	0.743**	23	0.428**
12	0.276*	24	0.366*

الجدول رقم (09) يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الثالث

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج spss25

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.246) في العبارة 2 وذلك في حدها الأدنى بينما بلغت الحد الأعلى والمقدر ب(0.743) عند العبارة 11 وجاءت كلّ العبارات دالّة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع الدرجة الكلية.

-الثبات:

-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

وقد تم حساب ثبات الأداة بهذه الطريقة، وكانت النتيجة كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

دافعية التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها			
الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات
1	0.878	14	0.873
2	0.885	15	0.875
3	0.877	16	0.877
4	0.876	17	0.878
5	0.873	18	0.872
6	0.875	19	0.872
7	0.877	20	0.874
8	0.877	21	0.872
9	0.873	22	0.879
10	0.876	23	0.878
11	0.872		
12	0.884		
13	0.879		

جدول رقم (10) يوضّح نتائج معامل ثبات الأداة بألفا كرونباخ للمحور الثاني.

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج spss25.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ معامل ثبات الأداة وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل (α= 0.881) وهي قيمة دالّة، ممّا يؤكد تمتّع المقياس بمستوى جيّد من الثبات.

مناخ العملية التعليمية – التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02.			
الفقرة	**الثبات**	**الفقرة**	**الثبات**
1	0.885	13	0.885
2	0.891	14	0.879
3	0.885	15	0.882
4	0.884	16	0.884
5	0.879	17	0.884
6	0.882	18	0.879
7	0.883	19	0.878
8	0.884	20	0.882
9	0.880	21	0.880
10	0.881	22	0.886
11	0.879	23	0.886
12	0.890	24	0.888

جدول رقم (11) يوضح نتائج معامل ثبات الأداة بألفا كرونباخ للمحور الثالث.

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات برنامج spss25.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ معامل ثبات الأداة وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل (α= 0.888) وهي قيمة دالّة، مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيّد من الثبات.

وعليه تسمح هذه النتائج بتطبيق الاستبانة على العيّنة الأساسية في حدود ما يخدم الدراسة.

المبحث الثاني: عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج

تمهيد:

يهدف هذا المبحث لتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال الدّراسة الميدانية كمّيا وكيفيا، وذلك من خلال تفسيرها والتعليق عليها بقصد وصف الظاهرة المدروسة والكشف عن العوامل المؤثرة فيها، وإبراز العلاقات التي تربطها بالمتغير التابع وبالمتغيّرات الوسيطة الأخرى.

وتساعد عملية تحليل البيانات في الوصول إلى نتائج الدراسة واختبار صحة فرضياتها، كما أنها توسّع زوايا النظر وتفتح أبوابا للباحثين مستقبلا للخوض في دراسة الظاهرة من أبعاد وجوانب أخرى.

كما يفضي تحليل البيانات وتفسيرها ومناقشتها إلى جملة من التوصيات والاقتراحات في سبيل الرفع من مستوى الظاهرة المدروسة من باب الإسهام في تحسين وتطوير التعليم العالي، وليس من قبيل فرض الآراء على صنّاع القرار.

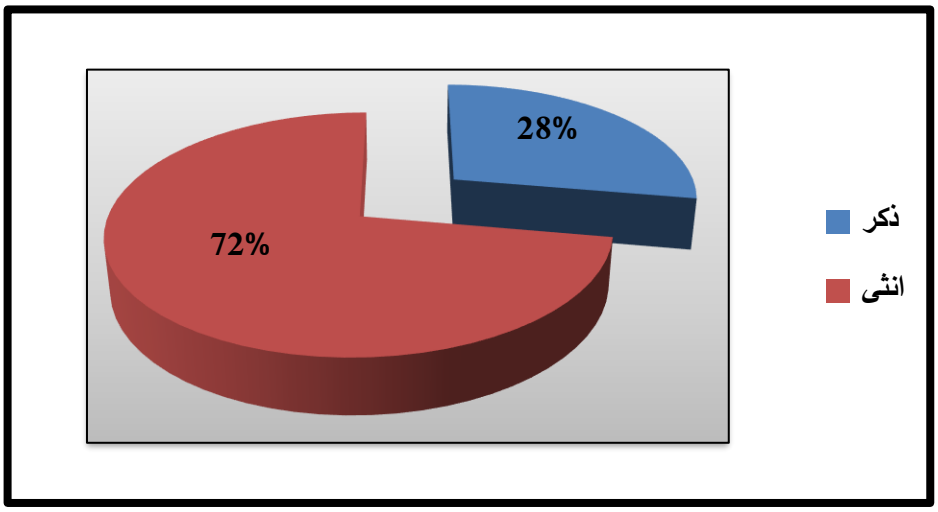
1. عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج الخاصة بالطلبة.

1.1 محور البيانات الشخصية:

1.1.1 توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	97	27.7
انثى	253	72.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (12) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الجنس



الشكل رقم (16) يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الجنس

يمثل الجدول أعلاه توزيع أفراد العيّنة بحسب الجنس، والملاحظ عنه من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول عدم وجود توازن في توزيع أفراد العيّنة من ناحية الجنس، حيث نالت فئة الإناث أعلى نسبة قدّرت ب 72.3% بتكرار بلغ 253 مرة، في حين كانت فئة الذكور أقلّ منها بنسبة 27.7% بتكرار بالغ 97 مرة. و تدل هذه النتائج على رغبة البنات الجامحة في الالتحاق بميدان اللغة والأدب العربي بعد الحصول على شهادة البكالوريا، بخلاف الذكور الذين يميلون أكثر للميادين

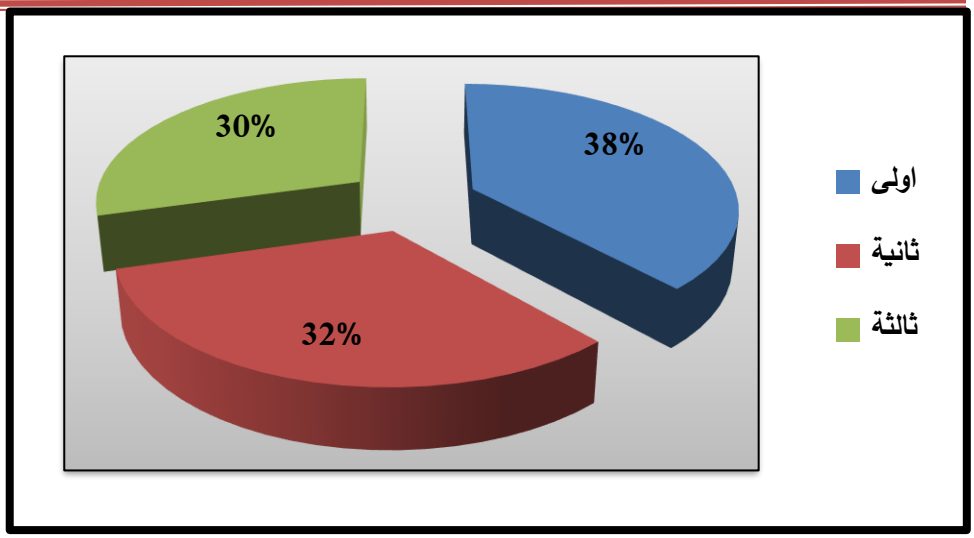
العلمية والتكنولوجية والرياضيات والاعلام الآلي والاقتصادية...ويعود سبب التحاق البنات بميدان اللغة والأدب العربي إلى طبيعة فرص العمل التي يحيلهم إليها هذا الأخير، والمتمثلة في التعليم بمراحله المختلفة بقطاعي التربية والتّعليم والتعليم العالي باعتبار أنّ التعليم يُعد المهنة الأنسب والأشرف للمرأة، كما يحيلهم ميدان اللغة والأدب إلى مهن أخرى أيضا، كالصحافة والتنشيط الثقافي والتدقيق اللغوي.

كما تُعزى النسبة المرتفعة للإناث مقارنة بالذكور إلى تفوق البنات في الدراسة، حيث كشفت العديد من الدراسات العربية أن البنات الأكثر تفوّقا في امتحان شهادة البكالوريا، وعلى رأسها دراسة سليماني (2019م) الموسومة ب " عوامل التفوق الدراسي للإناث في امتحان البكالوريا". وتعود عوامل تفوّق الإناث على الذكور في الدراسة منذ المراحل الأساسية في التعليم إلى غاية التعليم العالي من وجهة نظر التربويين للتّنشئة الاجتماعية والتربية والمراقبة الصارمة التي تتلقّاها الإناث في الوطن العربي بخلاف الذكور الذين تنمح لهم بعض الحرية والمرونة في المعاملة والتي تخوّلهم من فرض آرائهم بعض الشيء واتّباع أهوائهم، وتعفيهم إلى حد ما من تلقّي الأوامر، وهذا ما يجعلهم أقل انضباطا مقارنة بالبنات في دراستهم وسائر شؤون حياتهم الأخرى.

2.1.1 توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى:

الفئة	التكرار	النسبة
أولى	134	38.3
ثانية	113	32.3
ثالثة	103	29.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى



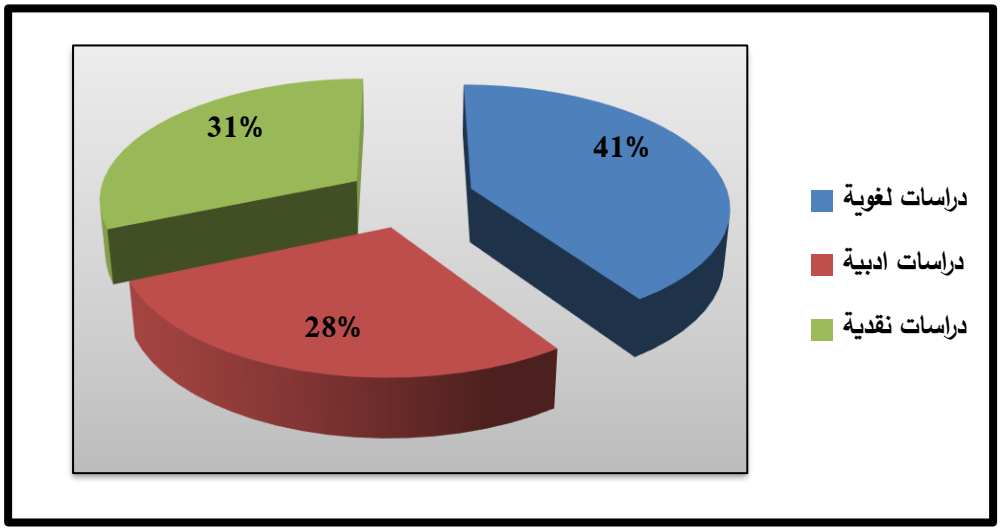
الشكل رقم (17) يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى

يمثّل الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب المستوى، وما يلاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الرسم البياني وجود تقارب في النسب بين المستوى الأول والمستوى الثاني، حيث احتلت السنة الأولى ليسانس الصدارة بنسبة تقدر ب: 38.3%، تليها السنة الثانية بنسبة تكاد تقاربها، إذ قدّرت ب: 32.3%، بينما النسبة الأقل فكانت من نصيب السنة الثالثة ليسانس حيث بلغت: 29.4%، ويعود سبب تسجيل المستوى الأول من طور الليسانس أعلى نسبة من حيث الطلبة إلى كونه يمثل التعليم والتكوين القاعديين المشتركين بين كافة تخصصات الميدان العلمي، إذ يوفر للطالب التكوين في المعارف والمفاهيم العلمية والخبرات اللازمة التي تؤهله لمواصلة تعليمه الجامعي وتحيله إلى اختيار الشعبة المناسبة لميوله وقدراته في السنة الثانية والتخصص في السنة الثالثة، إضافة إلى مساعدته على التكيف والاندماج بفضاء الجامعة واكتشاف رحابها، أو قد يدفع بالطالب إلى ترك المقاعد البيداغوجية بالجامعة لعدة عوامل أو تجميد السنة (ما يعرف بالعطلة الأكاديمية أو التوقف عن الدراسة لمدة سنة)، كما يرتبط ارتفاع عدد الطلبة في المستوى الأول بنسبة النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، حيث كلّما ارتفع معدّل النجاح في البكالوريا زاد عدد الطلبة المسجلين في المستوى الأول.

3.1.1 توزيع أفراد العيّنة من حيث الشعبة:

الفئة	التكرار	النسبة
دراسات لغوية	142	40.6
دراسات ادبية	98	28.0
دراسات نقدية	110	31.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (14) يمثل توزيع أفراد العيّنة من حيث الشعبة



الشكل رقم (18) يمثل توزيع أفراد العيّنة من حيث الشعبة

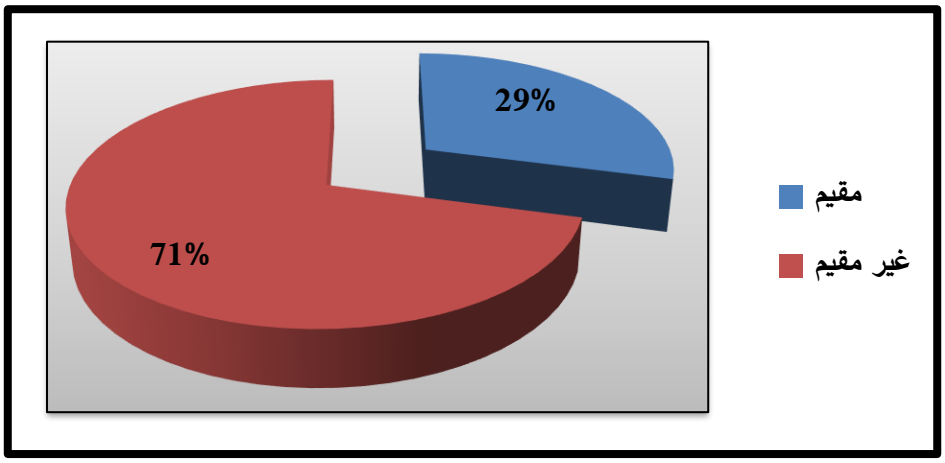
يمثّل الجدول أعلاه نسب توزيع طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية في الشعب العلمية الثلاث؛ إذ يتضح لنا من خلا ل الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ شعبة الدراسات اللغوية احتلت المرتبة الأولى بنسبة عالية قدرت بـ: 40.6%، تليها في المرتبة الثانية شعبة الدراسات النقدية بنسبة: 31.4%، وفي الاخير شعبة الدراسات الأدبية التي تذيّلت الترتيب بنسبة: 28.0%.

ويمكننا أنّ نرجئ سبب ارتفاع نسبة شعبة الدراسات اللغوية إلى أهمّية علومها، إذ تمكن الطالب من التفقّه في اللغة على نحو علمي يساعده في بناء معرفة لسانية ولغوية مستفيضة تخوّله فهم التنزيل الحكيم وتصون لسانه وقلمه عن الوقوع في اللحن والأخطاء اللغوية الشائعة، إضافة إلى هذا نجد أنّ المقاييس المدرجة ضمن شعبة الدراسات اللغوية تمتاز بالمرونة مقارنة بمقاييس الدراسات الأدبية أو النقدية–وهذا وفق ما أظهرته إجابات الطلبة أنفسهم–، وتعدّ هذه أبرز العوامل التي تدفع الطلبة إلى الالتحاق بشعبة الدّراسات اللغوية.

4.1.1 توزيع أفراد العيّنة وفقا للسكن الجامعي أو الاقامة:

الفئة	التكرار	النسبة
مقيم	102	29.1
غير مقيم	248	70.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العيّنة وفقا للسكن الجامعي أو الاقامة



الشكل رقم (19) يمثل توزيع أفراد العيّنة وفقا للسكن الجامعي أو الاقامة

يظهر لنا من خلال الشواهد الكمّية الواردة في الجدول أعلاه، وكذا الرسم البياني أنّ فئة الطلبة غير المعنيين بالإقامة الجامعية حقّقت نسبة عالية، حيث بلغت: 70.9%، في حين سجلت فئة

الطلبة المقيمين نسبة ضئيلة قدّرت بـ: 29.1%. وهذه النتيجة تبين أنّ الجامعة لا تبعد كثيرا عن البلديات أو المدن التي يقطن بها أغلب الطلبة، وهذا يُعد عاملا إيجابيا وبخاصة لفئة الإناث، إذ أنّ بعد المسافة بين الجامعة ومقر السكن يرهق الطالب ويضطره للإقامة بالسكن الجامعي لقلة وجود الحلول البديلة.

2. تحليل نتائج المحور الثاني: مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها.

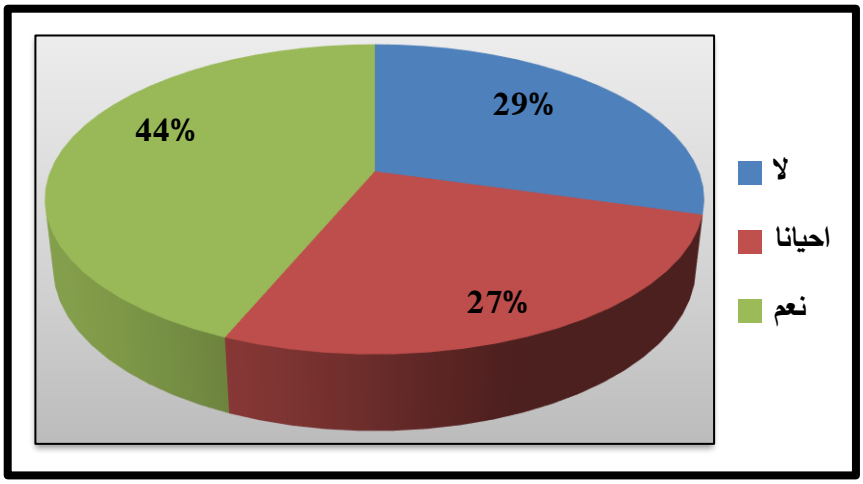
يكاد يجمع معظم علماء النفس، ولا سيما التّربويّون منهم أنّ الدافعية تعد من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلّم بعد النضج، حيث أثبتت دراساتهم أنّه لا يمكن للتعلم أن يحدث لولا وجود الدافعية.

وعليه؛ نهدف من خلال هذا المحور لقياس مستوى الدافعية لدى فئة المبحوثين للكشف عن أثرها في عملية تعلمهم وإنجازاتهم وتحصيلاتهم. وذلك عن طريق تحليل كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق ما أسفرت عنه إجابات المبحوثين وتفسيرها بالاعتماد على الخلفية النظرية للبحث والدراسات السابقة حول الموضوع.

السؤال الأول: حبّ التخصص والاهتمام به دفعني لاختياره:

الفئة	التكرار	النّسبة
نعم	153	43.7
احيانا	94	26.9
لا	103	29.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (16) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني



الشكل رقم (20) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني

يوضح الجدول أعلاه إجابات الطلبة حول عبارة " حبّ التخصص والاهتمام به دفعني لاختياره"، ونلاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ نسبة متوسطة منهم قدّرت ب: 43.7% أجابت ب "نعم"، في حين بلغت نسبة الفئة التي أجابت ب: "أحيانا" 26.9%، وتليها الفئة المجيبة ب "لا" بنسبة: 29.4%، وما نلاحظه من خلال هذه النتائج أنّ نسبة الإجابة عن العبارة "ب أحيانا ولا" متقاربة جدا.

تُعد مسألة اختيار التخصص من أهم القرارات التي يتخذها الطالب في حياته، وذلك لما لهذا الأخير من تبعات على حياته مستقبلا، لذا نجد معظم الطلبة بعد حصولهم على شهادة البكالوريا يترددون ويتخوفون من اختيار التخصص المناسب بخاصة الفئة التي لم يحالفها الحظ لتحصيل معدلات مرتفعة أو مقبولة تمكنهم من اختيار التخصص الذي يريدون دراسته والعمل في مجاله مستقبلا.

وحسب ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أنّ نسبة متوسطة من الطلبة اختارت التخصص بمحض إرادتها، ويُعد هذا من المؤشرات المؤثرة بقوة في الظاهرة المدروسة، وتعود أسباب الاختيار لعدة دوافع، منها:

- دوافع دينية؛ وذلك باعتبار أنّ اللغة العربية اللغة الرسمية لمصادر التشريع الإسلامي، لذا يعدّ تعلمها واجبا من أجل فهم العقيدة الإسلامية الفهم الصحيح الذي يقود للامتثال لأوامر الله والابتعاد عن نواهيه وأداء الفرائض والواجبات بالوجه الذي يرضيه عز وجل.

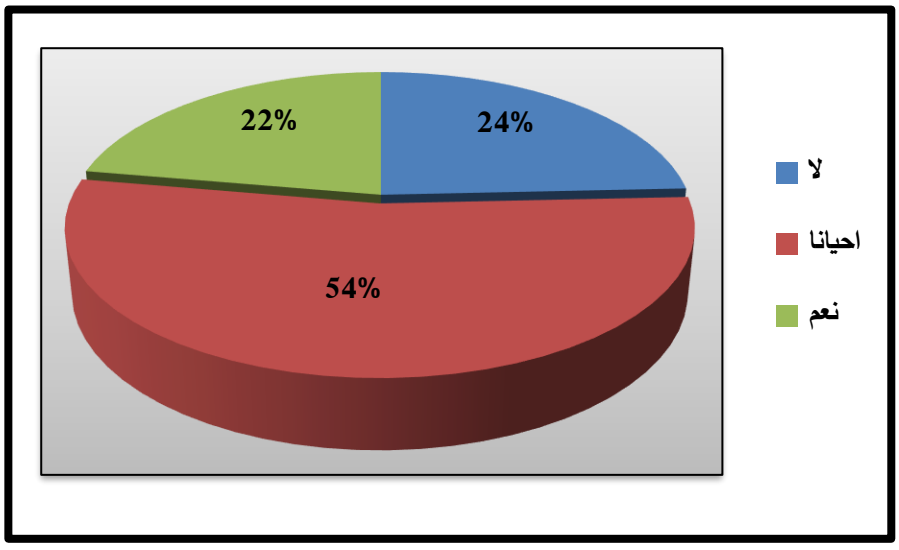
- دوافع تعليمية؛ وتتمثل في تعلم علومها المختلفة من أجل التعرف على تاريخ الحضارات العربية وثقافاتها وأمجادها وبطولاتها، أو من أجل تعليمها لأهلها أو لغير الناطقين بها.
- دوافع شخصية؛ تُكسب اللغة العربية صاحبها قوة الشخصية والمروءة وتساعده على أن يكون شخصا منفتحا واجتماعيا.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أنّ حب التخصص واختياره بكامل الإرادة ومطلق الحرية يزيد من مستوى الدافعية لدى الطالب، ولاسيما الدافعية في بعدها الداخلي، ومن بينها دراسة جاسم (2014م) المعنونة ب: " الرغبة في التخصص وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الجامعة". بينما يؤثر ضيق الاختيار في دوافع الطلبة بالسلب.

السؤال الثّاني: أتردّد إلى الجامعة بحب وشغف.

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	78	22.3
احيانا	187	53.4
لا	85	24.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (17) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني



الشكل رقم (21) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني

يظهر من خلال الجدول أنّ فئة الطلبة المجيبة ب "نعم" عن عبارة " أتردّد إلى الجامعة بحبّ وشغب" قليلة جدّا، حيث قدرت نسبتها ب: 22.3%، في حين احتلت الصدارة الفئة المجيبة ب "أحيانا" بنسبة بلغت: 53.4 %، أمّا نسبة الإجابة ب: "لا" فكانت 24.3.

إنّ التردد بشغف إلى مؤسسات التعليم يُعد من أبرز مظاهر الدافعية للتعلم لدى لطلبة، وما تبرزه الشواهد الكمية في الجدول أعلاه يعكس مبدئيا مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية، حيث نجد فئة معتبرة منهم أحيانا ما تتردد إلى الجامعة بحب وشغف، وأحيانا أخرى ما تسأم من ذلك، بينما الفئة التي غالبا ما تُقبل إلى الجامعة بأريحية أكثر تمثل نسبة قليلة جدا، ولعل هذا ما يفسر تغيّب كثير من الطّلبة عن حضور المحاضرات أو تفضيلهم البقاء في ساحة المؤسسة للدردشة مع زملائهم بدل الدخول إلى القاعات والاستفادة من محتوى المحاضرة.

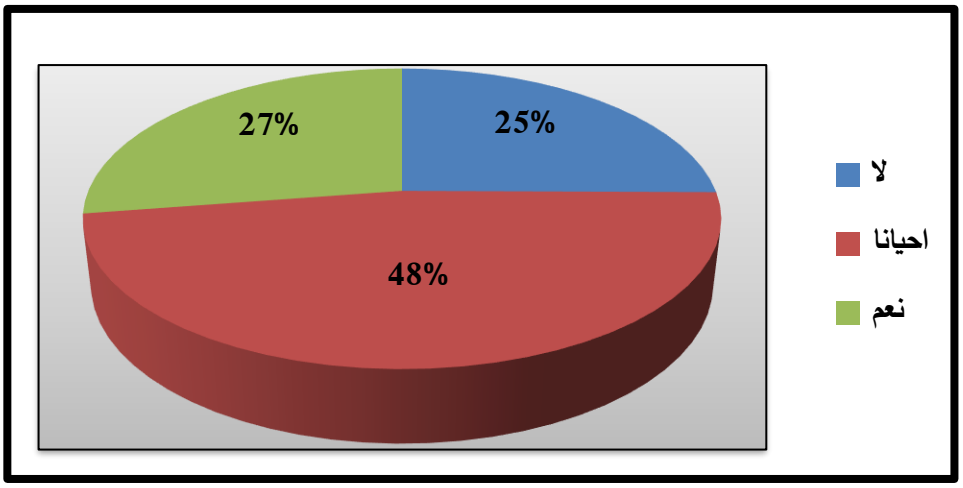
وتعود ظاهرة عدم تردد الطلبة إلى الجامعة بطواعية ورغبة وشغف إلى عدّة أسباب، نذكر منها:

- تكاسل الطالب عن التردد إلى الجامعة كل يوم، ولاسيما في ظل العصر التكنولوجي الذي سخّر كلّ السبل لكي ينعم الإنسان بحياة يسيرة، فالطالب اليوم أضحى يفضل التعليم عن بعد بدل الحضوري لما يوفره من منفعة وراحة ويخلّصه من تكبد عناء التنقل كل يوم.
- تكدّس المناهج وطول وكثافة البرامج.
- افتقار البيئة التعليمية لمستلزمات التعليم العصري.

السؤال الثّالث: أداوم على حضور المحاضرات وأبذل قصارى جهدي لمتابعة شرح الأساتذة للدروس المختلفة:

الفئة	التكرر	النسبة
نعم	96	25.1
أحيانا	166	47.4
لا	88	27.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (18) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني



الشكل رقم (22) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني

إنّ المعطيات العامّة للجدول توضح أنّ نسبة متوسطة من الطلبة المجيبة ب "أحيانا" عن عبارة "أداوم على حضور المحاضرات وأبذل كل جهدي لمتابعة شرح الأساتذة للدروس المختلفة"؛ إذ قدّرت ب 47.4%، بينما تقاربت نسب الفئتين التاليتين، حيث قدرت نسبة الإجابة ب "نعم" 27.4% ونسبة الاجابة ب "لا "25.1%. وهذه النتائج تنبئ عن تغيّب وتخلف الكثير من الطلبة عن المحاضرات، ويمكننا تفسير ذلك من خلال ما لاحظناه أثناء إجراء دراستنا الميدانية بعدّة عوامل منها:

- عدم دراية الطلبة بمدى أهمية المحاضرة في التعليم العالي.
- الطرق التقليدية المعتمدة من قِبل الأساتذة في المحاضرة، إذ غالبا ما يلجأ الأستاذ إلى طريقة التلقين، وبالرغم من نجاعة هذه الطريقة إلا أنّ بعضا من سماتها تشعر الطالب بالملل بسبب نقص تفاعله، وكذا اتّسامها بالطول...الخ.
- اعتماد الطالب على المطبوعات والمطويات الجامعية بنسبة كبيرة ممّا يغنيه عن حضور المحاضرة.
- مشكلة النقل والمواصلات، ففي كثير من الأحيان لا يتزامن موعد وصول حافلة نقل الطلبة مع التوقيت المحدد للمحاضرة.

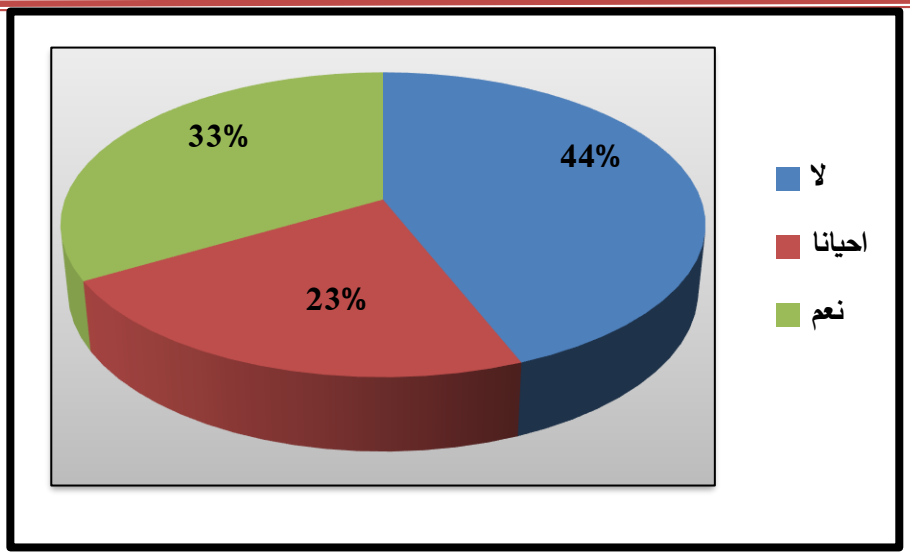
أصبحت ظاهرة التغيّب والتخلف عن المحاضرات العلمية تشكل مسألة خطيرة في أوساط التعليم الجامعي في الدول العربية بصفة عامة وفي الجزائر بخاصة، وذلك لما لها من عواقب وخيمة وتبعات على المدى البعيد، ولقد أكدت الكثير من الدراسات والتقارير الأجنبية والعربية عن وجود علاقة بين ضعف الأداء الأكاديمي والتغيب عن المحاضرات، إذ كشفت نتائج التقرير الصادر عن المجلس الأمريكي للتعليم أنّ الطلبة الذين يداومون على حضور المحاضرات أكثر تحصيلا من غيرهم، كما أشادت بأدائهم الأكاديمي المتميز، ومن جهة أخرى نجد الدراسات العربية توصلت للنّتائج نفسها، حيث كشف دراسة تحت عنوان: "أثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة" لكلٍّ من بن علي عائشة وفلاحي الزهرة (2013م) أن الطلبة الذين يحضرون بانتظام يتحصلون على معدلات عالية مقارنة بالذين يتخلفون عن الحضور، وفي الاتجاه ذاته ذهبت دراسة كسعي صورية (2019م) المعنونة: " التغيّب عن المحاضرة وتأثيره في التحصيل العلمي لدى الطالب الجامعي".

وتعكس نتائج هذه الدراسات أهمية المحاضرة التي تُعد من أبرز ركائز التعليم العالي وأهم مصادره لما تقدمه من معلومات ومعارف في ميدان التكوين قد لا يجدها الطالب في مصدر آخر، لأن الأستاذ يجتهد في تلخيص وتبسيط المعلومة حتى يسهل على الطالب استيعابها، كما تعزز المحاضرة العلاقات العلمية والاجتماعية بين الأستاذ والطلبة، وتمنح فرصة أكبر للطلبة من أجل التفاعل والمناقشة واستشارة أساتذتهم في الأمور التي تستشكل عليهم، إضافة إلى ذلك فإنها تدفع بالطالب إلى البحث والتقصّي وتجعله أكثر اندماجا في الفضاء الجامعي والعلمي على حد سواء.

السؤال الرابع: أحضر الحصص التطبيقية فقط خوفا من الإقصاء.

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	117	44
احيانا	79	22.6
لا	154	33.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (19) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الرابع



الشكل رقم (23) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثاني

يوضح الجدول أعلاه إجابات المبحوثين حول عبارة " أحضر الحصص التطبيقية فقط خوفا من الإقصاء" إذ نلاحظ من خلال الشواهد الكمّية الواردة في الجدول أنّ الفئة المجيبة ب "نعم" شكلت نسبة 33.4%، أما الفئة التي أجابت ب "أحيانا" فمثّلت نسبة 22.6%، بينما شكلت الفئة المجيبة ب "لا " النسبة الأكبر، وقد قدّرت ب 44.0%.

وتوضح هذه النسب المتحصل عليها من خلال تحليل بيانات العبارة مصدر الدافعية لدى الطلبة فالفئة التي غالبا ما تداوم على حضور الحصص التطبيقية أو الأعمال الموجهة من أجل التعلم وليس خوفا من الإقصاء الذي يتعرض له الطالب نتيجة ثلاثة غيابات غير مبررة وفق ما يقرّه القانون الخاص بنظام –ل. م. د–يثبت أنّها مدفوعة داخليا نحو التعلم والإنجاز برغبة وشغف دون وجود أي تدخل خارجي، ويؤكّد كل من ريان وديسي أنّ الدوافع الداخلية أكثر استدامة من الخارجية وأقوى أثرا منها. أمّا الفئة المجيبة ب: أحيانا فتمتاز بدافعية داخلية أو ذاتية متوسطة.

في حينٍ توضح النتائج أنّ الفئة المجيبة ب: نعم غالبا ما تكون مدفوعة خارجيا نحو التعلم؛ أي أن الخوف من العقاب والمتمثل في الإقصاء هو الذي يدفعها نحو الحضور، فلو تساهل الأستاذ معهم ولم يلجأ إلى تطبيق القانون لتخلفوا عن الحضور.

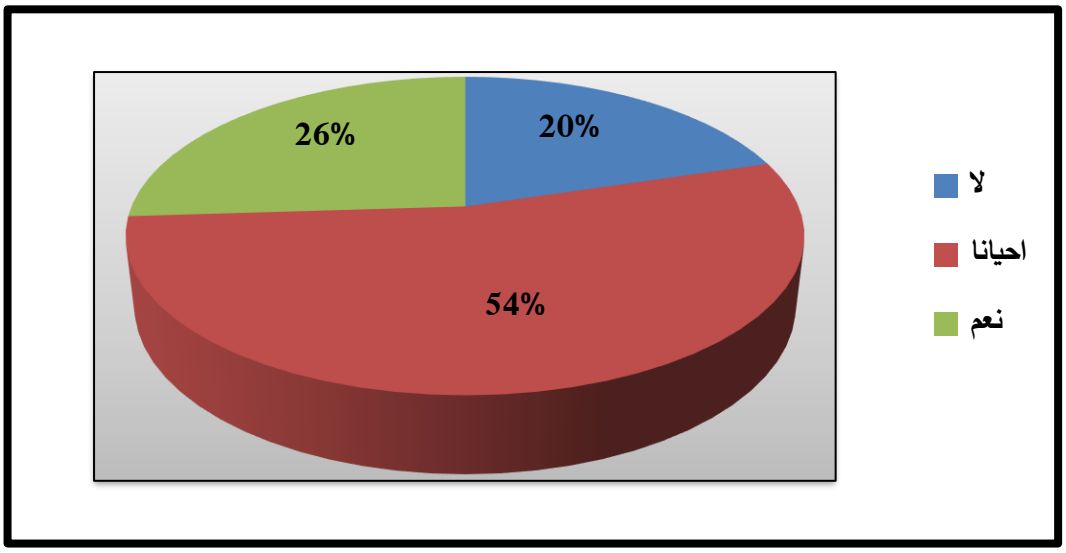
علاوة على ذلك، فإنّ الطلبة المدفوعين داخليا غالبا ما ينشدون من التعلّم ذاته، فنجدهم مثابرين مجتهدين لا يعوّلون على المعلم أو الأستاذ كثيرا في تحصيل المعارف، بل يعتمدون في ذلك على أنفسهم بكثرة، يتخذون من الفشل دافعا لاستمرار التعلم وتحقيق النجاح، بينما الفئة الثانية أو

المدفوعة بمصدر خارجي فغالبا ما تنشد من التعلم النتيجة فحسب ، لذا نجدهم يسعون بشتى الطرق حتى غير الأخلاقية منها لحصد علامات جيّدة والمحافظة على الصدارة وذلك ناتج عن تصورهم الخاطئ لمفهوم التعلم الحقيقي أو بسبب العادات الخاطئة التي تربّوا عليها، والتي جعلتهم يعتادون الوصول إلى الغايات مهما كانت الوسيلة.

السؤال الخامس: أطالع وأبحث باستمرار لمواكبة مستجدات كل ما يتعلق بتخصصي:

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	91	26.0
احيانا	188	53.7
لا	71	20.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (20) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثاني



الشكل رقم (24) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثاني

إنّ المعطيات العامة للجدول توضح أنّ نسبة متوسطة من الطّلبة أجابت ب "أحيانا" عن عبارة " أطالع وأبحث باستمرار لمواكبة مستجدّات كل ما يتعلق بتخصصي"، حيث بلغت نسبة الإجابة ب "أحيانا "53.7%، تليها الفئة المجيبة ب: "نعم" بنسبة قدّرت ب: 26.0%، بينما النسبة الأصغر كانت للإجابة ب: "لا" 20.3%.

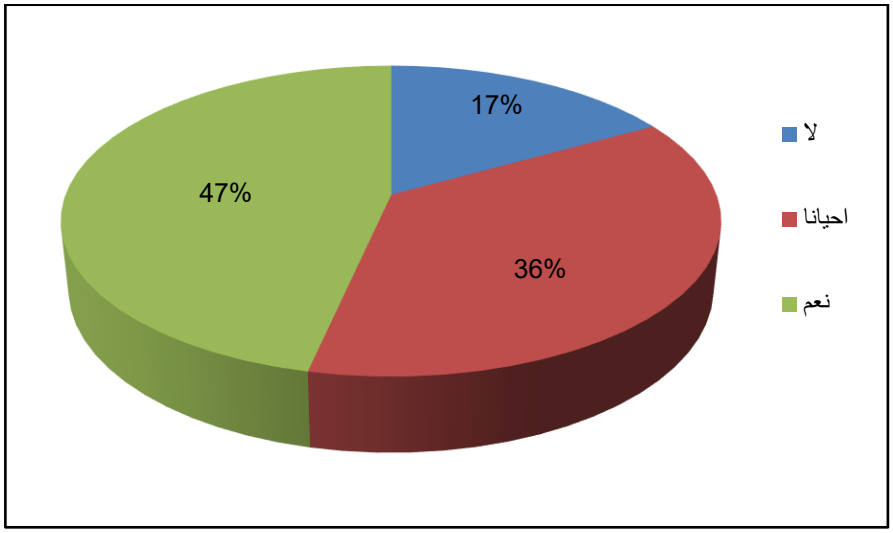
وما نلاحظه من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ الغالبية المطلقة من الطلبة لا تُولي أهمية بالغة للمطالعة والبحث فيما يتعلق بمجال تخصصاتهم، وذلك يعود لعدة أسباب، أهمّها:

- اكتفاء الطالب بما يُقدم له في المحاضرة أو في حصص الأعمال الموجهة.
- غياب إرساء ثقافة المطالعة في مؤسسات التعليم بكافة أنواعها، وكذا في المجتمع والأسرة.
- قلة الفضاءات المشجعة على البحث العلمي والمطالعة من مكتبات ومراكز البحث، سواء على مستوى مؤسسات التعليم العالي أو خارجها.
- عدم تمرس الطلبة على كيفية المطالعة السليمة ومنهجية البحث عن المعلومات في المصادر والمراجع العلمية الرصينة.

السؤال السادس: لا أتخلف عن إنجاز واجباتي العلمية.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	163	46.6
احيانا	128	36.6
لا	59	16.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (21) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني



الشكل رقم (25) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني

يمثل الجدول نسب إجابات أفراد العيّنة عن عبارة " لا أتخلف عن إنجاز واجباتي العلمية " وما يمكن ملاحظته من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ الاتجاه يميل نحو الإجابة ب: "نعم" حيث بلغت نسبتها: 46.6%، تليها الإجابة ب: "أحيانا" و المقدرة ب: 36.6%، بينما النسبة الأصغر فكانت من نصيب الاجابة ب: "لا".

يمكننا القول أنّ مستوى الدافعية للإنجاز لدى الغالبية من طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسّط.

تُعد الدافعية للإنجاز من أنواع الدافعية للتعلم، وبالتالي فهي من المفاهيم الافتراضية التي لا يمكن قياسها، وإنّما يُستدل عليها من خلال مظاهر سلوك الطلبة، فالرغبة الشديدة في إنجاز الواجبات تعرب عن مستوى الدافع المرتفع نحو الإنجاز والتحصيل.

وتشير هذه النتائج إلى لبّ ما جاء به ماكليلاند الذي يرى أنّ لمستوى الدافعية للإنجاز علاقة بمصدر الضبط، بحيث يؤكد أنّ الأفراد الذين يمتازون بدافعية عالية نحو الإنجاز والتحصيل غالبا ما يكونون مدفوعين داخليا؛ أي أنهم يبحثون عن التفوق من أجل تحقيق ذواتهم بصرف النظر عمّا كانوا سيتلقونه من درجات أو مكافآت.

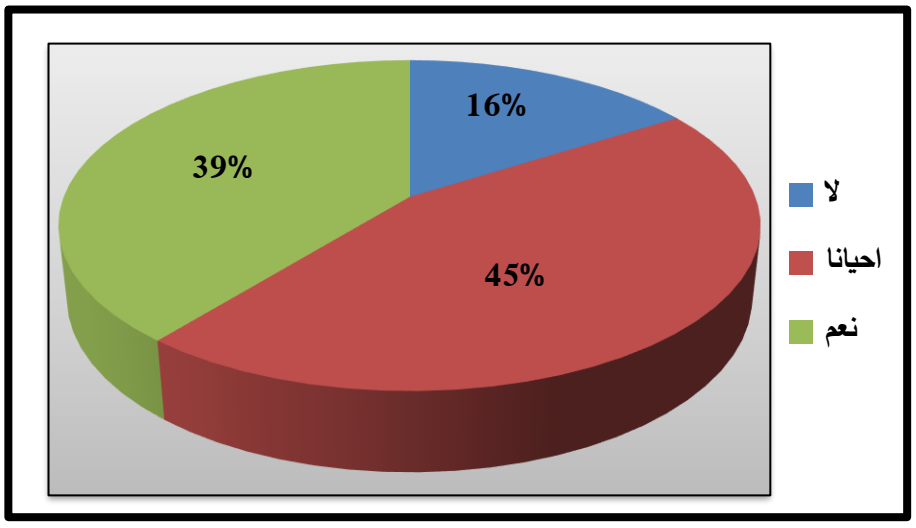
كما يرتبط مستوى الدافع نحو الإنجاز بمقدار الإحساس بالخوف وذلك بحسب ما أقرّه كلٌّ من ماكليلاند وليبرمان، إذ أسفرت دراستهما عن نتائج مفادها أنّ الأفراد الذين يشعرون بالخوف الشديد والعجز بدل الأمل والتطلع للمنافسة والنجاح يكون مستوى دافعيتهم للإنجاز متوسطا أو ضعيفا بخلاف الذين يتطلّعون للمنافسة ويكون مقدار خوفهم متوسّطا أو ضعيفا، ففي الغالب مستوى الدافع نحو الإنجاز لديهم يكون مرتفعا.

هذا وتشكّل المهام والواجبات الدراسية في مرحلة التعليم العالي نسبة معتبرة من المحتوى التعليمي، ما يجعلها تحتل مكانة هامة في العملية التعليمة – التعلّمية.

السؤال السابع: أتفرغ لدراستي مهما كانت ظروفي:

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	137	39.1
أحيانا	157	44.9
لا	56	16.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (22) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني



الشكل رقم (26) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني

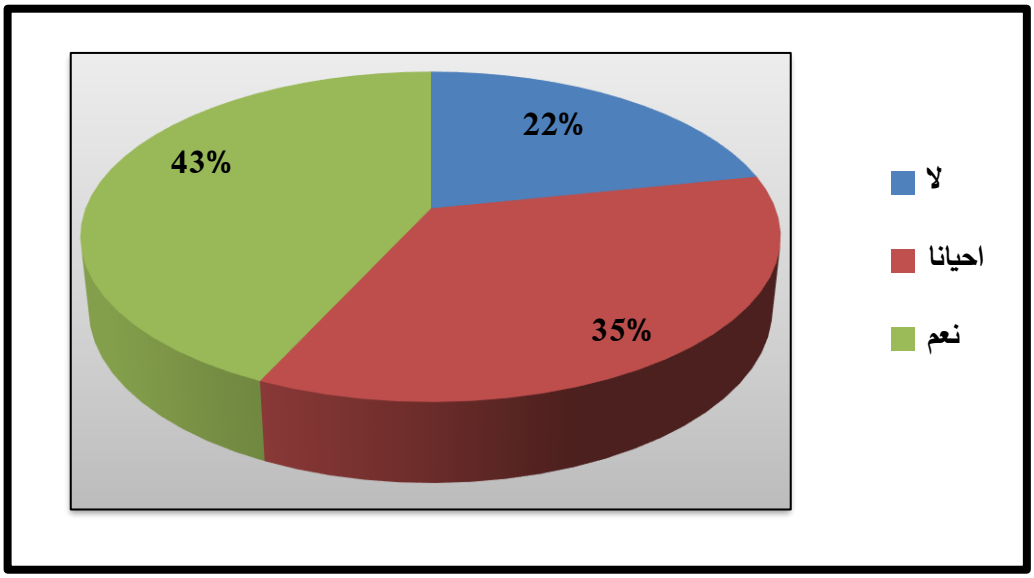
من خلال المعطيات الموضحة في الجدول بالإضافة إلى الدائرة النسبية نرى أنّ نسبة 39.1% من أفراد العيّنة أجابت ب: "نعم" عن عبارة " أتفرغ لدراستي مهما كانت ظروفي "وهي نسبة أقل من المتوسط مقارنة مع الفئة التي أجابت ب: "أحيانا"، حيث بلغت: 44.9%، في حين النسبة الأصغر كانت للفئة التي أجابت ب: "لا" ومثّلت ب: 16.0%.

إنّ السعي والمثابرة في الدراسة يُعدّ من أهم مؤشرات الدافعية للتعلم وذلك وفق ما أشار إليه فيو Viau، حيث أنّ الطالب الذي يتميز بمستوى عالٍ من الدافعية يُولي اهتماما كبيرا لدراسته، ليس هذا فحسب بل يوثرها على حساب حياته وظروفه الخاصة. وبمعنى آخر؛ أنّ الطالب المدفوع نحو التعلم لا يترك لظروفه مهما كان نوعها سلطة للتأثير في تعلّمه، بل يسعى جاهدا لقهرها وتجاوزها من أجل أن يصل إلى مبتغاه، وتُعد المثابرة من أجل الوصول إلى الهدف وفق ما أشار إليه أتكنسون من أبرز مؤشرات ارتفاع الدافعية للإنجاز، بينما الذي يملك مستوى متوسّطا من الدافعية فيعجز في غالب الأحيان عن تجاوز ظروفه الشخصية، أما الفئة الأخيرة والتي تعاني انخفاض مستوى الدافع فغالبا ما تستسلم لسيطرة الظروف الشخصية عليها، بل وتتخذ منها حجة أو ذريعة تفسر بها فشلها وإخفاقها.

السؤال الثامن: أسعى إلى التّفوق والتميز بين زملائي.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	151	43.1
أحيانا	123	35.1
لا	76	21.7
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (23) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني



الشكل رقم (24) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني

نلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول أنّ هناك تباينا في إجابات طلبة الليسانس عن عبارة " أسعى إلى التفوق والتميز بين زملائي"، حيث بلغت نسبة الاجابة ب: "نعم" 43.1%، وهي أعلى نسبة، تليها الإجابة ب: "أحيانا"، حيث مثّلت نسبة: 35.1%، بينما الفئة المجيبة ب: "لا" فقد مثّلت النسبة الأصغر 21.7%.

تبيّن هذه النتائج أنّ نسبة متوسطة من الطلبة تسعى نحو التحصيل والتفوق والتميز في دفعتها وهذا ما يعكس مستوى الدافعية لدى أفراد العينة، حيث كشفت العديد من الدراسات أنّ للدافعية للتعلم علاقة ارتباطية بالتحصيل الدراسي، ومن بينها دراسة خلفة نجلاء (2019م) المعنونة ب: " دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل لدى السنة أولى آداب".

ولقد أسفرت الدراسة عن نتيجة عامة مفادها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية التعلّم ومستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب. بحيث كلّما ارتفع مستوى الدافع نحو التعلم للطلبة زاد مستوى تحصيلهم، وكلما انخفض حدث العكس. وقد ينخفض مستوى التحصيل بسبب عوامل أخرى قد تتعلق بالطالب نفسه، وقد تتعلق بالبيئة التي ينتمي إليها أو إلى البيئة التعليمية.

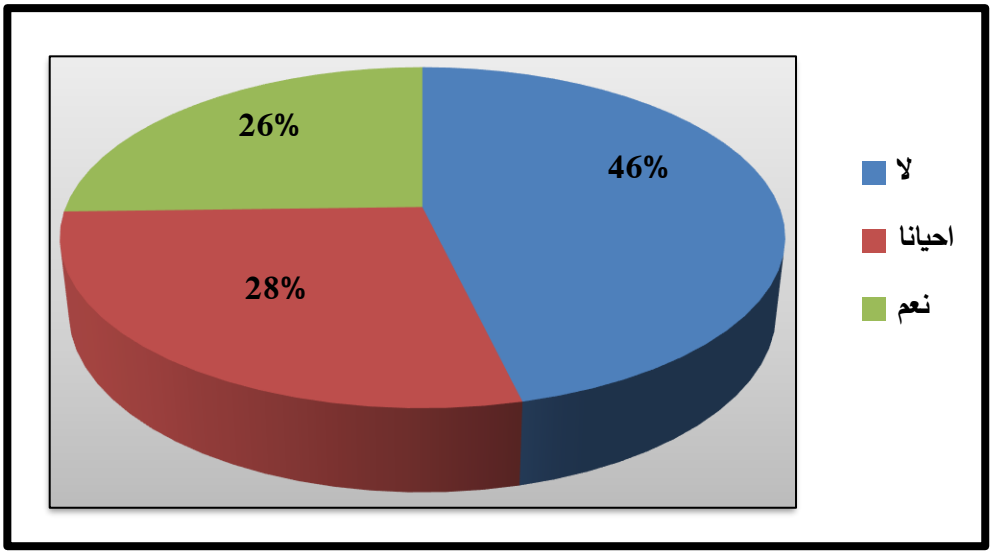
ويُعد الدافع نحو الإنجاز والتحصيل من أهم الدوافع لدى الإنسان حسب ما صرح به موريه وذلك لما يحققه هذا الأخير من فوائد كثيرة للإنسان على مستوى كافة المراحل من حياته،

فالنجاح في مجال ما ولاسيما في عمليتي التعليم والتعلم مرهون بقدر كبير بمدى القدرة على الإنجاز والتحصيل العلمي.

السؤال التاسع: كثيرا ما أفكر في التخلي عن الدراسة بالجامعة:

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	89	46.3
أحيانا	99	28.3
لا	162	25.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (24) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثاني



الشكل رقم (28) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثاني

توضح النتائج الواردة في الجدول، وكذا الدائرة النسبية أعلاه أنّ هناك تباينا من حيث إجابات الطلبة حول عبارة " كثيرا ما أفكر في التخلي عن الدراسة بالجامعة"، حيث شكلت الفئة المجيبة ب:

"نعم" نسبة: 25.4%، تليها الفئة المجيبة ب: "أحيانا" بنسبة قدّرت ب: 28.3%، بينما شكلت الفئة المجيبة ب: "لا" نسبة قدرها 46.3% وهي الأعلى من بين النسب.

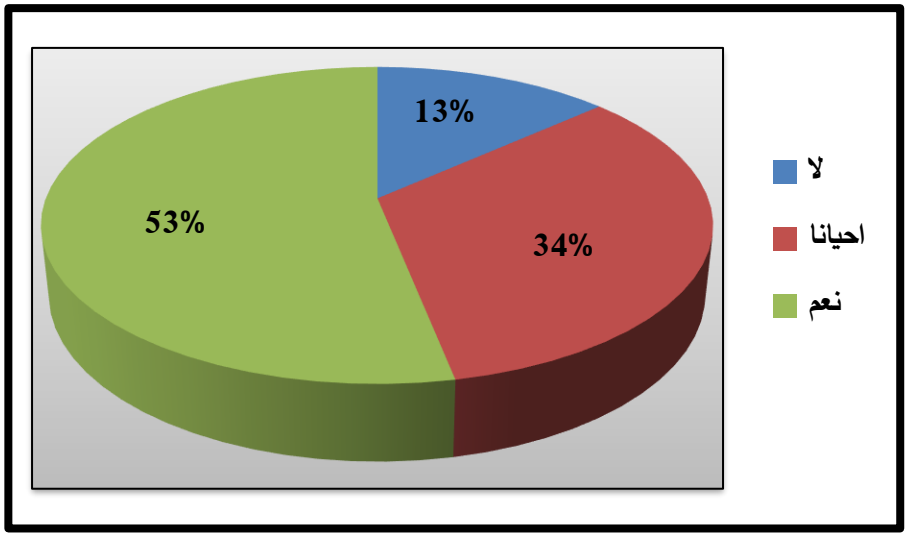
يُعد التفكير في التخلي عن الدراسة من أبرز مظاهر تدنّي الدافعية لدى الطلبة في مختلف الأطوار التعليمية، ووفق ما تبينه نتائج هذه الدراسة أنّ فئة معتبرة من أفراد العيّنة مترددة في اتخاذ قرار التخلي أو المواصلة، بينما فئة معتبرة منهم مصممة على التخلي، ويعود السبب وراء التفكير في اتخاذ قرار سلبي كهذا له تبعات خطيرة على المدى البعيد والقريب في حياة الطالب إلى عدة بواعث، أهمها:

- عدم الرغبة في التخصص، فقد سبق وأن ذكرنا أنّ عدم اختيار التخصص عن قصد وعزيمة من شأنه أن يؤدّي بالطالب إلى الفشل والإخفاق.
- القلق من المستقبل وما يشكّله من أزمات في حياة الطالب، فهذا الباعث كفيل أن يثبّط من دوافع الطالب أو ينسفها.
- الخلفية الاجتماعية للطالب والمحيط الذي ينتمي إليه قد يؤثر فيه سلبا، فالطالب المحاط بأناس لا يقدّرون قيمة العلم والتعلم سيتأثر لا محالة بأفكارهم الخبيثة وبخاصة إن كان يفتقر لقوّة الشخصية، ينساق بسهولة وراء أفكار غيره.
- البيئة التعليمية، وبخاصة تلك التي تعجز عن توفير مناخ تعليمي متميز ومشجع على التعلم.
- عوامل أخرى تتعلق بالطالب نفسه، كالمشاكل الصحية أو تدني الوضع المادي؛ فأحيانا يكون الطالب المعيل الوحيد لعائلته لذلك يضطره الوضع لترك مقاعد الدراسة والالتحاق بالشغل أو مشاكل عائلية...الخ.

السؤال العاشر: أضع الخطط وأحدد الخطوات التي أسير عليها لتحقيق هدف من الأهداف.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	186	53.1
أحيانا	117	33.4
لا	47	13.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (25) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثاني



الشكل رقم (29) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثاني

تظهر النسب المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه والدائرة النسبية أنّ نسبة 53.1% من أفراد العينة أجابت ب: "نعم" عن عبارة " أضع الخطط وأحدد الخطوات التي أسير عليها لتحقيق هدف من الأهداف"، وبلغت نسبة الفئة المجيبة ب: "أحيانا" 33.4%، بينما شكلت الفئة المجيبة ب: "لا" النسبة الأصغر، حيث مثّلت ب: 13.4%.

توضح النتائج أنّ نسبة ما فوق المتوسط من أفراد العيّنة تسعى إلى تحقيق أهدافها، وهذا ما يعكس مستوى دوافعها، حيث أن حجم الهدف يرتبط بمدى قوة الدافع وذلك وفقا لما يؤكده العالم إدوين لوك (Locke 1968)، صاحب نظرية الهدف، فالأهداف حسبه تعدّ مثيرا رئيسا لشحن

وتحريك دوافع الأفراد ويشاركه باندورا الرّأي ذاته؛ إذ يُعدّان الأهداف من أهم المثيرات التي تستثير وتحرك دوافع الإنسان نحو الأداء المتميز والتحصيل العالي.

وبخاصة إن كانت هذه الأهداف محددة وواضحة وقابلة للتحقق، فكلما كان الهدف يمتاز بهذه السمات دفع الفرد أكثر نحو التخطيط والسعي من أجل تحقيقه، بينما الفئة التي لا تضع صوب أعينها هدفا ما تسعى لبلوغه فحتما يكون مستوى دوافعها منخفضا أو منعدما.

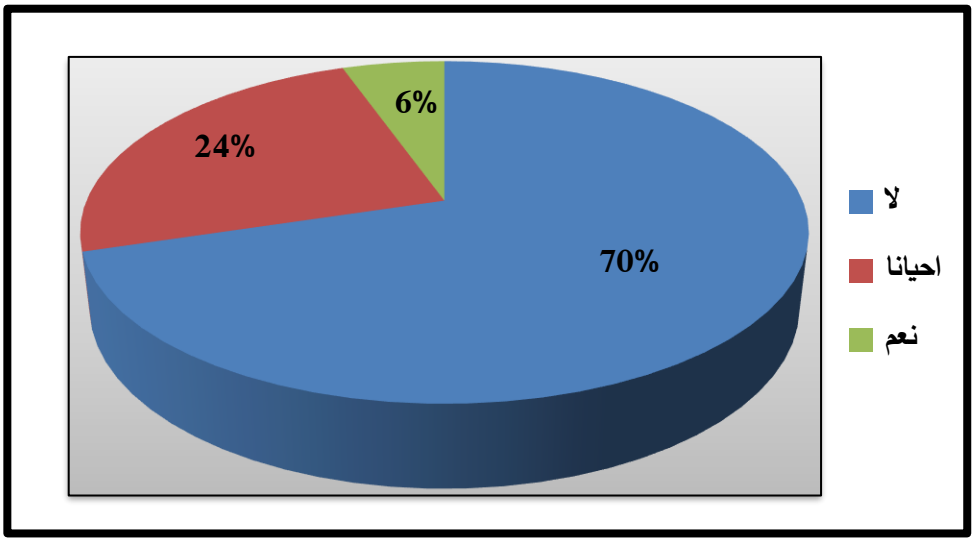
كما يُعد الإصرار على الهدف ومحاولة الوصول إليه من أهم مؤشرات الدافعية العالية نحو الإنجاز من منظور أتكسون.

إنّ طبيعة الذات الإنسانية تسعى باستمرار وراء بلوغ أهدافها لإشباع حاجياتها الأولية والثانوية وأن عدم وضع الأهداف يُعد مخالفا لجوهر هذه الذات، ولهذا فإن السبب وراء وجود فئة من الأفراد لا تسعى إلى تحقيق أهدافها لا يعود إلى غياب الدافع لديهم فحسب أو انخفاضه، وإنما يعود إلى عدم تمكن هذه الفئة من رسم هدف واضح ومناسب لقدراتها قادرا على تعبئة طاقتها وتنشيط دوافعها الخامدة نحو بلوغه. بالإضافة إلى مصدر استثارة هذه الدوافع الذي يؤدي دورا بالغ الأهمية في هذا الشأن، حيث كلما كان الإنسان مدفوعا داخليا نجح في التخطيط لتحقيق أهداف كثيرة في فترة قصيرة.

السؤال الحادي عشر: أمضي أوقات فراغي في مكتبة الكلية:

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	19	5.4
أحيانا	85	24.3
لا	246	70.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (26) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (30) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر

إنّ الاتجاه العام للجدول يميل إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العيّنة لا تقضي أوقات فراغها في مكتبة الكلية، حيث بلغت نسبتهم 70.3%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين أحيانا ما يترددون إلى المكتبة: 24.3%، بينما سجلت فئة الطلبة التي تتردد باستمرار إلى المكتبة نسبة قليلة مثّلت ب: 5.4%.

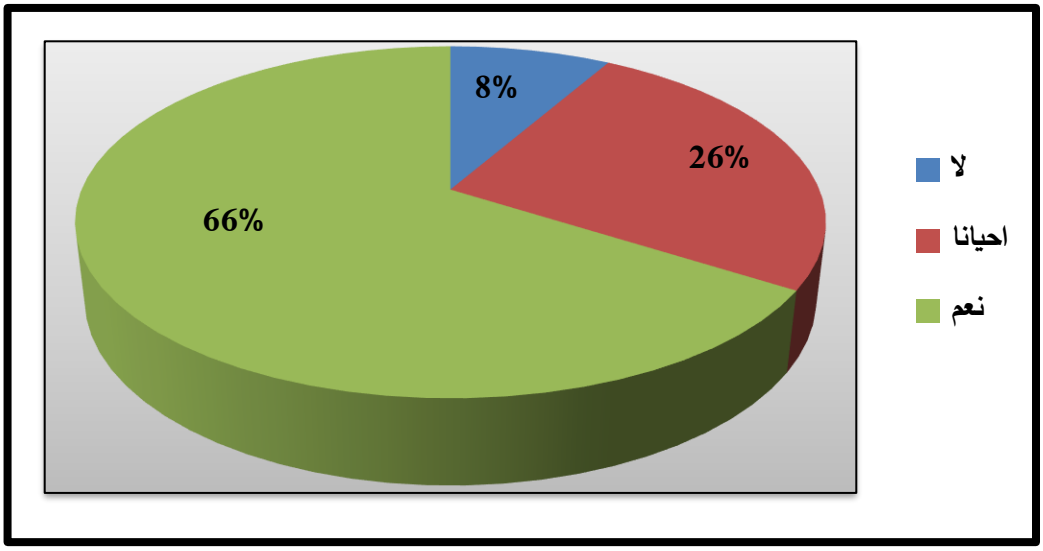
ويمكن تفسير نفور فئة كبيرة من الطلبة من قضاء أوقات فراغها في مكتبة الكلية وتفضيلها البقاء في ساحة الجامعة بعدم توفر المكتبة على فضاء محفز يدفع للمطالعة والبحث العلمي.

إنّ المطالعة عملية ضرورية في مسيرة الطالب العلمية وذلك لما لها من أهمية بالغة، فهي تسهم في إثراء رصيده اللغوي والثقافي والمعرفي وتحسين ملكته اللغوية وتزويده بكلّ ما ينمي جوانب شخصيته ولا سيما العقلية والمعرفية منها ويرفع من ثقته بنفسه ويمنحه شعور الرّضا والقدرة على تجاوز الأزمات وتحدي العقبات لتحقيق النجاحات، لذا فمن الضروري أن تتجهز المكتبات، سواءٌ تلك التابعة لمؤسسات التعليم أو الخارجية بأحدث الوسائل والعتاد من حيث الأجهزة، الإضاءة، الديكور... إضافة إلى المراجع والمصادر التي يحتاجها الطالب، وكل ما يجعلها قادرة على خلق جو يحفز على القراءة والمطالعة بأريحية واسترخاء. دون أن ننسى عمال المكتبة، بحيث ينبغي لهم أن يكونوا على مستوى عالٍ من الرقي في معاملتهم للطلبة وخدمتهم، من خلال مساعدتهم في البحث عن المراجع التي يحتاجون إليها وتوفيرها لهم.

السؤال الثاني عشر: أحبّ تعلم مختلف علوم اللغة العربية لأنّها تنفعني في ديني ودنياي.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	231	66.0
أحيانا	90	25.7
لا	29	8.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (27) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (31) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثاني

يتّضح لنا من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الدائرة النسبية أنّ فئة كبيرة من أفراد العينة أجابت ب "نعم" عن عبارة: " أحب تعلّم مختلف علوم اللغة العربية لأنّها تنفعني في ديني ودنياي" بنسبة بلغت: 66.0%، أما الفئة التي أجابت ب: "أحيانا" فمثّلت بنسبة: 25.7%، مع تسجيل نسبة قليلة للفئة المجيبة ب "لا" 8.3%.

تدل هذه النتائج أنّ الدافع من وراء اختيار التخصص لدى الطلبة كان دينيا بالدرجة الأولى، وهذا ما يميز ميدان اللغة العربية وآدابها عن باقي ميادين التكوين الأخرى، حيث أن دارسيها يتلقون شرف تعلم العلوم التي تنفعهم في دنياهم وأخراهم، وذلك باعتبار أنّ اللغة العربية لغة التشريع

الإسلامي كما سبق وأشرنا؛ إذ لا يمكن فهم وتطبيق تعاليم ديننا الحنيف إلا بفهمها وفمهما يتطلب الغوص في علومها.

ممّا يوحي بوجوب وحتمية تعلّمها شرعا. من أجل ذلك نشهد في الآونة الأخيرة إقبالا معتبرا من قِبل حديثي لعهد بالإسلام على تعلّمها.

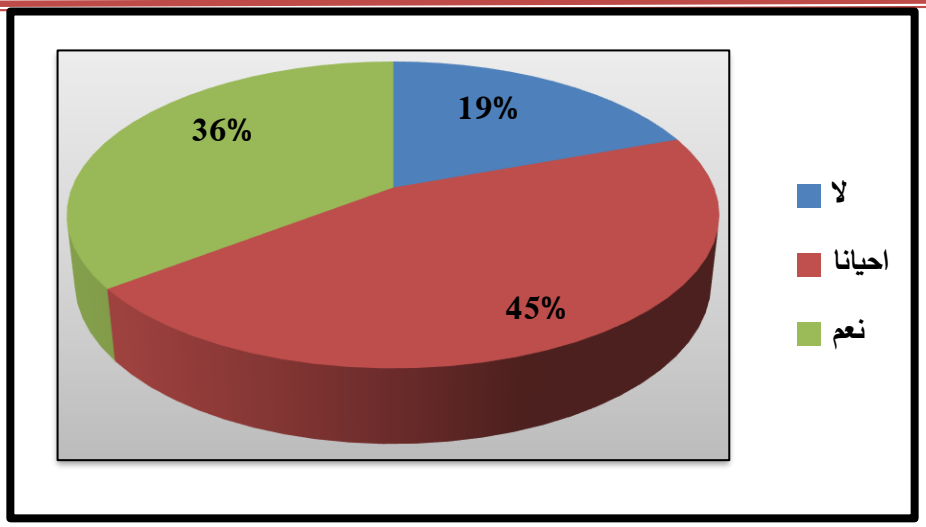
كما تُعدّ اللغة العربية من أهمّ مقومات الأمة العربية والإسلامية، فهي رمز سيادتها وحبر تاريخها وبطولاتها وأمجادها على مر العصور.

وإضافة إلى هذا؛ فإنّ تعلم علوم اللغة العربية يهذب النفس ويزيد صاحبها عزة وحماسة وفصاحة إذ تساعد هذه العلوم في تفتيق ألسن الطلبة وتمكينهم من الحديث والتعبير بسلاسة وطلاقة.

السؤال الثالث عشر: أطالع باستمرار بغية تطوير وصقل ملكاتي اللّغوية وإثراء رصيدي الثقافي.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	124	35.4
أحيانا	158	45.1
لا	68	19.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (28) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر



الشكل رقم (32) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر

تظهر النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أنّ نسبة: 35.4% من أفراد العيّنة مدفوعة نحو المطالعة لتطوير ملكاتها اللّغوية وإثراء رصيدها الثقافي، بينما نسبة: 45.1% منها أحيانا ما ترغب بذلك، بينما نسبة غير المهتمين بتاتا بالمطالعة فقد مثّلت ب: 19.4%.

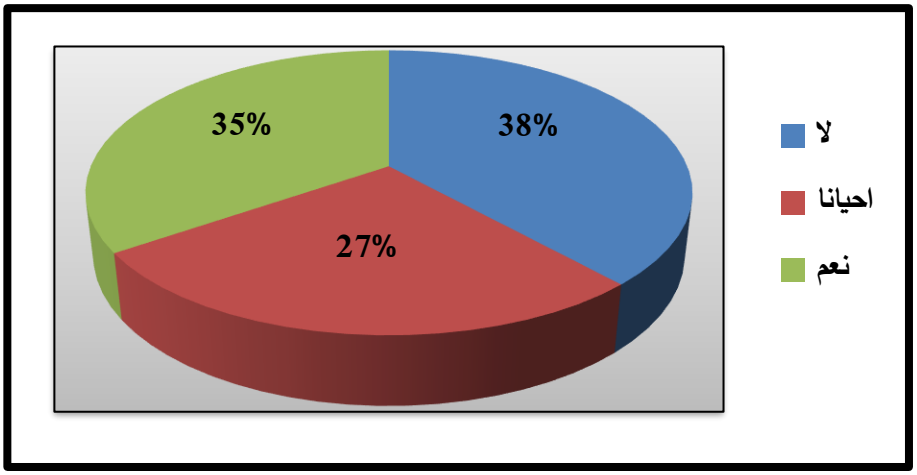
وتوضح هذه النتائج أنّ فئة أقلّ من المتوسط من الطلبة مدفوعة نحو المطالعة باستمرار، وتعود هذه النتائج المتحصل عليها لعدة أسباب، أهمها:

- غياب ثقافة المطالعة؛ فالطالب منذ الصغر لم يتمرس على تقنيات عملية المطالعة ولم يتذوق متعتها، سواء من قِبل الأهل أو من قِبل المعلمين، وهذا ما يجعله غير آبهٍ بها.
- عدم إدراك الطلبة لأهمّية المطالعة وغناها ومدى فعالية تأثيرها في مختلف جوانب شخصيتهم.
- الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وتبعاته السلبية على حياة الطلبة حال دون ذلك فالطالب اليوم أصبح يفضل قضاء أوقات فراغه أمام شاشات الهاتف وتتبّع التفاهات وسفاسف الأمور، بل ويؤثّر ذلك على المطالعة أو مجالس العلم أو الذكر أو حتى الجلوس في كنف عائلته.
- قلة الفضاءات المكتبية العصرية، سواءٌ داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها.

السؤال الرابع عشر: تمكّني من اللغة العربية دفعني إلى تعلّم لغات أجنبية أخرى.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	121	34.6
أحيانا	95	27.1
لا	134	38.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (29) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (33) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثاني

نلاحظ من خلال المعطيات المعروضة في الجدول أعلاه، وكذا الدائرة النسبية أنّ نسبة 34.6% من أفراد العيّنة دفعها التّمكن من اللغة العربية وساعدها على تعلم لغات أجنبية أخرى، بينما سجلت الفئة التي لم تدفع كثيرا ولم تعنَ بتعلم لغات أخرى نسبة: 27.1%. في حين أنّ الفئة المتبقية والتي لم تعر اهتماما لتعلّم اللغات مثّلت نسبتها ب: 38.3%.

تسفر هذه النتائج عن أنّ نسبة معتبرة من طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية غير مهتمّين بتعلم اللغات الأجنبية، ممّا يدل على أنّ الطلبة غير مدفوعين نحو الانفتاح المعرفي والثقافي، وكذا البحث والتعمق في مختلف المجالات العلمية، وذلك لما تتيحه اللغات من فرص للتعرف على ثقافات وحضارات الغير، كما تزيد من فرص الحصول على وظائف جديدة، كالترجمة بأنواعها، تعليم اللغة

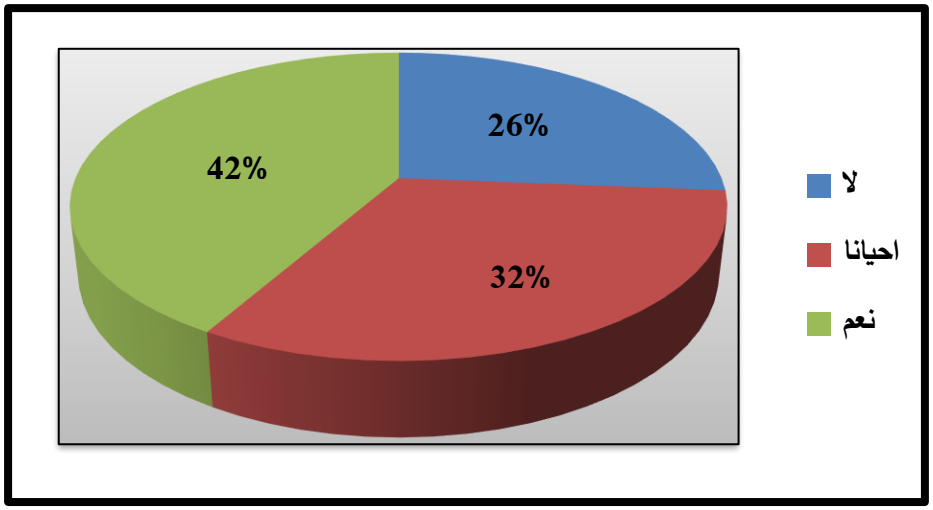
العربية لغير الناطقين بها...الخ. إضافة إلى تحقيق المتعة، إذ يتيح تعلم اللغات ولاسيما الرائدة في العالم فرص السفر والتنقل إلى مختلف بقاع الأرض.

ويساعد تعلم اللغات الطلبة والباحثين في شقّ طريق البحث عن خصائص الأنظمة اللغوية الأخرى ومقارنتها بخصائص نظام اللغة العربية، والكثير من المواضيع التي من شأنها أن تثري الخزانة اللغوية والثقافية العربية.

السؤال الخامس عشر: أفضّل الرجوع إلى المصادر والكتب أثناء إنجاز البحوث.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	146	41.7
أحيانا	112	32.0
لا	92	26.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (30) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (34) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثاني

يظهر لنا من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة: 41.7% من أفراد العيّنة تفضل الرجوع إلى المصادر والمراجع أثناء إنجازها البحوث والدراسات، بينما الفئة التي أحيانا ما

تعود إلى هذه الأخيرة فشكّلت نسبة: 32.0%، تليها الفئة التي لا تحبّذ الرجوع إلى المراجع الورقية بنسبة: 26.3%.

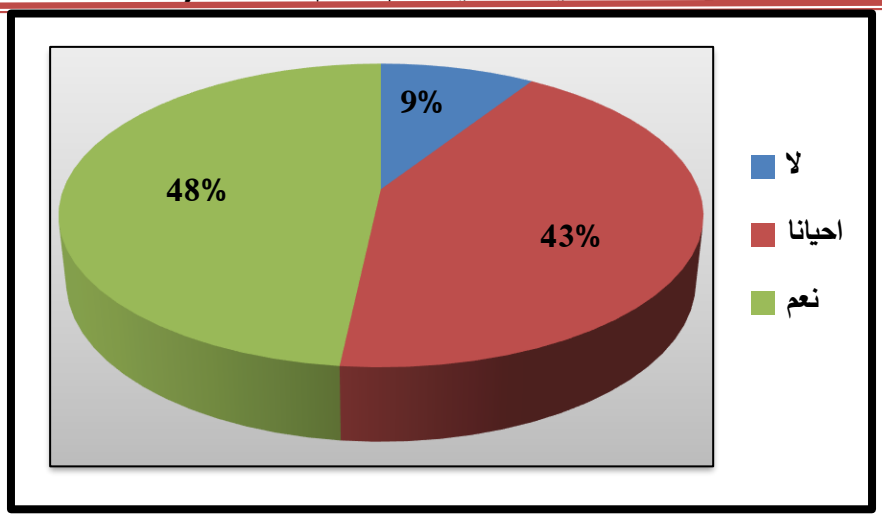
وتشير هذه النتائج إلى أنّ فئة متوسطة من الطّلبة مدفوعة نحو المثابرة والاجتهاد في إنجازاتها إذ تتوجه في جمع مادتها العلمية إلى المصادر والكتب، بينما تفضّل الفئة الأخرى البحث عن المعلومات بطريقة سريعة من خلال اللجوء إلى محركات البحث والمواقع الإلكترونية، وهذا يعود لعاملين؛ أحدهما سببه تقاعس الطالب وتكاسله، والآخر يعود إلى عدم معرفة الطالب بمنهجية البحث وجمع المادة العلمية من الكتب، ولا سيما المصادر الرّصينة منها كالمعاجم اللغوية وما شابه ذلك، إذ أنّ لكل معجم لغوي طريقة خاصّة به في ترتيب المادة اللغوية.

لذلك ينبغي للطلبة التمرس على البحث في مثل هذه المصادر، لأنّ التمرس عليها يساعدهم على الإبحار في متونها والتزود من علومها مما يدربهم على خوض رحلة البحث العلمي بكل يسر.

السؤال السادس عشر: أفضّل التوجه إلى المواقع الإلكترونية عند إنجاز البحوث

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	169	48.3
أحيانا	149	42.6
لا	32	9.1
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (31) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (35) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثاني

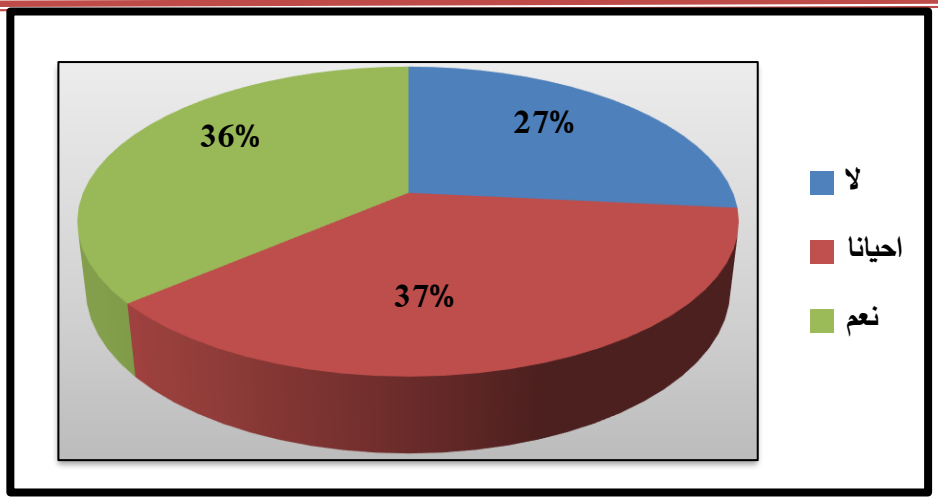
يتبين لنا من خلال المعطيات الموجودة في الجدول أعلاه أنّ نسبة معتبرة من أفراد العيّنة تقدر ب: 48.3% تتخذ من المواقع الإلكترونية مرجعا لها في إنجاز الواجبات والبحوث العلمية، كما قدرت الإجابة ب: "أحيانا" بنسبة: 42.6%، في حين النّسبة المتبقّية والمقدرة ب: 9.1% فلا تفضّل بتاتا الاعتماد على المواقع الإلكترونية في دراستها.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أنّ فئة كبيرة من الطلبة يفضلون الطرق السهلة والسريعة في إنجاز واجباتهم وبحوثهم العلمية المكلفون بها، وهذا ما يثير القلق حول مستقبل البحث العلمي في الجزائر، إذ أنّ الكثير من الطلبة ينفرون من العودة إلى المراجع العلمية ويفضّلون المواقع الإلكترونية بالنظر لسهولة استخدامها وسرعتها في تقديم ما يحتاجون إليه من معلومات ومقالات جاهزة، غير ابهين بمدى مصداقية معلوماتها؛ إذ توجد الكثير من المنشورات في المواقع الإلكترونية غير موثوقة ولا يصحّ الأخذ بها، بخلاف المراجع الورقية التي تمتاز بالمصداقية والثراء.

السؤال السابع عشر: أتبادل المعارف والخبرات مع زملائي وأتنافس معهم نحو النجاح.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	127	36.3
أحيانا	130	37.1
لا	93	26.6
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (32) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (36) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثاني

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ نسبة 36.3 % من أفراد العيّنة يحبذون تبادل الخبرات ويتنافسون فيما بينهم، في حين أنّ نسبة 37.1% أحيانا ما تفضّل القيام بذلك، أمّا الفئة المتبقّية والتي تشكل نسبة: 26.6 % من العينة فلا تفضل ذلك بتاتا.

يتبيّن لنا من خلال ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة أنّ نسبة قليلة من الطلبة مدفوعة نحو التعلم التعاوني. بالرغم من أهمّية هذا الأخير في تعزيز الروابط الاجتماعية بين الطلبة وتنمية روح التعاون وشحن طاقتهم نحو المنافسة ورفع غمار التحدي العلمي بينهم و يثير دوافعهم واهتماماتهم نحو المادة العلمية ويقوّي من فاعليتهم الذاتية ، كما يؤكد الكثير من الباحثين والخبراء المختصين في علم النفس– كما سبق وأن ذكرنا في الجانب النظري من الدراسة–.

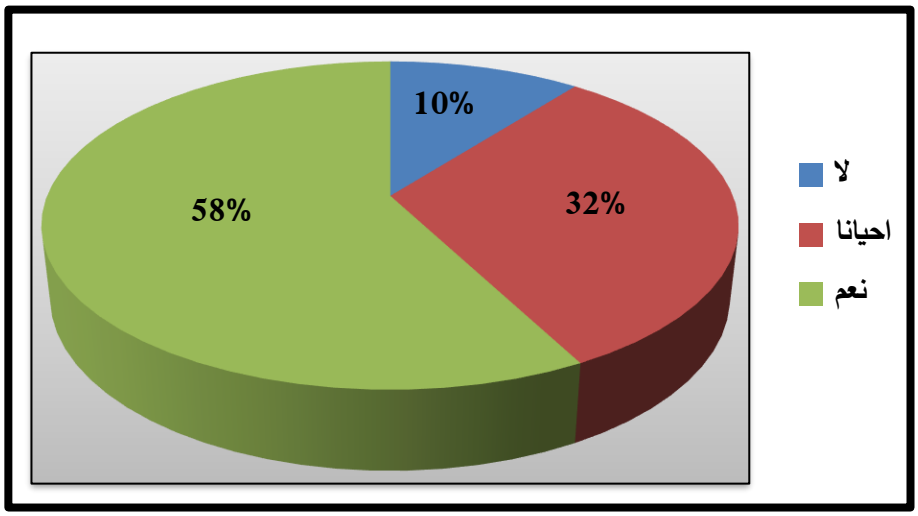
ويمكن تفسير عدم تفضيل الكثير من الطلبة هذا النمط من التعلّم إلى تدنّي مستوى دوافعهم نحو المعرفة وغياب حس التقصي والاستكشاف والتحدي لديهم، علاوة على ذلك اختلاف ميولاتهم واتجاهاتهم العلمية، فبعضهم يفضل الدراسات الأدبية والبعض الآخر يفضل اللغوية أو النقدية، لكن هذا لا يُعد حجة لعدم اهتمامهم بهذا النمط من التعلم، بل على العكس تماما لا بدّ أن يكون اختلاف الشعب أو التخصصات دافعا قويا ليخوض الطلبة في المناقشات العلمية فيما بينهم لكل تستفيد كل فئة من أخرى، وذلك باعتبار أن علوم اللغة العربية بمثابة الجسد الواحد، فلا بد أن يكون الطلبة على اختلاف شعبهم وتخصصاتهم على دراية بكل ما يتعلق بالمواد اللغوية والأدبية والنقدية، وهذا لا يتم إلا إذا اعتمدوا على هذا النمط التعلمي؛ –أي التعلم التعاوني– الذي يدفع لتبادل الأفكار والخبرات

ويرفع من قدرات الطلبة المعرفية، علاوة على ذلك فإنّه يقضي على الصفات غير الأخلاقية التي لا ينبغي أن يتصف بها طالب العلم، كالأنانية والحسد والتكبر.

السؤال الثامن عشر: أحرص على الدّقة والإتقان في أداء الأعمال التي أقوم بها.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	202	57.7
أحيانا	111	31.7
لا	37	10.6
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (33) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (37) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثاني

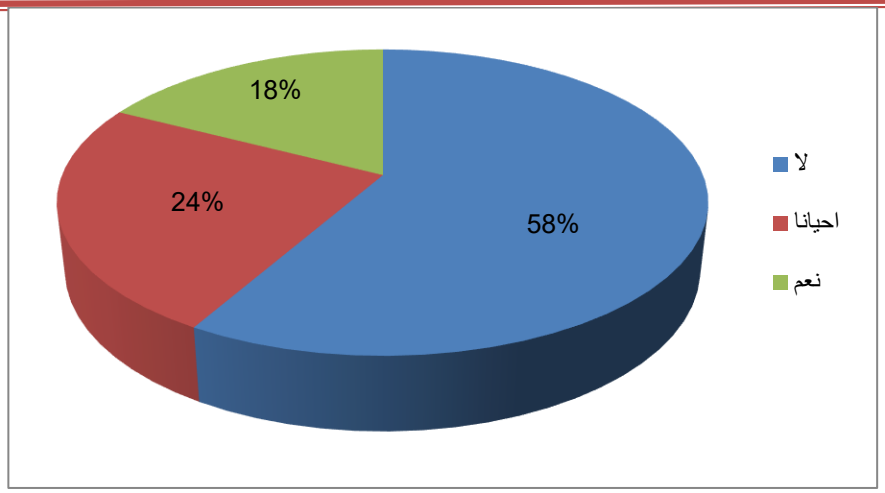
يتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 57.7% من أفراد العيّنة تحرص على الدّقة والإتقان أثناء إنجاز واجباتها العلمية، في حين نسبة: 31.7% من العيّنة ذاتها أجابت ب "أحيانا"، أمّا الفئة واستعجال.

ويُعد الحرص على الدقة والإتقان في أداء الأعمال والواجبات من أهمّ مؤشرات الدافعية العالية نحو الإنجاز، بحيث كلما كان الفرد يتمتع بدافع قوي نحو الإنجاز حرص أكثر على إنجاز أعماله بإحكام وأداء مهامه بكفاءة، كما يعكس ذلك مصدر الدافع لدى الأفراد، إذ يؤكد ما كليلاند أنّ الفرد الذي يتمتع بمصدر ضبط أو تعزيز داخلي يكون مدفوعا بقوة لخوض غمار المنافسة والتحدي والسعي نحو المثابرة لتحقيق التميز والانفراد، في حين الذي يمتاز بمصدر ضبط خارجي يكتفي فقط بتحقيق أقل قدر من التفوق؛ أي التفوق الذي يضمن له تحصيل العلامات التي تنقذه من الاخفاق والتعثر وتسمح له بالانتقال من مستوى لآخر.

السؤال التاسع عشر: أدرس خوفا من الفشل وليس رغبة في تحقيق النجاح.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	61	17.4
أحيانا	85	24.3
لا	204	58.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (34) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثاني



الشكل رقم (38) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثاني

نلاحظ من خلال معطيات الجدول والتمثيل البياني أنّ نسبة: 17.4% من أفراد العيّنة أجابت ب: "نعم" عن عبارة " أدرس خوفا من الفشل وليس لتحقيق النجاح "، في حين بلغت نسبة الإجابة ب: "أحيانا" 24.3%، أمّا النسبة المتبقّية والمجيبة ب: "لا" فبلغت 58.3%.

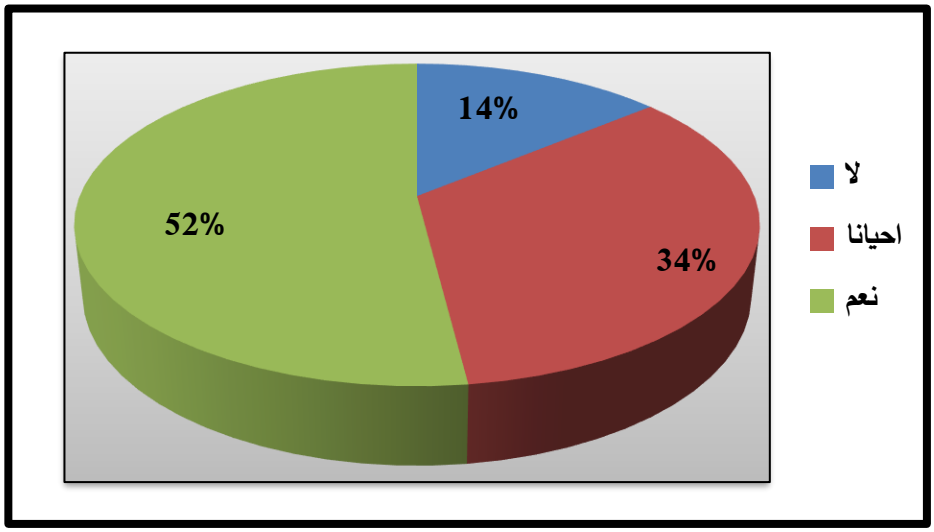
إنّ من أبرز مظاهر الدافعية المنخفضة نحو الإنجاز والتحصيل والتفوق أنّ يدرس الطالب تجنبا للفشل وليس رغبة في تحصيل العلم و تحقيق النجاح وذلك وفق ما أقر به أتكنسون، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن عددا معتبرا من الطلبة مدفوعين نحو الدراسة من أجل تجنب الفشل وليس رغبة في النجاح والتفوّق، وهذا ما يفسر وجود عدة أسباب وراء انخفاض دافع الإنجاز والتحصيل لدى هذه الفئة، نستطيع عزوها إلى:

- أنّ هذه الفئة حسب ما جاء به رائد نظرية العزو "وينر" تنسب أسباب فشلها إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة، كالحظّ والمزاج ولا تنسبها إلى نفسها، كعدم استعدادها الجيد للاختبار أو عدم قدرتها على الإجابة عن أسئلة الاختبار، وغالبا ما تتمتع هذه الفئة من الطلبة بمصدر ضبط خارجي.
- قلة الثقة بالنفس؛ فالطالب الذي لا يثق بقدراته غالبا ما يكون حبيس الأفكار السلبية، مما يجعله يتوقع الفشل والإخفاق حتى قبل حدوثه.
- عدم الرغبة في التخصص؛ إذ يؤثر هذا العامل بشكل سلبي، ممّا يؤدي إلى خفض الدافع لدى الطلبة، فيتجه تفكيرهم حول كيفية إنقاذ السداسي بأيّ طريقة كانت بدل الرغبة في حصد نتائج جيدة والتنافس على المراتب الأولى في الدفعة.

السؤال العشرون: أستطيع تحدّي جميع العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافي في الحياة العلمية والعملية.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	182	52.0
أحيانا	119	34.0
لا	49	14.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (35) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثاني



الشكل رقم (39) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثاني

نلاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ نسبة: 52.0% من أفراد العيّنة أجابت ب: "نعم" عن عبارة " أستطيع تحدي جميع العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافي في الحياة العلمية والعملية".

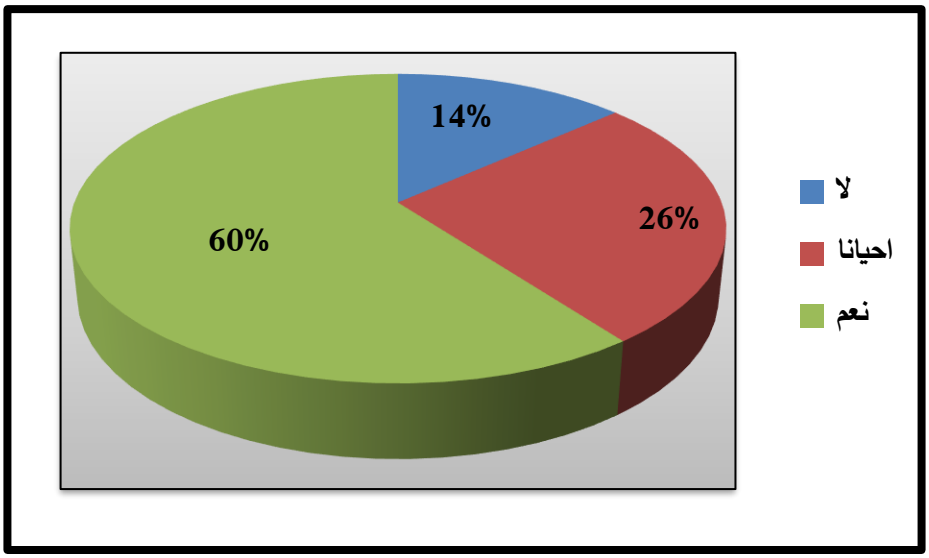
بينما قدرت نسبة الفئة المجيبة ب: "أحيانا" من العيّنة نفسها ب: 34.0%، في حين حققت الفئة المجيبة ب: "لا" نسبة أقلّ بلغت: 14.0%.

إنّ القدرة على تخطّي الصعاب من أجل بلوغ الأهداف من أبرز مؤشّرات الدافعية العالية لدى الأفراد، ولاسيما الدافعية في بعدها الداخلي، حيث أنّ الفئة التي تتمتع بمصدر ضبط داخلي تتخذ من الحواجز التي تحول دون بلوغها مبتغاها باعثا من أجل تحقيق أهدافها، في حين أنّ الفئة التي تعاني انخفاض مستوى الدافع تتخذ من الصعاب حجة لتبرير فشلها، وهذا ما يفسر العلاقة بين الدافعية والقدرة على التخطي والتجاوز، فكلّما كان مستوى الدافع لدى الإنسان مرتفعا زادت قدرته على تجاوز مختلف الصعوبات المعرقلة طريقه.

السؤال الحادي والعشرون: أدرس وأكافح من أجل تطوير نفسي وتحقيق ذاتي وليس رغبة في حصد الامتيازات والمكافآت.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	211	60.3
أحيانا	92	26.3
لا	47	13.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (36) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثاني



الشكل رقم (40) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثاني

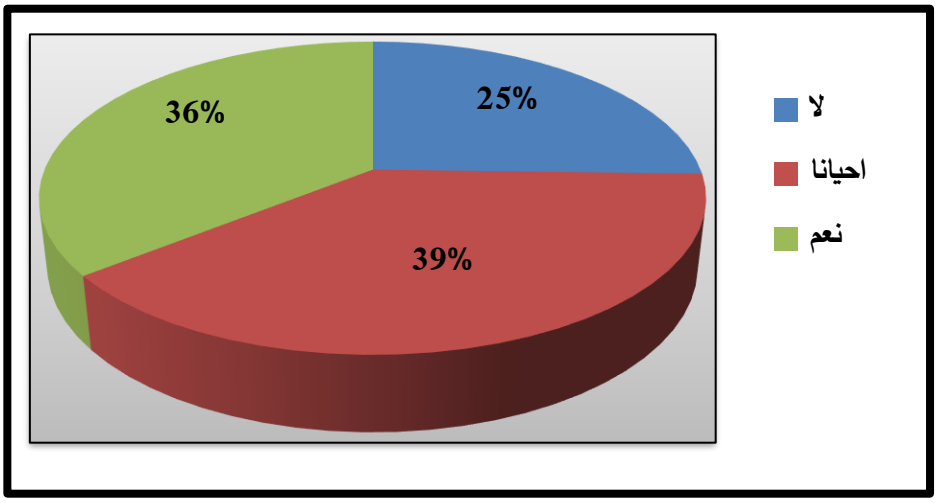
تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة: 60.3%، وهي الأعلى من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة: "أدرس وأكافح من أجل تطوير نفسي وتحقيق ذاتي وليس من أجل نيل المكافآت"، في حين بلغت نسبة الإجابة ب "أحيانا" عن العبارة ذاتها 26.3%، بينما النسبة الأقل فكانت للفئة المجيبة ب "لا"، حيث مثّلت ب: 13.4%.

توضح هذه النتائج أنّ فئة أكثر من المتوسط من أفراد العيّنة مدفوعة نحو تحقيق الذات، وهذا من المؤشرات الإيجابية، إذ يُعد تحقيق الذات من أسمى الحاجات الإنسانية، ويعدّ ماسلو من أهمّ العلماء الذين تناولوا الحاجات الإنسانية بالبحث والدراسة، ولم يكتف بذلك فحسب بل صنفها بالتدريج بدءا من الحاجات الأولية وصولا إلى الحاجات السامية في هرمه الشهير، ويُعد تحقيق الذات من أهم المفاهيم التي جاء بها ماسلو وجعلها تتربع رأس هرمه وذلك لما لهذه الحاجة من أهمية بالغة في حياة الإنسان ولاسيما طالب العلم، فالطالب مهما كان مستواه سيظل يشعر بالتوتر وعدم التوازن المعرفي ما لم يسعَ إلى الوصول لإشباع الحاجات السامية لديه، كالتفوق والنجاح والتميز، وكل ما من شأنه أن يجعله محققا ذاتَه مفتخرا بها. وتحقيق الذات لا يتم بين ليلة وضحاها، وإنما هو حصيلة سنوات من الاجتهاد والإنجاز والتخطيط والتحصيل.

السؤال الثاني والعشرون: أشعر بالتوتر والخجل عندما أتحصل على علامات متدنية

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	125	35.7
أحيانا	136	38.9
لا	89	25.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (37) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثاني



الشكل رقم (41) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثاني

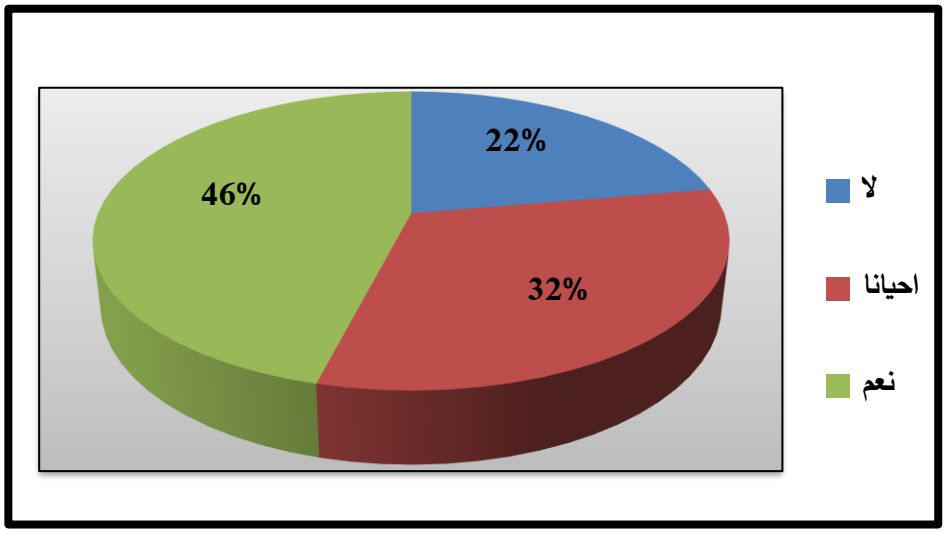
يوضّح الجدول أعلاه إجابات أفراد العيّنة عن عبارة " أشعر بالتوتر والخجل عند الحصول على علامات متدنّية"، ولقد بلغت نسبة الإجابة ب "نعم": 35.7%، بينما قدرت نسبة الإجابة ب "أحيانا": 38.9%، في حين بلغت نسبة الفئة التي لا تبالي عند حصولها على علامات متدنية 25.4%.

تشير الشواهد الكمية الواردة في الجدول أنّ نسبة أقل من المتوسط من أفراد العيّنة تشعر بالتوتر عند حصولها على علامات غير جيدة، ما يوضح أنّ هذه الفئة تتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية نحو التحصيل، إذ أنّ عدم تحقق ذلك يولد لها حالة من التوتر بسبب عدم تحقيق التحصيل المتوقع، أو بسبب لومها لذاتها كونها لم تبذل مجهودات كبيرة، أو لعدم اعتمادها على الاستراتيجيات الأمثل التي تساعد على التعلم والتكوين الجيّدين، وهذا ما يدفعها للاجتهاد أكثر من أجل الظفر بالتحصيل العالي الذي يحقق لها الإشباع المعرفي والشعور بالارتياح والانشراح والمسرّة، بينما الفئة التي تتوقع الحصول على درجات ضعيفة لن تتأثّر حتما بنتاجها السلبي لأنها لا تعزي سبب فشلها أو حصولها على نتائج ضعيفة إلى جهدها المبذول، بل إلى أمور أخرى خارجية، كصعوبة الاختبار أو صرامة الأستاذ في التصحيح أو الحظّ، وما إلى ذلك بخلاف الفئة الأولى.

السؤال الثالث والعشرون: قلقي الدّائم بشأن المستقبل يحدّ من دوافعي نحو التعلم.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	161	46.0
أحيانا	111	31.7
لا	78	22.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (38) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين



الشكل رقم (42) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين

من خلال الجدول أعلاه يتّضح لنا أنّ هناك تباينا من حيث نسب إجابات أفراد العيّنة عن عبارة: "قلقي الدائم بشأن المستقبل يحدّ من دوافعي نحو التعلم "؛ إذ قدّرت نسبة الإجابة ب "نعم":

46.0% بينما قدرت نسبة الإجابة ب "أحيانا": 31.7%، في حين النّسبة القليلة كانت للفئة والمجيبة ب "لا"، حيث مثّلت ب 22.3%.

إنّ تفشي ظاهرة القلق والخوف من المستقبل في أوساط الطلبة ولاسيما المقبلون على التخرج يعود إلى التفكير السلبي بخصوص مصيرهم مستقبلا، وبخاصّة في ظلّ شبح البطالة الذي يراودهم بعد تخرجهم، والذي يؤثر سلبا في شعورهم ويقلّل ثقتهم بأنفسهم ويثبّط دوافعهم نحو الإنجاز والتحصيل وهذا ما كشفت عنه العديد من الدراسات، من بينها دراسة نجمة بلال (2021م) المعنونة ب " قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج دراسة ميدانية على عيّنة من طلاب القطب الجامعي تامدة بتيزي وزو"، ولقد أسفرت هذه الدراسة عن نتيجة رئيسة مفادها وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى أفراد العيّنة بحيث كلّما زادت حدّة القلق انخفضت دوافع الطلبة نحو الإنجاز.

ويعود السبب وراء تفشي ظاهرة القلق بشأن المستقبل بكثرة لدى الطلبة المقبلين على التخرج بخلاف غيرهم، وبخاصة فئة الذكور منهم إلى كونهم مكلفين ومجبرين على تحمل المسؤولية، وذلك بتكوين أسرة ورسم مستقبلهم، لهذا تجدهم من أكثر الشرائح في المجتمع قلقا بشأن مصيرهم في ظلّ ندرة مناصب الشغل.

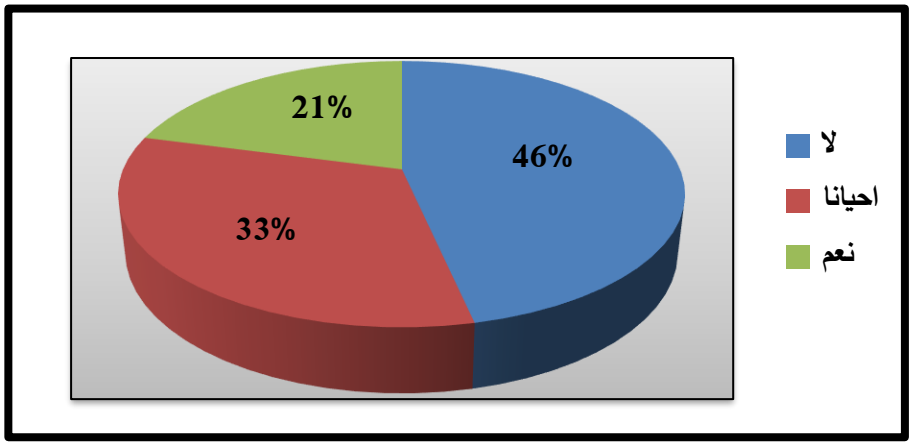
بينما الفئة التي لا تجعل للقلق واليأس سبيلا لاختراق ذاتها ولا تجعل له سلطان عليها، تكون في الغالب محسنة الظّن بالله ومُوقنة بفضله وكرمه مما يدفعها للتعلم ابتغاء مرضات الله، هذا من الناحية الدينية، أمّا من الناحية النفسية ومن منظور علماء النفس فإنّها تتمتع بمصدر ضبط داخلي يدفعها للتعلم والتحصيل في سبيل العلم ومن أجل تحقيق ذاتها لذاتها بالدرجة الأولى، لا من أجل الظفر بمنصب عمل أو نيل مكافآت.

3. تحليل نتائج المحور الثالث: مناخ العملية التعليمية – التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02.

السؤال الأول: تشجع البيئة التعليميّة بالجامعة على التّعلّم.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	73	20.9
أحيانا	114	32.6
لا	163	46.6
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (39) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث



الجدول رقم (43) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث

تُظهر الشواهد الكمية الواردة في الجدول أعلاه وكذا الدائرة النسبية أنّ نسبة قليلة من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة: "تشجّع البيئة التعليميّة بالجامعة على التّعلّم "، بينما نسبة 32.6% منها أجابت ب "أحيانا" في حين النسبة الأكبر كانت للإجابة ب "لا"، حيث قدّرت ب 46.6%. وتدلّ هذه النتائج أنّ نسبة كبيرة من الطلبة غير راضية عن البيئة التعليمية بالجامعة لأسباب كثيرة سنفصل فيها لاحقا.

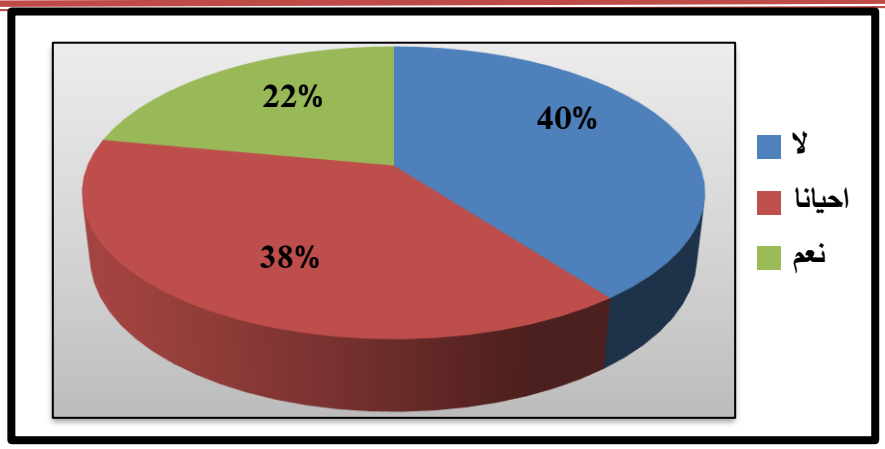
وعندما نتحدث عن البيئة التعليمية؛ فإنّنا نقصد ذلك الفضاء الذي تتم فيه العملية التعليمية–التعلمية والذي يشمل القاعات والمدرّجات والإقامة والإطعام والإدارة؛ أي بدءًا من بوابة الجامعة وصولا إلى رئاستها، وهي تمثل البنية التحتية للعملية التّعليمية–التعلّمية.

وتُعد البيئة التعليمية من أهم العوامل الخارجية المؤثرة في دوافع الطلبة نحو التعلّم والتحصيل فمتى ما كانت هذه الأخيرة مهيّأة بأهم وأحدث الأجهزة والمستلزمات التي يحتاجها كلٌّ من الأساتذة والطلبة، إضافة إلى المكتبات وفضاءات الترفيه والتثقيف، أسهمت في الرفع من شدة الدافعية لدى كلٍّ من الأستاذ والطالب وذلك على مستوى كافة المراحل التعليمية وفقا لما كشفته العديد من الدراسات والبحوث، ومن بينها دراسة عثمان الخليفة (2009م) بعنوان: "البيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب مرحلة الأساس بمحلية المتمة"، والتي أسفرت عن نتيجة مؤدّاها أن هناك علاقة دالة إحصائيا مُوجبة بين البنية التحتية للمؤسسة والتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الأساسية.

السؤال الثاني: يهتمّ بي الأساتذة عندما أشاركهم مشكلاتي الشخصية والدّراسية.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	77	22.0
أحيانا	134	38.3
لا	139	39.7
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (40) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث



الجدول رقم (44) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث

نلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة قليلة من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة: "يهتم بي الأساتذة عندما أشاركهم مشكلاتي الشخصية والدّراسية"، حيث مثّلت ب 22.0%، تليها الفئة المجيبة ب "أحيانا" بنسبة بلغ قدرها: 38.3% وهي متقاربة جدا مع نسبة الفئة المجيبة ب "لا والمقدرة ب: 39.7%، وتعكس هذه النتائج طبيعة العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والتي يتضح أنّها محدودة، إذ تتجلى في بعدها العلمي فحسب.

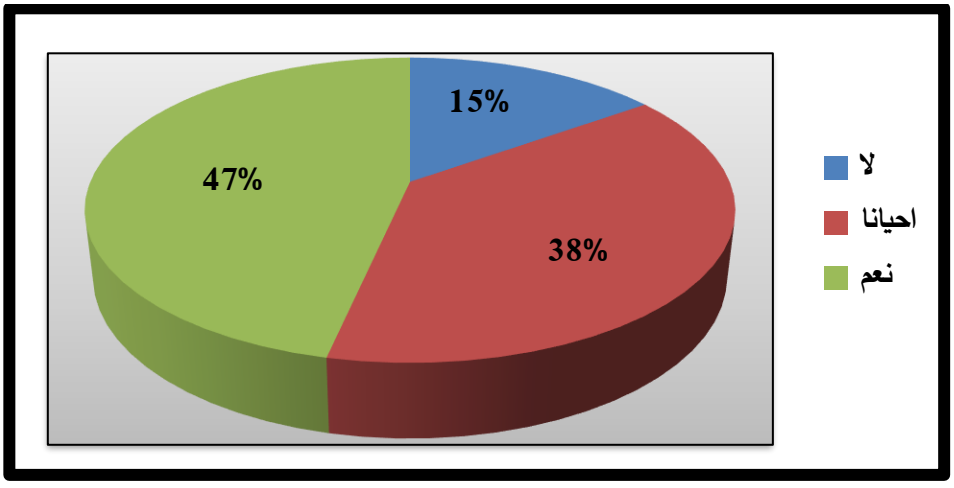
إن العلاقة الرابطة بين الأستاذ والطالب كما يوضّحها المثلث الديداكتيكي لا تنحصر في الرّابط العلمي والتعليمي فحسب، أو في العقد التعليمي المقرر بموجبه الشروط التي ينبغي لكل طرف التقيد بها، بل هي أوسع بكثير، إذ نلفي لها أبعادا اجتماعية وهي لا تقل أهمية عن البعد العلمي والتعليمي وذلك لما لها من أثر إيجابي في نفس الطالب، فالأستاذ الذي يهتم بطلبته ويستمع لانشغالاتهم ويشاركهم مشاكلهم في الغالب ما يكون محبوبا ومحترما من قِبل طلبته بفضل طِيب معاملته وسماحته، بخلاف الأستاذ خشن أو غليظ المعاملة.

كما تُعد المعاملة الحسنة من أهم أساليب استثارة الدافعية نحو تعلم المادة التعليمية، وكذا تنمية الدافع نحو الانتماء، وذلك لأنّ الوقت الذي يقضيه الطلبة في الحرم الجامعي يفوق بكثير الوقت الذي يقضونه رفقة عائلاتهم، لهذا فإنّ تكوين علاقات مميّزة من شأنه أن يقضي على مشاعر القلق والتوتر لديهم ويخلق جوّا يحفّز على التعلم والتكوين. ففي كثير من الأحيان نجد أنّ السبب وراء نفور الطلبة من مادة ما يعود بالدرجة الأولى لمعاملة الأستاذ القاسية أو لعدم مراعاته ظروف طلبته.

السؤال الثالث: يشجّع أساتذة قسم اللغة العربية الطلاب على طلب العلم والاستزادة منه.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	163	46.6
أحيانا	134	38.3
لا	53	15.1
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (41) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث



الشكل رقم (45) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث

تظهر المعطيات الاحصائية الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة معتبرة من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة "يشجع أساتذة قسم اللغة العربية الطلاب على طلب العلم والاستزادة منه "وقد بلغت: 46.6%، أمّا الفئة التي أجابت ب "أحيانا" فقدّرت ب 38.3%، في حين النّسبة الصغيرة كانت للفئة المجيبة ب "لا"، والتي مثّلت ب 15.1%.

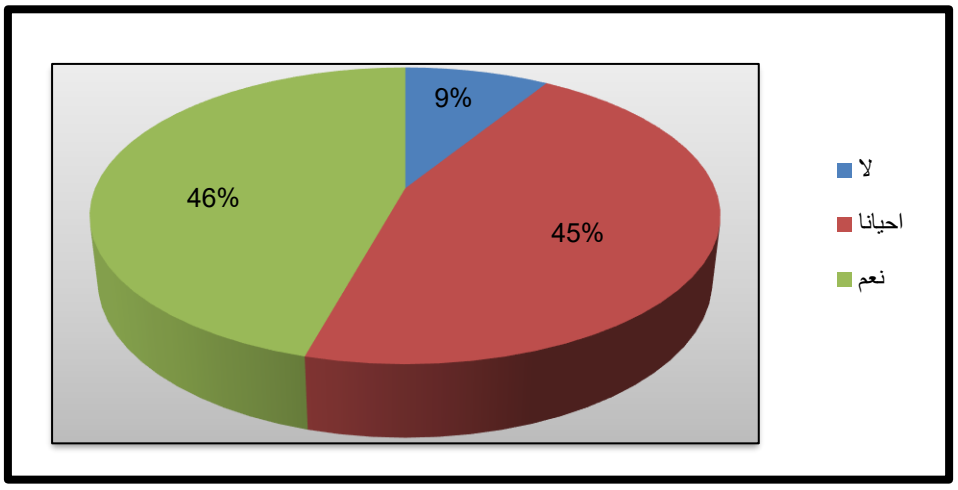
تشير هذه المعطيات إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية يشجعون إلى حدّ ما طلبتهم على طلب العلم وتحصيله، ويُعد أسلوب التشجيع من أهم الأساليب الباعثة لاستثارة دوافع الطلبة نحو

التعلم صغارا كانوا أم كبارا، وتعكس الأساليب المتّخذة في التحفيز عن مستوى الكفاءات المهنية والمهارية لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي تؤثّر بدورها بشكل فاعل في الجوانب السلوكية والمعرفية للطالب. فكلّما امتلك الأستاذ كفاءات عالية كان ملمّا بالاستراتيجيات البيداغوجية، وبأساليب التخطيط الفعّال للعملية التعليمية، مدركا قدرات طلبته العقلية ومختلف جوانبهم السلوكية والوجدانية، إذ يسهّل عليه كلّ ذلك استثارة دوافع طلبته وجذب انتباههم حتى ولو كانوا ينفرون من تخصصاتهم ولا يهتمون بها، فهو قادر بذلك على جعلهم يحبونها.

السؤال الرابع: تتسم البرامج التعليمية بالطول والكثافة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	160	45.7
أحيانا	159	45.4
لا	31	8.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (42) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث



الشكل رقم (46) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث

تشير الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الدائرة النّسبية أنّ هناك تقاربا في إجابات الطلبة ب "نعم، وأحيانا "حول عبارة "تتسم البرامج التعليمية بالطول والكثافة"، حيث شكلت الإجابة ب "أحيانا" بنسبة: 45.4% ، تليها الإجابة ب "نعم" بنسبة 45.7%، بينما النسبة الأصغر فكانت للإجابة ب "لا"، والممثلة ب 8.9%.

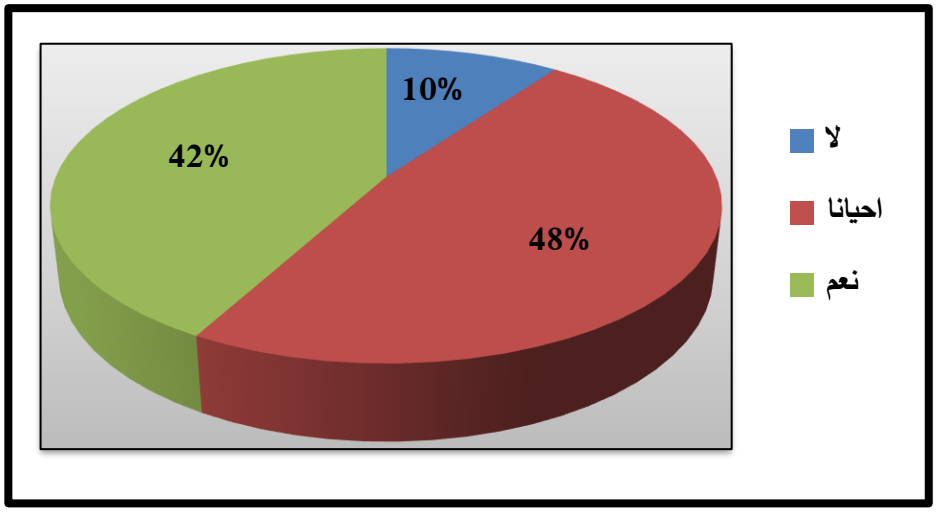
يتضح من هذه النتائج أنّ البرامج التعليمية تتسم بالطول، ويعود ذلك لطبيعة التكوين في ظل نظام ل. م. د، حيث يعمد هذا الأخير لتلقين الطالب أكبر قدر من المعارف والعلوم المتعلقة بميدان تكوينه في ظرف وجيز، إذ يتلقى الطالب في السنة الجامعية الواحدة ما يقارب عشرين مقياسا تعليميا. وهذه الكثافة قد يكون ضررها على الطالب أكثر من نفعها، حيث يصاب بالتخمة ويصبح غير قادر على هضمها كلها، أو يكون إلمامه بها مؤقّتا ما يلبث وأن يزول بانتهاء السداسي أو السنة الجامعية.

يُعد البرنامج من أهمّ وأبرز مكونات المنهاج التعليمي لأنّه يعكس فلسفة وسياسة وأهداف هذا الأخير، لذا من الضروري أن يراعى في تصميمه مجموعة من المعايير– والتي سبق لنا ذكرها في الفصل الثاني–كالدقة وارتباطه بالمادة العلمية ومناسبته قدرات الطلبة ومستوياتهم واتجاهاتهم. حتى يسهم في التحسين من جودة العملية التعليمية–التعلمية، لأنّ العبرة ليست بطول وكثافة محتوياته إن كان هذا الأخير لا يستجيب لاحتياجات الطلبة في حياتهم العلمية والمهنية مستقبلا، ولأهداف النظام التعليمي.

السؤال الخامس: تساعد الطرائق والأساليب التي ينتهجها الأساتذة على فهم وتعلّم علوم اللغة العربية.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	147	42.0
أحيانا	168	48.0
لا	35	10.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (43) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث



الشكل رقم (47) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث

تظهر النسب المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه أنّ فئة معتبرة من أفراد العيّنة راضية عن الطرائق والأساليب البيداغوجية التي يتبنّاها أعضاء هيئة التدريس أثناء عملية تكوينهم وتعليمهم مختلف علوم اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الإجابة ب "أحيانا": 48.0%، أما الإجابة ب "نعم " فمثّلت ب42.0% في حين بلغت فئة غير الرّاضين عن طرائق التّدريس بنسبة: 10.0%.

إنّ التفرد الذي تحظى به اللغة العربية من خصائص وسمات و ثروة مفرداتية وعلوم وآداب وفنون شتّى يُوجب استخدام بعض الطرائق المختلفة عن الطرق المعتمدة في باقي الميادين التكوينية الأخرى، إذ ينبغي أن تناسب هذه الأخيرة طبيعة نظام اللغة العربية وتخدم علومها، كالطريقة التكاملية فالكثير من الأساتذة ينطلق في تقديمه الدّرس من سندات قد تكون نصّا أو مقولة أو مثلا يناسب

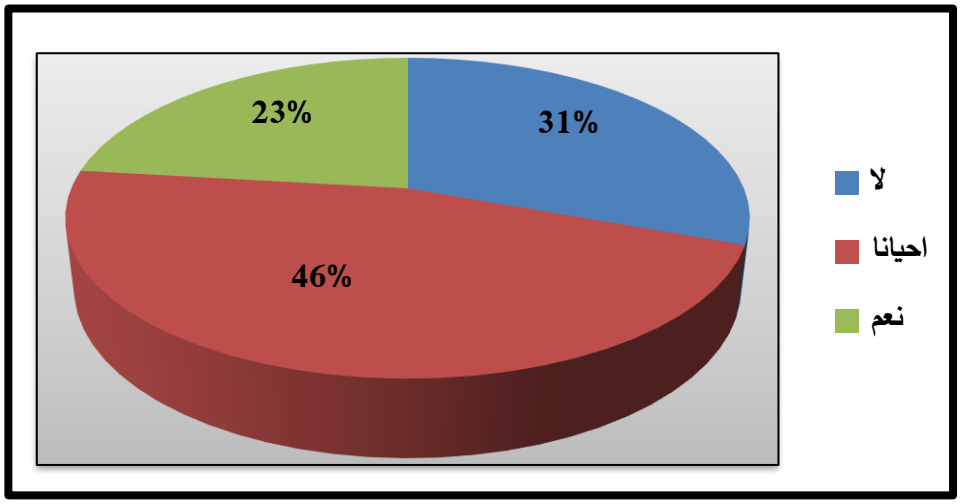
المحتوى المراد تقديمه ليفتح به مجالا للمناقشة مع طلبته فيبادرون بتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم أو رفقة الأستاذ لإثراء موضوع الدرس أو البحث، وغالبا ما يتمّ الاعتماد على هذه الطريقة في الأعمال الموجّهة أكثر من المحاضرات، وهذا ما لاحظناه أثناء دراستنا الميدانية، إضافة لطريقة تحليل النصوص، باعتبار أنّ اللغة بنية تركيبية من الوحدات اللغوية المتصلة فيما بينها، حيث يطالب الطالب بتحليل نص شعري أو نثري تحليلا أسلوبيا أو بنيويا، ومن الطرق المعتمدة كذلك طريقة العصف الذهني والتي تدفع بالطلبة لطرح أكبر قدر من الأفكار حول الموضوع المدروس ومن ثمة اختيار الأنسب والأصح منها.

وهي طرق تناسب بنية اللغة العربية وخصائص علومها، ولا سيما النظرية منها كالأدب والنقد.

السؤال السادس: يخلق أساتذة قسم اللغة العربية جوّا من التنافس والتحدّي بين الطلبة عن طريق الأنشطة الجماعية..

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	81	30.6
أحيانا	162	46.3
لا	107	23.1
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (44) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث



الشكل رقم (48) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث

يتضح لنا من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول أعلاه، وكذا الدائرة النسبية أنّ فئة صغيرة من أفراد العيّنة بلغت: 23.1% أجابت ب "نعم" عن عبارة "يخلق أساتذة قسم اللغة العربية جوّا من التنافس والتحدي بين الطلبة عن طريق الأنشطة الجماعية التنافسية "بينما النسبة الأكبر كانت للإجابة ب "أحيانا": 46.3%، أمّا الفئة المجيبة ب "لا" فبلغت نسبتها: 30.6%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ الأساتذة بقسم اللغة العربية لا يعتمدون كثيرا على استراتيجيات التعلم التعاوني والأنشطة التي من شأنها أن تخلق مناخا تعليميا يسوده النشاط والتنافس بين الطلبة، كتأليف قصة قصيرة مثلا أو تحضير بطاقة قراءة أو تلخيص كتاب لأحد أعمدة الأدب أو اللغة...الخ.

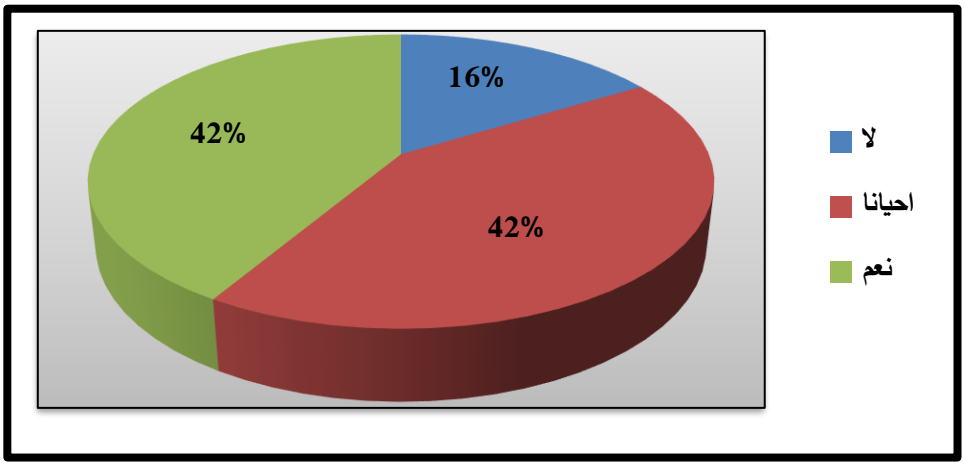
تسهم مثل هذه الأنشطة على اختلاف شاكلتها في إثراء الحصيلة اللغوية والثقافية للطالب وتنمية الحس الأدبي والنقدي لديه.

وقد كشفت الكثير من الدراسات أنّ للتعلم التعاوني أثرا بارزا في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم والإنجاز والتحصيل لدى الطلبة، ليس هذا فحسب بل يزيد التعلم التعاوني من تنمية الشعور الثقة بالنفس وتحقيق الذات، وهذا ما توصلت إليه دراسة أمينة عبيد (2021م) تحت عنوان: "أثر استراتيجية التعلم التعاوني في الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي– دراسة شبه تجريبية".

السؤال السابع: تناسب المقاييس المُدرجة التخصصات الموجودة على مستوى قسم اللغة العربية.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	145	41.4
أحيانا	148	42.3
لا	57	16.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (45) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث



الشكل رقم (49) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث

تمثل المعطيات المعروضة في الجدول إجابات أفراد العيّنة عن عبارة "تناسب المقاييس المدرجة التخصصات الموجودة على مستوى قسم اللغة العربية "، حيث بلغت نسبة الإجابة ب "نعم": 41.4% تليها الإجابة ب "أحيانا" بنسبة: 42.3%، أمّا الإجابة ب "لا" فمثّلت بأصغر نسبة وهي: 16.3%.

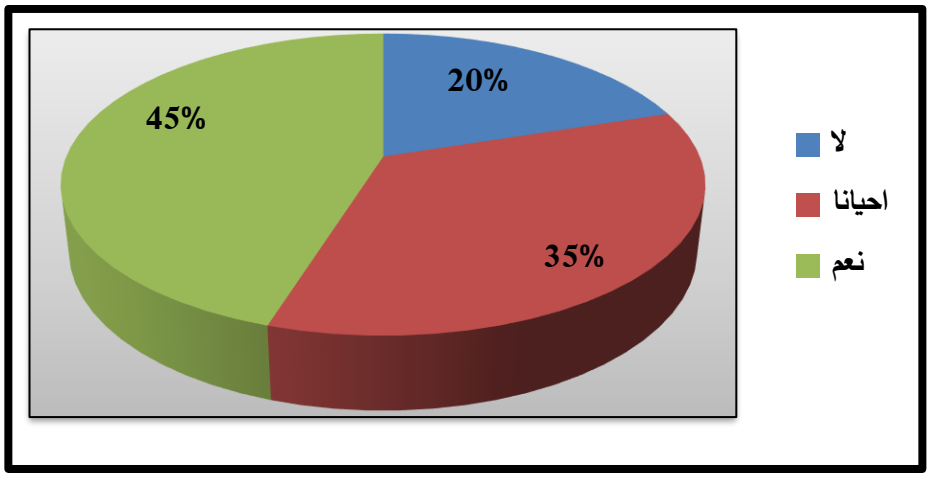
تدل هذه الإجابات على أنّ المقاييس المدرّسة تناسب في مجملها التّخصصات الموجودة على مستوى قسم اللغة العربية، وكما أشرنا سابقا أنّ طبيعة التكوين في ظل النظام التعليمي ل. م. د تفرض تلقين الطلبة أكبر قدر من المعارف في ميدان تكوينهم وبشكل مركز، بحيث يتلقى الطالب عدة مقاييس في السداسي الأول والسداسي الثاني، كما يتيح هذا النظام–كما سبق وذكرنا في الإطار النظري–الحرّية التامة للمسؤولين عن التكوين في مؤسسات التعليم العالي لاختيار المقاييس المناسبة للشعب والتخصصات المدرجة على مستوى الكليات والأقسام.

لذا ينبغي للقائمين على اختيار المقاييس وتصميم البرامج التّريث في اختيار المحتوى المناسب لميادين التكوين و لتوجهات الطلبة، وكذا الموازن بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني.

السؤال الثامن: أفضل الأسئلة القائمة على قدرات الحفظ و التذكر.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	158	45.1
أحيانا	122	34.9
لا	70	20.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (46) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث



الشكل رقم (50) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث

تظهر المعطيات الواردة في الجدول أنّ نسبة 45.1% من أفراد العيّنة تفضّل الأسئلة القائمة على الحفظ والتذكر، أما الفئة التي أحيانا ما تفضّل هذا النمط من الأسئلة في عمليات التقييم فبلغت نسبتها: 34.9%، أمّا الفئة التي لا تفضل هذا النوع من الأسئلة فشكّلت النسبة الأقل، حيث مثّلت ب 20.0 %.

تُعد الأسئلة على اختلاف شاكلتها من أهم أساليب التقييم، لذا ينبغي أن تكون دقيقة وشاملة تغطّي مختلف المستويات المعرفية والقدرات العقلية للطالب، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أنّ نسبة معتبرة من الطلبة غالبا ما تفضّل الأسئلة المباشرة أو الأسئلة القائمة على الحفظ، ويمكن عزو ذلك إلى سهولة هذه الأسئلة؛ إذ تعتمد على الحفظ بالدرجة الأولى فبإمكان أيّ طالب مطّلع على محاضراته الإجابة عنها، هذا من جهة ومن جهة أخرى يعود السبب وراء تفضيل الكثير من الطلبة

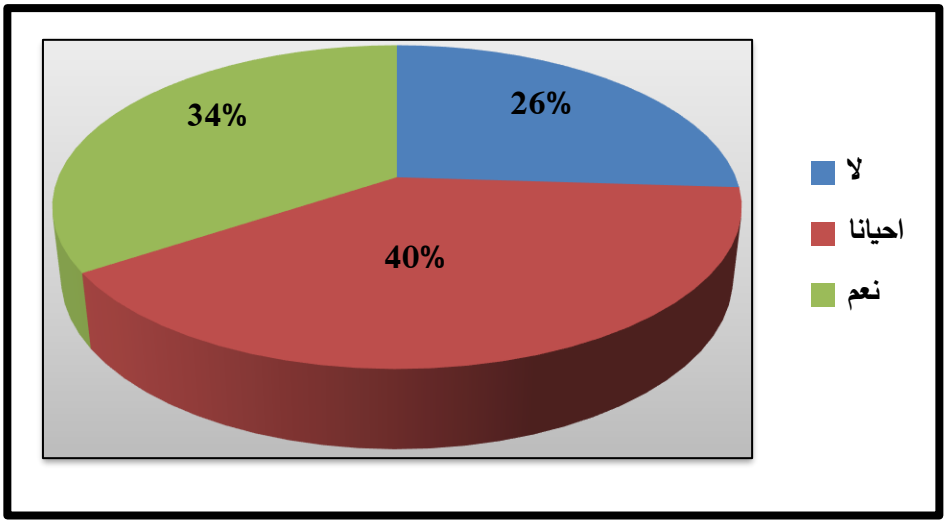
هذا النمط من الأسئلة وبخاصة في الامتحانات النهائية إلى عدم قدرتهم أو ضعفهم على التفسير والتحليل، لذا تجد الخوف والارتباك يعتريهم عندما يصادفهم سؤال على شكل مقال يستدعي التعمق في التحليل والتفسير.

ويُعزى هذا الضعف أو القصور إلى عدم تعوّد الطالب على التحليل والتفسير والشرح منذ المراحل الأساسية من تعليمه، وكذا إلى قلة اطّلاعه على المحاضرات والمقالات وكافة المراجع المتعلقة بتخصصه، إذ كلما كثرت مطالعة الطالب اتسعت مداركه واشتدّت قدرته على الربط والتحليل والتفسير والتعليل...

السؤال التاسع: أستصعب الأسئلة القائمة على التحليل والتفسير.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	120	34.3
أحيانا	139	39.7
لا	91	26.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (47) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث



الشكل رقم (51) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث

تشير النتائج الواردة في الجدول أنّ نسبة 34.3% من أفراد العيّنة تستصعب الأسئلة القائمة على التحليل والتفسير، بينما نسبة 39.7% من العيّنة ذاتها أحيانا ما تستصعب هذا النّوع من الأسئلة، في حين نشهد أنّ نسبة صغيرة من العيّنة بلغت 26.0% تستسهل هذه الأسئلة.

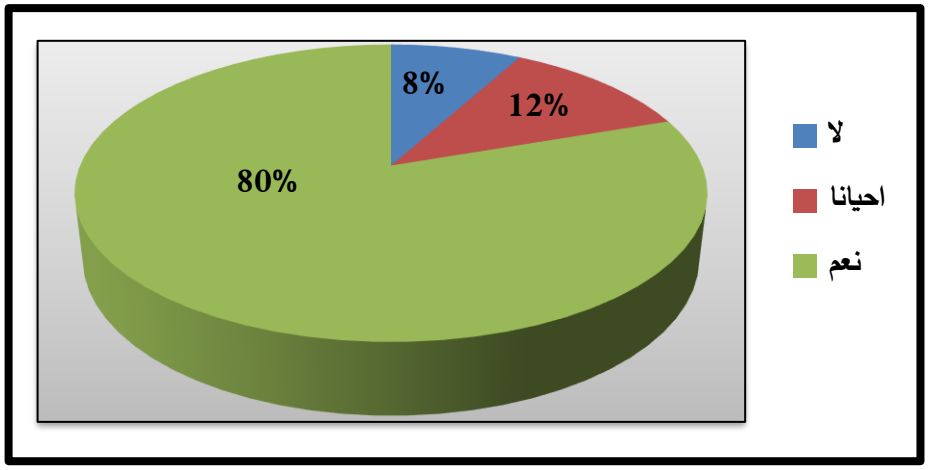
تدل هذه النتائج أنّ نسبة قليلة من الطلبة تملك القدرة على التفسير والتحليل، بينما الفئة الأكبر تعجز عن ذلك فتخيب بها المزالق وتنحرف إجابتها عن المراد من السؤال، وهذا ما يجعلها في مِرية عن إنجازها.

ويُعد هذا العجز من أهم العوامل الكامنة وراء تدنّي المستوى التحصيلي لدى الطالب، وذلك لمّا كانت ولا زالت عملية التقييم بالجامعة تعوّل بشكل كبير على مثل هذه الأنماط من الأسئلة.

السؤال العاشر: نعاني من نقص الوسائل التعليمية والتكنولوجية على مستوى القسم.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	281	80.3
أحيانا	41	11.7
لا	28	8.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (48) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثالث



الشكل رقم (52) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العاشر للمحور الثالث

يميل الاتجاه العام للجدول، وكذا الدائرة النسبية إلى الفئة المجيبة ب "نعم"، والتي بلغت نسبتها 80.3%، في حين مثّلت نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا": 11.7%، وقدرت الفئة المجيبة ب "لا" بنسبة: 8.0%.

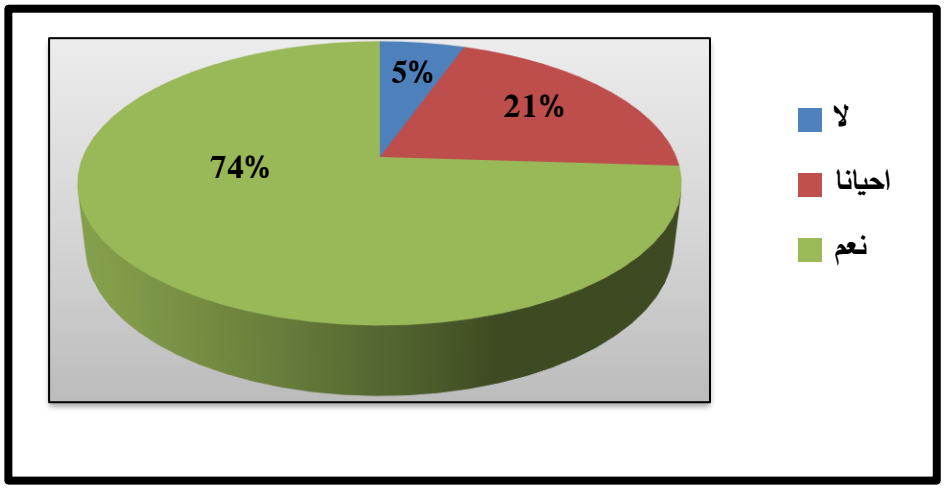
تشير هذه النتائج إلى أنّ البيئة التعليمية تعاني فقرًا على مستوى الوسائل التعليمية، ولاسيما الضرورية منها، كمكبّرات الصوت التي يندر وجودها في المدرجات ممّا يعيق وصول صوت الأستاذ لجميع الطلبة بخاصة الجالسين في مؤخّرة المدرج، ولعل هذا من الأسباب الكامنة وراء نفور الطلبة من المحاضرات. إضافة لأجهزة عرض البيانات، والتي تُعد من أهم الوسائل التعليمية كونها تعتمد على المثيرات السمعية والبصرية التي تشدّ انتباه الطالب وتعزز من استثارة دوافعه نحو معرفة محتوى الدرس أو المحاضرة.

تُعد الوسائل التعليمية من أهمّ وأبرز مكونات العملية التعليمية – التعلمية لما لها من أهمية بالغة فهي تساعد الأستاذ على تبسيط الدروس وضمان وصولها للطالب بجهد يسير وفي ظرف وجيز وبأقصر الطرق، مما يسهم في تسهيل وتحسين سيرورة الحصة التعليمية، ومن أجل ذلك يُعد توفّرها في مؤسسات التعليم العالي ضرورة حتمية لا مناص منها.

السؤال الحادي عشر: ضعف تدفّق الأنترنت بالجامعة يصعّب علينا عمليتي البحث العلمي والتواصل مع الأساتذة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	259	74.0
أحيانا	72	20.6
لا	19	5.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (49) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (53) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي عشر للمحور الثالث

نلاحظ أنّ الاتجاه العام للجدول، وكذا الدائرة النّسبية يميل نحو الاجابة ب "نعم" عن عبارة "ضعف تدفق الأنترنت بالجامعة يصعّب علينا عمليتي البحث العلمي والتواصل مع الأساتذة " بنسبة بلغت: 74.0%، بينما مثّلت الإجابة ب "أحيانا" بنسبة: 20.6%، في حين النّسبة الأقل كانت للإجابة ب "لا" بنسبة: 5.4%. وهذه النتائج تنبئ عن ضعف تدفّق الأنترنت على مستوى الجامعة.

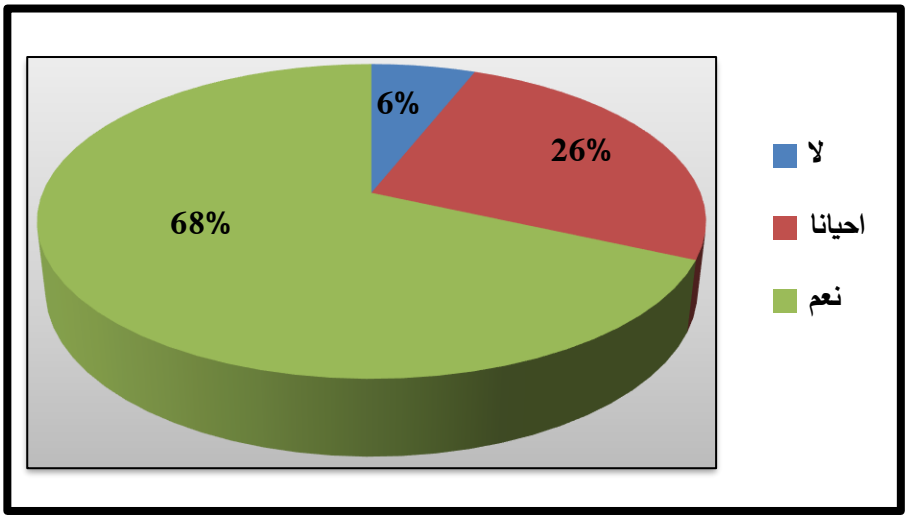
في ظلّ الثورة التكنولوجية التي اجتاحت كافة المجالات الحياتية أضحى من المحتّم تزويد الجامعات ومختلف مؤسسات التعليم العالي بالأنترنت، وذلك لما تؤديه هذه الأخيرة من دور كبير وفعال، يتجلّى في تسهيل عملية الاتصال بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وفي تيسير سبل البحث والتقصي عن المعلومات ولاسيما الحديثة منها في مختلف الميادين من خلال محركات البحث الكبرى، وكذا تحميل المراجع العلمية والرسائل والبحوث الأكاديمية في شتّى مجالات المعرفة، إضافة لتسهيل وتنظيم عمل الإداريين؛ إذ تتيح خدمة الأنترنت لهم إمكانية جدولة مهامهم ورقمنتها، كما تساعد على تصميم برامج وتطبيقات تسهل العملية التعليمية– التعلمية وترفع من جودتها، وهذا وفق ما أبانت عنه العديد من الدراسات المحلية والعربية، ومن بينها دراسة حنان بشتة وحميزي وهيبة 2018م تحت عنوان: "استخدام الأنترنت في التعليم"، حيث أشادت هذه الدراسة بالدور البارز الذي تؤدّيه شبكة الأنترنت في تطوير التعليم العالي ورقمنته.

ولهذا ينبغي للقائمين على جامعة علي لونيسي –البليدة 2–العمل على زيادة رفع تدفق الأنترنت بالجامعة.

السؤال الثاني عشر: نعاني مشكلة الاكتظاظ على مستوى القاعات والمدّرجات.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	239	68.3
أحيانا	90	25.7
لا	21	6.0
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (50) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (54) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني عشر للمحور الثالث

نلاحظ من خلال معطيات الجدول والتمثيل البياني أعلاه أنّ نسبة معتبرة فاقت المتوسط من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة " نعاني من مشكلة الاكتظاظ على مستوى القاعات والمدرجات"، حيث بلغت نسبتها: 68.3%، بينما مثّلت نسبة الاجابة ب "أحيانا" ب 25.7%، في حين أعربت فئة صغيرة من العيّنة ذاتها عن عدم وجود مشكلة الاكتظاظ على مستوى الأقسام والمدرجات، وقد بلغت نسبتها 6.0%.

تشير هذه النتائج إلى وجود مشكلة الاكتظاظ على مستوى القسم، ويعود ذلك لسببين:

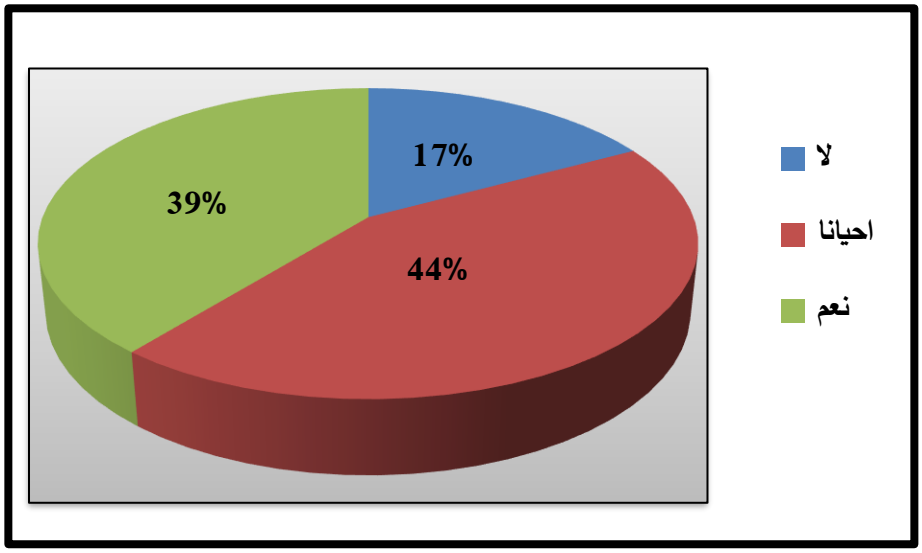
العدد الكبير للطلبة على مستوى القسم وعدم وجود القاعات الكافية لاستيعابهم، إذ تحتوي كلّ قاعة على ما يفوق ثلاثين طالبا.

ويُعد الاكتظاظ في المؤسسات التعليمية ومؤسسات التعليم العالي ظاهرة شائعة في الوطن العربي بكافّة والجزائر بخاصّة، وهي من الظواهر السلبية بالنظر إلى ما ينجم عنها من آثار وعواقب وخيمة، تتجلى في تدنّي مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، إرهاق الأستاذ واحتراقه النفسي بسبب عدم قدرته على إدارة العملية التعليمية– التعلمية بالشكل المطلوب وصعوبة تعامله مع جميع الطلبة وتفاعله معهم، الأمر الذي يصعّب من تمرير المعلومات وإيصالها للطّلبة، بالإضافة إلى الفوضى والضجيج الذي تبثّه فئة الطلبة غير المبالية بالتعليم والتكوين.

السؤال الثالث عشر: يبرز الأساتذة قيمة ما نتعلّمه ودوره في حياتنا العملية لاحقا.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	137	39.1
أحيانا	153	43.7
لا	60	17.1
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (51) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (55) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث عشر للمحور الثالث

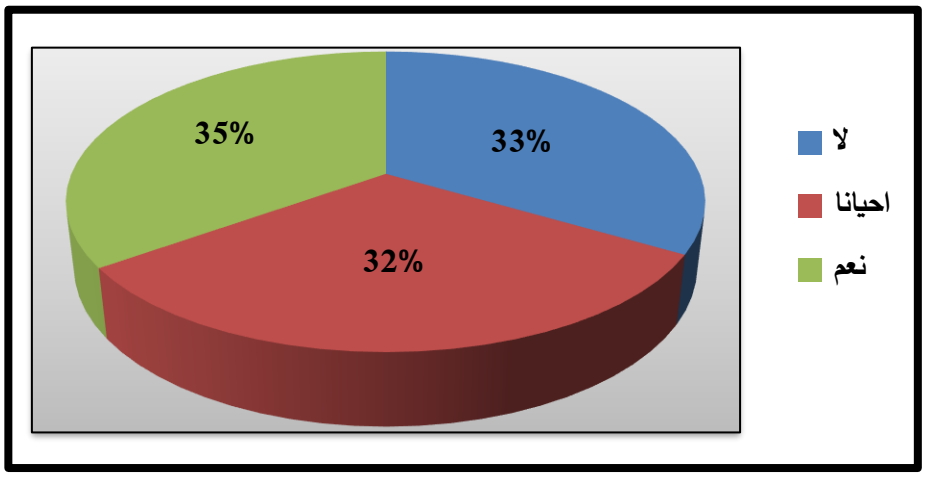
نلاحظ من خلال المعطيات المتواجدة في الجدول أعلاه أنّ نسبة: 39.1% من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة " يبرز الأساتذة قيمة ما نتعلّمه ودوره في حياتنا العملية لاحقا " بينما بلغت نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا": 43.7%، في حين قدّرت نسبة المجيبين ب "لا": 17.1%.

يتّضح لنا جليا من خلال هذه النتائج أنّ أعضاء هيئة التدريس على مستوى القسم لا يبرزون بكثرة لطلبتهم أهمّية وقيمة ما يقدّمونه لهم، ويمكن إرجاع ذلك إلى بلوغ الطلبة مستوى عالٍ من النضج يسمح لهم بإدراك قيمة ما يحصّلونه من معارف وعلوم لغوية في حياتهم الدينية والدنيوية إلا أنّه على الرغم من ذلك، ينبغي للأساتذة تذكيرهم بهذه القيمة، ولاسيما على حين غفلة، وذلك لما له من أثر بالغ في عملية تكوينهم، إذ يشدّ من انتباههم ويرفع من مستوى دوافعهم نحو ما يقدّم لهم، ويساعد في كل ما من شأنه أن يؤدّي إلى زيادة إنجازهم وتحصيلهم الأكاديمي.

السؤال الرابع عشر: أفضّل التّعليم الإلكتروني لأنه أكثر نجاعة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	122	34.9
أحيانا	111	31.7
لا	117	33.4
المجموع	**350**	**100.0**

الجدول رقم (52) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (56) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع عشر للمحور الثالث

يتّضح لنا من خلال الشّواهد الكمّية الواردة في الجدول، وكذا الدّائرة النّسبية أنّ نسب الإجابة عن عبارة "أفضل التعليم الإلكتروني لأنّه أكثر نجاعة" كانت متقاربة، حيث بلغت نسبة الفئة التي تفضل هذه الاستراتيجية من التعليم: 34.9%، تليها الفئة التي لا تحبّذه كثيرا بنسبة: 33.4%، بينما الفئة التي تفضل التعليم الحضوري فبلغت: 31.7%.

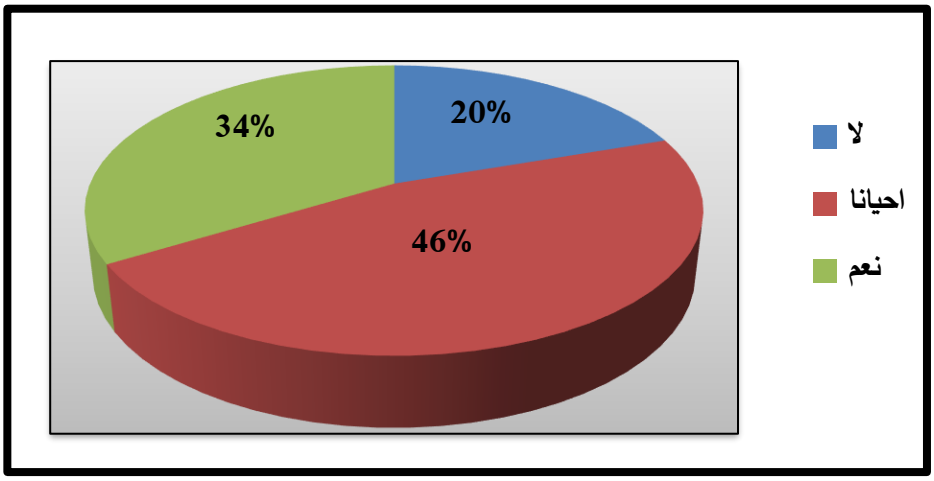
تدل هذه النتائج على أنّ الفئة المعارضة لهذه الاستراتيجية من التعليم أكثر من المؤيّدة لها، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ هذه الاستراتيجية لا تناسب طبيعة الطلبة، فالكثير من الطّلبة يفضّلون التعليم الحضوري كونه يتيح لهم الاتّصال المباشر مع أساتذتهم والتفاعل معهم، كما أنّ ضعف تدفق الأنترنت لدى الكثير يعيق نجاح هذه الاستراتيجية ممّا يترتب عنه تخلف عن المحاضرات وإدراك الدروس...الخ هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ قطاع التعليم العالي بالجزائر لم يبلغ بعد مستوًى يجعله قادرا على تبنيها، وذلك لما تتطلبه هذه الاستراتيجية من بيئة تعليمية رقمية وآليات مراقبة ومعايير أكاديمية دولية، وهذا وفق ما أسفرت عنه دراسة رتيبة طايبي(2019 م) الموسومة ب "معايير ضمان الجودة في نظام التعليم الإلكتروني ودورها في تحقيق فعالية العملية التكوينية".

ورغم نجاح هذه الاستراتيجية بدول غربية عدّة، إلا أنّنا لم نجهز بعد لتبنّيها كنظام تعليمي أساسي وحتّى إن قدرنا على احتوائها، فلا يمكن التعويل عليها فحسب، بل يجب اتّخاذها كاستراتيجية تكميلية أو تدعيمية للتعليم الحضوري، ولاسيما في دراسات ما بعد التدرج وذلك لما تتيحه هذه الاستراتيجية من توفير الجهد والوقت والمال للطلبة، وبخاصة الموظّفين منهم والمقيمين بعيدا عن مناطق تواجد الجامعات التي ينتمون إليها.

السؤال الخامس عشر: يعبّر الأساتذة عن توقعاتهم المرغوبة بشأن أدائنا ومستوى تحصيلنا.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	118	33.7
أحيانا	163	46.6
لا	69	19.7
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (53) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (57) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس عشر للمحور الثالث

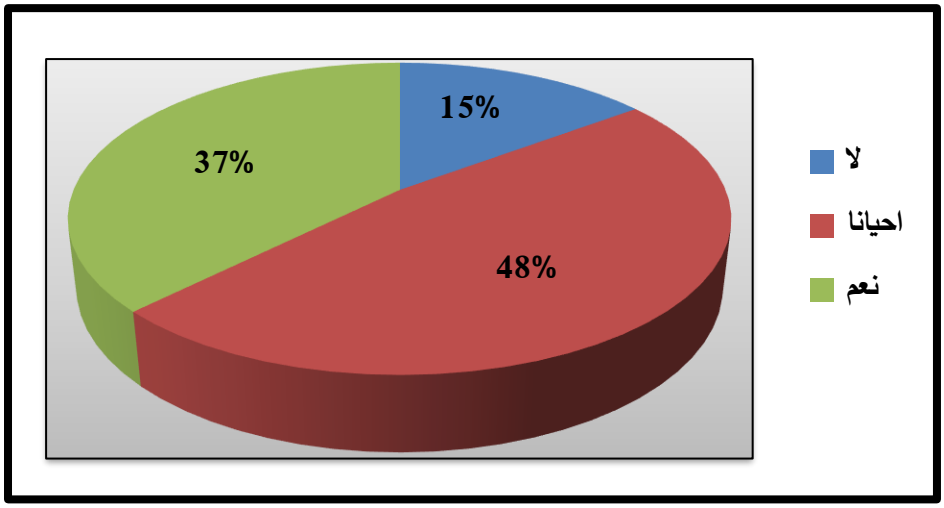
تشير النتائج الموضّحة من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة: 33.7% من أفراد العيّنة أجابوا ب "نعم" عن عبارة "يعبّر الأساتذة عن توقعاتهم المرغوبة بشأن أدائنا ومستوى تحصيلنا"، ونسبة: 46.6% من العيّنة ذاتها أجابت ب "أحيانا"، في حين نسبة قليلة من الفئة المتبقية، والتي مثّلت ب 19.7% أجابت ب "لا".

تبين هذه النتائج أنّ الأساتذة أو أعضاء هيئة التدريس بالقسم لا يعبرون بكثرة عن توقعاتهم المرغوبة بشأن مستوى إنجاز وتحصيل طلبتهم، ربّما كونهم لا يكترثون لهذا الأسلوب، لكنه في حقيقة الأمر يُعد من الأساليب الفعّالة والنشطة في استثارة دوافع الطلبة وتعبئتها وتوجيهها نحو الإنجاز والتحصيل ليكونوا في مستوى توقعات أساتذتهم الإيجابية، ممّا يشعرهم بالفخر والاعتزاز ويحفزهم على التطوير من قدراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

السؤال السادس عشر: يوظف الأساتذة الأساليب والطرائق التعليمية المختلفة لاستثارة دوافع الطلبة نحو التعلم و الإنجاز والتحصيل.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	131	37.4
أحيانا	167	47.7
لا	52	14.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (54) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (58) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس عشر للمحور الثالث

يتضّح لنا من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الدائرة النّسبية أعلاه أنّ نسبة: 37.4% من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة " يوظف الأساتذة الأساليب والطرائق التعليمية المختلفة لاستثارة دوافع الطلبة نحو التعلم والتحصيل والإنجاز "وبلغت نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا ": 47.7 %، في حين بلغت نسبة الفئة المتبقية والمجيبة ب "لا": 14.9%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون كثيرا الاستراتيجيات البيداغوجية التي تستثير دوافع الطلبة نحو التعلم والإنجاز والتحصيل، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنّ الطلبة على قدر كافٍ من النضج الفكري والعقلي الذي يمكّنهم من إدراك قيمة التعلّم والتحصيل العلمي، لهذا فهم ليسوا بحاجة لمن يدفعهم إلى ذلك، لكنّ هذه الاستراتيجيات في حقيقة الأمر تُعدّ من أهم مكونات

العملية التعليمة – التعلّمية، وعلى الأستاذ تخيّر أفضلها وأكثرها تحفيزا، سواء أكان طلبته صغارا أم كبارا لأنّ الدوافع بين هيجان وخمود، لهذا ينبغي للأستاذ العمل على شحنها باستمرار ولاسيما لدى طلبة السنة أولى ليسانس لتحبيبهم في تخصّصاتهم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى كون الطلبة في هذه المرحلة غالبا ما تعتريهم أفكار ترك مقاعد الدراسة والتكوين بالجامعة لعدة اعتبارات، بما فيها عدم رغبتهم بتخصصاتهم أو بسبب مشاكل شخصية أو اجتماعية أخرى، و بالنظر إلى أنّ هذه المرحلة تُعد من المراحل الحساسة جدّا في حياة الطالب باعتبار أنّها تمثل له مرحلة انتقال فارقة، من طيش المراهقة إلى حلم الشباب.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن مدى تأثير استراتيجيات التدريس الحديثة في مستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وأنّ عدم تبنّيها يسهم بشكل مباشر في تدنّي الدافعية لدى الطلبة ومن بين تلك الدراسات نلفي دراسة نصراوي صباح (2016م) الموسومة ب "الطريقة التدريسية وعلاقتها بالتعلّم لدى طلبة العلوم الاجتماعية"، حيث طبقت الدراسة على عيّنة من طلبة وأساتذة قسم العلوم الاجتماعية. وقد أفضت إلى عدّة نتائج، أهمّها: أنّ الأساتذة يميلون بكثرة إلى تبنّي الطرق التعليمية القديمة في عملية تدريسهم في ظلّ نظام ل. م. د الذي ينصّ على اعتماد الاستراتيجيات المحفزة، كالتعلم التعاوني، وطريقة المشروع وحل المشكلات، أمّا بالنسبة للاستنتاج العام فقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين طرائق التدريس المعتمدة وتدنّي مستوى الدافعية للتعلّم لدى الطلبة.

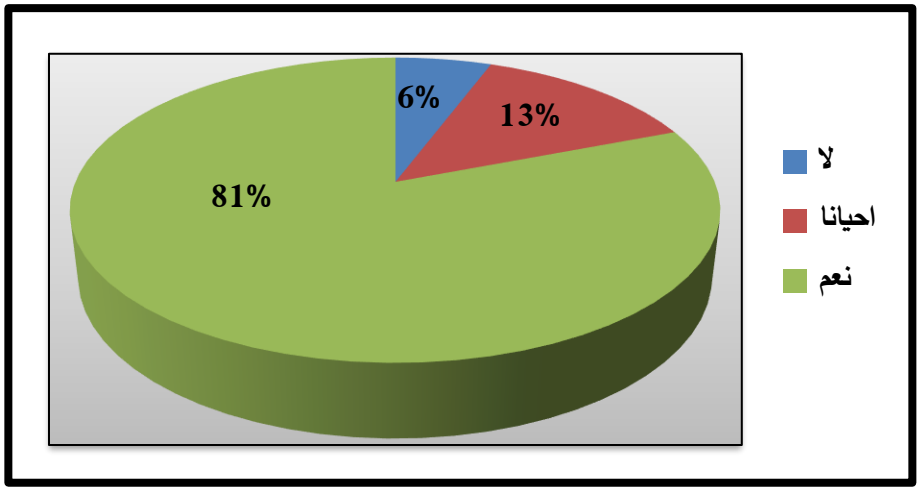
ومن جانب آخر كشفت دراسة عبد الله جوزه (2021م) الموسومة ب "استراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول" عن مجموعة الأسباب التي تنفّر أعضاء هيئة التدريس من استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، والتي من بينها:

- عدد الطلبة الكبير في القاعات والمدرجات يصعب تطبيقها.
- غياب الإمكانات اللاّزمة التي تساعد في تطبيقها.
- عدم تمكّن أعضاء هيئة التدريس منها بسبب قلّة تلقيهم التكوين الكافي في كيفية تبنّي استراتيجيات التدريس الحديثة في ظلّ نظام ل. م. د.
- حجم المحتوى الكبير الذي يحول دون اعتماد مثل هذه الاستراتيجيات التي يتطلب تنفيذها متّسعا من الوقت.

السؤال السابع عشر: علاقاتي مع الأساتذة جيّدة ومبنية على الاحترام والتقدير.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	283	80.9
أحيانا	47	13.4
لا	20	5.7
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (55) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (59) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع عشر للمحور الثالث

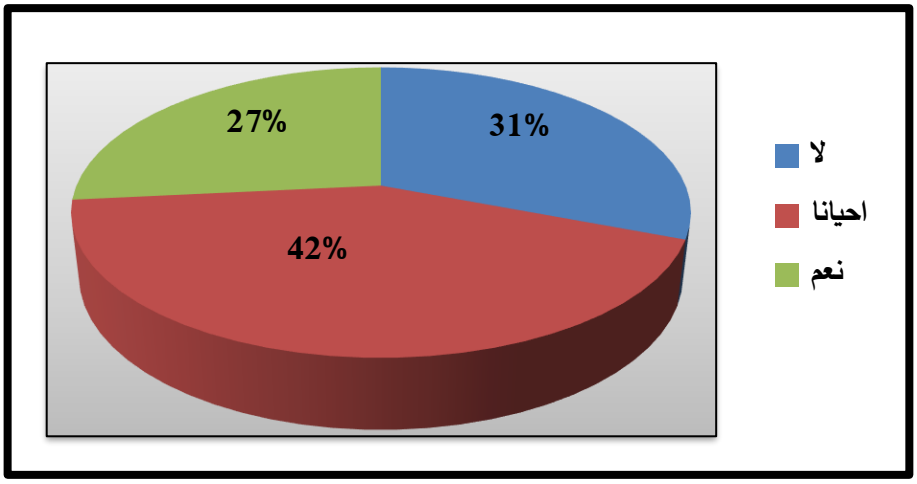
يتضّح لنا أنّ الاتجاه العام للجدول يميل إلى الفئة المجيبة ب "نعم" عن عبارة "علاقاتي مع الأساتذة جيّدة ومبنية على الاحترام والتقدير"، حيث بلغت نسبتهم: 80.9%، بينما قدّرت نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا" من أفراد العيّنة ب 13.4%، تليها الفئة المجيبة ب "لا" بنسبة قدرها: 5.7%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ العلاقة الاجتماعية الرابطة بين الطلبة وأساتذتهم علاقة إيجابية يسودها الاحترام والوقار، وهذا يعرب عن أخلاق الطلبة ورقيّ وطِيب معاملة أعضاء هيئة التدريس بالقسم وكما سبق وذكرنا آنفا أنّ العلاقات الاجتماعية لا تقلّ شأنا عن العلاقات العلمية، وذلك كونها تخلق جوّا من الودّ والألفة الذي يسهم بدوره في إنجاح سيرورة العملية التعليمية–التعلّمية والتكوينية.

السؤال الثامن عشر: مكتبة الكلية مجهّزة بمختلف الكتب والمصادر والمنشورات الضرورية التي يحتاجها الطلبة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	93	26.6
أحيانا	149	42.6
لا	108	30.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (56) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (60) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن عشر للمحور الثالث

يبيّن الجدول أعلاه نسبة إجابات أفراد العيّنة عن عبارة "مكتبة القسم مجهّزة بمختلف الكتب والمصادر والمنشورات الضرورية التي يحتاجها الطلبة"، وقد بلغت نسبة الفئة المجيبة ب "نعم": 26.6%، أمّا الفئة المجيبة ب "أحيانا" فبلغت: 42.6%، في حين قدّرت نسبة الذين أجابوا ب "لا": 30.9%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ مكتبة الكلّية لا تحتوي على القدر الكافي من المراجع والمصادر التي يحتاجها الطلبة في دراساتهم وأبحاثهم الأكاديمية.

تحتلّ المكتبات مكانة رئيسة في البيئة التعليمية، إذ تُعدّ من الفضاءات الهامة لكلٍّ من الطالب والأستاذ، لما توفره من وقت وجهد ومال لكل منهما، فهي تغنيهما عن البحث عن المراجع في

المكتبات الخارجية –البلدية أو الولائية أو الوطنية–أو اقتنائها بثمن باهظ من خلال ما توفره من خدمات الإعارة الداخلية والخارجية. كما تساعد في تطبيق المنهاج وتقديم المحتوى، فبفضلها يلم الطالب بما يقدم له، ممّا يؤدّي إلى تسهيل عمل الأستاذ.

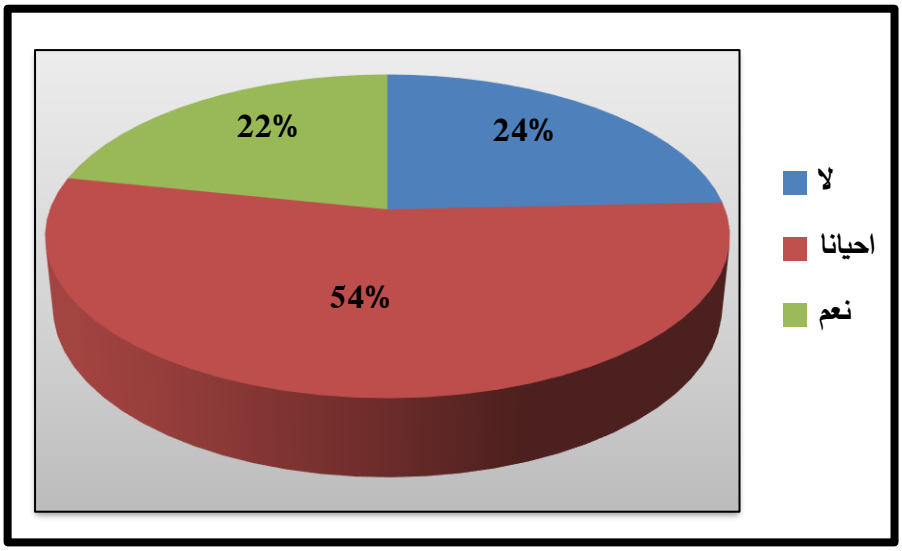
وباختصار، فإنّ المكتبات تُعدّ من العناصر المكمّلة للتكوين البيداغوجي.

لهذا، فمن الضروري تزويد مكتبات الكلية بالجامعة بشتّى المراجع العلمية الضرورية وجعلها تحت تصرف الطالب والأستاذ، وفي خدمتهما في أي وقت وحين شاءوا.

السؤال التاسع عشر: تنظم الجامعة ملتقيات وفعاليات في مختلف المجالات بصفة منتظمة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	76	24.3
أحيانا	189	54.0
لا	85	21.7
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (57) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثالث



الشكل رقم (61) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع عشر للمحور الثالث

يتبيّن لنا من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الدّائرة النّسبية أعلاه أنّ نسبة 21.7% من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة "تنظم الجامعة ملتقيات وفعاليات في مختلف المجالات

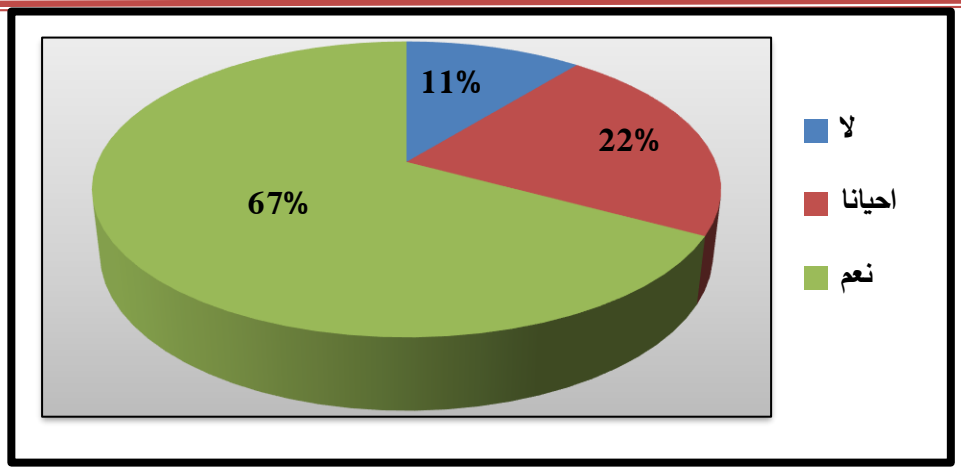
بصفة منتظمة" ونسبة: 54.0% من العيّنة ذاتها أجابت ب "أحيانا" عن العبارة، بينما الفئة المتبقّية منها أجابت ب "لا" بنسبة قدّرت ب: 24.3%.

تدل هذه النتائج على أنّ مستوى تنظيم الجامعة للفعاليات العلمية والثقافية متوسّط، وهذا يعود إلى قلّة الراغبين من طلبة وأساتذة عن تنظيم وتنسيق فعاليات كهذه بالرغم من أهميتها، إذ تؤدي دورا فاعلا يسهم في دمج الطالب بالفضاء العلمي من خلال إتاحة الفرصة له للتعرف والاحتكاك مع الأساتذة، سواء المنتمون لجامعته أو من خارجها، وكذا الطلبة والاستفادة من معارفهم وخبراتهم كما تدفعه للمشاركة بأعمال أكاديمية يسهم على إثرها بإفادة الحضور وإثراء المحفل العلمي، إضافة إلى أنّ الشخصيات المشاركة في هذه الأحداث من دكاترة وأساتذة التعليم العالي تؤثّر في الطالب إيجابا، إذ يتخذها نماذج تدفعه ليصبح مثلها مستقبلا، حيث يمكن للإنسان أن يتعلم من خلال تقليد سلوكيات الآخرين وملاحظة النماذج الناجحة، وذلك وفق ما أقرّه باندورا في نظريته التعلم الاجتماعي.

السؤال العشرون: تفتقر الإقامة الجامعية للكثير من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	235	67.1
أحيانا	77	22.0
لا	38	10.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (58) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثالث



الشكل رقم (62) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال العشرين للمحور الثالث

الملاحظ من خلال الشواهد الكمية في الجدول، وكذا الدائرة النّسبية أنّ الاتجاه العام يميل نحو الاجابة ب "نعم" عن عبارة "الإقامة الجامعية تفتقر لكثير من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة " أمّا الاجابة ب "أحيانا" فبلغت نسبتها: 22.0%، في حين نسبة صغيرة من الطلبة تبدو راضية عن الأوضاع بالإقامة الجامعية، إذ مثّلت ب: 10.9%.

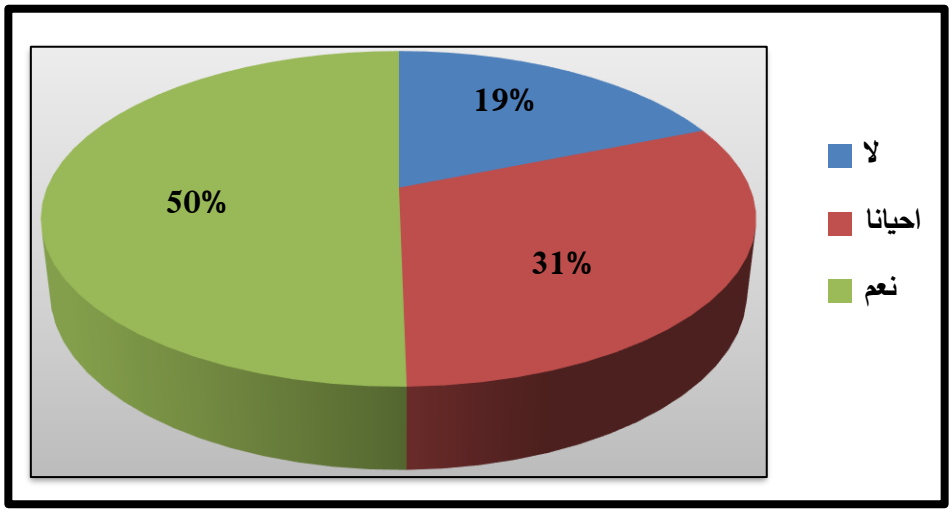
تدلّ هذه النتائج أنّ الظروف بالإقامة الجامعية لا تخدم كثيرا الطلبة المقيمين كونها عاجزة عن توفير العديد من المتطلبات الرئيسة التي يحتاجونها، إضافة إلى أنّ الخدمات المقدمة من إيواء وإطعام تفتقر الجودة، وهذا من شأنه أن يؤثر في دوافع الطلبة نحو التعلم والإنجاز والتحصيل، لأنّ عدم إشباع الحاجات الأولية للطالب من أمن وغذاء وإيواء يمنعه من التفكير في إشباع الحاجات المعرفية الأخرى، إذ يصبح تفكيره منكبّا على كيفية السّعي لتحسين أوضاع إقامته، وهذا ما يفسّر ترتيب ماسلو للحاجات الإنسانية، حيث وضع الحاجات الأولية أو الفيزيولوجية أسفل الهرم وجعلها قاعدة له، لأن إشباعها يقود نحو إشباع الحاجات السامية الأخرى، من تقدير الذّات وتحقيقها في سبيل صنع الشخصية السليمة المتكاملة.

ويعود السبب الرئيس وراء تدهور الوضع بالإقامات الجامعية الجزائرية وضعف خدماتها الاجتماعية وفق ما أسفرت عنه دراسة قادري حليمة (2019م) الموسومة ب "جودة الحياة في الإقامة الجامعية من وجهة نظر الطلبة – دراسة ميدانية على عيّنة من الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية " إلى إقبال عدد معتبر من الطلبة عليها بداية كل سنة جامعية، الأمر الذي يجعلها غير قادرة على تغطية جميع احتياجاتهم وتقديم خدمات ذات جودة، ولاسيما أنّها مجانية.

السؤال الحادي والعشرون: نعاني من مشكلة النقل والمواصلات.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	176	50.3
أحيانا	108	30.9
لا	66	18.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (59) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثالث



الشكل رقم (63) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الحادي والعشرين للمحور الثالث

توضح الشواهد الكمّية الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة: 50.3% من الطلبة تعاني مشكلة النقل الجامعي، بينما بلغت نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا ": 30.9%، في حين بلغت نسبة الفئة التي لا تعاني من هذه المشكلة: 18.9%.

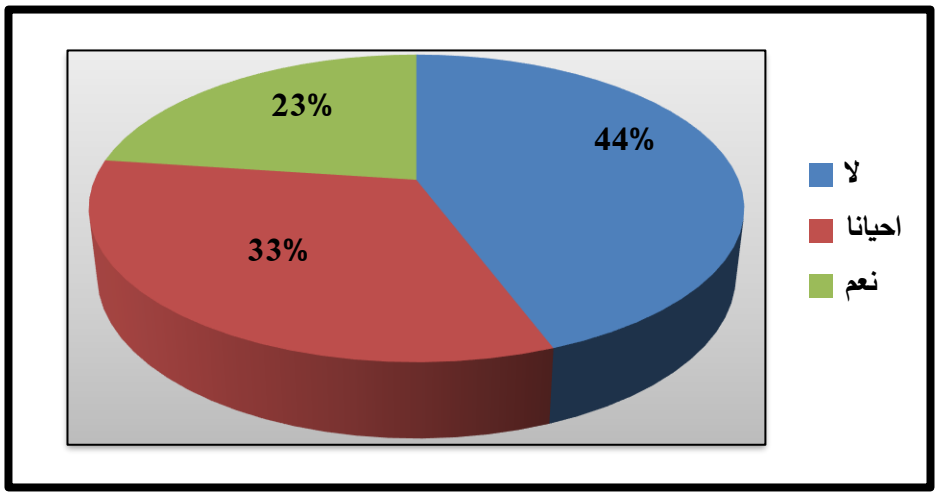
تشير هذه النتائج إلى أنّ هناك إشكالا أو خللا فيما يتعلق بنظام تسيير النقل الجامعي، حيث أنّ نصف العيّنة تعاني إمّا من غيابه أو تأخره عن التوقيت المحدد بشكل شبه دائم، مما يتسبب في تخلف الطلبة أو تأخرهم عن اللحاق بمحاضراتهم ودروسهم، وهو ما قد يجعلهم عرضة للعقوبات والتي من بينها الطرد أو الإقصاء، وبخاصة إن تعلق الأمر بحصص الأعمال الموجّهة.

وباعتبار أنّ النقل الجامعي من أهم الخدمات الاجتماعية ومكونا من البيئة التعليمية بالجامعة وجب على القائمين عليه تدارك أزماته والحد من فوضاه، وذلك من خلال برمجة توقيته بما يناسب الطلبة وتنظيم خدماته وتعزيزها بمزيد من الحافلات لاستيعاب كافة الطلبة المستفيدين من النقل الجامعي.

السؤال الثاني والعشرون: تتوفر بالجامعة فضاءات وأندية تهدف إلى تنمية وصقل مختلف المهارات والمواهب.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	80	22.9
أحيانا	115	32.9
لا	155	44.3
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (60) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثالث



الشكل رقم (64) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني والعشرين للمحور الثالث

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه أنّ نسبة صغيرة من العيّنة، والتي بلغت: 22.9% أجابت ب "نعم" عن عبارة " تتوفّر بالجامعة فضاءات وأندية تهدف إلى تنمية مختلف المهارات

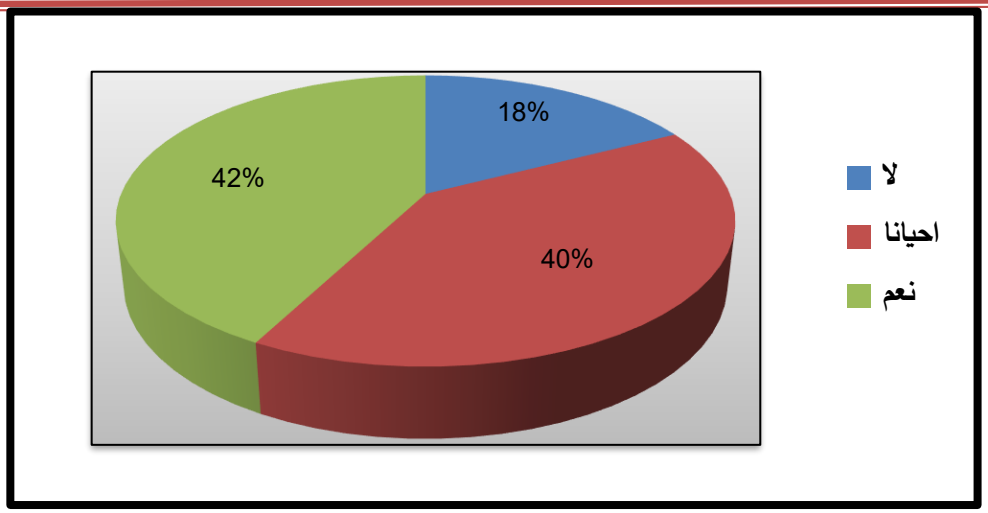
والمواهب وصقلها "، في حين نسبة: 32.9 % من العيّنة ذاتها أجابت ب "أحيانا"، أمّا الفئة المتبقية والمجيبة ب "لا" فقد بلغت: 44.3%.

يتضح لنا جليا من خلال هذه النتائج قلّة وجود الأندية العلمية والفضاءات الترفيهية على مستوى الجامعة، وهذا يشير إلى تركيز الجامعة على التكوين الأكاديمي فحسب وتهميشها بقيةَ الجوانب الأخرى. لذا على الجهات الوصية والقائمة على تسييرها تدارك الأمر، وذلك لما لهذه الأندية والفضاءات من دور مهمّ وبارز في توسيع الآفاق المعرفية وتنمية حسّ المسؤولية الاجتماعية للطلبة وتعزيز روح التعاون لديهم كما تعد فرصة تتيح لهم اكتشاف مواهبهم ومهاراتهم وصقلها، ممّا يحسن من مستواهم الأكاديمي والاجتماعي والمهني مستقبلا لأنّ مثل هذه الأندية تدربهم على الاندماج السريع مع كافة أطياف المجتمع، وبالتّالي فهي تسهم في الرفع من جودة مخرجات التعليم العالي، وذلك وفق ما أسفرت عنه دراسة بن صوليح ليليا (2022م) الموسومة ب "دور النوادي العلمية في تنمية الحسّ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطالب – دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة الجامعات الجزائرية–".

السؤال الثالث والعشرون: تتوانى إدارة الجامعة عن خدمة مصالح الطلبة.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	148	42.3
أحيانا	141	40.3
لا	61	17.4
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (61) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين للمحور الثالث



الشكل رقم (65) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث والعشرين للمحور الثالث

نلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه وجود تباين في إجابات أفراد العيّنة عن عبارة " تتوانى إدارة الجامعة عن خدمة مصالح الطلبة "، حيث بلغت نسبة الفئة المجيبة ب "نعم" 42.3%، تليها نسبة الفئة المجيبة ب "أحيانا": 40.3%، في حين مثّلت نسبة الفئة الراضية عن الخدمات الإدارية ب: 17.4%.

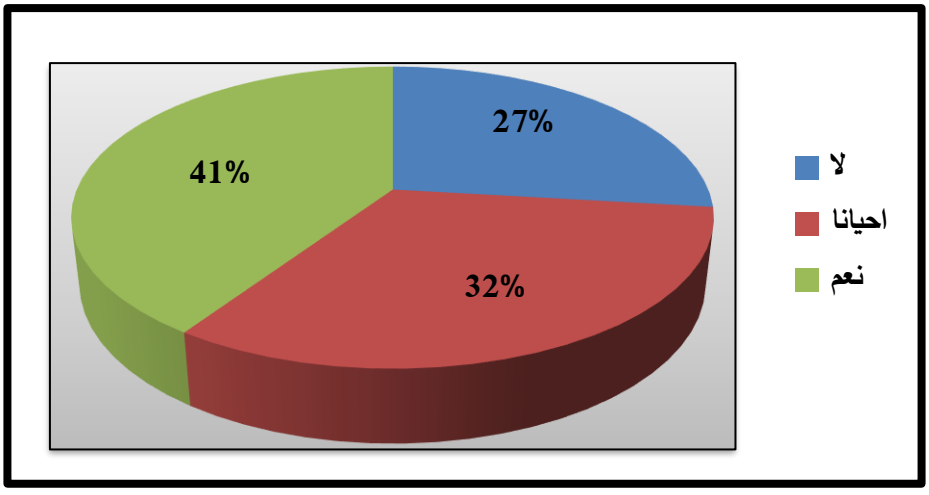
تدلّ هذه النتائج في عمومها على أنّ الإدارة على مستوى القسم أو الكلّية غالبا ما تتوانى عن خدمة الطلبة، ممّا يعيق مصالحهم، ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى أنّ المكلّفين بالمهام الإدارية معظمهم من فئة أعضاء هيئة التدريس، والذين غالبا ما يجدون صعوبة في تغطية أو الوقوف على خدمة الطلبة من الناحية الإدارية بسبب مهامهم ومسؤولياتهم البيداغوجية ممّا يصعّب عليهم عملية التوفيق بين الجانب الإداري والبيداغوجي.

تعد الإدارة الوجه الثاني للمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، كونها تمثل الجهاز التنظيمي لمختلف العمليات التعليمية والتوجيهية والتكوينية، ولهذا فإن جودة العملية التعليمية–التعلمية ليس مرهونا بكفاءة أعضاء هيئة التدريس فحسب، بل يتطلب أيضا جهازا إداريا فعالا ومتمكنا.

السؤال الرابع والعشرون: يسهر أعوان الأمن على حماية الطلاب وسلامتهم من كل مكروه.

الفئة	التّكرار	النّسبة
نعم	142	40.6
أحيانا	114	32.6
لا	94	26.9
المجموع	350	100.0

الجدول رقم (62) يوضح نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع والعشرين للمحور الثالث



الشكل رقم (66) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع والعشرين للمحور الثالث

تظهر المعطيات الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة: 40.6% من أفراد العيّنة أجابت ب "نعم" عن عبارة " يسهر أعوان الأمن على حماية الطلاب وسلامتهم من كل مكروه " بينما نسبة 32.6% من العيّنة ذاتها أجابت ب "أحيانا"، أمّا النسبة المتبقية والتي مثّلت ب: 26.9% أجابت ب "لا".

تشير هذه النتائج إلى أنّ درجة رضا الطلبة عن الخدمات الأمنية بالجامعة متوسطة، وهذا يدلّ على عدم شعورهم بالأمن بسبب ما يشاهدونه من بعض التجاوزات والسلوكيات غير الأخلاقية من قِبل بعض العناصر – التي لا تنتمي إلى المحيط الجامعي–والتي تتسلّل للجامعة بغرض خلق الفوضى والتشويش.

يعدّ الشعور بالأمن من أهم الحاجات الإنسانية التي يسعى كل فرد فينا لإشباعها لما يولّده من طمأنينة وسكينة، لهذا أدرجه ماسلو في هرمه بعد الحاجات الفيزيولوجية مباشرة كون وجوده يستثير دوافع الإنسان نحو إشباع الحاجات العليا، بينما يولّد غيابه الرعب والخوف الذي يتسبب في الحد من الوصول إلى بقية الدوافع الأخرى، لذلك أولى ديننا الحنيف الحاجة للأمن مكانة هامة إذ أردفها بالطعام، حيث يقول المولى عزّ وجل في كتابه الحكيم ﴿ فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (3) الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ (الآية 3 و4 سورة قريش).

لذا؛ فمن الضّروري اتخاذ الاجراءات الصارمة بقصد تعزيز الأمن بمؤسسات التعليم العالي، وذلك باعتبار أنّه من أهم الأجهزة المسؤولة عن سلامة وحماية الحرم الجامعي وكافة عناصره من كل مكروه، وبخاصة بعدما شهدته الجامعات الجزائرية في السنين الأخيرة من جرائم بشعة، ولاسيما على مستوى أحياء الإقامات الجامعية والتي راح ضحيتها العديد من الطلبة.

المبحث الثالث: الدراسة الكيفية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس

جاءت هذه الدراسة في إطار إمداد الدراسة الميدانية بالمعطيات اللاّزمة خدمة لها وضمانا لصدق نتائجها، وذلك بالنظر لأهمية آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الموضوع باعتبار أنّهم الشركاء الرسميّون في العملية التعليمية–التعلّمية. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّهم أدرى بطلبتهم من غيرهم بفعل تعاملهم وتواصلهم شبه الدائم معهم، ومن بين أهم الاعتبارات التي تقف وراء هذه الدراسة قياس مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس وذلك كون هذه الأخيرة تُعد من السمات الواجب توفرها في الأستاذ بفعل أهميتها البالغة في استثارة سلوكه نحو التعليم والإنجاز الأكاديمي وكل ما يساهم في النهوض بعمليتي التعليم والتكوين، والأمر لا يتوقف عند هذا الحد، بل يمتد بالنفع حتى على الطلبة، فالأستاذ المدفوع يحبب طلبته في تحصيل العلم.

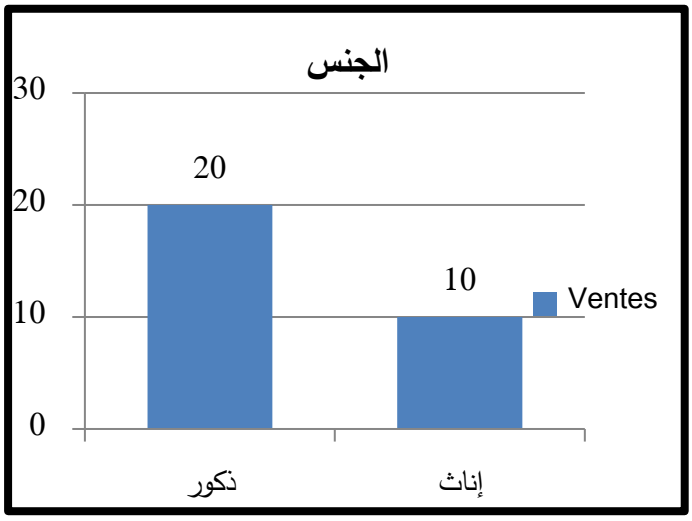
كما تُعد هذه الجزئية من الدراسة التفاتة أو إشارة إلى ضرورة الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس على نحوٍ يخوّل لهم أداء أدوارهم ومسؤولياتهم على أكمل وجه، لأن حدوث خلاف ذلك يخل بالأنظمة التعليمية ويجعلها عاجزة عن مجابهة التحديات الآنية والمستقبلية.

1. تحليل محور البيانات الشخصية:

1.1 توزيع أفراد العيّنة بحسب الجنس:

الفئة	التّكرارات	النّسبة
ذكور	20	66.7
إناث	10	33.3
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (63) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الجنس



الشكل رقم (67) يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الجنس

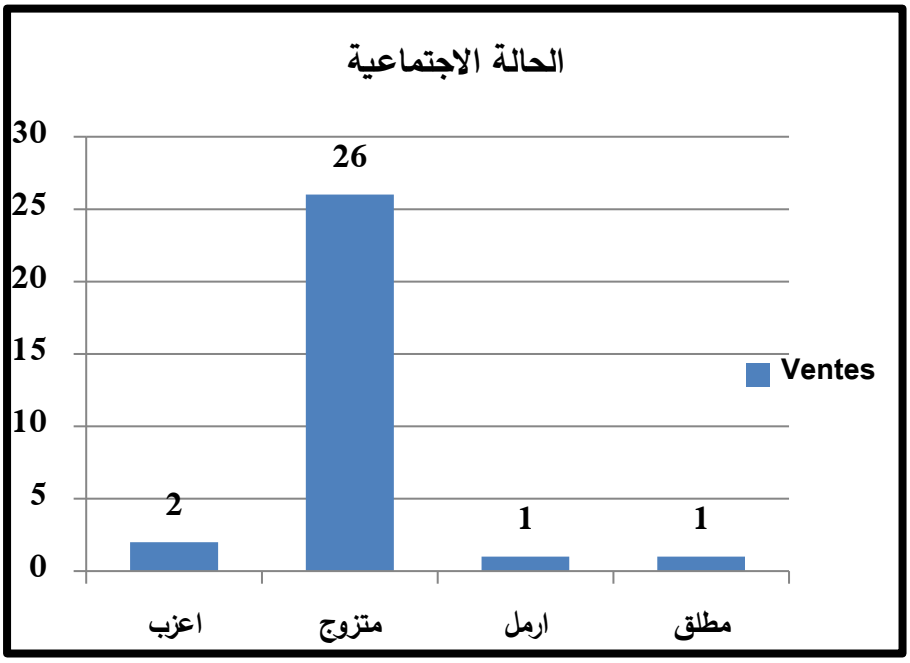
يمثل الجدول والرسم البياني أعلاه توزيع أفراد العيّنة بحسب الجنس، والملاحظ عنه عدم وجود توازن بن فئتي الذكور والإناث، حيث بلغت فئة الذكور نسبة: 66.7%، بينما مثّلت نسبة الإناث ب 33.3%. وهذا يشير إلى أنّ عدد الأساتذة المنتمين إلى قسم اللغة العربية ضعف عدد الأستاذات بخلاف النتائج المتحصل عليها بشأن الطلبة، حيث فاق عدد الإناث الذكور. ونلاحظ من خلال هذه النتائج بعض التناقض، حيث يعرف سلك التعليم بغلبة العنصر النسوي، لكن في

دراستنا هذه حدث العكس ويمكن تفسير ذلك بتفاقم حجم المسؤولية لدى المرأة من تولّي شؤون البيت وتكوين النشء، الأمر الذي يحول بينها وبين مواصلة دراساتها العليا والظفر بمنصب في التعليم العالي، بخلاف الرجل الذي يتفرّغ لحياته العلمية لتحقيق ذاته والظفر بمكانة اجتماعية محترمة، إضافة إلى كونه المسؤول الأول عن الإنفاق وتحمل المسؤوليات المادية، لهذا يسعى لتبوّأ مناصب سامية تعود عليه براتب شهري محترم قادر على تغطية أعبائه المختلفة، الأمر الذي يجعله مدفوعا أكثر للمثابرة على تطوير مسيرته المهنية بغرض إشباع تلك المطالب.

2.1 توزيع أفراد العيّنة حسب الحالة الاجتماعية:

الفئة	التّكرارات	النّسبة
أعزب	2	6.7
متزوج	26	86.7
أرمل	1	3.3
مطلّق	1	3.3
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (64) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الحالة الاجتماعية



الشكل رقم (68) يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الحالة الاجتماعية

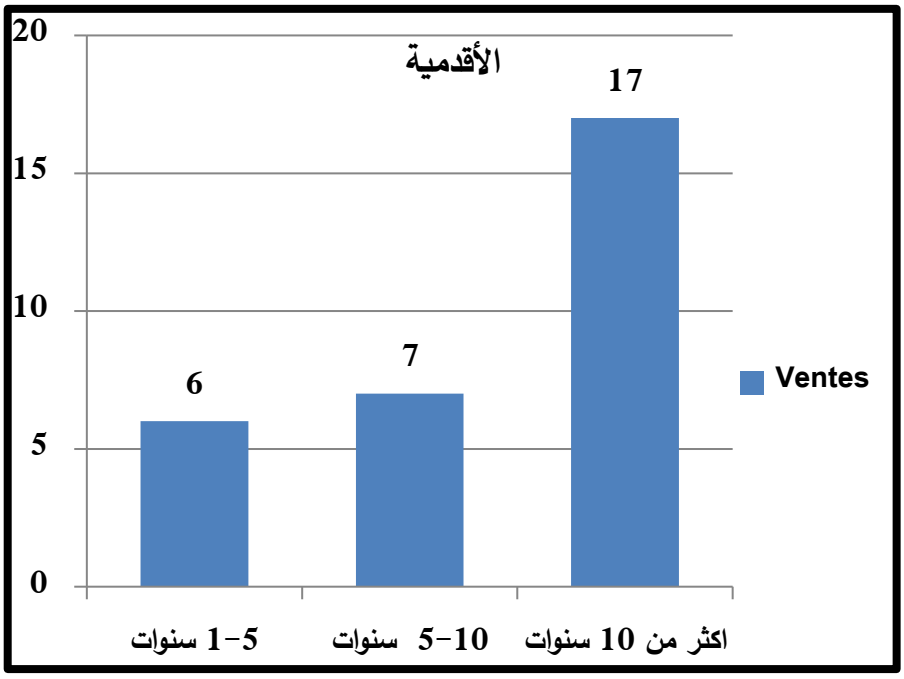
إنّ الاتجاه العام للجدول يميل إلى اعتبار أنّ 86.7% من أفراد العيّنة من فئة المتزوجين، بينما بلغت نسبة العزّاب: 6.7%، في حين سجّلت الفئتان المتبقيتان – أي فئة الأرامل والمطلقين– نسبة ضئيلة قدرّت ب 3.3%.

يتضح لنا جليا من خلال الشواهد الكمية أنّ أغلب أعضاء هيئة التدريس من فئة المتزوجين وأرباب العائلات، وهذا يدل على أنهم يحظون بالاستقرار النفسي والأسري، حيث أنّ الشخص المتزوج غالبا ما يكون أكثر اتّزانا وثباتا من غيره، وفيما يخص متغيّر الحالة الاجتماعية وتأثيره في الدافعية يمكننا القول أنّ للعوامل الشخصية كما أشرنا في الجانب النظري تأثير بالغ في دوافع الإنسان، حيث أنّ الشخص الذي يحظى بالاستقرار النفسي والأسري غالبا ما يكون مدفوعا أكثر نحو عمله وأشدّ التزاما به من غيره وذلك لعدّة اعتبارات، أهمّها كونه مسؤولا على أسرته، فهو ملزم بتغطية كافة النفقات المالية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ إشباعه الحاجاتِ الإنسانية الأولية يدفعه أكثر نحو تحقيق الحاجات العليا المعرفية والمهنية والاجتماعية...

3.1 توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية:

الفئة	التّكرارات	النّسبة
1-5سنوات	6	20.0
5-10 سنوات	7	23.3
أكثر من 10 سنوات	17	56.7
المجموع	30	100.0

الجدول رقم (65) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب الأقدمية



الشكل رقم (69) يمثل توزيع أفراد العينة بحسب الأقدمية

نلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، وكذا الرّسم البياني أنّ نسبة: 56.7% من أفراد العيّنة يملكون أكثر من 10 سنوات خبرة، في حين نسبة 23.3% من العيّنة ذاتها تتراوح سنوات خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات، أمّا باقي أفراد العيّنة فتتراوح سنوات خبرتهم من 1 سنة إلى 5 سنوات، وقد بلغت نسبتهم: 20.0%.

تشير هذه النتائج إلى أنّ غالبية أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية يتبوّؤون مناصب بيداغوجية عالية؛ أي ما يعادل رتبة أستاذ محاضر (أ) ورتبة أستاذ التعليم العالي (بروفيسور) وهذا ما يعبّر عن أهلية وكفاءة الأساتذة بالقسم، حيث أنّ الخبرة تمكّن صاحبها من ممارسة مهامه بفنّية وكفاءة عاليتين نظير ما خاضه من ممارسات تجارب علمية وعملية طيلة مسيرته المهنية.

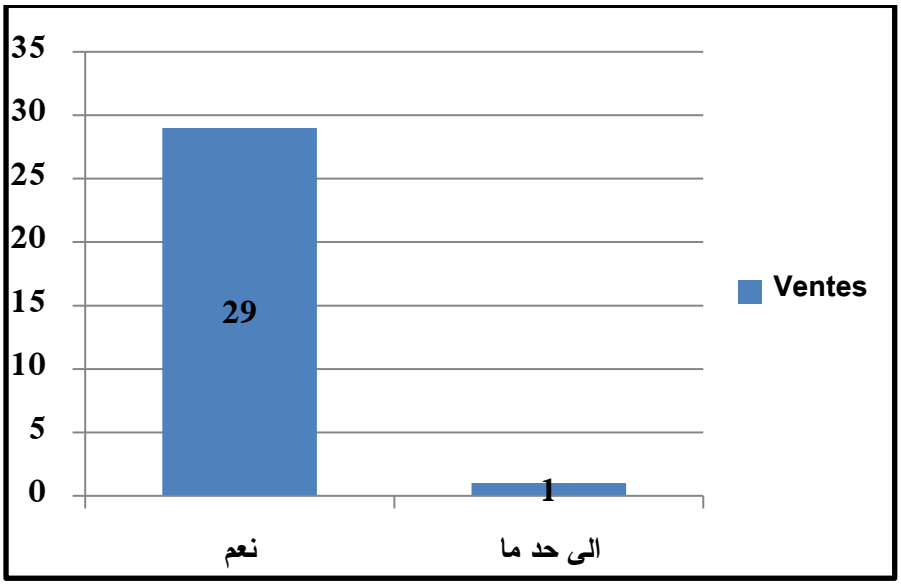
2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني: دافعية أساتذة قسم اللغة العربية نحو التعليم.

خصص هذا المحور من الاستبانة لمجموعة من الأسئلة الموضوعة خصيصا للكشف عن مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثّرة فيها من خلال إجاباتهم، والتي كانت على النحو الآتي:

1 - هل اخترت مهنة التدريس بالجامعة بمحض إرادتك؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	29	96.7
إلى حدّ ما	1	3.3
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (66) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني



الشكل رقم (70) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثاني

يميل الاتّجاه العام للجدول، وكذا الرسم البياني لاعتبار أنّ 96.7% من أفراد العيّنة اختارت مهنة التدريس عن رغبة وحب، في حين سجلت الفئة المتبقية والمجيبة ب "إلى حد ما" نسبة ضئيلة بلغت 3.3%.

أمّا عن الأسباب التي دفعت أفراد العينة لاختيار مهنة التدريس فقد كانت عديدة، إلاّ أنّ مجملها يدور في فلك واحد ألا وهو الرغبة في خدمة اللغة العربية والانتصار لها، شرف المهنة ورقيّها، المهنة التي تمكن الأستاذ من الغوص في لجة البحث العلمي والاستكشاف، إضافة إلى أنّها المهنة الأكثر انسجاما مع ميول وقدرات ورغبات أعضاء هيئة التدريس.

وبناء على إجابات الأساتذة؛ فإنّ حبّ اللغة العربية والرغبة في خدمتها والإبحار في علومها يعدّ دافعا رئيسا لاختيار هذه المهنة.

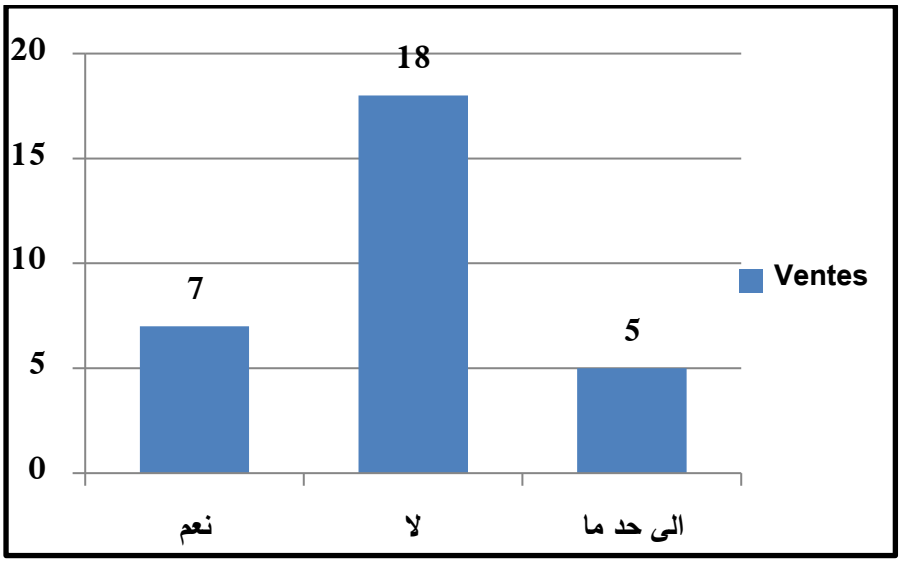
ولقد كشفت الكثير من الدراسات أنّ هناك علاقة ترابطية بين الرغبة أو الاتّجاه نحو التدريس والدافعية للإنجاز، ومن بينها دراسة موسى حريزي(2013م) تحت عنوان: " الاتجاه نحو التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز"، حيث طبقت هذه الدراسة على عيّنة من الأساتذة بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بولاية ورقلة وأسفرت هذه الأخيرة عن نتائج مفادها أنّ مستوى كلٍّ من اتجاه الأساتذة نحو التدريس ودوافعهم نحو الإنجاز مرتفع، وعليه وجود علاقة إيجابية بين اتّجاه الأساتذة نحو التدريس والدافعية للإنجاز.

فكلّما كان اتّجاه الأساتذة نحو التدريس إيجابيا ورغبتهم فيه كبيرة ارتفع مستوى دوافعهم نحو التعليم والإنجاز والبحث العلمي.

2 – هل تؤثّر مشاكلك الشخصية على طبيعة عملك؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	7	23.3
لا	18	60.0
إلى حد ما	5	16.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (67) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني



الشكل رقم (71) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثاني

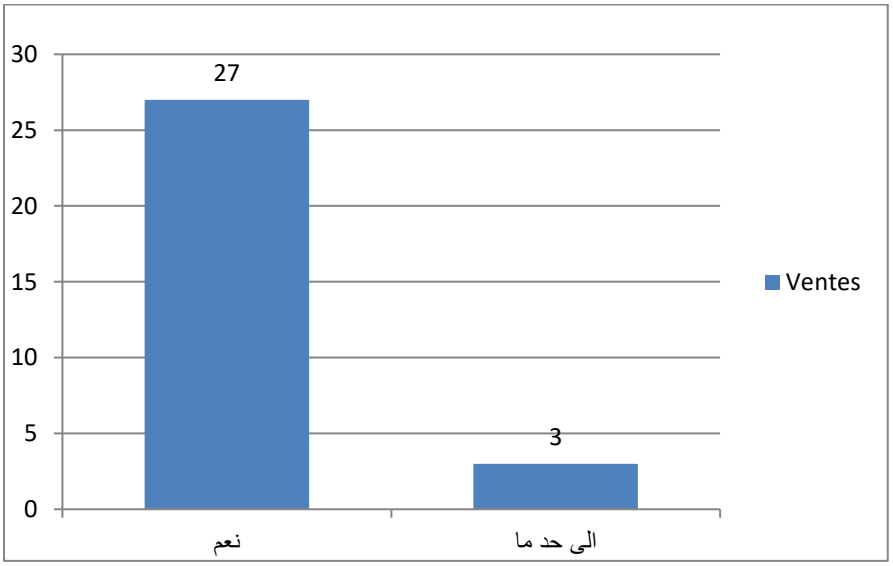
نلاحظ من خلال المعطيات الواردة في الجدول أنّ نسبة 60.0% من أعضاء هيئة التدريس لا يتركون مجالا لسيطرة مشاكلهم الشخصية على عملهم، في حين أنّ نسبة 23.3% منهم تؤثر مشاكلهم الخاصة في حياتهم المهنية، أما الفئة المتبقية والتي أحيانا ما تؤثر فيهم المشاكل الشخصية فبلغت نسبتها 16.7%.

تدل هذه النتائج أنّ فئة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس تفصل بين حياتها الشخصية والمهنية وليس لمشاكلها الشخصية عليها من سلطان أثناء ممارستها عملية التعليم أو التدريس وهذا ما يعكس احترافيتها، لأنّ جعل تلك المشاكل تؤثر في الحياة المهنية يخلّ بنظام العمل بفعل ما تسببه من أزمات للأستاذ، والتي من بينها عدم التركيز فيما يقول أثناء شرحه الدرس، صب غضبه على طلبته بسبب زيادة توتره، انخفاض دوافعه...الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلبا في الطلبة بجعلهم ينفرون من التعلم، مما يؤدي إلى الحد من قيمة وفعالية العملية التعليمية.

3 –هل تجمعك علاقة طيّبة مع أساتذة قسم اللغة العربية؟ وهل تتبادلون الخبرات العلمية والمهنية فيما بينكم؟.

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	27	90.0
إلى حد ما	3	10.0
المجموع	30	100.0

الجدول رقم (68) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني



الشكل رقم (72) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثاني

نلاحظ من خلال الشواهد الكمّية الواردة في الجدول أن نسبة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس، والتي بلغت: 90.0% تجمعها علاقة طيّبة مع أساتذة القسم، إذ يسودها الاحترام والتقدير

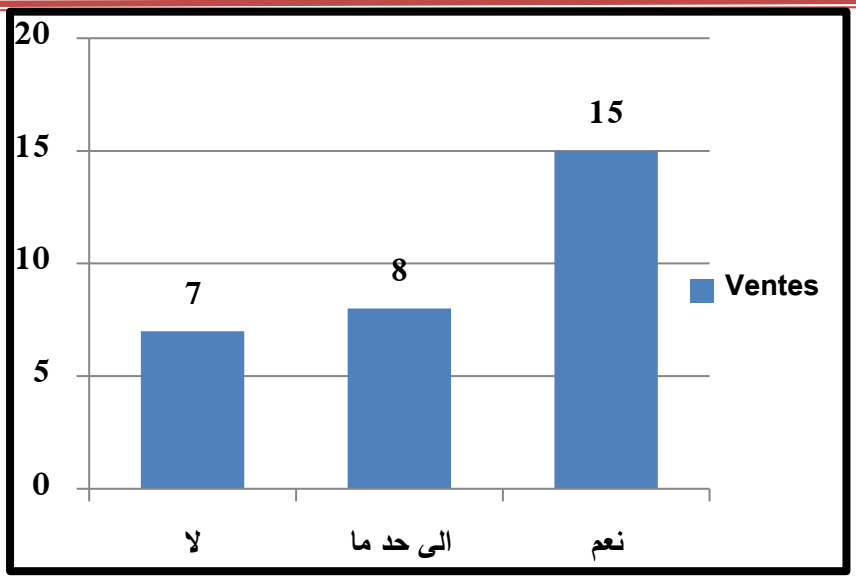
وتبادل الخبرات والمعارف، في حين نسبة 10.0% منهم أجابت ب "إلى حد ما"؛ أي أنهم لا يفضلون كثيرا العلاقات الاجتماعية في إطار العمل.

وبالرغم من أن الأستاذ يقضي معظم وقته في غرفة الصف أو المدرجات ولا يتردد كثيرا إلى قاعة الأساتذة أين يلتقي فيها زملاء المهنة سوى في أوقات فراغه، أو أثناء انعقاد الاجتماعات أو المجالس العلمية، إلا أن العلاقات الاجتماعية مفيدة كونها تخلق جوّا من الارتياح والانشراح والتنافس، ولاسيما إن كان الأساتذة يتبادلون مكتسباتهم العلمية فيما بينهم أو يميلون نحو العمل التعاوني كإنجاز بحث علمي مشترك أو تأليف كتاب، فهذا من شأنه أن يشحن دوافعهم أكثر نحو تحسين مستواهم العلمي والبيداغوجي والإقبال على تقديم الأفضل لطلبتهم ولمجتمعهم.

4- هل تسعى باستمرار لإنجاز الدراسات و الأبحاث العلمية؟

الفئة	التكرارات	النّسبة
لا	7	23.3
إلى حد ما	8	26.7
نعم	15	50.0
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (69) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثاني



الشكل رقم (73) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثاني

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى أنّ نسبة: 50.0% من أعضاء هيئة التدريس تتمتع بمستوى عال من الدافعية نحو إنجاز البحوث والدراسات العلمية، بينما نسبة: 26.7% منهم تعبر إجاباتهم عن أنّ مستوى دوافعهم للإنجاز متوسط، بينما بلغت نسبة فئة الأساتذة التي قلما ما تنجز أعمالا علمية: 23.3%.

من خلال تحليلنا للاستبانة اتضح لنا أن فئة الأساتذة حديثي العهد بالتعليم العالي أو الأقل خبرة والتي تملك رتبة أستاذ مساعد "ب " ومساعد "أ" ومحاضر "ب " هي الأكثر إنجازا للأعمال والدراسات العلمية، مقارنة بغيرها ذات الخبرة التي تفوق 10 سنوات.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ ما يدفع الفئة الأولى نحو الإنجاز المستمر هو الرغبة في الظفر بالرتب العلمية العالية والتي من خلالها تشبع احتياجاتها العلمية والمعرفية والمادية، علاوة على ذلك تستطيع من خلالها تحقيق ذاتها. لكن بمجرد الوصول إلى إشباع تلك الحاجات السامية تقل وتندر الإنجازات العلمية للأساتذة إلا لدى قلة منهم، ويعود هذا التواني والتقصير في إعادة خوض رحلة البحث كرة أخرى إلى الظروف الصعبة، كقلة مراكز البحث ودُور النشر وصعوبة نشر الأعمال والترويج لها، هذا من جهة ومن جهة أخرى فكما ذكرنا في بداية دراستنا أن الدوافع تتأرجح بين النشاط والخمود، فمجرد وصول الإنسان إلى مبتغاه وقضاء مآربه تثبط دوافعه، وهذا ما لا يجب، إذ ينبغي للإنسان أن يظلّ مدفوعا نحو تقديم الأفضل حتى وإن وصل قمة الهرم،

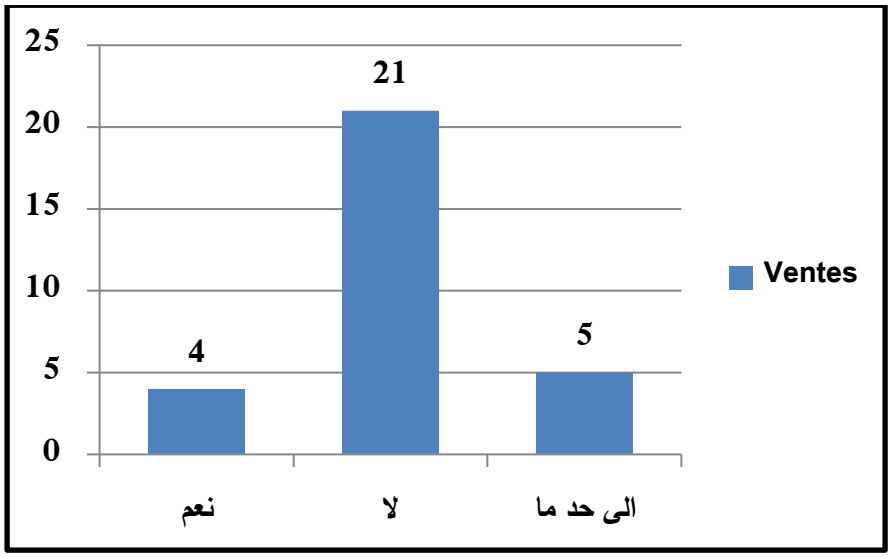
وبخاصة إن تعلق الأمر بأساتذة التعليم العالي، وذلك باعتبار أنهم يمثلون نخبة المجتمع ونوره الذي يضيء عتمته التي تخلفها مختلف المشاكل والأزمات.

كما يمكننا تفسير قلة الأعمال الأكاديمية لهذه الفئة من الأساتذة بكثرة المهام البيداغوجية الملقاة على عاتقها، من عملية تكوين وإشراف وتولي الشؤون الإدارية والعديد من المسؤوليات الأخرى الأمر الذي يجعلها غير متفرغة لإنجاز الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي تتطلب وقتا وجهدا كبيرين.

5- هل تتغيب عن عملك كثيرا؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	4	13.3
لا	21	70.0
إلى حد ما	5	16.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (70) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس



الشكل رقم (74) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثاني

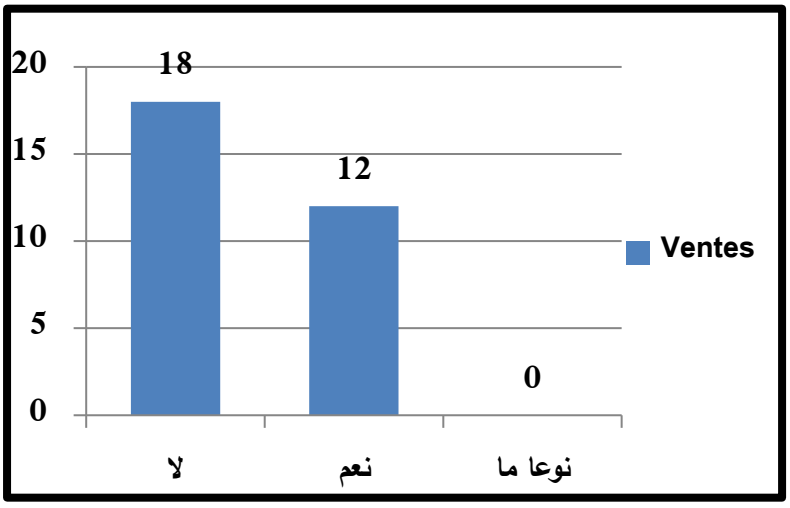
يميل الاتجاه العام للجدول على اعتبار أنّ 70.0% من أعضاء هيئة التدريس لا يتغيبون كثيرا عن عملهم، بينما نسبة 16.7% منهم أحيانا ما تتغيّب، في حين قدرت نسبة الفئة المتغيبة بكثرة 13.3%. وتعود أسباب التغيب في مجملها بحسب ما أورده الأساتذة إلى ظروف صحية وعائلية بينما نسب بعضهم أسباب تغيبهم إلى بعد مقر إقامتهم عن مكان عملهم.

يُعد التغيب الكثير عن العمل من أبرز مظاهر انخفاض الدافعية لدى الأستاذ، لكن حسب ما تشير إليه هذه النتائج، فإن هذه الظاهرة غير منتشرة بكثرة وسط الأساتذة إلا لدى فئة قليلة منهم وذلك لأسباب مقنعة حسب ما أوردوها في إجاباتهم.

6 – هل فكرت يوما في الاستقالة من منصبك الذي تشغله أو في تغيير الجامعة؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
لا	18	60.0
نعم	12	40.0
إلى حد ما	00	00
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (71) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني



الشكل رقم (75) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثاني

يتضح لنا من خلال النتائج الواردة في الجدول أن نسبة: 60.0% من أعضاء هيئة التدريس لا تفكر بتاتا في أمر الاستقالة أو تغيير الجامعة، في حين أنّ نسبة 40.0% منهم فكرت في الأمر.

ومن خلال اطّلاعنا على نتائج الدراسة تبين لنا أن هناك ثلاثة أسباب رئيسة تكمن وراء إقبال الأساتذة على التفكير في إجراء الاستقالة أو تغيير الجامعة، وهي:

- بعد المسافة بين الجامعة ومقر سكن الأساتذة.
- انعدام الظروف المواتية لممارسة التعليم وغياب المردودية والتحفيز.
- سوء التسيير التنظيمي على المستويين الإداري والبيداغوجي.

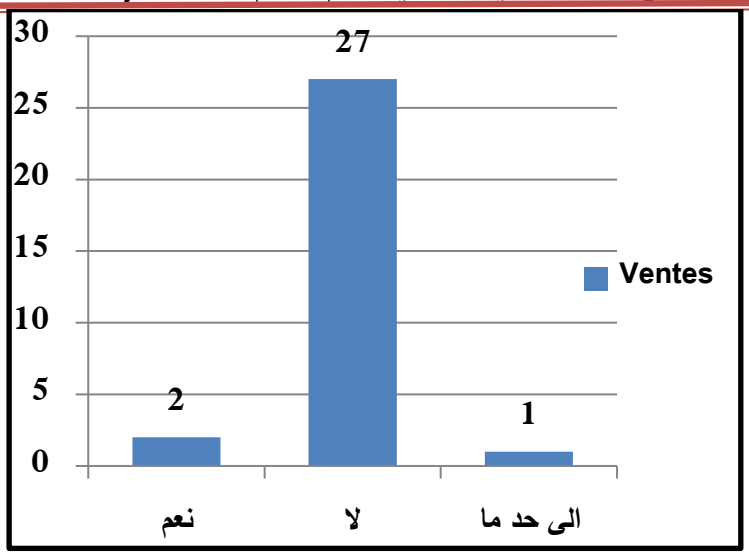
ولقد بيّنت العديد من الدراسات، ومن بينها دراسة جلال عبد الحليم (2015م/ 2016م) الموسومة ب " الرّضا الوظيفي لدى الأساتذة الباحثين في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية بجامعتي فرحات عباس سطيف 01 ومحمد لمين دباغين سطيف 02-" أنّ هذه الأسباب – المذكورة آنفا- تُعد من أبرز الصعوبات التي تزيد من حدة التوتر، والتأثير سلبا في دافعية الأساتذة على مستوى أبعادها المختلفة؛ أي الدافع نحو التدريس، والدافع نحو الإنجاز...

كما تؤدي بهم هذه الأسباب إلى عدم الرضى الوظيفي الذي يحملهم على التفكير في إنهاء مسيرتهم العلمية عن طريق الاستقالة أو الالتحاق بجامعات أخرى وطنية أو دولية، الأمر الذي يجعل هذه الجامعة تفقد قاماتها العلمية، لذلك ينبغي لصناع القرار والقائمين على التسيير بالجامعة من تدارك الأمر قبل حدوث ما لا يحمد عقباه.

7- هل تشعر بالملل عند دخولك الصف؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	2	6.7
لا	27	90.0
إلى حد ما	1	3.3
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (72) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني



الشكل رقم (76) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثاني

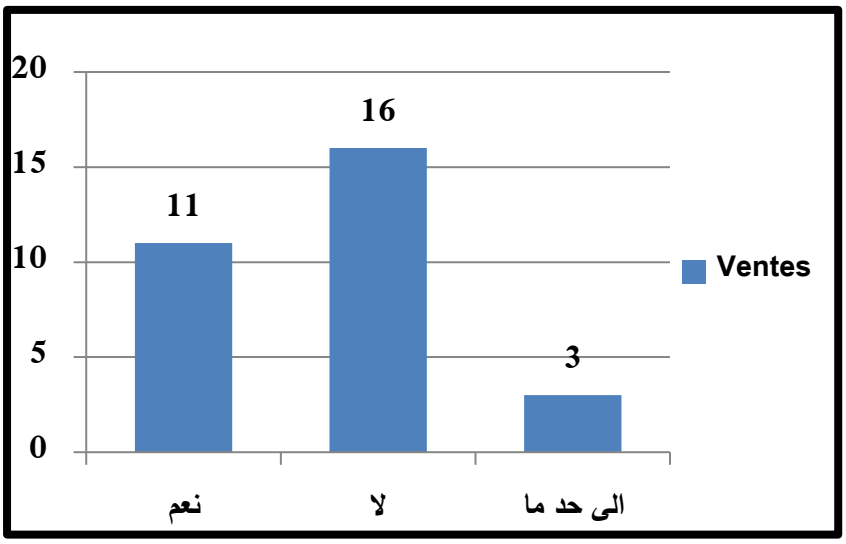
يميل الاتجاه العام للجدول، وكذا الرسم البياني إلى أن نسبة: 90.0% من أعضاء هيئة التدريس لا يشعرون بالملل عند دخولهم الصف التعليمي، بينما نسبة 6.7% منهم أحيانا ما تشعر بذلك، في حين نسبة قليلة منهم تبلغ 3.3% أجابت بأنها تشعر بالملل عند دخولها الصف.

تشير هذه النتائج إلى أن الغالبية من أعضاء هيئة التدريس يقبلون على التعليم بكل رغبة ويمكن تفسير ذلك بأنهم يحبون مهنتهم وما يقدمونه فيها، إضافة إلى طبيعة علاقتهم الطيّبة مع طلبتهم، إذ تسهم هذه الأخيرة في زيادة التفاعل وإضفاء روح التعاون المتبادل داخل الصف والذي من شأنه أن يخلق مناخا تعليميا مناسبا يحفز على إدارة العملية التعليمية والتكوينية بنجاعة ويقضي على الرتابة والملل وكافّة مشاعر السأم والضجر لدى الأستاذ وكذا الطالب. أما فئة الأساتذة التي اختارت الإجابة ب "نعم وإلى حدّ ما" فهي في الغالب ما يستحوذ عليها تأثير المشاكل الشخصية أو سلوكيات بعض الطلبة غير الأخلاقية، أو تهاونهم وعدم قابليتهم للتعلّم في أدائها المهني، ممّا يجعلها تشعر بالضجر والملل أثناء دخولها الصف، وهذا ما قد يؤثر في طريقة تقديمها الدرس، حيث كلما فقد الأستاذ شغف التعليم تراجع مستوى أدائه.

8- هل سلوكيات الطلبة غير المقبولة تؤثر في دافعيتك نحو التدريس؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	11	36.7
لا	16	53.3
إلى حد ما	3	10.0
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (73) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني



الشكل رقم (77) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثاني

تشير المعطيات الواردة في الجدول، وكذا الرسم البياني أنّ نسبة 53.3% من أعضاء هيئة التدريس لا يتأثرون بسلوكيات الطلبة غير المقبولة، بينما نسبة 36.7% منهم تتأثر بتصرفات الطلبة غير المقبولة، في حين فئة قليلة من الأساتذة، والتي بلغت نسبتها: 10.0% تتأثر إلى حد ما بتلك التصرفات.

غالبا ما تسلط البحوث والدراسات تركيزها حول مدى تأثير شخصية الأستاذ وتصرفاته في نفسية طلبته وكيف ينعكس ذلك على مستوى تعلمهم وتحصيلهم، بينما تندر الدراسات التي تذهب بخلاف

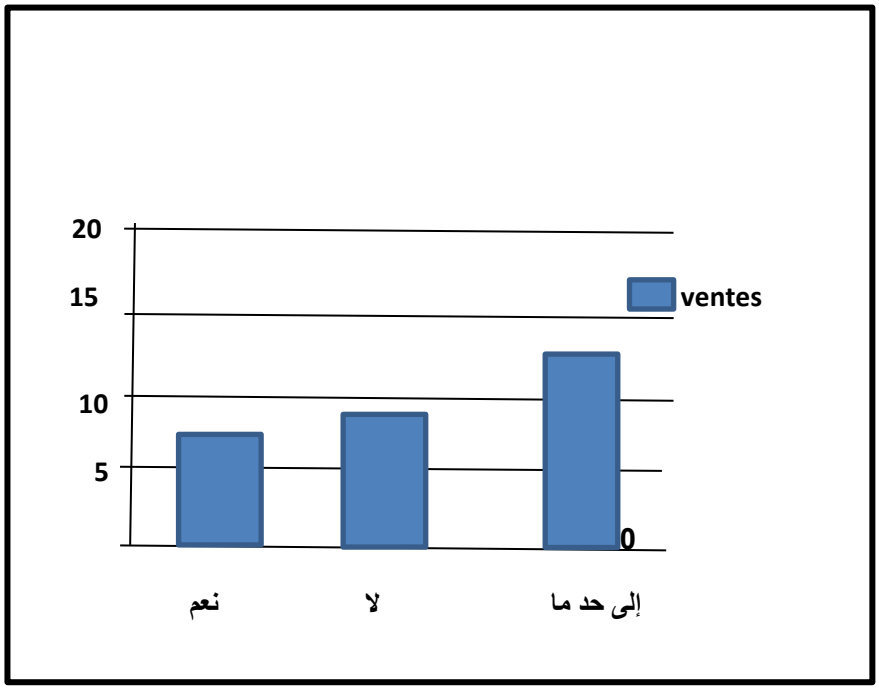
الاتجاه، إذ تؤثر في المقابل سلوكيات الطلبة غير الأخلاقية وغير المقبولة، من تهاون وعدم امتثال للأوامر وانعدام اللّباقة و قلة احترام الأستاذ، وبخاصة إذا كان حديث العهد بالتعليم، غير مالك للخبرة الواسعة التي تمكنه من كيفية التعامل مع هذا النمط من الطلبة لوأد طيشهم، فتجعل مثل هذه السلوكيات الأستاذ مستاءً وقلقا، ممّا يؤثر في تراجع مستوى أدائه المهني.

3. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث: العملية التعليمية- التعلمية من منظور أساتذة قسم اللغة العربية.

1 -هل الطلبة مدفوعون نحو التعلم؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	8	26.7
لا	9	30.0
إلى حد ما	13	43.3
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (74) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث



الشكل رقم (78) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمحور الثالث

تشير النتائج الواردة في الجدول أنّ هناك تباينا في إجابات أعضاء هيئة التدريس حول عبارة "هل الطلبة مدفوعون نحو التعلم"، حيث بلغت نسبة الإجابة ب "نعم": %، 26.7، وبلغت الإجابة ب "لا" نسبة: 30.0%، بينما النسبة الأكبر والتي بلغت: 43.3% فكانت للإجابة ب "إلى حد ما".

تدل هذه النتائج على أنّ مستوى الدافعية لدى الطلبة بقسم اللغة العربية ليس بالمرتفع، وذلك من منظور الأساتذة، ولقد نسب الأساتذة ذلك إلى عدة عوامل، أهمها:

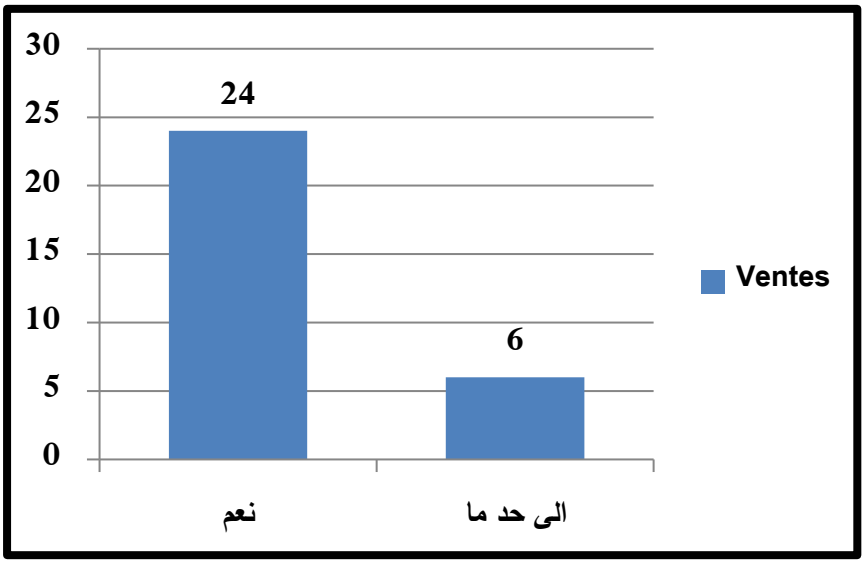
- ظاهرة البطالة التي تراودهم بعد التخرج.
- صعوبة المنهاج.
- استراتيجيات التعليم المعتمدة.
- البيئة التعليمية.
- مشكلة الاكتظاظ بالقاعات.

وتنقسم هذه العوامل إلى نوعين، خارجية تتعلق بالبيئة التعليمة والمنهاج المطبق واستراتيجيات التعليم، وداخلية تُعزى إلى المتعلم نفسه وتخصّ جانبه النفسي والوجداني، إذ تؤثر مجتمعة في دوافع الطلبة نحو الأداء الأكاديمي وبخاصة أصحاب مصدر الضبط الخارجي.

2 – هل تحظى بالاحترام الكبير من قبل الطلبة؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	24	80.0
إلى حد ما	6	20.0
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (75) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث



الشكل رقم (79) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني للمحور الثالث

يميل الاتجاه العام للجدول، وكذا الرسم البياني إلى أن نسبة: 80.0% من أعضاء هيئة التدريس يحظون باحترام بالغ من قِبل طلبتهم، في حين نسبة صغيرة منهم قدّرت ب: 20.0% عبرت ب "إلى حد ما"، بينما لا نلفي أثرا للجواب ب " لا" عن العبارة.

وتشير هذه النتائج إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين الأساتذة وطلبتهم، حيث يسودها الاحترام والتقدير والمودة مما يوحي بوديتها، وكما ذكرنا آنفا فإن العملية التعليمية–التعلمية لا تختصر على العلاقات العلمية والتعليمية فحسب، بل يسودها طابع اجتماعي يتمثل في علاقة أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم ومع طلبتهم، فكلما كانت هذه العلاقات جيّدة زاد إقبال كلا الطرفين نحو الإنجاز الأكاديمي، كما تؤثر مثل هذه العلاقات في شخصية كل منهما.

وهذا ما كشفت عنه الكثير من الدراسات، من بينها دراسة هدى بو عبد الله (2023م) تحت عنوان "العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي ودورها في تنمية البعد الأخلاقي والمعرفي". والتي أسفرت عن جملة من النتائج، من أهمها أن العلاقات الاجتماعية تؤثر بشكل لافت في تطوير شخصية الطالب معرفيا وأخلاقيا وثقافيا.

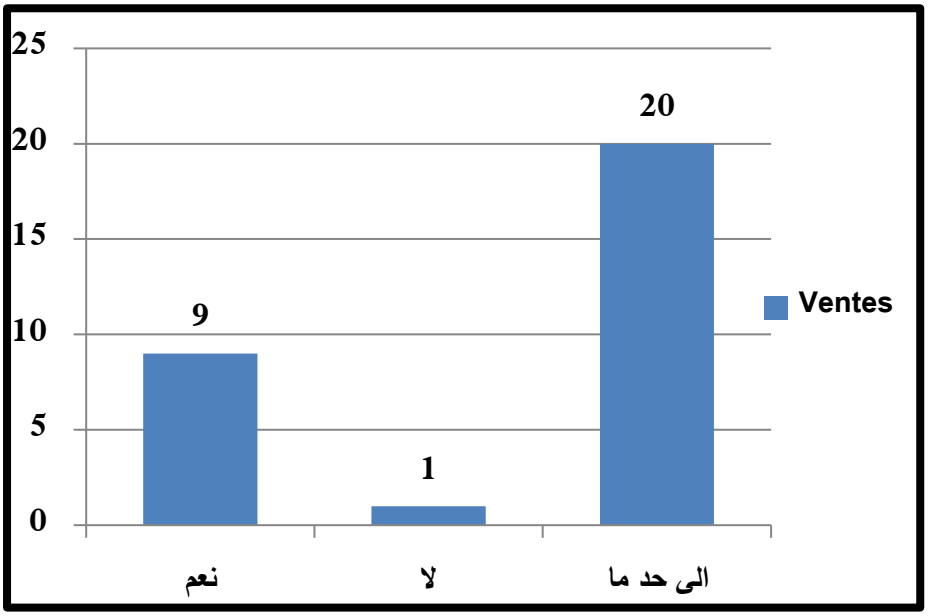
فالتعليم العالي يعتمد بدرجة كبيرة على العلاقة الرابطة بين الأستاذ والطالب، وذلك باعتبار أنّ الأستاذ نموذج يحتذى به، فكلما كانت أخلاقه راقية وأسلوبه جميل في تعامله مع الطلبة وطريقة

استثارته لدوافعهم نحو البحث والتعلم جيّدة وممتعة زاد احترامهم وتقديرهم له، فيُحدث وقع دماثة خلق هذا الأستاذ في أنفسهم فعل السّحر، وعادة ما يدفعهم هذا الوقع إلى تقليده أو السير على منواله مستقبلا.

3-هل يشاركك الطلبة في عمليتي التعليم والتكوين؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	9	30.0
لا	1	3.3
إلى حد ما	20	66.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (76) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث



الشكل رقم (80) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمحور الثالث

يتضّح لنا من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن هناك تباينا واضحا في إجابات أعضاء هيئة التدريس حول عبارة " هل يشاركك الطلبة في عملية التعليم أو التكوين؟"، حيث بلغت نسبة

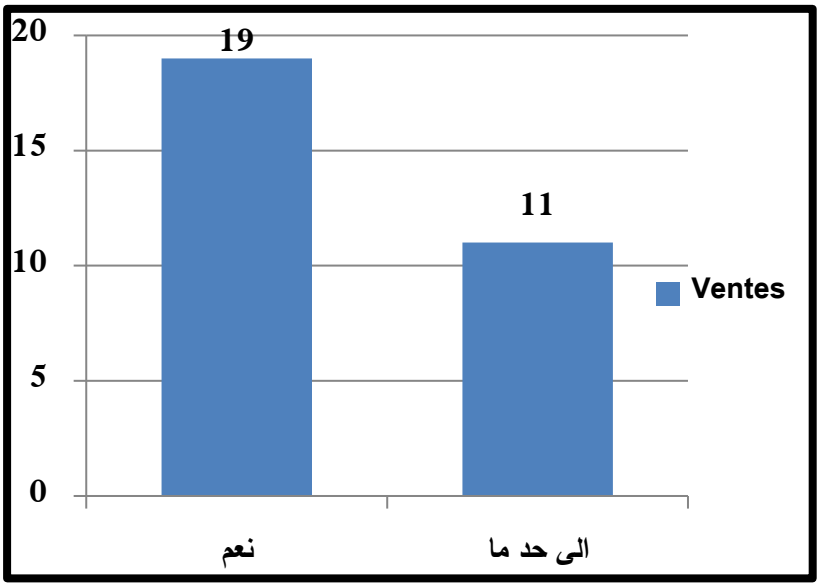
الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" 30.0%، بينما قدرت نسبة الفئة المجيبة ب "إلى حد ما" ب 66.7%، في حين النسبة الأصغر فكانت للإجابة ب "لا"، والتي مثلت ب 3.3%.

تشير هذه النتائج إلى أن مستوى مشاركة الطلبة أساتذتهم في عملية التعليم والتكوين متوسط ويمكن تفسير ذلك بعدم تحضير الطلبة المسبق لدروسهم أو قلة اطّلاعهم على كل ما يتعلق بتخصصهم، الأمر الذي يضعف رصيدهم المعرفي ويجعلهم غير قادرين على مشاركة أساتذتهم والتجاوب معهم ومناقشتهم أو مناقشة زملائهم عند تقديمهم بحوثهم وأعمالهم أثناء حصة الأعمال الموجهة، كما تعود قلة مشاركة الطلبة في العملية التعليمية– التعلمية إلى الاستراتيجيات المعتمدة من قِبل الأساتذة، فإذا كان الأستاذ لا يتبنّى الطرق الحديثة التي تثير التشويق للدرس وتخلق جوّا من المثابرة يدفعهم للمشاركة والتنافس والتحدي فيما بينهم فحتما سيجد نفسه يدير العملية بمفرده، مما يحمله على بذل الجهد المعتبر وتكليف نفسه أكثر مما يطيق، وهذا ما يتنافى مع ما تنص عليه المقاربات البيداغوجية الحديثة بما فيها المقاربة بالكفاءات، والتي تشدد على ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعليم في أي مرحلة تعليمية كان، بل ودفعه نحو بناء قسط كبير من خبراته وإثراء مكتسباته بنفسه تحت مراقبة وإشراف من أستاذه طبعا، لما في ذلك من دور كبير في الارتقاء بمخرجات التعليم العالي التي ستساهم بشكل فاعل في خدمة المجتمع وتحقيق العدالة.

4–هل يؤدي الطلبة المهام والواجبات التي تكلفهم بإنجازها؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	19	63.3
إلى حد ما	11	36.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (77) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث



الشكل رقم (81) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع للمحور الثالث

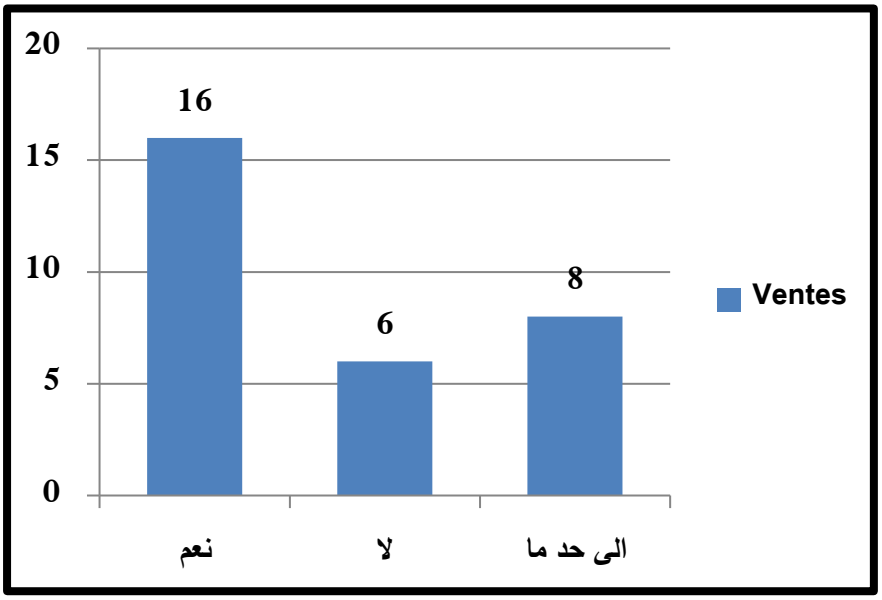
نلاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الرسم البياني أعلاه أن نسبة: 63.3% من أعضاء هيئة التدريس أجابوا ب "نعم" عن عبارة "هل يؤدي الطلبة المهام والواجبات التي تكلفهم بإنجازها؟"، بينما نسبة: 36.7% منهم أجابت ب "إلى حد ما".

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى الإنجاز لدى الطلبة يفوق المتوسط، هذا ويعد الإنجاز من أهم المظاهر التي نستدل بها على وجود وقياس درجة الدافعية لدى الطلبة، فكلما ارتفعت الدافعية لديهم زاد مستوى إنجازهم، سواء للأعمال التي كُلفوا بها أو التي ينجزونها من تلقاء أنفسهم. كما تشير كذلك لاحترام الطلبة أساتذتهم، لأن من مظاهر الاحترام الامتثال للأوامر، وكذا الالتزام بالعقد التعليمي الذي تتحدد بموجبه الواجبات وترتسم الحقوق وذلك في إطار تنظيم العملية التعليمية–التعلمية وضمان فعاليتها.

5-هل سبق لك وأن أقصيت أو طردت أحد الطلاب من الصف

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	16	53.3
لا	6	20.0
إلى حد ما	8	26.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (78) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث



الشكل رقم (82) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس للمحور الثالث

يتضح لنا من خلال المعطيات الواردة في الجدول أن هناك تباينا في إجابات أعضاء هيئة التدريس حول عبارة " هل سبق لك وأن طردت أو أقصيت الطلبة من الصف "، حيث بلغت نسبة الإجابة ب "نعم": 53.3%، بينما قدّرت نسبة الأساتذة المجيبة ب "إلى حد ما": 36.7%، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يطبقوا عقوبة الاقصاء أو الطرد 20.0%.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالتغيّب غير المبرر لفئة من الطلبة عن حصص الأعمال الموجهة أو عدم احترامهم الزمن البيداغوجي المخصص لانطلاق الحصة التعليمية، ما يدفع بالأساتذة لاتّخاذ إجراء الإقصاء أو الطرد، " وفق ما تنص عليه المادة 16 من قوانين النظام التعليمي ل. م.

د حول المواظبة والغيابات، وعليه فإن ثلاثة غيابات غير مبررة أو خمسة غيابات مبررة في المادة التعليمية تعرض صاحبها للإقصاء من المادة أو الوحدة التعليمية مع فقدان فرص إجراء التعويض" [1]، أما عن إجراء الطرد فغالبا ما يتعلق بتأخر الطلبة عن اللحاق بزمن الحصة أو يكون بسبب سلوكياتهم غير المقبولة، من قبيل الحديث الجانبي، العبث بالهاتف، عدم الاكتراث لما يمليه الأستاذ على مسامعهم، وغير ذلك من الظواهر التي لاحظناها أثناء دراستنا الميدانية والتي تسبب خلق الفوضى واختراق هدوء الصف، إذ يؤدي ذلك إلى تشتت انتباه وتركيز كلٍّ من الأستاذ وبقية الطلبة.

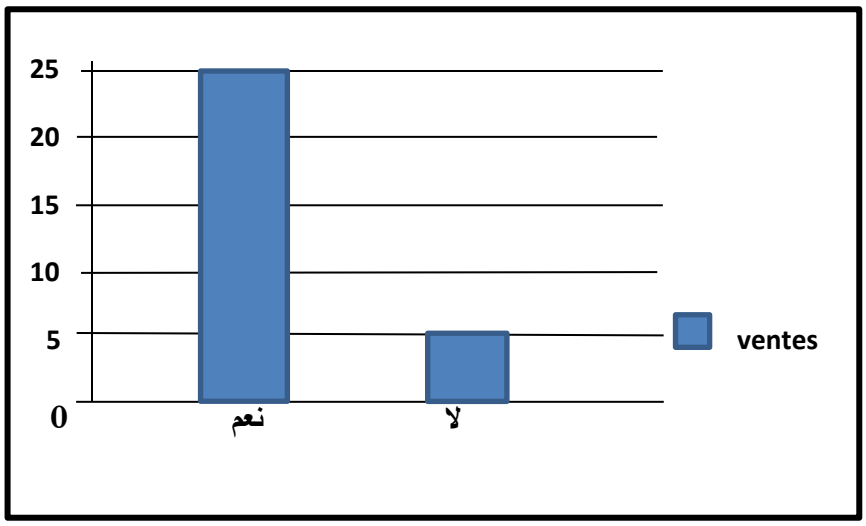
وبالتالي يمكن تفسير تخلف الطلبة عن حصصهم بعدم امتثالهم للعقد التعليمي، وقد يكون بسبب أمر خارج عن نطاقهم كتأخر النقل الجامعي.

6-هل يتخلف الطلبة عن المحاضرات؟

الفئة	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	**25**	**83**
لا	**5**	**17**
المجموع	**30**	**100**

الجدول رقم (79) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث

[1] - جامعة الجزائر 2، دليل طالب الليسانس بالاعتماد على الموقع الالكتروني للجامعة، ص: 12.
www.fshumaines-univ-alger2.dz



الشكل رقم (83) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السادس للمحور الثالث

الملاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول، وكذا الرسم البياني أنّ النسبة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس، والتي بلغت 83% أجابت ب "نعم" عن عبارة " هل يتخلف الطلبة عن المحاضرات "، بينما نسبة 17% منهم أجابت ب "لا".

وتتوافق هذه الإجابات في طليعتها مع إجابات الطلبة والتي سبق وأن فسرناها في المبحث الثاني من هذه الدراسة، ولقد نسب الأساتذة ظاهرة تغيب الطلبة أو تخلفهم عن المحاضرات إلى عدة أسباب، أهمها:

- عدم مناسبة برمجة المحاضرات لتوقيت النقل الجامعي.
- عدم الاهتمام بطلب العلم والمعرفة.
- غياب المحاسبة وعدم تسجيل الغيابات.
- الاستراتيجيات المعتمدة في المحاضرات، والتي تجعل الطالب يعزف عن المادة.
- انخفاض مستوى الدافعية لدى الطلبة.
- غياب التحفيزات.
- تأخر المواصلات مما يمنع الطلبة من الالتحاق بالمحاضرة.
- طول البرنامج وكثافته.

وعلى إثر ذلك قدم الأساتذة جملة من الاقتراحات بعضها من شأنه المحاسبة والمساءلة وبعضها الآخر من شأنه الترغيب وتحسين الأوضاع، ومن بين هذه الاقتراحات:

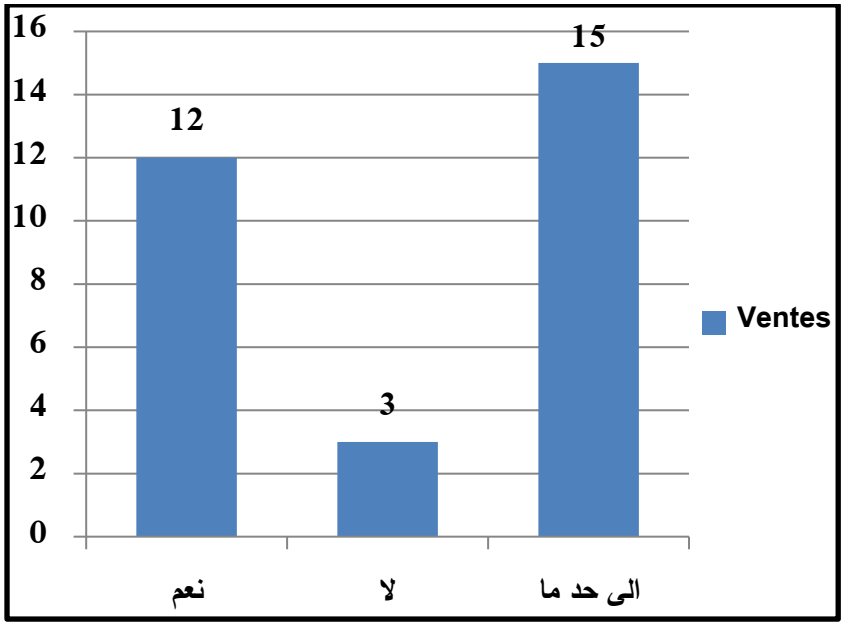
- فرض الحضور الإجباري ومعاقبة المتخلفين عن المحاضرات وفق إجراءات قانونية صارمة.
- ضرورة صياغة أسئلة الاستجوابات والاختبارات، ممّا يُملى ويناقش في المحاضرات.
- البرمجة الجيدة والمناسبة للمحاضرات حتى تتناسب مع توقيت النقل الجامعي.
- إعادة النظر في الطرق والاستراتيجيات المعتمدة في المحاضرات.
- ضرورة التكوين الجيد للأساتذة.
- ضرورة تبنّي استراتيجية التعليم عن بعد.

وهي اقتراحات جيدة في عمومها، يرجى الأخذ بها للحد من ظاهرة عزوف الطلبة عن ادراك المحاضرات.

7 –هل تتماشى المقاييس التعليمية مع الشعب والتخصصات الموجودة على مستوى القسم؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	12	40.0
لا	3	10.0
الى حد ما	15	50.0
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (80) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث



الشكل رقم (84) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال السابع للمحور الثالث

يرى 40.0% من أعضاء هيئة التدريس أن المقاييس التعليمية المُدرجة للتعلم والتكوين تتناسب مع الشُّعب والتخصصات المدرجة على مستوى قسم اللغة العربية، بينما نسبة قليلة منهم قدّرت ب: 10.0% ترى أن هذه المقاييس لا تتماشى مع تخصصات التكوين، في حين النسبة المتبقية من الأساتذة والبالغة 50.0% أجابت ب "إلى حد ما"؛ أي أنهم لا يوافقون عليها كثيرا.

تشير هذه النتائج إلى أن بعض المقاييس يخدم اللغة العربية وعلومها المختلفة وبعضها الآخر لا يخدمها كثيرا، وهذا ما أعربت عنه إجابات الطلبة أيضا وذلك بالنظر إلى محتواها، والذي ينبغي أن يكون مفيدا جامعا بين ما هو أكاديمي، وما هو مهني موازنا بينهما، فلا تميل الكفة فيه إلى أحدهما، فتلك هي الغاية المرتجاة من النّظام التعليمي ل. م. د، ولكن ما نلمسه من محتوى الوحدات التعليمية والمقاييس المدرجة تحتها أنّ جلّها أكاديمي أقرب من كونه مهنيا، حيث يركز على العلوم اللغوية أكثر من تركيزه على كيفية تلقينها.

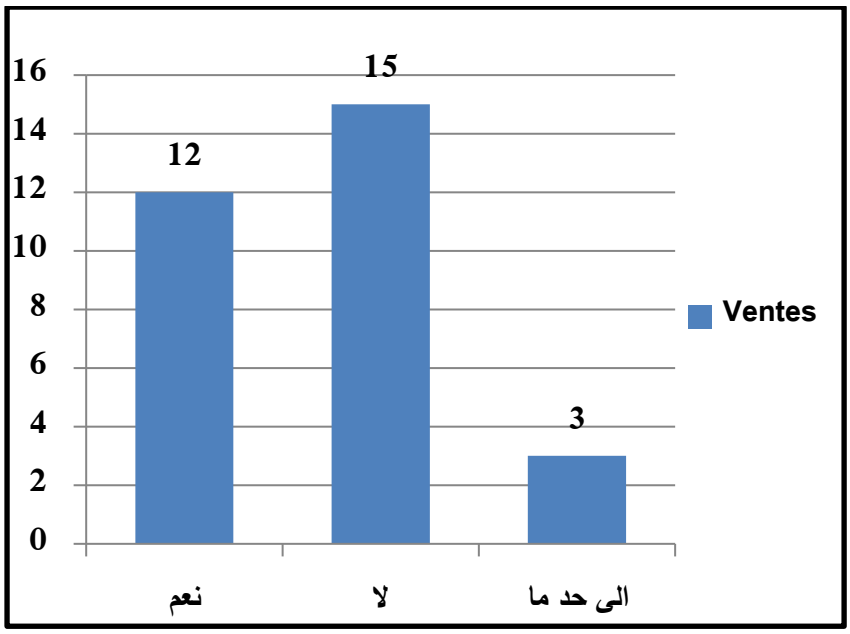
وبما أن المحتوى يعد من أبرز مكونات المنهاج ليس هذا فحسب، بل هو بمثابة الجسر الذي يصل ويوطد العلاقة الرابطة بين الأستاذ وطلبته، والتي تعدّ من أهم العلاقات التي يمثلها المثلث الديداكتيكي ويجسدها في العملية التعليمية – التعلمية، كان لزاما أن يختار بعناية ودقة متناهيتين من قِبل القائمين عليه من أساتذة وباحثين، وذلك حتى يكوّن الطالب الذي سيصبح أستاذ الغد

معرفيا وبيداغوجيا ليتسنى له الإلمام بالمادة العلمية، والدراية الواسعة باختيار استراتيجيات التعليم المناسبة والقدرة على تطبيق المقاربات البيداغوجية واستعمال الوسائل التعليمية، وكذا التعامل مع التلاميذ ومراعاة فروقاتهم الفردية والوقوف على كافة العوامل الداخلية والخارجية التي تشل قدراتهم وتحد من دوافعهم نحو التعلم.

8- هل البيئة التعليمية بجامعة علي لونيسي تدفعك إلى أداء مهامك التعليمية على أكمل وجه؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	12	40.0
لا	15	50.0
إلى حد ما	3	10.0
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (81) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث



الشكل رقم (85) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال الثامن للمحور الثالث

الملاحظ من خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول وكذا الرسم البياني أعلاه أنّ نسبة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس، والتي بلغت 40.0% راضية عن البيئة التعليمية بالجامعة، بينما نسبة 50.0% منهم أعربت عن عدم رضاها عن البيئة التعليمية، في حين عبرت الفئة القليلة المتبقّية والتي بلغت 10%عن رأيها ب "إلى حد ما".

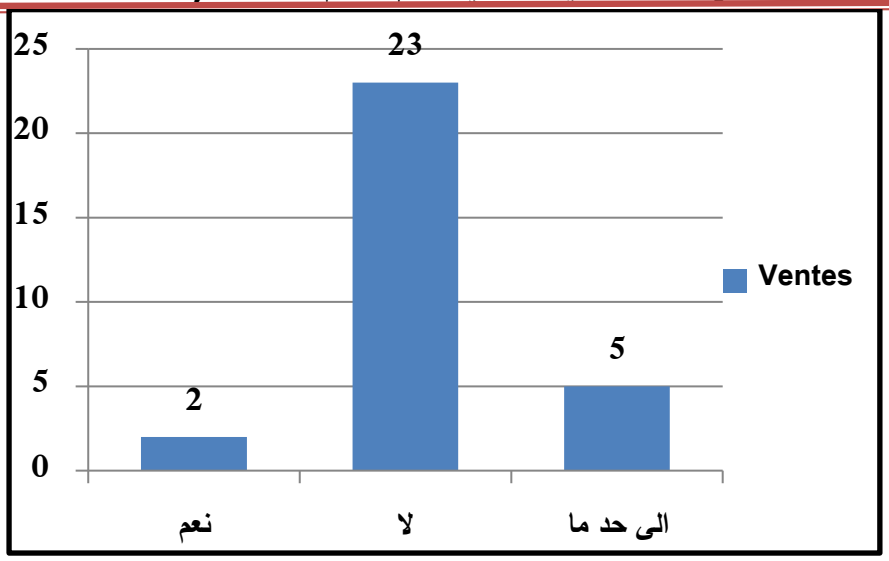
تشير هذه النتائج إلى أن فئة ملحوظة من أعضاء هيئة التدريس أعربت عن عدم رضاها عن البيئة التعليمية بالجامعة واصفة إياها بأنها بيئة عاجزة عن توفير الظروف المهنية المناسبة، وذلك لعدة أسباب أهمها:

- سوء التسيير من قِبل المسؤولين القائمين عليها.
- قلة الفضاءات العلمية التي تساهم في إنعاش النشاطات العلمية والثقافية.
- الافتقار لعدة هياكل ومرافق بيداغوجية، كالوسائل التعليمية والتكنولوجية، والمكتبات على مستوى الأقسام، وكذا القاعات التي تُصمم خصيصا من أجل النشاطات العلمية والمناقشات، والتي تمكن الطلبة من الاجتماع بأساتذتهم في إطار التبادل العلمي والثقافي.
- إسناد المناصب البيداغوجية والإدارية إلى غير أهلها وبطريقة تتنافى مع ما تنص عليه القوانين.

9- هل نظام ل. م. د مناسب للنهوض بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر؟

الفئة	التّكرارات	النّسبة
نعم	2	6.7
لا	23	76.7
إلى حد ما	5	16.7
المجموع	**30**	**100.0**

الجدول رقم (82) يوضح نسبة إجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث



الشكل رقم (86) يمثل نسبة اجابات أفراد العينة عن السؤال التاسع للمحور الثالث

يميل الاتجاه العام للجدول، وكذا الرسم البياني لاعتبار أنّ ما نسبته: 76.7% من أعضاء هيئة التدريس لا يفضلون النظام التعليمي ل. م. د، في حين نسبة قليلة منهم قدّرت ب: 6.7% منهم رأت أنّ نظام ل. م. د مناسب للنهوض بقطاع التعليم العالي باعتباره نظاما حداثيا قادرا على إدراك تطورات العصر، بينما نسبة: 16.7% من الأساتذة عبرت عن آرائها ب "إلى حد ما".

يُعدّ النظام التعليمي العصب الرئيس الذي تقوم عليه الأمم والمجتمعات وتستمد منه قوّتها لتحقق بذلك تنميتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتتجاوز به مشكلاتها المستعصية، لهذا وجب التريث والتحلي بالحكمة قبل تبنّي أي نظام تعليمي.

وما حمل نسبة معتبرة من أعضاء هيئة التدريس على آرائها هذه، ونقصد عدم رضاها عن نظام ل. م. د هو عجز هذا الأخير عن تجاوز الأزمات التي لطالما تخبّط فيها قطاع التعليم العالي بالجزائر طويلا ومرارا، وكذا تقهقر مخرجات التعليم التعالي وتدنّي مستواها العلمي والأكاديمي. وبالتالي فإن نظام ل. م. د أخفق في تحقيق الأهداف المرجوّة منه، وذلك وفق ما كشفت عنه الكثير من الدراسات، وعلى رأسها دراسة دردیش أحمد (2014م) تحت عنوان: " واقع نظام "ل. م. د" في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية"، والتي عزت فشل هذا النظام في تحقيق أهدافه الكبرى إلى جملة من العوامل، سبق لنا الإشارة إليها في المبحث الأخير من الفصل الثاني.

المبحث الرابع: مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة

يهدف هذا الجزء من الدراسة الميدانية لاختبار صحّة الفرضيات التي سبق وأن ذكرناها في الفصل التمهيدي، وتُعرف الفرضيات على أنّها حلول مؤقتة لإشكالية الدراسة يتبناها الباحث في بداية البحث انطلاقا ممّا يشاهده أو يلاحظه من حقائق أو ما يضعه من تفسيرات أولية حول طبيعة الظاهرة المدروسة، وهي من الجوانب الهامة من الهيكل العام للدراسة، إذ تساعد على فهم خبايا الظاهرة المراد معالجتها، وكذا توجه نحو الطرق والأساليب التي تقود إلى حل المشكلة البحثية بسهولة.

واعتمادا على ما تقدم؛ سيتم اختبار صحة فرضيات الدراسة بناءً على تحليل البيانات التي تطرقنا إليها في المبحثين السابقين، ومن ثمة مناقشتها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

1. الفرضية العامة:

- **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية ونجاح العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية.**

1.1 اختبار صحة الفرضية العامة:

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Rp	sig	α 0.05	دلالة العلاقة
الدافعية	54.37	7.83	**0.601	0.00	0.05	دال
العملية التعلمية	53.48	6.21				

الجدول رقم (83): يمثل معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الدافعية والعملية التعلمية.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي لدافعية التّعلم بلغ: 54.37 بانحراف معياري 7.83، وبلغ المتوسط الحسابي للعملية التعلمية 53.48 بانحراف معياري 6.21، وقدّرت قيمة معامل الارتباط بيرسون ب: 0.601، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05. فهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية والعملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية.

وبالتالي، فإنّ الفرضية الرئيسة للدراسة محققة.

2.1 مناقشة وتفسير الفرضية العامة:

توضح النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية والعملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية، وذلك لما كانت قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدّلالة 0.05.

وهذا ما يؤكد الأثر الفعّال للدافعية في عملية التعلم، إذ تؤدّي دورا بارزا في زيادة رغبة الطلبة في التعلم والحفاظ على استمرارها، وكذا الإسهام في الرفع من شدة النشاط والمثابرة نحو الإنجاز والتحصيل، وبناء المعارف والعلوم والمبادئ والتكوين على حل المشكلات وإدارة الأزمات، إضافة إلى تنمية الاتجاهات وتكوين العادات والمهارات، وتعديل السلوكيات الطلبة وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة، وكذا مساعدتهم على التكيف مع مختلف الأوضاع والظروف البيئية، والاندماج مع كافة شرائح المجتمع والتفاعل معهم.

وإذا أردنا اختصار كافة ما تم ذكره في الجانبين النظري والتطبيقي من هذه الدراسة، يمكننا القول: إن الفرد المدفوع بدوافع حب التعلم والمعرفة والانتماء والاستطلاع غالبا ما تكون سلوكياته سوية، إنسانية، ومنطقية.

ومن أجل ذلك، يُعد وجود الدافعية عاملا ضروريا لنجاح أي عمل تعلّمي–تعليمي أو تربوي وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات وتوصّل إليه الكثير من العلماء والباحثين وعلى رأسهم كيلر (Keller,1987) الذي يعزو فشل العملية التعلمية إلى غياب الدافعية لدى الطلبة[1]. بل ويذهب كيلر إلى أبعد من ذلك، حيث شدد على ضرورة انتهاج الأساتذة الاستراتيجيات التي تثير دوافع الطلبة إذا أردنا حقا الحصول على تعلم فعال، مما دفعه إلى تصميم نموذج يحرص فيه على إثارة الدافعية وتعزيزها لدى الطلبة – والذي تطرقنا إليه في الجانب النظري من الدراسة–.

فالدافعية نحو التعلم، وفي مختلف المراحل التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفوق والنجاح والتحصيل، ومن الدراسات التي كشفت عن ذلك نلفي دراسة بلعروسي سعيد وبشلاغم يحيى 2022م الموسومة ب " الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات بلدية عمّي موسى"، حيث أسفرت الدراسة عن نتيجة رئيسة مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي في مختلف أبعاده (قيمة التعلم، التفاعل مع الزملاء والأستاذ...)؛ أي أن الطلبة الذين يتمتعون بمقدار عال من الدافعية يكون مستوى تحصيلهم أعلى من غيرهم.

[1] – عبد الرحيم الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ص: 112.

ولا يتوقف أثر الدافعية في التعلم والإنجاز والتحصيل فحسب، بل يمتد إلى أفق واسعة، حيث تؤثر في النضج المهني، فكما ذكرنا سابقا فهي توجه سلوكيات الفرد، إذ تساعده على اختيار التوجه المهني المناسب وتهيّؤه لاقتحامه، ومن الدراسات التي أكدت على وجود علاقة بين الدافعية و النضج المهني، نلفي دراسة سميرة عمامرة وحبيبة حاج أحمد 2021م الموسومة ب " الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وعلاقتها بالنضج المهني لدى طلبة سنة أولى ثانوي"، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة مُوجبة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية و النضج المهني لدى طلبة سنة أولى ثانوي، بحيث كلما ارتفع مستوى الدافعية لدى الطلبة تحركت سلوكياتهم وتوجهت نحو إنجاز المشاريع، ممّا يؤثّر إيجابا في زيادة مستوى النضج المهني لديهم مستقبلا؛ أي أن ذلك يمكنهم من اختيار المشاريع الخاصة بهم وإدارتها بشكل فعال والعمل على تنميتها وتطويرها.

وبالتالي؛ فإن علاقة الدافعية بالتعلم علاقة إلزامية، حيث يعدّ وجودها ضروريا وإلزاميا لحدوث عملية التعلم وزيادة وتيرة الإنجاز وتحسين مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة.

2. الفرضيات الفرعية للدراسة:

1.2 الفرضية الأولى: مستوى الدافعية والعملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسط.

1.1.2 اختبار صحة الفرضية

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	المتوسط النموذجي	df	sig	α 0.05	الدلالة
الدافعية	349	54.37	7.83	129.6	52	348	0.00	0.05	دال
العملية التعلمية	349	53.48	6.21	160.8	48	348	0.00	0.05	دال

الجدول رقم (84): يمثل اختبار تي تست لعيّنة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النموذجي للعيّنة.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي للدافعية بلغ 54.37 بانحراف معياري 7.83، بينما قدّرت قيمة T ب: 129.6 عند درجة حرّية 348، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05، وبلغ المتوسط النموذجي 52، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05، فإنّ هذا دال إحصائيا، وبما أن المتوسط الحسابي 54.37 ضمن المستوى (43-60) فهذا يعني أن مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسط.

- أما بالنسبة للعملية التعلمية، فالمتوسط الحسابي بلغ: 53.48 بانحراف معياري 6.21، بينما قدّرت قيمة T ب 160.8 عند درجة حرية 48، وقيمة الدلالة المعنوية 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 والمتوسط النموذجي 48، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإنّ هذا دال إحصائيا، وبما أن المتوسط الحسابي بلغ 53.48 ضمن المستوى (48-56) فهذا يعني أن مستوى العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسط.

وبالتالي؛ فإنّ الفرضية محققة.

2.1.2 مناقشة وتفسير الفرضية:

توضح النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه أن مستوى كلًّا من الدافعية والتعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية متوسط، وهذا ما يثبت وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما حيث كلما ارتفع مستوى الدوافع زاد الإقبال نحو التعلم.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة جوذر حمزة كاظم (2016م) الموسومة ب: " دافعية الطلبة نحو الالتحاق بقسم اللغة العربية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي " والتي أفرزت عن نتائج مفادها أنّ الطلبة بقسم اللغة العربية يتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية، ممّا أثّر إيجابا في تحصيلهم الأكاديمي.

تعدّ الدافعية ببعديها الداخلي والخارج من أبرز وأهم عوامل التعلم، وبالرغم من تركيز الكثير من النظريات، وبخاصة المعرفية منها على الدافعية الداخلية باعتبار أنّها أشد أثرا من الخارجية، كونها تُعنى بالقيم والاتجاهات والرغبات وتحقيق الذات وتقوية القدرات وكل ما من شأنه أن يحافظ على استمرارية السلوك السوي القويم والتعلم الواسع المتين، إلا أنه لا يمكن إهمال دور الدوافع

الخارجية فهي تساعد على رسم الأهداف وإقناع الأفراد بتحقيقها، مما يستثيرهم نحو زيادة وتيرة الإنجاز لديهم نظير ما يتلقونه من مكافآت ومحفزات مادية.

والدافعية بنوعيها تؤثر إيجابا في عملية التعلم.

وبالعودة إلى نتائج دراستنا، فإنّ المستوى المتوسط لظاهرة الدافعية في الوسط الجامعي لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية، حسب ما بيّنته نتائج تحليل البيانات يُعزى إلى عدّة عوامل، هي:

1. عوامل ذاتية: تتعلق بالطلبة أنفسهم، ومن بينها:

- عدم الرغبة في التخصص، حيث كشفت العديد من الدراسات أن اختيار التخصص يُعد من بين العوامل الرئيسة المؤثرة في مستوى الدافعية لدى الطلبة، إذ أن اختيار التخصص لا بد أن يناسب ميول واتجاهات الطالب، فكلما تحقق ذلك زاد إقبال الطالب نحو التعلم والإنجاز والتحصيل، لأن الغاية السامية من الجامعة تكمن في التكوين الجيّد وتطوير الكفاءات وتنمية الخبرات، وليست في تحصيل الشهادات فحسب.

وتوجيه الطالب نحو تخصص لا يتوافق ورغباته واحتياجاته المعرفية والمهنية مستقبلا يحدّ من دوافعه ويجعل منه باحثا عن الشهادة بدل المعرفة، ويُعد هذا من الأزمات التي شكّلت على مرّ العقود والسنين، ولا تزال خطرا كبيرا يهدد قطاع التعليم العالي بسبب ما تحدثه من تدن في مستوى التحصيل الأكاديمي وتمييع الشهادات الجامعية التي باتت تفقد قيمتها يوما بعد يوم.

- التفكير الكثير بخصوص المستقبل والقلق حياله، إذ يُعد ذلك من أكبر المثبطات التي تهدد المسار العلمي للطلبة، حيث تعاني معظم مخرجات مؤسسات التعليم العالي وبخاصة الجامعات من ظاهرة البطالة التي أضحت كابوسا يخيف الكثير من الطلبة في ظل ندرة مناصب الشغل، وهذا ما يؤثر سلبا في دوافعهم نحو التعلم والتكوين والتحصيل الأكاديمي.

إضافة إلى عوامل أخرى كشفت عنها دراسات أخرى:

- الظروف الحياتية: تشكل مجمل الظروف الشخصية والاجتماعية التي يعيشها الطالب إما حافزا قويا يدفعه نحو التعلم، وإما مثبطا يبعده عن تحقيق ذلك، ولقد كشفت الكثير من الدراسات العربية والمحلية منها عن أثر الحياة التي يعيشها الطالب في دافعيته نحو التعلم والإنجاز، ومن بينها:

دراسة مريم مسعودي والنوي بالطاهر (2024م) تحت عنوان: "جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطالب دراسة ميدانية بجامعة الوادي"، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم حيث كلما توفرت سبل العيش الكريم والرغيد للطالب زادت دوافعه نحو التعلم.

لكن المستوى المعيشي لا يعد بالضرورة معيارا للحكم على مستوى الدافعية، فالكثير من الطلبة يعانون ظروف معيشية قاسية، وبالرغم من ذلك نجدهم مدفوعين نحو التعلم، متفوّقين في مسيرتهم العلمية.

2. عوامل خارجية: وتتمثل في العملية التعليمية والعناصر المكونة لها، والتي تتجلى حسب ما بينته نتائج تحليل البيانات فيما يأتي:

- الاستراتيجيات المعتمدة، تعد الاستراتيجيات المعتمدة في عمليتي التعليم والتكوين من أبرز أساليب استثارة الدوافع نحو التعلم وتحفيزها، وذلك وفق ما أقره العديد من التربويين، فكلما كانت هذه الاستراتيجيات مرتبطة بالأهداف المرجوة من التعلم مراعية كافّة جوانب شخصية الطلبة العقلية والوجدانية والنفسية، قادرة على إيصال المعرفة لهم، مرتبطة بحياتهم الواقعية والمهنية مستقبلا، مراعية اهتماماتهم واتجاهاتهم زاد اقبال الطلبة نحو التعلم وتوهجت دوافع المثابرة نحو الإنجاز والتحصيل لديهم.
- البيئة التعليمية، من خلال تحليل البيانات توضح لنا أن البيئة التعليمية بالجامعة لا تساعد كثيرا على ممارسة العملية التعليمية–التعلمية، بسبب ما تفتقر إليه من هياكل بيداغوجية وفضاءات علمية وثقافية، وافتقار الخدمات الاجتماعية للجودة، وسوء التسيير من قِبل الأعضاء المسؤولين على إدارتها، وهذا ما يؤثر سلبا في دوافع الطلبة، فالطالب الذي لا يجد المناخ الملائم للتعلم حتما ستضعف دوافعه ويفقد شغف التردد إلى الجامعة.
- السياسة التعليمية المعتمدة في ضوء نظام ل. م. د هذا النظام الذي رفضه الكثير من أعضاء هيئة التدريس وأقر بأنه نظام تعليمي لا يناسب طبيعة البيئة التعليمية ولا يغطي حاجات الطلبة، كونه فشل فشلا ذريعا في تحقيق الأهداف المنشودة منه.

2.2 توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الجنس.

الجنس	N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة الفروق
ذكر	97	50.63	8.58	5.78	347	0.05	0.01	دال
انثى	252	55.81	7.02					

الجدول رقم (85) يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسطين.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.2.2 اختبار صحة الفرضية:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغ (50.63) بانحراف معياري (8.58)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (55.81) بانحراف معياري (7.02)، بينما قدرت قيمة T (5.78) بدرجة حرية (347)، وجاءت قيمة sig (0.01) عند مستوى الدلالة 0.05.

وبما أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05، فإنّ هذا دال إحصائيا، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

وبالتالي، فإنّ الفرضية محققة

2.2.2 مناقشة وتفسير الفرضية:

يعدّ متغير الجنس من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر في مستوى الدافعية؛ إذ كشفت العديد من الدراسات التربوية عن أنّ الإناث يتمتعن بمستوى عالٍ من الدافعية نحو التعلم مقارنة

بالذكور، من بينها دراسة طربوش عبده (2010م) المعنونة ب: " قياس دافعية التعلم لدى طلبة الثانوية بالمدارس الحكومية لمحافظة عدن" والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية لصالح الإناث، وكذا دراسة رشيد خلفان (2017م) تحت عنوان: "الفروق بين الجنسين في الدافعية لدى طلبة السنة أولى جامعي – دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري"، التي توصلت للنتائج نفسها. لكن هذا ليس معيارا يمكننا الاعتماد عليه دائما أثناء قياس مستوى الدافعية نحو التعلم، إذ نجد في المقابل دراسات أخرى خرجت بنتائج مخالفة لهذه، ومن بينها دراسة بن يوسف أمال (2008م) بعنوان: " العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي"، والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في دافعية التعلم تُعزى لمتغير الجنس.

ومن بين العوامل التي تؤدي إلى وجود فروق في الدافعية بين الجنسين لصالح الإناث: التنشئة الأسرية – كما أشرنا سابقا–، حيث تشدد العائلات وبخاصة العربية منها في التربية على معاملتها للبنات خوفا من انفلاتهن أو انحرافهن عن الصراط السوي، ولاسيما في ضوء تفشي الفساد الأخلاقي، لذا تحرص كل الحرص على مراقبتهن والسهر على تربيتهن وتعليمهن صونا لهن، إلى جانب هذا نجد نظرة المجتمع العربي للمرأة وتمجيدها الرجل، حيث يُنظر إلى المرأة أنّها عاجزة وغير قادرة على إدارة الأعمال أو تبوّأ مناصب عليا، إذ يحصرون مسؤولياتها ضمن نطاق تولي شؤون البيت فحسب، ما يدفع بالإناث إلى الاجتهاد أكثر لإثبات خلاف ذلك لتعزيز مكانتهن في المجتمع، من خلال التطوير من أنفسهن في المجالات التي يفضلنها. وقد كشفت العديد من الدراسات، من بينها دراسة الطالبتين سميرة عمامرة وحبيبة حاج أحمد (2021م) الموسومة ب: " الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وعلاقتها بالنضج المهني لدى طلبة سنة أولى ثانوي" عن نتيجة مفادها أنّ فئة البنات تتمتّع بمستوى عالٍ من الدافعية نحو إنجاز وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية مقارنة بالذكور.

ومن العوامل التي تدفع البنات نحو التعلم تكوين أسرة، إذ يساعد تلقي العلم النافع في تربية أبنائهن مستقبلا، إضافة إلى الحاجة إلى العمل، وبخاصة في ظل الغلاء المعيشي الذي تشهده بلادنا بخاصة والعالم بعامة، إذ تسعى البنات اليوم إلى الاستقلالية المالية التي تمكنها من إعانة نفسها وتقاسم المسؤوليات مع أهلها.

3.2 توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الجنس.

الجنس	N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة الفروق
ذكر	97	52.06	6.64	2.67	347	0.05	0.37	غير دال
انثى	252	54.02	5.96					

الجدول رقم (86) يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسّطين.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.3.2 اختبار صحة الفرضية:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغ (52.06) بانحراف معياري (6.64)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (54.02) بانحراف معياري (5.96)، بينما قدرت قيمة T بلغت (2.67) بدرجة حرية (347)، وجاءت قيمة sig (0.37) عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدّلالة 0.05، فإنّ هذا غير دال إحصائيا، ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الجنس.

وبالتالي؛ فإنّ الفرضية غير محققة وفقا لما أثبته اختبار تي تست الإحصائي.

- وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنّنا نقبل الفرضية الصفرية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الجنس تبعا للعيّنة المستهدفة.

2.3.2 مناقشة الفرضية:

بناء على النتائج التي أظهرها التحليل الإحصائي، قمنا برفض الفرضية المتمثلة في وجود فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر

الجنس، وقبلنا بالفرضية الصفرية المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الجنس، وعليه سنعمد إلى التفسير والمناقشة وفقا لمبدأ هذه الفرضية ودلالتها.

تبين نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى التعلم تُعزى لمتغيّر الجنس، بالرغم من تمتع فئة الإناث بدرجة من الدافعية تفوق فئة الذكور، مما يدل على أن عامل الدافعية بالرغم من أهميته إلا أنه لا يكفي لوحده للرفع من مستوى التعلم، إذ لا بدّ من وجود عوامل أخرى إلى جانب الدافعية، من بينها الذكاء، الخبرة الاستعداد، فكلما تواجدت هذه العوامل أو المتغيرات في شخصية الطالب زاد إقباله نحو الإنجاز والتحصيل، وبالتالي يتطوّر مستوى تعلمه، وهذا ما أكد عنه شيول (1996 Sheull).

4.2 توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى.

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	32.65	02	16.32	0.26	0.76	0.05	غير دال
داخل المجموعات	21321.4	346	61.62				
المجموع	21354.07	348					

الجدول رقم (87): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.4.2 اختبار صحة الفرضية

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (32.65)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (21321.4)، وقدرت درجة الحرية بين المجموعات ب (02) وداخل المجموعات ب(346) فيما بلغ متوسط المربعات بين المجموعات (16.32) وبلغ داخل المجموعات (61.62)، وقدرت القيمة المعنوية Sig (0.76) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أّن القيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنّ هذا غير دال إحصائيا، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى.

وبالتالي؛ فإن الفرضية غير محققة وفقا لما أثبته تحليل التباين الأحادي.

- وبما أن القيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنّنا نقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى.

وعليه، فإنّ المناقشة ستكون في حدود ما تمليه وتدلّ عليه الفرضية الصفرية.

2.4.2 مناقشة الفرضية:

كشفت نتائج الدراسة عدم صحة الفرضية المتمثلة في توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى، مما يحتم علينا قبول الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى، والتي تؤكد أنّ طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية على اختلاف مستوياتهم –أي السنة أولى والثانية والثالثة–يملكون مستوًى عاما موحّدا من الدافعية بأبعادها المختلفة، وهو المستوى المتوسط وفق ما أثبتته الفرضية الفرعية الأولى، وذلك يعود إلى العوامل المشتركة المؤثرة في إقبالهم نحو التعلم، والتي سبق وأن ذكرناها أثناء مناقشة الفرضية الفرعية الأولى.

5.2 توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى.

	مجمـــــــوع المربعات	DF	متوســـط المربعات	F	Sig	مســـتوى الدلالة	دلالـــــة الفروق
بـــــــــين المجموعات	385.22	02	192.6	5.10	0.00	0.05	دال
داخـــــــل المجموعات	13047.9	346	37.7				
المجموع	13433.12	348					

الجدول رقم (88): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير المستوى.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.5.2 اختبار صحة الفرضية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (385.2)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (13047.9)، وقدرت درجة الحرية بين المجموعات ب (02) وداخل المجموعات ب (346)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (192.6)، وبلغ داخل المجموعات (37.7)، فيما قدرت القيمة المعنوية Sig (0.00) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أن القيمة المعنوية Sig أقل من مستوى الدلالة 0.05 فإنّ هذا دال احصائيا، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر المستوى لصالح السنة الثالثة شعبة دراسات لغوية.

وبالتالي؛ فإن الفرضية محققة.

2.5.2 مناقشة الفرضية وتفسيرها:

تؤكد نتائج الدراسة أن مستوى التعلم لدى طلبة الليسانس الملتحقين بالسنة الثالثة والمنتمين إلى شعبة الدراسات اللغوية مرتفع مقارنة بغيرهم، ويمكن تفسير ذلك برضاهم عن تخصصهم، إضافة إلى مرونة شعبة الدراسات اللغوية، إذ تمتاز الوحدات التعليمية المدرجة ضمن هذه الشعبة بالسهولة والسلاسة، كما يطغى عليها التطبيق أكثر من التنظير مقارنة بالوحدات التعليمية المدرجة تحت شعبتي الدراسات الأدبية والنقدية التي تمتاز بالوعورة نوعا ما بالنظر لما تتطلبه طبيعة علومها من التعمق في التحليل والتفسير، وذلك وفق ما أقر به طلبة الليسانس أنفسهم أثناء الدراسة الميدانية.

إلى جانب هذه العوامل نجد عامل التخرج، فطلبة السنة الثالثة على بعد خطوة واحدة من التخرج من الطور الأول وهذا ما يحفزهم نحو المثابرة وتقديم أفضل ما لديهم ويجعلهم أكثر استعدادا من غيرهم من أجل التتويج بأول شهادة أكاديمية تمكنهم من ممارسة المهن التي يرغبون فيها أو مواصلة دراسات التدرج أو ما بعد التدرج. إضافة إلى هذا نجد عامل النضج، فالطالب في هذه المرحلة يكون قد بلغ شأوا من النضج الفكري الذي يخوله من إدراك قيمة التعلم في حياته، إذ يربط الكثير من العلماء التعلم بالنضج، ومن بينهم هويلر (Wheeler) الذي عرف التعلم بأنه "النضج في حد ذاته" [1] .

[1] - صالح الداهري، أساسيات علم النفس التربوي، ص: 107.

6.2 توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الشعبة.

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	99.27	02	49.64	0.80	0.44	0.05	غير دال
داخل المجموعات	21254.7	346	61.43				
المجموع	21354.07	348					

الجدول رقم (89): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة والتخصص.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

1.6.2 اختبار صحة الفرضية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (99.27)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (21254.7)، وقدّرت درجة الحرية بين المجموعات ب (02) وداخل المجموعات ب (346)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (49.64)، بينما بلغ المتوسط داخل المجموعات (61.43)، فيما قدّرت قيمة المعنوية Sig ب (0.44) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أن قيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإنّ هذا غير دال إحصائيا، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الشعبة.

وبالتالي؛ فإن الفرضية غير محققة.

- وبما أن قيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإننا نقبل الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة، وعليه ستكون مناقشة هذه الجزئية من الدراسة الميدانية بناء عليها.

2.6.2 مناقشة الفرضية:

تكشف نتائج الدراسة أنّ طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية على اختلاف الشعب التي ينتمون إليها يملكون مستوى متوسطا من الدافعية نحو التعلم، مما يدل على تأثير عامل الشعبة أو التخصص في دوافعهم؛ أي أن معظم الطلبة ليسوا راضين تمام الرّضا عن مسلك توجيههم، وهذا ما توصلت إليه دراسة الثلاثي: عبد الرحمن بن بريكة، لخضر لكحل، وبن ناجي نصيرة (2014م) تحت عنوان: "تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية – دراسة ميدانية في بعض الجامعات بمدينة الجزائر"، حيث توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المنتمين لكلّيات اللغات والآداب يعانون من تدني مستوى الدافعية، ولاسيما الدافعية نحو الإنجاز وذلك بسبب عدم رضاهم عن تخصصاتهم.

وهذا ما يؤكد على تأثير التخصص في الدافعية لدى الطلبة، وفي المقابل تؤثر الدافعية في التخصص، وهذا ما ذهبت إليه دراسة أمينة رحمون (2024م) الموسومة ب " أثر الدافعية للإنجاز الأكاديمي في الرضا عن التخصص لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة" والتي أفرزت عن نتيجة مفادها وجود أثر لدافعية الإنجاز في الرضا عن التخصص، حيث كلما ارتفعت دافعية الطلبة نحو الإنجاز زاد رضاهم عن تخصصاتهم.

فالكثير من الطلبة يترددون في اختيار التخصصات، أو يجبرون على بعضها وفق ما تراه لجان التكوين والتوجيه مناسبا لمعدلاتهم، لكنهم بمجرد خوضهم غمار التكوين تتشكل لديهم اتجاهات ورغبات إزاء هذه التخصصات، مما يزيد من إقبالهم عليها فيدفعون نحو الإنجاز والتحصيل للظفر بالمراتب الأولى في دفعاتهم. وفي الغالب تكون هذه الفئة من الطلبة تتمتع بمصدر ضبط داخلي، أو أن عوامل أخرى خارجية تدفعها نحو الرضا عن التخصص وتقبله بصدر رحب كطبيعة التكوين، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، والبيئة التعليمية...الخ.

7.2 توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلّمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة.

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	135.69	2	67.84	1.76	0.17	0.05	غير دال
داخل المجموعات	13297.4	346	38.43				
المجموع	13433.12	348					

الجدول رقم (90): تبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة والتخصص.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.7.2 اختبار صحة الفرضية:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (135.69)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (13297.4)، وقدرت درجة الحرية بين المجموعات ب (02) وداخل المجموعات ب (346)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (67.84) وداخل المجموعات (38.43)، فيما قدّرت القيمة المعنوية Sig (0.17) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أن قيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإن هذا غير دال إحصائيا، ممّا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغيّر الشعبة.

وبالتالي؛ فإن الفرضية غير محققة.

- وبما أن قيمة المعنوية Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإننا نقبل الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير الشعبة.

2.7.2 مناقشة الفرضية الصفرية:

توضح نتائج هذه الدراسة أنّ طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية يكادون يشتركون في المستوى التّعلمي نفسه، رغم اختلاف الشعب التي ينتمون إليها، ممّا يدل على عدم وجود فجوة كبيرة في الفروقات فردية على مستوى القدرات المعرفية، وكذا الخصائص النفسية، كالدافعية والاستعداد النفسي والحاجات.

وهذا من شأنه أن يسهّل على أعضاء هيئة التدريس إدارة العملية التعليمية، فعدم وجود تفاوت كبير في القدرات الفردية لدى الطلبة يغني الأستاذ عن اعتماد أكثر من طريقة أو أسلوب في الحصة الواحدة لتمرير المعلومة، بل يكتفي بالطريقة التي تخدم الجميع.

لكنّ تساوي الطلبة في التعلم والإنجاز لا يدل بالضرورة على امتلاكهم القدرات العقلية والخبرات المعرفية نفسها، أو حتى الخصائص النفسية، فقد تكتسب فئة منهم قدرات عالية من غيرها، لكنها تأبى استثمارها في عملية التعلم وذلك بفعل العوامل التي سبق وأن أوردناها أثناء مناقشة الفرضيات السابقة.

8.2 توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية بين الطلبة المقيمين والطلبة غير المقيمين.

اقامة	N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة الفروق
مقيم	**101**	**52.99**	**7.43**	**2.12**	**347**	**0.05**	**0.84**	**غير دال**
غ. مقيم	**248**	**54.94**	**7.93**					

الجدول رقم (91) يمثل اختبار تي تست لعينتين مستقلتين للفروق بين المتوسطين.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.8.2 اختبار صحة الفرضية:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي للمقيمين بلغ (52.99) بانحراف معياري (7.43)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المقيمين (54.94) بانحراف معياري (7.93) بينما قدّرت قيمة T (2.12) بدرجة حرية (347)، وجاءت قيمة sig (0.84) عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة 0.05، فإن هذا غير دال إحصائيا، ممّا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية بين الطلبة المقيمين والطلبة غير المقيمين.

وبالتالي، فإنّ الفرضية غير محققة.

- وهذا ما يدفعنا إلى تبني الفرضية الصفرية والمتمثلة في: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية بين الطلبة المقيمين والطلبة غير المقيمين.

2.8.2 مناقشة الفرضية:

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى الطلبة المقيمين وغير المقيمين، مما يدل على أنّهم يشتركون في المستوى نفسه من الدافعية، بالرغم من اختلاف الظروف التي تحيط بكل فئة منهم، فالطلبة غير المقيمين يتمتعون بكنف العائلة ويستمدون طاقتهم منها، إلاّ أنّ هذا لم يؤثر كثيرا في الرفع من دوافعهم نحو التعلم والتكوين الجيدين بالجامعة، في حين نجد الفئة الثانية فئة المقيمين تدرس بعيدا عن أهلها وبيتها أو حتى منطقتها، إذ أنّ معظم الطلبة المقيمين يقطنون في ولايات تبعد كثيرا عن الجامعة، مما يجعلهم لا يجتمعون بعائلاتهم إلا مرة في الأسبوع أو الشهر، بل وأحيانا تطول المدة إلى أكثر من ذلك، الأمر الذي يولّد لهم الشعور بالغربة بفعل الاشتياق والحنين وبخاصة في شهر رمضان والمناسبات الدينية أين تلتف العائلات على مائدة واحدة لتستشعر قيمتها الروحية. ولعل هذا من أبرز العوامل التي تؤثر في سيكولوجية الطلبة وتحول دون الرفع من مستوى دوافعهم.

9.2 توجد فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية بين الطلبة المقيمين والطلبة غير المقيمين.

اقامة	N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة الفروق
مقيم	**101**	**53.29**	**4.70**	**0.36**	**347**	**0.05**	**0.00**	**دال**
غ. مقيم	**248**	**53.55**	**6.74**					

الجدول رقم (92) يمثل اختبار تي تست لعيّنتين مستقلّتين للفروق بين المتوسّطين.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss.

1.9.2 اختبار صحة الفرضية:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمقيمين بلغ (53.29) بانحراف معياري (4.70)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير المقيمين (53.55) بانحراف معياري (6.74) بينما قدرت قيمة T (0.36) بدرجة حرية (347)، وجاءت قيمة sig (0.00) عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05، فإنّ هذا دال إحصائيا ممّا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في العملية التعلمية بين الطلبة المقيمين والطلبة غير المقيمين لصالح غير المقيمين.

وبالتالي، فإن الفرضية محققة.

2.9.2 تفسير ومناقشة الفرضية:

بناء على ما كشفت عنه النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن مستوى التعلم للطلبة غير المقيمين مرتفع بعض الشيء عن مستوى غير المقيمين، وهذا يعود كما ذكرنا سابقا إلى الظروف التعلمية لكل منهما، فالطالب غير المقيم يتردد إلى بيته عند نهاية حصصه التعليمية بالجامعة أين يجد كل الظروف التي تساعد على الراحة والاسترخاء وما يحفز على التعلم، من المرقد المريح، الطعام اللذيذ، الأمن، الهدوء، الأنترنت، بينما الطالب المقيم يحرم من معظم ذلك

وبخاصة في ظل الأوضاع الكارثية التي تشهدها أغلب الإقامات الجامعية بفعل سوء خدماتها الاجتماعية المقدّمة، فيجد الطالب المقيم نفسه أمام تحديات لا حصر لها، إذ يحمل على عاتقه تولي شؤونه بنفسه، على غرار الاستيقاظ باكرا، تنظيف غرفته، غسل ملابسه، إعداد طعامه، تغطية مصاريفه...الخ، والكثير من المهام التي كان في غنًى عنها قبل ولوجه الجامعة. لكن لهذه التحديات العديد من الجوانب الإيجابية، والتي من بينها تدرّبه على تحمل المسؤولية وحسن التسيير.

ويعتقد الكثير من الباحثين أنّ الإيواء والإطعام ليسا مبرّرا على تدني الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، إلا أنّ ماسلو يثبت عكس ذلك في مثّلثه الشهير الذي جعل من إشباع الحاجات الأولية من طعام وأمن واستقرار دافعا للوصول إلى الحاجات الأخرى، كالتعلم والتقدير وتحقيق الذات لدى الصغار والكبار على حد سواء.

ومن الدراسات الحديثة التي أثبتت أن مناخ الإقامة الجامعية يسهم في ضمان التعلم والتحصيل الجيّدين، نجد دراسة الطالبين رمضان بن زطة ونوح صياد (2021م) الموسومة ب: "الظروف الفيزيقية داخل الإقامة الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي – دراسة ميدانية على عيّنة من مقيمي جامعة بسكرة–" والتي توصّلت إلى نتيجة مفادها أنّ الظروف بالإقامة الجامعية المعنية بالدراسة لا تساعد البتّه على التعلم والتحصيل.

3. مناقشة الفرضيات الخاصة بالدراسة الكيفية:

إنّ الغاية من صياغة هذه الفرضيات تكمن في ضمان تحقيق مصداقية الدراسة وتدعيم نتائجها، ولقد تم اختبار الفرضيات الآتية ميدانيا للبرهنة على مدى صدقها أو دحضها إن لم يتحقق صدقها.

1.3 الفرضية العامة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس ونجاح العملية التعليمية:

1.1.3 اختبار صحة الفرضية:

بعد قيامنا بحساب معامل الارتباط عن طريق برنامج SPSS في نسخته 25 تحصّلنا على الجدول الموضح أسفله والذي يبين لنا أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية والعملية التعليمية.

Corrélations

		مستوى الدافعية	العملية التعليمية
مستوى الدافعية	Corrélation de Pearson	1	−0,297
	Sig. (bilatérale)		0,110
	N	30	30
العملية التعليمية	Corrélation de Pearson	−0,297	1
	Sig. (bilatérale)	0,110	
	N	30	30

الجدول رقم (93) يمثل معامل الارتباط بيرسون لتبيين العلاقة بين الدافعية والعملية التعليمية.

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على معطيات برنامج SPSS.

تثبت نتائج التحليل عدم وجود علاقة بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس والعملية التعليمية، ممّا يدل على عدم صحة الفرضية العامة، وهذا ما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية المتمثلة في:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية والعملية التعليمية.

وعليه، سيتم مناقشة هذه الجزئية من الدراسة الميدانية بناء على الفرضية الصفرية.

2.1.3 تفسير ومناقشة الفرضية:

تبيّن النتائج الموضحة في الجدول أعلاه عدم وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس ونجاح إدارة العملية التعليمية، ممّا يدل على وجود عوامل أخرى تؤثر في نوعية وجودة العملية التعليمية، بعضها يتعلّق بشخصية الأساتذة وبعضها الآخر يتعلّق بالظروف التعليمية.

ولقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الباحث مسوس يعقوب (2015-2016م) الموسومة ب: " تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشّاملة في مؤسسات التعليم العالي" والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الشخصية لدى الأساتذة والإداريين، وكذا الطلبة وتحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

وتُعد الدافعية من السمات الهامة الواجب توفّرها في الأساتذة، وذلك وفق ما كشفت عنه دراسة الأستاذين الباحثين عبد الله لبوز وعمر حجاج (2011م) تحت عنوان: " الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمعلم الفعّال" والتي أكدت على ضرورة توفرها في الأستاذ حتى يصلح حاله ويتمكن من أداء واجبه التعليمي، إلا أنّ نتائج دراستنا كشفت أن عامل الدافعية وحده غير كاف لإدارة العملية التعليمية بشكل فعال، إذ لا بدّ من توفّر عوامل أخرى وسمات في شخصية الأستاذ ومن بينها الكفاءة، حيث تعدّ الكفاءة باختلاف أنواعها – الشخصية، والمعرفية، والمهنية– من أهم وأبرز السمات الواجب توفرها في الأستاذ، وذلك لما تقدمه من دور بارز يسهم في تحقيق الجودة

على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وذلك وفقا لما كشفت عنه دراسة نوال نمور (2011-2012م)الموسومة ب " كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها في جودة التعليم العالي".

إلى جانب ذلك، فإن للعوامل الخارجية أثر كبير في نجاح العملية التعليمية، ومن بين أبرز تلك العوامل وفق ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة النظام التعليمي، حيث يرى معظم الأساتذة أن (نظام ل. م. د) غير جدير بالنهوض بالتعليم العالي والرفع من مستواه، وذلك راجع لعدة أسباب سبق ذكرها أثناء تحليل البيانات المتعلقة بالدراسة الكيفية.

2.3 الفرضية الفرعية الأولى: مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية مرتفع

1.2.3 اختبار صحة الفرضية:

قبل اختبار صحة الفرضية، سنقوم بعرض نتائج تحليل المحور الأول المتعلق بقياس مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، إذ تساعد هذه النتائج في تحديد اتجاه العيّنة والذي يقود إلى قياس مستوى الدافعية لدى الأساتذة.

رقم السؤال	لا	الى حد ما	نعم	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	T Test	اتجاه العينة	رتبة السؤال
1	0	1	29	2,97	0,18	98,89%	-1,00	**نعم**	1
2	18	5	7	1,63	0,85	54,44%	-8,80	**لا**	7
3	0	3	27	2,90	0,31	96,67%	-1,80	**نعم**	2
4	15	3	12	1,90	0,96	63,33%	-6,28	**الى حد ما**	4
5	7	8	15	2,27	0,83	75,56%	-4,85	**الى حد ما**	3
6	21	5	4	1,43	0,73	47,78%	-11,79	**لا**	8
7	18	0	12	1,80	1,00	60,00%	-6,60	**الى حد ما**	6
8	27	1	2	1,17	0,53	38,89%	-18,92	**لا**	9
9	16	3	11	1,83	0,95	61,11%	-6,73	**الى حد ما**	5

الجدول رقم (94) يوضح نتائج تحليل المحور الأول

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

يبين لنا اتجاه المحور الأول الخاص بقياس مستوى الدافعية والموضح في الجدول أسفله أن مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة، وما يبرهن ذلك أن أغلب الأساتذة، والذين يمثلون 66,30 % من حجم العيّنة المستهدفة اختاروا إجابة "إلى حد ما" على غالبية أسئلة المحور.

المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	T test	اتجاه المحور
17,90	1,69	66,30%	-29,52	إلى حد ما

الجدول رقم (95) يمثل تحديد اتجاه المحور الأول.

وبالتالي، فإن الفرضية غير محققة.

- وبما أن الفرضية غير محققة بناء على ما تظهره نتائج التحليل، فهذا يدفعنا لرفضها وقبول الفرضية البديلة الأخرى والمتمثلة في: مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية متوسط.

2.2.3 تفسير ومناقشة الفرضية:

تُعد الدافعية من المكونات الهامة في شخصية الأستاذ نظرا لما تؤديه من دور كبير، إذ تحفز على تقديم نشاطه التعليمي بفعالية وإحكام كبيرين، والرفع من وتيرة انجازاته العلمية، كما تمده بالآليات اللازمة للتغلب على مختلف الصعاب والحواجز التي تعيق سيرورة العملية التعليمية، وبالرغم من أن تأثير الدافعية نحو التعليم قد يكون بشكل غير مباشر بخلاف الدافعية نحو التعلم إلا أنها تساهم إلى جانب عوامل أخرى سواء تلك المتعلقة بالأستاذ أو بالبيئة التعليمية في بلوغ أهداف التعليم العالي.

يتضح لنا جليا من خلال نتائج الدراسة الميدانية أنّ درجة الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس متوسطة، ويكمن السبب الذي حال دون ارتفاعها حسب ما كشفت عنه إجابات الأساتذة أنفسهم إلى الأوضاع الكارثية التي تتم فيها عملية التعليم والتكوين بسبب البيئة التعليمية التي تفتقر

لأدنى المتطلبات الضرورية والعصرية لحدوث تعليم وتعلم جيدين ، إضافة إلى سوء التسيير الإداري والبيداغوجي.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الأستاذين عبد الله لبوز وعمر حجاج (2011م) تحت عنوان: " الدافعية للتدريس كأهم خاصية شخصية للمعلم الفعال"، والتي توصلت إلى نتيجة رئيسة مفادها أنّ المستوى العام للدافعية لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة أماني أبو عيشة (2019م) ، المعنونة ب: "درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم: محافظة العاصمة الأردنية".

ولقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الباحثة بلهواري فاطمة (2018-2019م) تحت عنوان: " الدافعية والولاء التنظيمي لدى الأساتذة وعلاقتهما بترتيب المؤسسة – دراسة مقارنة بين المتوسطات ذات النتائج المرتفعة والمتوسطات ذات النتائج المنخفضة بمدينة سيدي بلعباس" والتي أكدت على أنّ الأساتذة يتمتّعون بدرجة عالية من الدافعية نحو التعليم.

3.3 الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الجنس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	1,350	01	1,350	0,465	0,501	0.05	غير دال
داخل المجموعات	81,350	28	2,905				
التبيان الكلي Total	82,700	29					

الجدول رقم (96) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيّر الجنس.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.3.3 اختبار صحة الفرضية:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (1,350)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (81,350)، وقدرت درجة الحرية بين المجموعات ب (01) وداخل المجموعات ب(28)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (1,350)، وبلغ داخل المجموعات (2,905)، في حين قدّرت القيمة المعنوية Sig (0,501) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0,05، فإنّ هذا غير دال إحصائيا، ممّا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الجنس.

وبالتالي؛ فإنّ الفرضية غير محققة.

- ممّا يدفعنا إلى تبنّي الفرضية الصفرية المتمثلة في: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الجنس.

4.3 الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الحالة الاجتماعية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	2,815	03	2,938	0,305	0,821	0.05	غير دال
داخل المجموعات	79,885	26	3,072				
التبيان الكلي Total	82,700	29					

الجدول رقم (97) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيّر الحالة الاجتماعية.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.4.3 اختبار صحة الفرضية:

يتبين لنا من خلال معطيات الجدول أعلاه أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (2,815)، بينما بلغ المجموع داخل المجموعات (79,885)، وقدرت درجة الحرية بين المجموعات ب (03) وداخل المجموعات ب (26)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (2,938) في حين بلغ المتوسط داخل المجموعات (3,072)، وقدرت القيمة المعنوية Sig ب(0,821) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0,05، فإنّ هذا غير دال احصائيا.

ومنه؛ نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الحالة الاجتماعية.

وبالتالي؛ فإنّ الفرضية غير محققة.

- الأمر الذي يحتم علينا تبنّي الفرضية الصفرية والمتمثلة في: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

5.3 الفرضية الفرعية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية والأقدمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	11,889	02	5,945	2,267	0,123	0.05	غير دال
داخل المجموعات	70,811	27	2,623				
التبيان الكلي Total	82,700	29					

الجدول رقم (98) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للفروق في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الدرجة العلمية والأقدمية.

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

1.5.3 اختبار صحة الفرضية

بناء على معطيات الجدول أعلاه يتبين لنا أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (11,889)، وبلغ المجموع داخلها (70,811)، وبلغت قيمة درجة الحرية بين المجموعات ب (02)، وداخل المجموعات ب (27)، وبلغ متوسط المربعات بين المجموعات (5,945)، وداخل المجموعات (2,623)، وقدرت القيمة المعنوية Sig ب (0,123) عند مستوى الدلالة (0.05)، وبما أنّ قيمة الدلالة المعنوية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0,05 = α، فإنّ هذا غير دال إحصائيا.

واستنادا على ذلك، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية والأقدمية.

وبالتالي فإن الفرضية غير محققة.

- الأمر الذي يحتم علينا قبول الفرضية الصفرية والمتمثلة في: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية والأقدمية. ودحض الفرضية الأولى.

وعليه؛ سيتمّ مناقشة هذه العناصر من الدراسة الميدانية بناء على الفرضيات الصفرية التي تم التوصل إليها.

4. مناقشة وتفسير الفرضيات الفرعية:

يتضح لنا جليا من خلال ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أنه لا وجود لفروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الجنس والحالة الاجتماعية والدرجة العلمية والأقدمية، ممّا يدل على عدم تأثير هذه المتغيرات والمتعلقة بشخصية أفراد العيّنة في درجة الدافعية لديهم، الأمر الذي يؤكد أنّ أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية مدفوعون بالمقدار نفسه من الدافعية نحو التعليم، وذلك بفعل وجود عوامل عدة تحول دون الرفع من مستوى دوافعهم والتي يتعلق معظمها بالوسط الخارجي الذي يتم فيه الفعل التعليمي، وفق ما أسفر عنه تحليل البيانات، ونقصد بالوسط الخارجي كافة مكونات العملية التعليمية– التعلمية، من نظام تعليمي وبيئة تعليمية، واستراتيجيات التسيير البيداغوجي والإداري.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما أسفرت عنه دراسة أبو عيشة (2019م) الموسومة ب:" درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم.." –والتي سبق لنا الإشارة إليها –، حيث كشفت عن عدم وجود فروق في مستوى الدافعية لدى الأساتذة تُعزى لمتغيّر (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

في حين أفرزت دراسة الباحثة بلهواري فاطمة (2018–2019م)تحت عنوان: " الدافعية والولاء التنظيمي لدى الأساتذة وعلاقتهما بترتيب المؤسسة"–والتي سبق لنا الإشارة إليها –نتائج تخالف ما توصلنا إليه، حيث أكدت عن وجود فروق في مستوى الدافعية لدى الأساتذة تُعزى لمتغير الجنس والأقدمية لصالح المتوسطات التي حصدت المراتب الأولى من النجاح والتفوق على مستوى المنطقة التي أجريت فيها الدراسة.

خاتمـــــة

خاتمة:

من خلال ما أظهرته نتائج الدراسة الميدانية اتّضح جليا التأثير الواضح للمتغيّر المستقل "الدافعية" في نجاح عملية التعلّم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية، ممّا يدل على مدى أهميتها في إحداث عملية التعلم. لكن هذا لا ينقص من قيمة عوامل التعلم الأخرى شيئا، أما بالنسبة لعملية التعليم فقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أن الدافعية ليست عاملا رئيسا لنجاح عملية التعليم؛ أي أنّ توفرها لدى أعضاء هيئة التدريس لا يؤدي بالضرورة إلى نجاح عمليات التعليم والتكوين، بل يتطلب عوامل أخرى بعضها داخلي يتعلق بالزاد المعرفي للأساتذة وخبراتهم وكفاءاتهم، وبعضها خارجي يتعلق بخاصة بالبيئة التعليمية بالواقع الجامعي وبالنظام التعليمي المعتمد.

كما أفرزت الدراسة الميدانية النّتائج الآتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية ونجاح العملية التعلمية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية ونجاح العملية التعليمية.
- مستوى الدافعية لدى طلبة الليسانس وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة.
- يمتلك طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية مستوى تعلّميا متوسطا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى للمتغيرات الآتية: المستوى، الشعبة، الإقامة الجامعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغيري الجنس والشعبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تعزى لمتغير المستوى لصالح السنة الثالثة ليسانس "شعبة دراسات لغوية".

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية تُعزى لمتغير الإقامة الجامعية لصالح غير المقيمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية والأقدمية.

وبناءًا على ما تقدم يمكننا القول:

أنّ نجاح العملية التعليمية–التعلّمية يتطلب الاهتمام والعناية بكافة عناصرها. ولقد سلطنا التركيز في هذه الدراسة على أحد هذه العناصر وهو المتعلم أو الطالب، بصفته يمثل الدعامة الرئيسة لها في ضوء الأنظمة التعليمية والمقاربات البيداغوجية الحالية، فهو المسؤول بالدرجة الأولى عن بناء معارفه، وتكوين نفسه، وتعزيز مهاراته، وتقوية كفاياته، وتوسيع دائرة خبراته، ناهيك عن التدرب على الانضباط وحس المسؤولية، وباختصار المسؤول عن تعلم فن قيادة الحياة. ولهذا فإنّ جزءا معتبرا من تفوّقه يُعزى إليه وبخاصة في المراحل المتقدمة من التعليم.

وخلصت نتائج الدّراسة إلى أن تحسن مستوى التعلم والتحصيل الأكاديمي مرهون بنسبة كبيرة بارتفاع مستوى الدافعية لدى الطلبة، و يُعد الرفع من مستوى التعلم من أهم مساعي مؤسسات التعليم العالي على اختلاف طبيعتها، وذلك لما كان ولا يزال هذا الأخير السبيل الأمثل لضمان جودة مخرجات التعليم العالي والمساهمة في رسم مستقبل الوطن وإرضاء أفراده.

إن الرفع من درجة الدافعية يتطلب إصرارا وعزيمة من الطالب نفسه، وهذا الإصرار يتولد عندما يدرك هذا الأخير قيمة تعلم علوم اللغة العربية وأثر ذلك في دينه ودنياه فيكبّ مُولعا لإشباع حاجاته المعرفية والنفسية والدينية، كما يتطلب توفير مناخا تعليميا يستقطب العقول ويريح النفوس ويشحن الهمم ويحارب تثبيطها، وإلاّ صعب أمر الرفع من وتيرة الدافعية، ممّا يسبب توتّرا يصاحب الطالب في قرارة نفسه ويصعب عليه اختيار المنحى الصحيح لنيل مقاصده وتعديل مسار سلوكياته. الأمر الذي يجعله يقع في مطبّات الإخفاق مما يعسر عليه اللحاق بمنازل التألق والنجاح.

التوصيات:

استنادًا لما كشفت عنه نتائج البحث عن واقع الظاهرة المدروسة في الواقع الجامعي قررنا تقديم مجموعة من التوصيات، بقصد معالجتها والرفع من مستواها مستقبلا، وهي كالآتي:

- ضرورة اعتماد الاستراتيجيات التي تسهم في الرفع من دوافع الطلبة، ومن تعزيز الضبط الذاتي لديهم، والقضاء على الشعور بالملل والرتابة والفتور داخل الصف التعليمي.
- تنظيم النشاطات العلمية بشكل مستمر لإتاحة فرص المشاركة للطلبة والباحثين بغرض التدّرب على البحث العلمي والاحتكاك برواد الفضاء الجامعي والاستفادة من خبراتهم.
- توجيه الطلبة نحو مسلك التكوين المناسب لاتجاهاتهم ورغباتهم وقدراتهم الفكرية.
- الإكثار من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية مع مقاييس مختلفة وتطبيقها على عيّنة أوسع ومن مجتمع آخر يشبه مجتمع الدراسة الحالية من حيث الخصائص.
- ضرورة توفير بيئة تعليمية مزوّدة بأحدث تقنيات التعلم وبمختلف المرافق البيداغوجية والفضاءات العلمية والثقافية، وكل ما من شأنه أن يحفّز على التعلم والتعليم وينتشل البيئة التعليمية من الوضع الكارثي الذي ألمّ بها.
- ضرورة تحسين ظروف أحياء الإقامات الجامعية وجعلها مناسبة وخادمة لطلبة العلم.
- إعادة النظر في نظام (ل. م. د).
- الرفع من قيمة أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بمطالبهم والعمل على الرفع من مستواهم الاجتماعي.
- ضرورة تنظيم دورات تكوينية بشكل مكثف لأعضاء هيئة التدريس بقصد التطوير من كفاءاتهم العلمية والمهنية.
- ضرورة رفع مشروع قانون إلى الجهات المعنية ينص على توفير مناصب شغل لامتصاص ظاهرة البطالة التي تلاحق المتخرجين. كفتح مناصب عمل جديدة تناسب خريجي قسم اللغة العربية، كأستاذ مساعد في الطور الابتدائي، وتوفير خدمة التدقيق اللغوي عبر مستوى كافة وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة، والتكثيف من فتح مراكز البحث عبر مستوى كافّة جامعات القطر الوطني لتشجيع الطلبة، ولاسيما طلبة الدراسات العليا على البحث والابتكار وكذا الاستثمار والتوظيف الأمثل لمعارفهم وتجاربهم العلمية.

لائحة المراجع

لائحة المراجع:

1. المصادر والمراجع باللغة العربية:

أولا القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

ثانيا: المعاجم والقواميس:

- ابن منظور، لسان العرب، ضبط نصه وعلق حواشيه: خالد رشيد القاضي، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2008.
- حسن شحاتة وآخران، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، 1424هـ -2003م.
- عصام نور الدين، معجم الوسيط، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان، 2009.
- الفيروزآبادي، القاموس المحيط، نقحه وعلق عليه: الشيخ أبو الوفا المصري الشافعي، دار الحديث، القاهرة، 1429هـ- 2008م.
- مرتضى الزبيدي، تاج العروس، من جواهر العروس، تحقيق: نواف الجراح، مراجعة: سمير شمس، ط1، دار الأبحاث، الجزائر، 2011.
- المنجد في اللغة والأعلام، ط42، دار المشرق، بيروت- لبنان، 2007.

ثالثا الكتب:

- ابن خلدون، مقدمة، تحقيق، أبي عبد الرحمن بن سعد، الدار الذهبية للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون- الجزائر-، 2000.
- أحمد عبد الصادق، الشخصية المتكاملة، ط1، مكتبة النافذ، 2008.
- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، 1435هـ-2014م.

- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، تعديل السلوك الإنساني، ط2، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1435هـ–2014م.
- أحمد مصطفى حليمة، جودة العمليّة التّعليميّة، ط1، دار مجدلاوي، الأردن، 2014–2015.
- إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: سلامة ونجاتي، ط1، دار الشروق، بيروت، 1408هـ– 1988م
- أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ط1، دار العلم، 2012.
- أسماء خويلد، نظرية الإرشاد العقلاني وفاعليتها في مواجهة مشكلات التأخر الدراسي وتدني دافعية الإنجاز، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2018.
- إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف، علم النفس التربوي، الدولية للكتب العلمية، مصر، 2020.
- أندرسون تيري وغاريسون، التعلم الإلكتروني في القرن الحادي عشر، إطار عمل للبحث والتطبيق، ترجمة: محمد رضوان الأبرش، مراجعة علمية: محمد المحتسب، ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 1427هـ– 2006م.
- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، إربد 1427–2007هـ.
- بشير معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، القبة القديمة–الجزائر، 1433هـ–2012م.
- ثائر أحمد غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان،1428هـ – 2008م.
- جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة– مصر، 1999م.
- جابر عبد الحميد جابر، مدخل لدراسة السلوك الإنساني، دار النهضة العربية، القاهرة.
- حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث–، ط1، مكتبة الرشاد، الجزائر، 2020.

- حمدي علي الفرماوي، نظرية الركائز للبناء النفسي، ط1، دار صفاء، عمان، 1430هـ-2009م.
- حنان عناني، علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ-2014م.
- الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان- الأردن، 1434هـ، 2013م.
- خولة أحمد يحيى، الاضطرابات السلوكية والإنفعالية، ط8، دار الفكر، عمان، 1435هـ-2014م.
- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.
- ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر.
- ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن 21، ط3، مركز ديبونو، عمان، 2013.
- رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط2، دار التجديد، تونس، 1441هـ-2020.
- زبيدة محمد قرني، المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة، ط1، المكتبة العصرية، المنصورة، 2016 م.
- سامي محسن الختاتنة وآخرون، مبادئ علم النفس، ط3، دار المسيرة، عمان- الأردن، 1434هـ، 2013م.
- سامي محمد ملحم، أساليب الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان-الأردن، 1436هـ، 2015م
- سعد جبر وضياء العرنوسي، المناهج البناء والتطور، ط1، دار صفاء، عمان –الأردن، 1436هـ- 2015 م.
- سعد علي زاير و سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 1436هـ- 2015.
- سعد علي زاير وايمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 1435هـ-2014م.

- سليمان حامد، الإدارة التربوية المعاصرة، ط1، دار أسامة، عمان- الأردن، 2016.
- سمير خلف جلوب، الوسائل التعليمية، ط1، دار خالد اللحياني، المملكة العربية السعودية، 2017.
- سهيلة الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم،ط1، دار الشروق، عمان، 2004.
- سوسن بدرخان، التربية وتطبيقاتها عبر التاريخ، ط1، دار جرير، عمان- الأردن، 1435-2015م.
- شكري والصجري، التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المنهجية، عمان- الأردن، 1437هـ- 2016.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة- الجزائر.
- صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار حامد للنشر والتوزيع، 2011.
- صالح حسن داهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ط1، دار حامد، عمان، 1432هـ-2011م.
- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض- المملكة العربية السعودية، 1420هـ-2000م.
- طلال بن حسن كابلي وآخرون، التعليم الالكتروني التقنية المعاصرة...ومعاصرة التقنية، ط1، مكتبة دار الإيمان، المدينة المنورة –المملكة العربية السعودية، 1433هـ - 2012 م.
- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، ط1، دار الثقافة، عمان- الأردن، 1429هـ، 2008م.
- عباس محمد الموسوي، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان، عمان، 1436هـ-2015م.
- عبد الرحمن عدس وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، 1424هـ-2003.
- عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، ط2، دار الفكر، الأردن، 1419هـ- 1999.

لائحة المراجع

- عبد الرحمن عيسوي، تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حلقية، دار النهضة العربية.
- عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"، ط1، دار اليازوري، عمان، 1417هـ -1997م.
- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ط2، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 1436هـ-2015م.
- عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة، 2000
- عفت الطناوي، التدريس الفعال، ط3، دار المسيرة، عمان، 1434هـ-2013.
- عماد عبد الرحمن الزغول، مقدمة في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق، عمان، 2012.
- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ط2، دار الشروق، عمان- الأردن، 2019.
- فاروق الروسان، تعديل وبناء السلوك الإنساني، ط11، دار الفكر، عمان-الأردن، 1430هـ-2010م.
- فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
- كمال بداري وعبد الكريم حرز الله، تجويد التعليم في نظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، 2014.
- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس 2009.
- مجدي محمود محمد فهيم، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية- مصر، 2009م.
- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط4، دار المسيرة، عمان- الأردن، 1435هـ-2014م.
- محمد أحمد الرفوع، الدافعية نماذج وتطبيقات، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ-2015م.
- محمد الحاوي و محمد علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ط1، دار الكتب، صنعاء- اليمن، 1437هـ-2016م.
- محمد الصدوقي، المفيد في التربية. (ضرورة البحث عن معلومات الكتاب)

- محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، ط1، دار الجيل، بيروت، 2000.
- محمد حمادنة وخالد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، 2012.
- محمد زكريا وعباد مسعود، التدريس بالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش– الجزائر، 2006.
- محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة حلوان، 2004.
- محمد عودة الريماوي، علم النفس العام، ط4، دار المسيرة، عمان، 1432هـ–2011م.
- محمد عيسى الطبطبي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، عالم الثقافة، عمان– الأردن، 1428هـ– 2008م.
- محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، ط7، دار المسيرة، عمان– الأردن، 1442هـ–2021م.
- محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي، 2001.
- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010.
- محمد لمباشيري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة " مقاربة تحليلية نقدية"، ط1، دار الثقافة، ، دار البيضاء – المغرب،2002.
- محمد زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، ط3، دار الشروق، 1415هـ.
- مفيد أبو موسى وسمير الصوص، التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، ط1، الأكاديميون، عمان – الأردن، 1432هـ 2012م.
- موسى عيسى برهوم، محمد عمر بريغيث، المرشد في علم النفس التربوي، ط1، دار الشروق، عمان– الأردن، 2022.

- نظام ل.م.د (معجم كامل للمصطلحات عربي – فرنسي)، ترجمة: عبد الكريم حرز الله وكمال بداري ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون – الجزائر، 2008.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل، م، د، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون – الجزائر، جوان، 2011.
- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة وتخطيطاتها التربوية، ط6، دار الفكر، عمان، 1435هـ-2014م.
- وهيب الكبيسي وصالح الداهري، علم النفس العام، ط1، دار الكندي، إربد – الأردن.
- يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ- 2015م.
- يوسف عبد الوهاب أبو حميدان وآخرون، مدخل إلى علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 1436هـ-2015م.

رابعا الرسائل الجامعية:

- أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجية التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007-2008.
- بهية أمزيان، أثر استراتيجية التدريس القائمة على النظرية البنائية على مستوى الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة 3 متوسط، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2، 2018،2017.
- زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة – أنموذجا-، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم اللغة العربية، جامعة فرحات عباس، سطيف- الجزائر، 2009، 2010.
- سناء ساحل ، أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى دافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير،

في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2، 2014، 2015.

- سامية دلال، علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي–اقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تلاميذ مستوى ثانية ثانوي، أطروحة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، 2018، 2019.
- غربي صباح، دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص تنمية ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة– الجزائر، 2014.

خامسا المجلات:

- بديعة بوعلي، الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين حسب نظري التقرير الذاتي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد: 15، العدد:1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر،2022.
- رابح أمحمد وبوهادي عابد، تحليل الفعل الديداكتيكي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 05، العدد 01، جامعة محمد بوضياف، المسيلة–الجزائر،2021.
- سميرة محارب العتيبي ومريم حميد اللحياني، تطوير مقياس التنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 12، جامعة ابن خلدون، تيارت–الجزائر، 2020.
- عبد الباسط القني، دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد12، عدد 2، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة–الجزائر، 2020.
- عبد الناصر الجراح وآخرون، أثر التدريس التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد3، جامعة اليرموك، الأردن، 2014.
- عيسى طاب، في سؤال الديداكتيك، مجلة دراسات، العدد 07، جامعة بشار، الجزائر، 2015.

- فائزة التونسي وآخرون، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 07، العدد 29، جامعة عمار ثليجي، الأغواط- الجزائر، 2018.
- فروجة سرير، واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة المفكر للدراسات القانونية والسياسية، العدد 8، جامعة جيلالي بونعامة، خميس مليانة- الجزائر، 2018.
- محمد فؤاد أبو عودة وآخرون، فاعلية بيئة تعليمية قائمة على مداخل التعلم..، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد: 28، العدد 6، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين، 2020.
- مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 05،جامعة الوادي- الجزائر، 2014.
- مكي محمد ومسكين عبد الله، مصدر الضبط لروتر وعلاقته بالتوافق النفسي دراسة ميدانية لدى طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية بجامعة مستغانم، مجلة سلوك، مجلد 1، العدد1، جامعة مستغانم- الجزائر، 2014م.
- موسى حريزي، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 05، جامعة قصدي مرباح، ورقلة- الجزائر، 2010.
- نعيمة رمضان، بوبكري نعيمة، الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها، مجلة مجتمع تربية عمل، عدد خاص، جامعة مولود معمري تيزي وزو- الجزائر، 2018.
- نور الدين زمام وآخر، العملية التعليمية وتطورها في المنظومة التربوية الجزائرية الراهن والمستقبل، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 8، العدد:1، جامعة أم البواقي- الجزائر، 2021.
- ويزة شريك، الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 7، جامعة المسيلة- الجزائر، 2017.
- يحيى بو أحمد، العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 04، جامعة يحيى فارس، المدية- الجزائر، 2022.

سادسا المؤتمرات والملتقيات:

- أسماء خليل ابراهيم حميص، نظرة جديدة في نموذج كيلر للتصميم التحفيزي (ARCS) نموذج تطبيقي، (وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية "التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز")، الجامعة الأردنية، 04/26.25/ 2018،.
- علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم الجامعي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة– الجزائر، أفريل 2010.

سابعا القرارات والمراسيم التنفيذية:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم التنفيذي رقم 08–130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق ل 3 مايو سنة 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 23.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرسوم التنفيذي رقم 22–208 ، المحدد لنظام الدراسات والتكوين للحصول على شهادات التعليم العالي الفصل الأول، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 39، 1443–2022.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، الفصل الأول: مبادئ عامة، القرار رقم 712، المؤرخ في 2011.11.03.

ثامنا المواقع الالكترونية:

–https://univ–blida2.dz

www.fshumaines–univ–alger2.dz– –

2. المراجع باللغة الأجنبية:

- Alain lieury et Fabien fenouillet, Motivation et réussite Scolair, édition3 Dunod , Paris,5 Rue Laromiguire, 75005, 2013.
- F.S.ALWAN et autres , Le Dictionnaire Bilingue, Collaborateurs , DAR AL- KOTOB AL- ILMIYAH, Beyrouth- Liba .
- Laurence Cornu et Alain Vergnioux , La didactique en question , Hachette, Paris, 1992 .

لائحة الملاحق

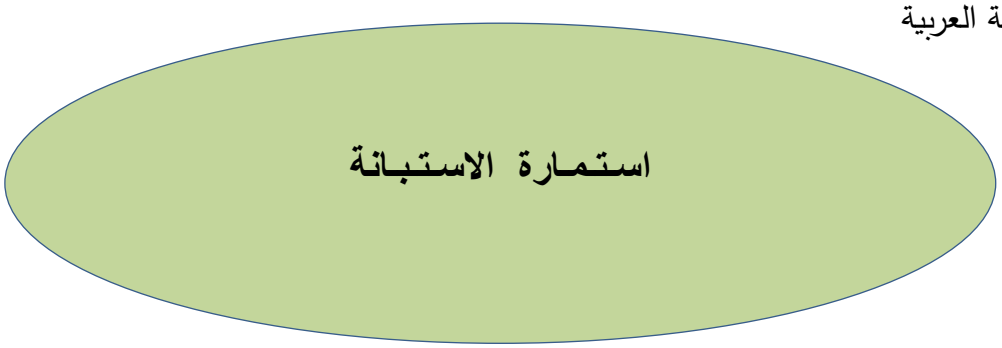
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي – بليدة 2–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية



أعزاءي الطلبة:

نضع بين أيديكم هذه الاستبانة المعدة لدراستنا الميدانية الموسومة ب" " **الدافعية في ظل العملية التعليمية –التعلمية لدى طلبة الليسانس (ل.م.د)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2 "علي لونيسي" – نموذجا**– " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه بجامعة – بليدة2– ومن أجل ذلك نرجو من حضرتكم التريث وقراءة عبارات الاستمارة بعناية للإجابة عنها بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لاختيارك والعاكسة لاتجاهاتك وطبيعة تفكيرك.

كما نحيطكم علما أن اجاباتكم سيتم التعامل معها بكل سرية، حرصين كل الحرص على توظيفها لأغراض البحث العلمي فحسب.

وشكرا مسبقا على حرصكم وحسن تعاونكم.

إعداد الطالبة:

بورياح زينب

إشراف الأستاذين

هتهوت محمد

براخلي ناجي

المحور الأول البيانات الشخصية:

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الجامعية: سنة أولى ليسانس ☐ سنة ثانية ليسانس ☐ سنة ثالثة ليسانس ☐

الشعبة: دراسات لغوية ☐ دراسات أدبية ☐ دراسات نقدية ☐

طالب مقيم (ة): نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني

عنوان المحور: دافعية التعلم لدى طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية وآدابها				
الرقم	**العبارات**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
01	حب التخصص والاهتمام به دفعني إلى اختياره			
02	أتردد إلى الجامعة بحب وشغف			
03	أداوم على حضور المحاضرات وأبذل كل جهدي لمتابعة شرح الأساتذة للدروس المختلفة			
04	أحضر الحصص التطبيقية فقط خوفا من الاقصاء			
05	أطالع وأبحث باستمرار لمواكبة مستجدات عن كل ما يتعلق بتخصصي			
06	لا أتخلف عن إنجاز واجباتي العلمية			
07	أتفرغ لدراساتي مهما كانت ظروفي			
08	أسعى إلى التفوق والتميز بين زملائي			
09	كثيرا ما أفكر في التخلي عن الدراسة بالجامعة			
10	أضع الخطط وأحدد الخطوات التي أسير عليها لتحقيق هدف من الأهداف			

11	أمضي أوقات فراغي في مكتبة الكلية			
12	أحب تعلم مختلف علوم اللغة العربية لأنّها تنفعني في ديني ودنياي وتفتق لساني.			
13	أطالع باستمرار بغية تطوير وصقل ملكاتي اللغوية وإثراء رصيدي الثقافي			
14	تمكني من اللغة العربية دفعني إلى تعلم لغات أجنبية أخرى			
15	أفضل الرجوع إلى المصادر والكتب أثناء إنجاز البحوث			
16	أفضل التوجه إلى المواقع الالكترونية عند إنجاز البحوث كونها سهلة الاستخدام كما أنها توفر الجهد والوقت والمال			
17	أتبادل المعارف والخبرات مع زملائي وأتنافس معهم نحو النجاح			
18	أحرص على الدّقة والاتقان في أداء الأعمال التي أقوم بها			
19	أدرس خوفا من الفشل وليس رغبة في تحقيق النجاح			
20	أستطيع تحدي جميع العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافي في الحياة العلمية والعملية			
21	أدرس وأكافح من أجل تطوير نفسي وتحقيق ذاتي وليس رغبة في حصد الامتيازات والمكافآت			
22	أشعر بالتوتر والخجل عندما أتحصل على علامات متدنية			
23	قلقي الدائم بشأن المستقبل يحد من دوافعي نحو التعلم			

المحور الثالث:

عنوان المحور: مناخ العملية التعليمية – التعلمية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة البليدة 02.

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	تشجع البيئة التعليميّة بالجامعة على التّعلّم			
02	يهتم بيّ الأساتذة عندما أشاركهم مشاكلي الشخصية والدّراسية			
03	يشجع أساتذة قسم اللغة العربية الطلاب على طلب العلم			
04	تتسم البرامج التعليمية بالطول والكثافة			
05	تساعد الطرائق والأساليب التي ينتهجها الأساتذة على فهم وتعلّم علوم اللغة العربيّة			
06	يخلق أساتذة قسم اللغة العربية جوا من التنافس والتحدي بين الطلبة عن طريق الأنشطة الجماعية			
07	تناسب المقاييس المدرجة التخصصات الموجودة على مستوى قسم اللغة العربية وآدابها			
08	أفضل الأسئلة القائمة على قدرات الحفظ والتذكر			
09	أستصعب الأسئلة القائمة على التحليل والتفسير			
10	نعاني من نقص الوسائل التعليمية والتكنولوجية على مستوى القسم			
11	ضعف تدفق الأنترنت بالجامعة يصعب علينا عمليتي البحث العلمي والتواصل مع الأساتذة			
12	نعاني من مشكلة الاكتظاظ على مستوى القاعات والمدرجات			
13	يبرز الأساتذة قيمة ما نتعلمه ودوره في حياتنا العملية لاحقا			
14	أفضل التعليم الالكتروني لأنه أكثر نجاعة			
15	يعبر الأساتذة عن توقعاتهم المرغوبة بشأن أدائنا ومستوى تحصيلنا			
16	يوظف الأساتذة الأساليب والطرائق التعليمية المختلفة لاستثارة دوافع الطلبة وتحفيزهم نحو التعلم والإنجاز والتحصيل			

17	علاقاتي مع الأساتذة جيّدة ومبنية على التقدير والاحترام			
18	مكتبة القسم مجهزة بمختلف الكتب والمصادر والمنشورات الضرورية التي يحتاجها الطلبة			
19	تنظم الجامعة ملتقيات وفعاليات في مختلف المجالات بصفة منظمة			
20	تفتقر الإقامة الجامعية للكثير من المتطلبات الأساسية التي يحتاجها الطلبة			
21	نعاني من مشكلة النقل والمواصلات			
22	تتوفر بالجامعة فضاءات وأندية تهدف إلى تنمية وصقل مختلف المهارات والمواهب			
23	تتوانى إدارة الجامعة عن خدمة مصالح الطلبة			
24	يسهر أعوان الأمن على حماية الطلاب وسلامتهم من كل مكروه			

نشكركم على جهدكم المبذول ووقتكم الممنوح. وفقكم الله.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي – بليدة 2–

كلية الآداب واللّغات

قسم اللغة العربية

استمارة الاستبانة

أساتذتي الأفاضل:

في ضوء التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة ب " **الدافعية في ظل العملية التعليمية – التعلمية لدى طلبة الليسانس (ل.م.د)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة 2 "علي لونيسي" – نموذجا–** " نتقدم إلى سيادتكم الموقرة واضعين بين أيديكم هذه الاستمارة للإجابة عن أسئلتها بموضوعية ودقة، وذلك لما لآرائكم ووجهات نظركم من أهمية كبيرة في خدمة موضوع بحثنا.

وشكرا مسبقا على تفهمكم و حسن تعاونكم.

إعداد الطالبة:

– بورياح زينب

إشراف الأستاذين:

– محمد هتهوت

– براخلي ناجي

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس:** ذكر ☐ انثى ☐

2. **الحالة الاجتماعية:** أعزب ☐ متزوج ☐
أرمل ☐ مطلق ☐

3. **الدرجة العلمية:** أستاذ مساعد (ب) ☐ أستاذ مساعد (أ) ☐
أستاذ محاضر (ب) ☐ أستاذ محاضر (أ) ☐
أستاذ التعليم العالي ☐

4. **الأقدمية:** من 1 إلى 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐
أكثر من 10 سنوات ☐

5. **المسؤولية البيداغوجية:**

- نائب عميد مكلف بالبيداغوجية ☐
- رئيس قسم ☐
- نائب رئيس قسم للبيداغوجيا ☐
- مسؤول ميدان ☐
- مسؤول شعبة ☐
- مسؤول التخصص ☐

المحور الثاني: دافعية أساتذة قسم اللغة العربية نحو التعليم

1. هل اخترت مهنة التدريس بالجامعة بمحض إرادتك؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

لماذا؟

.....

.....

2. هل تؤثر مشاكلك الشخصية على طبيعة عملك؟.

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3. هل تجمعك علاقة طيبة مع أساتذة قسم اللغة العربية؟ وهل تتبادلون الخبرات العلمية والمهنية فيما بينكم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

.....

.....

4. هل تسعى باستمرار إلى إنجاز البحوث والدراسات الأكاديمية ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

5. هل تتغيب عن عملك كثيرا ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة ب "نعم" . ما هي أسباب التغيب عن التدريس؟

.....

.....

6. هل فكرت يوما في الاستقالة من منصبك الذي تشغله أو في تغيير الجامعة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" ما الذي دفعك إلى التفكير في قرار الاستقالة أو التغيير؟.

.....

.....

.....

7. هل تشعر بالملل عند دخولك الصف؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

8. هل سلوكيات الطلبة غير المقبولة تؤثر في دافعيتك نحو التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

المحور الثالث: العملية التعليمية– التعلمية من منظور أساتذة قسم اللغة العربية.

1. هل طلبة الليسانس بقسم اللغة العربية مدفوعون نحو التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

حسب خبرتك العملية ما الذي يثبط دوافع الطلبة نحو التعلم والتكوين بالجامعة؟

.....

.....

2. هل تحظى بالاحترام الكبير من قبل الطلبة ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3. هل يشاركك الطلبة في عمليتي التعليم والتكوين؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4. هل يؤدي الطلبة المهام والواجبات التي تكلفهم بإنجازها؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

5. هل سبق لك وأن أقصيت أو طردت الطلبة من الصف؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

6. هل يتخلف الطلبة عن المحاضرات؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة بنعم. كيف تفسر ظاهرة تخلف الطلبة عن المحاضرات؟

.....

.....

وماذا تقترح لمعالجة هذه الظاهرة والحد من انتشارها؟

.....

.....

7. هل تتماشى المقاييس التعليمية مع الشعب والتخصصات الموجودة على مستوى القسم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

وما طبيعة هذه المقاييس؟

أكاديمية ☐ مهنية ☐

8 . هل البيئة التعليمية بجامعة علي لونيسي تدفعك إلى أداء مهامك التعليمية على أكمل وجه؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كانت الإجابة ب "لا " ماهي الأسباب التي تجعل منها بيئة غير مناسبة لممارسة التعليم؟

.....

.....

9. هل نظام ل.م.د الأنسب للنهوض بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

وفي الأخير نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بأزكى عبارات الامتنان شاكرين حسن تعاونكم وتفهمكم.