الدافعية للانجاز مقابل اللادافعية:
مقاربة وصفية تحليلية وفق نظرية ريان وديسي

ملخص

جاءت هذه المقاربة جهدا ضروريا للوقوف على تصوّر جديد بخصوص دافعية الإنجاز الأكاديمي في سياق ما اقترحه ريان وديسي Rayan & Deci (2000)، فهي محاولة متواضعة لتفسير حالة الدافعية مقابل اللاّدافعية للإنجاز وتحديد أبعادها (الكفاءة/ السيطرة/ قيمة المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي. كما جاءت هذه الدراسة لتبرز الخصائص المطلوب أن تتصّف بها المهمة الأكاديمية ويتّصف بها الأستاذ الجامعي لكي تتحقّق استثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

د. سعيدة عطار

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة تلمسان
الجزائر

مقدمة

في مجتمع تسارع فيه نبض التطور المعرفي، أصبح هذا الإنسان "المتجدّد" بحاجة إلى التعلّم، تعلّم مستمر مدى الحياة؛ تعلّم يحقّق له توافقه مع هذا المجتمع.وأصبح جليا أن البحث في فهم سبل استثارة التعلّم لديه واستمراريته مرتبط بفهم دافعيته،لاسيما دافعيته للإنجاز؛ وبرز موضوع الدافعية بوصفه أحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث خلال الستينيات وما بعدها من القرن الماضي؛ حيث طرحت تساؤلات كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديده، والتعرّف على الآليات التي يعمل بها، والوقوف على تصور نظري ينتظم فيه منظور الباحثين.ولا يزال موضوع الدافعية يثير اهتمام الباحثين،

Résumé

La présente étude s'intéresse à la nouvelle conception théorique de la motivation académique proposée par Rayan & Deci (2000). C'est une tentative modeste qui vise à déterminer les dimensions théoriques de la motivation (compétence/ contrôle/valeur de la tâche académique) face à la démotivation académique, par rapport à la théorie de l'autodétermination.

Elle met en relief les caractéristiques de la tâche académique et les traits de l'enseignant universitaire à même de susciter la motivation académique chez les étudiants universitaires.

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2013.

زالت هذه التساؤلات تطرح نفسها بوصفهـا موضوعات للبحث، ولا تزال الإجابة عنها بحاجة إلى المزيد من جهود الباحثين؛ ولا يمكننا توقّع انقضاء هذا الاهتمام عن قريب، طالما أن ما يحرّكنا نحو تحقيق أهدافنا، بل نحو الحياة نفسها هي دوافعنا.

وتأتي هذه الدراسة مساهمة منا في سياق فهم وتحليل دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

إشكالية الدراسة:

استثارة الدوافع من أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين؛ ويرى الكثير من التربويين والمهنيين في مجال التعليم أن الأسباب من وراء السلوكيات المخلّة بالنظام داخل الصف المدرسي وكسل الطلاب وعدم إقبالهم على إنجاز العمل الأكاديمي والتماسهم لذلك مختلف الأعذار غير الحقيقية، ما عدى عدم رغبتهم في إنجاز العمل، وعدم تمكّن بعضهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهد اللاّزم لتحقيقها؛ ليست إلا حالة من اللادافعية للإنجاز لدى هؤلاء الطلبة.

ومنذ الستينات من هذا القرن، أولى كلارك (Clarck,1960) في الولايات المتّحدة الأمريكية بالدراسة أسباب ترك الطلبة الجامعيين لمقاعد الدراسة وحالة عدم الشجاعة على مواصلة الدراسة (Cooling-out). أما في فرنسا فأثار هذا الموضوع اهتماما كبيرا على المستوى الاجتماعي والسياسي والإعلامي، بحيث بذلت الجهود واتخذت الإجراءات لإصلاحات داخل الجامعة من شأنها الحد من حالة التسرب أو الترك الدراسي.ونشر المجلس القومي للتفوق في مجال التعليم The National Commission On Excellence In Education في عام 1983 تقريرا بيّن فيه أن المجتمع الأمريكي يواجه انخفاضا في الأداء على اختبارات التحصيل المدرسي بشكل يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال التحصيل وفي مجال العمل بعد ذلك.كما أشار التقرير إلى أن طالب الجامعة أصبح أقل قدرة على القراءة وفهم المادة المركّبة إذا ما قورن بطالب الجامعة قبل هذه الفترة بعشر سنوات. فالطلبة، بحسب هذا التقرير، عاجزون عن التعبير عن أنفسهم، وعن صياغة الأفكار المجرّدة والربط بينها. مما يدل على أن هناك انخفاضا في دافعية الإنجاز حتى في تلك المجتمعات التي يطلق عليها اسم المجتمعات المتقّدمة. (l'Institut National de Recherche Pédagogique,2011)

ويذكر(خليفة،1997) أن مكليلاند وزملائه (McClelland & Others,1976) كانوا من الأوائل الذين كشفوا عن العلاقة الإيجابية بين دافعية الإنجاز وكل من التعلّم والأداء في العديد من المهام؛ وأوضحوا تأثّر مستوى تحصيل الطالب بدافعية الإنجاز لديه، خاصة في الظروف التي تسمح بالتوجيه نحو الإنجاز عن الظروف المحايدة.وقد أشار(عبد الله،1991، ص ص71-72) إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أظهرت العلاقة بين دافع الإنجاز والنجاح الدراسي، هذا فضلا عن دراسة خليفة (1997).

واشتهر بروفي(Brophy, 2004) بكتابه Motivating Students To Learn والذي جاء ليجيب عن تساؤلات الأكاديميين وغيرهم حول: كيف لنا أن نحفّز الطالب الجامعي ليتعلّم؛ ولقد كان هذا الكتاب "مرآة" لما تعيشه الجامعة الأمريكية من أوضاع التعلّم والمتعلّمين؛ لكنه جاء كذلك لتقديم اقتراحات من شأنها العمل على تحسين وضعية المتعلّم بالجامعة.(l'Institut National De Recherche Pédagogique,2011)

وفي هذا السياق تطرح نظرية العزم الذاتي Th. De l'Autodétermination تصورا جديدا تفسّر من خلاله سلوك الإنجاز كمتغير متصّل، قطبيه حالة الدافعية مقابل اللادافعية. وعلى هذا الأساس تثير الباحثة التساؤلات التالية:

1) كيف يمكن تفسير حالة الدافعية مقابل اللادافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وتحديد أبعادها في ظل النظرية العزم الذاتي؟
2) ما هي العوامل التي يجب مراعاتها لاستثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين؟ ومن ثمّ ما الذي يمكن اقتراحه من شروط أو توفيره من ظروف تسمح باستثارة دافع الإنجاز الأكاديمي في ظل النظرية العزم الذاتي؟
3) ما هي الخصائص الشخصية التي يجب أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ليستثير دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ظل نظرية العزم الذاتي؟

أهداف البحث:

- تفسير حالة الدافعية مقابل اللادافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين وتحديد أبعادها(الكفاءة/ خصائص المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي.
- عرض لجملة العوامل التي يجب مراعاتها لاستثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الجامعين في ظل نظرية العزم الذاتي.

عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية العزم الذاتي.

- عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية العزم الذاتي.

التحديدالاصطلاحي لدافع الانجاز الأكاديميAcademic Achievement Motivation

تعريف أتكنسون (Atkinson,1964) : "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز، وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك".(أورد في : حسن،1989، ص 21)

تعريف الكناني (1990) : "سعي الفرد إلى تركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بأعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأسرع وقت، وبأقل جهد، وبأفضل

نتيجة. والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز".(أورد في: عبد الله،1991، ص 12)

تعريف قطامي وعدس(2002): " هي الرغبة في القيام بالعمل الجيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلّها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا".(أورد في: غباري،2008، ص 50)

تعريف أرشومبو وشوينار Archambault & Chouinard (2003):" هي التوقعاتالمرتبطة بالنجاح والقيمة التي يعطيها الطالب للمواد والمهمّات المدرسية". (Archambault & Chouinard,2000 in Wicht,2009, p4)

منهج البحث:

اتّبعت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم:

"على تقرير وتفسير وتحليل الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بين أبعادها أو مكوناتها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة يقوم على الحقائق المرتبطة بها، فقد اعتمد هذا المنهج على الوصف لكنه اشتمل كذلك تحليل البيانات وتفسيرها كميا و/أو كيفيا".(اللحلح وأبو بكر،2001، ص ص،51-52)

وتحقّق للباحثة ذلك من خلال الحقائق ونتائج الدراسات السابقة للظاهرة، والأرقام التي نشرتها هذه الدراسات وكذا التقارير التي قامت الباحثة بتوصيفها وتحليلها وتفسيرها كيفيا وفقا لما يحقّق أهدافها البحثية الحالية.

الخلفية النظرية لدافعية الانجاز الأكاديمي:

قدّم مكليلاند (1961) لأول مرة مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز التي استخدمها موراي. واعتبر مكليلاند" دافع الإنجاز" ذلك الشعور المرتبط بالأداء في المواقف التنافسية بغرض تحقيق معايير الامتياز والتفوق؛ وهذا الشعور ينقسم إلى شقين:الأمل في النجاح / مقابل الخوف من الفشل.

كما افترض مكليلاند أن دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية، تزداد وضوحا بتطورالعمر؛ وعدّ أساليب الحياة في المجتمعات من حيث التركيز على المنافسة والتفوق والنجاح سببا في اختلاف قوة هذا الدافع لدى الأفراد؛فقد أجرى سلسلة من الدراسات أوضحت العلاقة بين شدة الدافع للإنجاز للفرد والتطور الاقتصادي للمجتمع الذي ينتمي إليه، بل وحتى الثقافي (مهمة هذه النتائج في نظري، فربما جعلتنا نفكر في أوضاعنا الاقتصادية؟) وكان مكليلاند يؤمن بأنه يمكن تنمية وتعليم هذا الدافع للأفراد بل

وللمجتمعات التي لا تتمتّع بمستوى عال من الإنجاز، من خلال برامج تدريب تعلّمهم كيف يفكّرون ويتصرّفون بمعايير الإنجاز.

من جهته، يرى أتكنسون (1964) أن الأشخاص يتحرّكون نحو تحقيق أهدافهم بنجاح تحت تأثير الدافع إلى النجاح مع ما يرونه (تقييم ذاتي) من احتمالات للنجاح وتجنب للفشل.

دافع الإنجاز= الدافع إلى النجاح- الدافع إلى تجنب الفشل

(متفاعلا مع احتمالات النجاح والفشل)

كما يرى أن النجاح يحقّق قيمة باعثية للفرد على مزيد من النجاح. وميّز بين نوعين من الأشخاص:الباحثون عن النجاح والمتجنّبون للفشل.

وكذلك يؤمن أتكنسون بأنه يمكن تعليم هذا "الدافع" من خلال الممارسات التعليمية.

(عطار،1999،ص ص 32-37)

وحاولت الدراسات التي أجريت منذ السبعينات، لاسيما في السنوات الأخيرة، تفسير دافعية الإنجاز في ضوء النظريات المعرفية، وأدّى هذا التوجّه إلى ولادة نظرية العزو السببي Causal Attribution Theory التي صارت من أكثر النظريات شيوعا وإثارة للدّراسات في معالجتها لدافعية الفرد نحو النجاح وتجنب الفشل، ومعالجة الفرد لأسباب نجاحه وفشله.(قطامي،1989، ص131) ويذكر (عبد المنعم،1999) أنها:

"لم تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وإنما اهتمت بالنظرة الذاتية لما وراء ذلك؛ فالفرد بمجرد وقوع الحدث ينشط في العادة تلقائيا للبحث عن العوامل المسبّبة للسلوك التي هيأت له وقوع الحدث". (ص 443)

وكانت أبرز النظريات، هي تلك التي صاغها كل من هيدر، ووينر، ونيكولز.

نظريات العزو السببي:

أولا: نظرية هيدر (Heider,1958)

تقوم نظرية العزو السببي لهيدر على أساس إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث(إنجاز العمل) وعزو ذلك إلى هذه العوامل. وهو يقترح وجود نوعين من العوامل: الشخصية (الداخلية Internal) متمثلة في القدرة، والمحاولة الدافعية.

والعوامل البيئية(الخارجية External) متمثلة في صعوبة العمل والحظ.

ويقصد هيدر بالقدرة، المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتّع به من إمكانيات لأداء الفعل. أما المحاولة الدافعية، فيعرّفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجّه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعية ويعطيه خاصية هادفة.

وبحسب هيدر فالمحاولة الدافعية لها جانبان: جانب كمي، وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة، ويتباين بتباين صعوبة العمل، فكلما ازدادت صعوبة العمل، ازداد الجهد المبذول، غير أنه في حالة توفر قدرة عالية فإنّ التغلب على صعوبة العمل يتطلب جهدا أقل.أما الجانب الثاني، فهو الجانب النزوعي أو القصد (Intended) حيث إنّ السلوك لا يكون مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصدأو ينوي الوصول إلى الهدف الذي حدّده لنفسه؛ويرى هيدر أن الأشخاص حينما ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة والمحاولة الدافعية، فذلك لكونهم أصحاب ضبط داخلي Internal control عال. فهم يشعرون أنهم يستطيعون السيطرة على مصيرهم وأن نجاحهم أو فشلهم راجع إلى جهدهم وقدرتهم العالية؛ وبالمقابل فإنّ هؤلاء الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب خارجية مثل الحظ أوالقدر،فلهم ضبط خارجي External control عال.

أما فيما يخص صعوبة العمل فهي بالنسبة لهيدر خاصية إعزائية بيئية ثابتة غير قابلة للتغيير أو التعديل؛ بينما الحظ هو عامل بيئي متغير، بإمكانه التأثير في توازن العلاقة بين القدرة وصعوبة العمل، فإمّا أن يكون في مصلحة الفرد وينجح في تحقيق المهمة أو العمل، أو يكون ضده فيفشل. وعادة ما يكون الإعزاء السببي للنجاح أو الفشل موجها أساسا إلى عاملي الجهد والقدرة، وبصورة ثانوية إلى الحظ.(عطية،1997)

ثانيا: نظرية وينر(Weiner,1973,1986)

لقد أصاب وينر نجاحا بإعادة صياغة مفهوم دافعية الإنجاز باستخدامه للمفاهيم المعرفية التي اقترحها هيدر؛ بحيث استخدم معنى التعديل الذاتي Autorégulation واتفّق معه من حيث معناه ودوره في تمثيل وعزو الإنجاز؛ غير أنه طرح تصورا جديدا مفاده أن عزونا السببي للأحداث(النجاح أو الفشل) من شأنه أن يؤثر في نوعية شعورنا تجاه الحدث، بمعنى أن عزونا يخلق أنواعا من المشاعر والاستجابات الانفعالية. فعندما يعزو الأشخاص نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل الجهد، فهم يشعرون بالفخر وإحساس بالإنجاز أكبر مما لو عزي هذا النجاح إلى القدر، وأكبر من ذلك عند نسبته إلى عوامل خارجية مثل سهولة المهمة أو الحظ الجيد؛ وبالمقابل فإن عزو الفشل إلى العوامل الداخلية يؤدي إلى الشعور بالحزن، والخجل وقلة احترام الذات أكثر مما لو عزي هذا الفشل إلى العوامل خارجية.(Hewstone,1989 , p67)

كما يشير وينر إلى أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يعزون أسباب فشلهم إلى القدرة؛ ونجاحهم إلى الحظ وسهولة المهمة،في حين يعزو ذوو دافع الإنجاز المرتفع أسباب نجاحهم إلى القدرة ويعزون فشلهم إلى الجهد، وهو عامل يمكن تعديله مما يجعلهم يعتقدون أنهم سوف ينجحون إذا ما بذلوا جهدا أكبر.

وإلى جانب ذلك، يرى وينر أن العوامل الثابتة (الاستقرار النسبي) وهما القدرة وصعوبة العمل: تسمح بثبات توقّع النجاح مستقبلا نسبيا مقارنة بثباته في حالة عزو النجاح أو الفشل إلى الجهد والحظ، وهما عاملان متغيران.(Weiner,1972, p240).

وأضاف وينر أن إدراك العلاقات والروابط بين أبعاد الأنموذج الإعزائي الثلاثي الأبعاد(مركز الضبط/ الاستقرار/ القصدية) يتأثر بمدى تطور الوظائف المعرفية التي تسمح بتنظيم وتنسيق المعلومات وإدراك الأسباب الممكنة لوقائع الأحداث، ونضج الروابط بين الأحكام السببية والتوقّعات المترتبة عنها، وهذا أكدته ملاحظة الأطفال الصغار الذين يتميّزون بعدم دقة توقعاتهم للنجاح والفشل واختلافها من سن لآخر.(عطية،1997، ص111)

وتستخلص الباحثة من هذا التحليل النظري ملاحظتين مهمتين، هما كالتالي:

1. كلما عزا الفرد نجاحه أو فشله إلى عوامل ثابتة (القدرة أو صعوبة/سهولة المهمة) كان توقع النجاح أو الفشل ثابتا أيضا.

2. يعود اختلاف مستوى الدافع إلى الإنجاز لدى الفرد إلى اختلاف نوعية العزو السببي الذي يقوم به؛ فينجز الأفراد بناء على قصد مسبق (بعد القصدية)، وهذا القصد ينبني على أساس:إدراك الكفاءة والمعرفة التي تتطلبها المهمة.

ثالثا:نظرية نيكولز (Nicholls,1984,1989)

عرّف نيكولز(Nicholls,1984) سلوك الإنجاز، بأنه سلوك موجّه نحو تنمية أو إظهار القدرة العالية للشخص وتجنب إظهار قدرته المنخفضة؛ فالأشخاص يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدرتهم العالية ويميلون إلى تجنب الفشل حتى لايوصفون بذوي القدرة المنخفضة؛كما أن اختيار الأفراد للمهام يكون وفق مستوى صعوبتها وإدراكهم الذاتي للقدرة، في محاولة منهم لتقليل فرص إظهار القدرة المنخفضة وزيادة فرص إظهار القدرة العالية.

كما أن هؤلاء الأشخاص يقوّمون قدرتهم ومدى صعوبة العمل بحسب إدراكهم الذاتي للتفوّق، أي بما يمتلكون من كفاءة وفهم ومعرفة، وذلك من دون مقارنة أدائهم بأداء الآخرين؛ وفي هذا السياق، فإن الأفراد الذين يتميزون بالانهماك في المهمة يفضلون المهام التي تتطلب جهدا كبيرا،فهي بنظرهم توفر فرصة لإظهار القدرة العالية، كما أنها تؤدي إلى تنميتها وتحقيق السيطرة العالية على الأداء. وبالمقابل فإنّ المهام السهلة، وإن لم توفّر فرصة لإظهار القدرة العالية، إلا أنها تؤكّد للأفراد قدرتهم على الإنجاز، فهم لا يشعرون بالخوف من الفشل في حالتها، لأنهم يدركون سهولتها وقدرتهم على انجازها من دون جهد كبير.(Kukla&Scher,1986 , pp378-377)

ويذكر نيكلز وميلر(Nicholls & Miller, 1983 , p951):

"أنالذين يتميّزون باندماج الذات يفضّلون المهام الصعبة لأنهم يرونها مناسبة لإظهار قدراتهم العالية في الإنجاز،حينما لا يتمكن من إنجازها إلا القليل من الأشخاص؛ وبذلك يعد إدراك الأشخاص الذاتي لقدراتهم ومستوى صعوبةالمهمة، عواملا مهمة في التنبؤ بالإنجاز والسلوك المرتبط به".

تفسير دافع الانجاز الأكاديمي من وجهة نظر ريان وديسي (Rayan & Deci(2000

قدّم هذان الباحثان مع مطلع هذا العقد،نظرية العزم الذاتي Th. De L'autodétermination لتفسير الميكانيزم الديناميكي للدافعية،ووفقا لطرحهم، فإن الدافعية مقابل اللادافعية تنتظم على خط متّصل، طرفيه الدافعية /اللادافعية، وعلى مدى هذا المتصل تنتظم أنماط من التعديل مرتبطة بكل مستوى من مستويات الدافعية؛ بحيث يقابل مستوى **اللادافعية**، غياب التعديل.

وأما الخصائص السلوكية المرافقة لحالة اللاّدافعية، فهي :سوء تقييم المهمات الأكاديمية/ الشعور بعدم القدرة أو عدم الكفاءة.

أما بالنسبة لمستوى الدافعية الخارجية، فيقابلها أربعة أنواع من التعديل:

تعديل خارجي Externe ويصاحبه استقرار الحوافز الخارجية أو العقاب، والشعور بالاضطرار لأداء المهمة.

أو تعديل موجّه نحو الداخل Introjecté ويميزه سلوك يتفادى من خلاله الأفراد الشعور بالذنب أو البحث عن الافتخار.

أو تعديل مستدخل Intégré يصاحبه استشعار النشاط الأكاديمي، ويرتبط معنى هذا النشاط بأهداف مهمة وتقييم واع؛ لكن يرافق هذا النوع من التعديل بذل الأفرادلجهد أكبر على الرغم من شعورهم بالقلق،كما أنهم يتعاملون مع أخطائهم بشكل ضعيف.

أو تعديل محدّد Identifié يصاحبه وعي للكفاءة واتّساق مع الذات واستشعار بمناسبة المهمة للكفاءة، مما يجعل الأفراد يبذلون جهدا أكثر وشغفا للمدرسة.

ولذلك يكون جديرا بالاهتمام تطوير التعديل المحددّ للرفع من دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في ظل الدافعية الخارجية.

أما في حالة الدافعية الداخلية فالتعديل الموظّف هو: تحقيق الذات/ والمعرفة/ والاستثارة؛ وتصاحبه خصائص سلوكية مثل المتعة والفائدة والالتزام بالمهمة. (Rayen & Deci, 2000 in Sarrazin & Trouillaud,2006, p130).

كما وقد أشار ديسي وريان (Deci & Rayan,1987) في وقت سابق، إلى أن للدّافعية للإنجاز العالية شرطين لابد من توفرهما:

1) أن يكون لدى الطلبة إحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية، أي يعتقدون أنهم يسيطرون على قدرتهم ويتحكّمون بها، وأن بإمكانهم اختيار ما هو صحيح ومناسب لتوجيه حياتهم الوجهة التي يريدون.
2) وأن يكون لديهم كفاءة ذاتية عالية، أي أنهم يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز المهام بنجاح. (أورد في: العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال،2005، ص ص 176-177)

وتأكّد هذان الشرطان من خلال نتائج سلسلة من الدراسات(Guay & Vallerand, 1997; Vallerand et al., 1997; Zimmerman, 2000 in Litalien, 2010) التي أظهرت أنه كلما كان إدراك الكفاءة عاليا ازدادت الدافعية للإنجاز؛ في الوقت نفسه أكدت دراسة (Guay, Ratelle et al., 2008) على اتصاف ذوي الدافعية للإنجاز المحدّدة ذاتيا، بالمثابرة والكفاءة العالية واستشعار المتعة أثناء الإنجاز أو التعلّم و الميل إلى الإبداع.(أورد في: المرجع السابق)

ويضيف بينتريش (Pintrich, 2000 in Wicht.C, 2009, pp 6-7) أن نماذج التعلّم المعدّل ذاتيا (Autorégulé) تعني أن يكون الطلاب نشيطين ويبنون معرفتهم بأنفسهم، ويوافقونها مع المعنى والاعتقاد الذي لديهم.كما أنهم يسيطرون ويوافقون تقدّمهم أو تطوّرهم بحسب الأهداف أو الخصائص التي يتمنّون بلوغها.

كذلك التعلّم المعدّل ذاتيا يجعل الطلاب يسيطرون على دافعيتهم ومعرفتهم وسلوكهم وتعلّمهم،أو على الأقل هم يمتلكون القدرة على تعلّم السيطرة وتعديل تعلّمهم.

كما أن هناك ثلاث استراتيجيات تنظم التعلّم وتسمح بتحسينه وتصحّح سلوكيات المتعلّم بحسب الصعوبات التي يواجهها في فهم المادة محل التعلّم؛ وهذه الاستراتيجيات هي كالتالي:

تنظيم النشاطات: مما يعني وضع أهداف فرعية للتعلم بمعنى نشاطات تسمح باستثارة وتوظيف معلومات موجودة سابقا من أجل ربطها بأخرى جديدة لتعلم جديد.

السيطرة: على السلوكيات التعلم من خلال مقارنة هذا التعلم مع الأهداف المحدّدة؛ مثل أن نختبر مستوى فهم النص عن طريق السؤال حول معنى النص.

إستراتيجية التعديل: وتفيد في مقارنة السلوكيات الجارية والمكتسبات مع أهداف محدّدة مسبقا.

من جهة أخرى، ومن خلال سلسلة من الدراسات توصلLegault,Green,Demers et Pelletier,2006 in Wicht.C, 2009 إلى أربعة أسباب هي **وراء** اللادافعية للطلبة:

1. مستوى متدن أو خاطئ لوعيهم بكفاءتهم.
2. مستوى متدن أو خاطئ لوعيهم بجهدهم.
3. تدني القيمة المعزوة للنشاط البيداغوجي.
4. خصائص المهمة الأكاديمية.

ويلخّص فيو(Viau,2006) هذه الأسباب بتعبيره الخاص، فيقول:" إندافع الانجاز يرتبط بشكل طردي مع الكفاءة الذاتية المدركة للطالب مقابلا لقيمة التي تولّدها المهمة الأكاديمية".

وفي الأخير، تتفق الباحثة مع تصور أنتوان دو لاجراندیار Antoine de la Grandiere من أن:

"دافعية الإنجاز ليست حالة ثابتة أو تلقائية، بل هي تتغير بحسب المواقف؛ وكل فرد منا له "دافعية" لبذل الجهد لعدد محدّدة من النشاطات، وهي النّشاطات التي لها معنى بالنسبة له؛ لأننا لا نقوم بحسب دولاجراندیار ببذل الجهد من دون قصد ومن دون تمثّلات لما سوف يعود علينا بالفائدة من تحقّق الأهداف؛ وبالتالي فالدافعية لها أن تتغير وتوجّه وتعدّل وتحفّز" .(De la Grandiere, 1996, p130)

يجعلنا هذا الطرح المبني على نظرية العزم الذاتي ننمي الطموح في جعل الأفراد، لاسيما الطلاب يتمتّعون بمستوى عالأوعلى الأقل مناسب لأداء المهمات الأكاديمية وتحقيق النجاح الأكاديمي، حينما نتبنىّ التعديل المناسب في ظل نمط الدافعية (داخلي أو خارجي) وتفادي الأسباب من وراء حالة اللاّدافعية.

تحقّق أهداف البحث الحالي:

تذكير بالهدف الأول:

تفسير حالة الدافعية مقابل اللاّدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعييننوتحديد أبعادها(الكفاءة/ السيطرة/ قيمة المهمة الأكاديمية) في ظل نظرية العزم الذاتي.

تحقق الهدف الأول: من خلال ما جاء به العرض النظري السابق لنظرية العزم الذاتي؛ فضلا عمّا يلي من العوامل المرتبطة بالكفاءة وخصائص المهمة الأكاديمية، هي كالتالي:

1. اقتراح نشاطات مناسبة الصعوبة لمستوى الكفاءة.
2. اقتراح النشاطات ذات مستوى صعوبة يسمح باستشعار القدرة لدى الطلبة.
3. مساهمة الأستاذ في جعل الطالب يعي بشكل سليم مستوى كفاءته؛ وأحد أشكال تحقّق ذلك الابتعاد عن التساهل في التقييم أو تضخيم التقييم.
4. ابتعاد الأستاذ عن الملاحظات والتعليقات التي من شأنها استصغار أو التقليل من قيمة الكفاءة لدى الطالب، كأن يركّز عل كل النقاط السلبية في تقرير عمل يقدّمه الطالب ولا يشير إلى ايجابيات هذا التقرير.
5. تشجيع الطلبة على تحليل وتحديد أسباب نجاحهم أو فشلهم والمرتبطة بكفاءتهم تجاه المهمة أو مستوى السيطرة أو حول قيمة المهمة الأكاديمية.
6. مساعدة الطلبة على حسن تقييم المهمات الأكاديمي.

7. جلب انتباه الطالب إلى مستوى الجهد المطلوب لأداء النشاط الأكاديمي المقترح.
8. تبيان قيمة النشاط الأكاديمي للطالب، كأن نظهر الفائدة منه بالنسبة للمسار الدراسي من خلال علاقته بالأداء في مواد دراسية أخرى؛ ثم على المستوى المهني فيما بعد، وحتى على المستوى الشخصي الحياتي فيما يخص بعض المسارات الدراسية.
9. وصف النشاط الأكاديمي من حيث إجراءات إنجازه، أو توجيه الطالب إلى المنشورات التي توضّح خصائصه لتيسير إنجازه.
10. استثارة الدافعية الداخلية لدى الطلاب.
11. تطوير التعديل المحددّ في ظل الدافعية الخارجية.
12. منح الطلبة إمكانية الاختيار ما بين النشاطات البيداغوجية، أو مابين أساليب العرض، أو ما بين أساليب الإنجاز أو ما بين أساليب الطرح ؛ ممّا يسمح باستشعار إمكانية السيطرة.
13. مرافقة الطلبة في ممارسة الاختيار للمهمّات الأكاديمية، حتى يتم توجيههم ومساعدتهم على اختيار مهمّات متوسطة أو معتدلة الصعوبة.

تذكير بالهدف الثاني

عرض الخصائص التي يجب أن يتّصف بها النشاط البيداغوجي(المهمة الأكاديمية) ليكون مثيراللدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في ظل نظرية الدافعية العزم الذاتي.

وتحقيقا للهدف الثاني:نعرض جملة الخصائص التي يجب أن يتّصف بها النشاط البيداغوجي ليكون مثيرا لدافعية إنجاز، وهي كما يلي:

1. أن يكون النشاط ذا معنى في نظر الطالب، ويكون ذا معنى عندما يحقق أهدافه ويتناسب مع مشاريعه الشخصية، وبذلك يتحقّق أيضا معنى قيمة النشاط البيداغوجي أو الفائدة منه.
2. أن يكون النشاط متنوّعا غير متكرّر، وينسجم مع مختلف النشاطات البيداغوجية الأخرى.
3. توفير إمكانية الاختيار للطالب؛ مما يحقق معنى السيطرة على أداء النشاط والمسؤولية.
4. أن يمثّل النشاط البيداغوجي تحديّا معرفيا مناسبا، مما يحقّق معنى الكفاءة.
5. الانطلاق من مشكلات واقعية معاشة أو ملاحظة من طرف الطالب، أو من مجموعة من الأسئلة بمعنى آخر الانطلاق من شيء يهم الطالب.
6. دعوة الطالب للتعبير عن توقّعاته التعلّمية.
7. إيضاح الفائدة المرجوة من هذا التعلّم.
8. التشجيع على التعاون والعمل الجماعي لإنجاز النشاط، باعتبار أن العمل الجماعي يحسّن من إدراك الكفاءة وإمكانية السيطرة على صيرورة التعلّم.

9. أن يكون النشاط مرتبطا بتحقيق تعلّم يستطيع الطالب أن يسقطه على حياته المهنية بخلاف النشاط البيداغوجي الهادف إلى التقييم فقط.
10. توضيح العلاقات ما بين المواد المدروسة لصالح التكوين؛ وإيضاح أهمية مادة محدّدة في المسار الدراسي وبالأخص المهني.
11. تقديم توجيهات واضحة فيما يخص خصائص المهمات الأكاديمية لإزالة الشك والغموض حول إمكانية الإنجاز.
12. عرض نشاطات مفتوحة النهاية لتطوير الإبداع.

تذكير بالهدف الثالث:

عرض للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي التي من شأنها استثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي في ظل نظرية دافعية العزم الذاتي.

وتحقيقا للهدف الثالث: نعرض جملة من الخصائص على الأستاذ الجامعي،باعتباره فاعلا في العملية التعليمية، عليه أن يتّصف بها لكي ينجح في الاستثارة أو تنمية دافع الانجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي؛ نعرضها كما يلي:

1. فضلا على أنه يجب أن يكون ملمّا بمادته،على الأستاذ الجامعي أن يكون مطّلعا على ما يتعلّق بها من طرائق تدريس مناسبة لها،وموظّفا لتقنيات الإلقاء، ومستغلا للوسائل السمعية البصرية طالما أن الدراسات أظهرت تحسّنا في التحصيل لدى الطلاب باستخدام هذه الأخيرة.
2. على الأستاذ الجامعي أن يكون إيجابيا في إدارة الصف، منفتح الذهن لأنواع شخصيات الطلبة.
3. مرافقا للطالب في عملية تعلّمه و داعما له.
4. أستاذ كفء للتدريس:تحضير جيد/ تنظيم جيد/وضوح جيد.
5. قادر على إثارة الفضول لدى الطلاّب عن طريق:المفاجأة، وطرح أفكار تحمل الشك أو التناقض أو الخيال.
6. أن يكون الأستاذ مشرفا وموجّها أثناء عملية التعلّم.
7. أن يحقق الأستاذ مع الطلبة تبادلا مبنيا على الاحترام والاعتراف بقدراتهم.
8. أن يقدّم الأستاذ تغذية راجعة للطلبة على الأغلب، وذلك لتقديم التعزيز على النجاح وإظهار المجالات التي تحتاج إلى التحسين أو التنمية.
9. أن يقدّم تقييما مبنيا على تحقيق التعلّم وليس فقط تحقيق الشهادة.
10. ممارسة نوع من التقييم يسمح للطالب بدراسة صيرورة تعلّمه.
11. أن يصحّح أخطاء الطلبة ويلاحظ تطوّرهم.
12. أن يتصّف بالانتظام في الوقت واحترام التزاماته، وحسن الخلق في التعامل مع الطلاب.

13. أما على مستوى الإدارة الصفية،أن يمكّن الطالب في القسم من الكلام أو التدخّل من دون أن يتعرّض للسخرية أو التجاهل مع الالتزام بجملة من القوانين أو الضوابط التي تنظّم العلاقات والنشاطات في الصف.
14. أن ينظر إلى الطلبة على أنهم "مجموعة" متعلّمين"، ويوجّههم إلى العمل الجماعي والتعاوني.
15. أن يتصّف الأستاذ الجامعي نفسه بدافع الإنجاز.

وفي الأخير،" يريد الطالب أن يتعلّم شيئا له معنى بالنسبة له؛ وأن يشعر بأنه يتطور بفضل هذا التعلم؛ وأن يحدث هذا التعلّم في صف ممتع؛ويقابله نموذج يحفزّه على التعلّم".(Viau,2007)

المراجع العربية:

- حسن،علي حسن.(1989). المرأة ودافعية الانجاز:دراسة نفسية مقارنة لدافعية الانجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلّقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري.مجلة العلوم الاجتماعية. 17(2)، ص ص 19-31.
- خليفة، عبد اللطيف محمد.(1997).دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس.(144)، ص ص6-35.
- لحلح، أحمد عبد الله وأبو بكر، مصطفى محمود.(2001).البحث العلمي.الإسكندرية: الدار الجامعي.
- العتوم، عدنان يوسف؛ وعلاونة، شفيق فلاح؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وأبو غزال، معاوية محمود.(2005).علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الله، مجدي أحمد محمد.(1991).الدافع للانجاز وعلاقته بسمات الشخصية.رسالة دكتوراه منشورة،جامعة الإسكندرية:مصر.
- عبد المنعم، ثروت محمد.(1991، سبتمبر).إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل.بحث مقدّم في المؤتمر السابع لعلم النفس. القاهرة: مصر.
- عطار، سعيدة.(2007). الحنين إلى البيت وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة العرب بجامعة بغداد.مجلة العلوم الإنسانية. المجلد ب (28)، 155ص ص-175
- عطية عز الدين جميل.(1997).تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظرية الاعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل.مجلة الثقافة النفسية. 8(33)، ص ص105-119.
- غباري،أحمد ثائر.(2008).الدافعية: النظرية والتطبيق.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف.(1989).سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.(ط1).عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Archambault ,J., & Chouinard,R.(2003).Vers une gestion éducative de la classe.(2end ed.) Boucherville :Gaëtan Morin.
- Hewstone,M.(1989).Causal Attribution From Cognitives Process To Collective Beliefs.Oxford :Basic Blackwell Inc.
- De la Grandiere, Antoine.(1996). La motivation, son éveil, son développement. Ed : Bayard.
- L'Institut National de Recherche Pédagogique.(2011). Les Étudiants et leur travail universitaire : Les Dossiers de Synthèse. Publication du service de Veille Scientifique et Technologique. Lyon. Consulté le :04/04/2011, from http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Travail_ etudiants.ht .
- Kurkla, A.,& Sher, H.(1986).Variety of achievement motivation. Psychological Review,93(3), 378-380.
- Litalien, David & Frédéric Guay.(2010).Canadian society for the study of éducation. Canadian Journal of Education. Consulté le :30/03/2011, From http://www.faqs.org/periodicals..
- Nicholls, J.,& Miller Arden A.T.(1983).The differentiation of theconcepts of difficulty and ability.Child Development,54,951-959.
- Sarrazin et Trouilloud.(2006).Comment motiver les élèves a apprendre ?Les apports de la théorie de l'auto-détermination.Paris :Dunod.
- Viau, R., et Prégent, R. et Forest, L. (2004). Les façons d'apprendre des étudiantes et desétudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.
- Viau, R.(2006).La motivation des étudiants à l'université : Mieux comprendre pour mieux agir. Canada : Université de Sherbrooke.Consulté le : 05/04/20011, From http// www.pages.usherbrook.ca/rviau.
- Weiner,B ;Heinz H.H and W.V. Meiyer and Ruth E.C. (1972). Causal ascription's and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control.Journal of Personality and Social Psychology,21(2),239-248.
- Weicht, Carroline.(2009).Motiver les étudiants-e-s en enseignement supérieur : Un défi.Faculté des lettres(Département des sciences de l'éducation : Université Friburgenes.Consulté le : 10/04/20011, from http//www. unifr.ch/didactic/..

.