

## مفاهيم وعناصر الدافعية الدراسية بين البناء العاملي والتحليل النسقي

### ملخص

الدافعية الدراسية مفهوم يدل على الميل الحركي إلى النشاط والإجراء الذي يقوم به المتعلم، وهي حالة عقلية وجدانية متغيرة، أي تحكمها عوامل وتتم بمراحل، فإذا عرفنا تلك العوامل وحددنا هذه المراحل أدركنا أن مصطلح دافعية ما هو إلا عنصر في سياق مفاهيمي يتدرج من الدافعية الداخلية إلى الدافعية الخارجية إلى اللادافعية ثم إلى الإعراض أو بالعكس. هذه المفاهيم تبنى بإحدى طريقتين: إما بالاستقراء المنطقي عن طريق البحث الإمبريقي، وإما عن طريق الاستنباط المنطقي ثم الوصول إلى الفروض. يتناول هذا المقال هتين الطريقتين بالتحليل والتفسير، كما يطرح المقاربة النسقية كبديل للمقاربة التحليلية التي تهمل أهمية العلاقات بين العناصر وتفاعلها الوظيفي، لأن الدافعية تنشأ عن بناء نسقي متكامل ومتفاعل من الحاجات والحوافز، وإن أغلب البحوث التربوية قد اقتصرت في دراسة موضوع الدافعية على التحليل العاملي فعزلت العوامل عن سياقها النسقي الوظيفي، وهذا ما تتداركه المقاربة النسقية سواء في بناء المفاهيم أو في تحليل علاقاتها.

د. محمد عبوره  
المركز الجامعي- تيبازة  
الجزائر

### Résumé

### مقدمة

La plupart des recherches éducatives sur la motivation scolaire se basent sur l'étude de l'analyse factorielle. Celle-ci, cependant, ne prend pas en considération le côté fonctionnel de ces facteurs: motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, démotivation et résignation. Cet article propose une alternative: l'approche systémique, en tant qu'elle tient compte des relations entre les éléments du système motivationnel et de leurs interactions fonctionnelles, dans une perspective globale.

**يأتي** موضوع الدافعية والظروف المساعدة والمهيئة لها دائما في مقدمة الدراسات التشخيصية، والتربوية على وجه الخصوص فقد نعرف مستوى دافعية الأفراد، لكن لا نفهمها وإذا أردنا فهمها علينا أن نفهم الفرد والظروف المحيطة به، إذن "إثارة الدافعية هي إحدى التحديات الكبرى التي يواجهها التعليم الحالي" بيران أندري (1998) B.André، بحيث نتساءل كيف يمكن إثارتها دون ممارسة القمع والإجبار على التلميذ.

إن فهم الدافعية يعتمد على إدراك الظاهرة

السلوكية بحديثياتها : مظاهرها، استمراريتها نتائجها، وخلفياتها. فأما مظاهرها فنعني بها الحماس الذي يضيفه الفرد على النشاط، والاندماج الكلي في جو التفاعل مع عناصر الموقف، أما الاستمرارية فهي الاستغراق الزمني والمداومة على المطلوب "لأن خير الأعمال أدومها وإن قل"، وأما النتائج فنعني الكفاءة في الأداء والإتقان وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لأن العبرة بالنتائج، والشرطان الأول والثاني كفيلا بتحقيق النجاح مادام "الأطفال يمتلكون خمسين بالمائة من ذكائهم قبل السنة الرابعة من حياتهم، حسب تجارب ب. بلوم B.Bloom على الفروق الفردية. (ف. د ود سن 1976 ص 229 )

وإنما الإثارة الاجتماعية ومستوى الطموح الذي يعيشه و يتمثله ثم يوظفه في تبني أو بناء إستراتيجياته من أجل تعلم أفضل وفق مفهومي التمثيل والمواءمة Assimilation & Accommodation المتفرعين عن مفهوم التكيف Adaptation كما حددها جون بياجيه G.Piaget، ليندا دافيدوف (1999) . وذلك من بين الخلفيات المؤسسة للسلوك بمظاهره المختلفة ولمدى استمراريته، وقيمة نتائجه. فاستقرؤها يؤدي إلى معرفة خلفياتها، ومعرفة خلفياتها يقود إلى فهمها، والتنبؤ بها.

فسواء انطلقنا في تحليل مشكلة الدافعية الدراسية -كظاهرة تربوية من مظاهرها تلك المتمثلة في الرغبة وعدمها، المبادرة ونقيضها، الحماس واللامبالاة، المثابرة و التخلي، المواظبة والانقطاع، الاجتهاد والكسل، نتائج التحصيل والتقويم، كل ذلك من المؤشرات ذات الصبغة المدرسية القابلة للملاحظة المباشرة والقياس، أو انطلقنا من خصائص المحيط الاجتماعي والتربوي، ومستوى الطموح السائد في المؤسسة الاجتماعية التربوية، واتجاهات المدرسين، وردود أفعال التلاميذ، ومواقفهم، وآرائهم أي المؤشرات ذات الصبغة النفسية الاجتماعية التي لا تقع تحت الملاحظة المباشرة والقياس، وإنما تخضع للاستنباط والاستدلال، فإننا سوف نصل إلى نفس النتيجة، وهي وجود ثلاث حالات من أشكال الدافعية في مختلف وضعيات التعلم أو الواقع التربوي: - الحالة الأولى هي : حالة الدافعية حيث يندفع الفرد في اختيار choix أو عمل ما يتوافق مع المبادئ التربوية وأهدافها.

- الحالة الثانية: ينخرط الفرد في نشاط جماعي أو فردي فيؤديه دون زيادة عليه أو مبادرة فهو محفز أي مدفوع من الخارج، وعدم تكليفه أو إجباره لن يؤدي في أحسن الأحوال إلا إلى ردود أفعال إيجابية لا تعدو كونها نشاطات دراسية تبررها نتائج محتملة أو ينفي بها مسؤولية متحملة، وهي حالة اللادافعية لكنها قابلة للتحفيز بمثيرات خارجية.

وأما الحالة الثالثة : فإن الفرد غير المدفوع تماما démotivé فهو بدل أن يتبنى استراتيجيات تعلم من أجل تقدم معرفي أحسن في المحتوى الدراسي المقرر يطور استراتيجيات مقاومة، تكون أحيانا أكثر فعالية وتأثيرا حتى على أقرانه وزملائه.

تلك حالات قد تكون لها علاقة بالإحباط الدراسي، الذي لا تنفع معه أساليب

الثواب والعقاب التقليدية. فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تراكمية في مسيرته الدراسية، لا يمكن أن يتصور لنفسه نجاحا معتمدا على الفهم وعلى إمكانياته وقدراته التي لم تستغل ولم تطور مع تدرج البرامج، فتصبح المستجدات المعرفية اليومية منط صعوبات مطردة، إضافة إلى عدم وجود بيداغوجية مرنة تستجيب للفروق الفردية التي تفاقمت مشكلتها مع ظاهرة اكتظاظ الأقسام ولا تجانسها. و من ثم فإن النظام المدرسي - ولا نقول التربوي - بحكم ما يحدثه من توتر وتضخم في حساسية الطفل بالدونية، وجهل بقدراته، وما لذلك من أثر على التكيف والتلاؤم مع التغيرات اللذين يلعبان دورا كبيرا في الصحة النفسية حسب ( و.د.وول 1987 ص 308)، تحول إلى معقل مدرسي بالنسبة لأكثر من ثلث التلاميذ باعتبار التقسيم السالف الذكر للدافعية، وأن ثلثهم فقط - على أكثر تقدير - يعتبرون بحق متكيفين بحكم ما لديهم من دافعية ذاتية للتعلم، غير أن الفئة الوسطى من ذوي اللادافعية أي الذين ليس لديهم إعراض يتراوحون بين هؤلاء وأولئك.

يتعلق المشكل هنا بطبيعة الموقف التربوي الذي يمكن أن يدفع هؤلاء قداما للالتحاق بزملائهم، كما يمكن أن يهبط لهم عوامل الارتداد إلى فئة المحبطين، حين تظهر في أفق بعضهم مؤشرات الرسوب المتوقع، أو الرسوب المؤجل على حد تعبير جون ماري جيلينغ (1998) Jean-Marie Gillig . يتماشى هذا مع نظرية العاملين أو نظرية الدوافع الصحية لفريدريك هيرزبرك Frederick Herzberg حسب: (ماجدة العطية 1999 ص115).

وطالما أن الميكانيزمات المستخدمة بيداغوجيا لإثارة الدافعية لا تراعي هذا التصنيف لمستويات الدافعية فهي لا تراعي خصوصية المشكلة في ذلك، فيبقى المجهود التربوي في مجال الدافعية عملا بلا ثمرة، إذن مشكلة الدافعية موجودة بالقوة وموجودة بالفعل والشعور بها حقيقي تثبته مختلف المواقف الصريحة المعبر بها من طرف المربين والمتربين في الحوارات العادية كقولهم: فلان يحب الدراسة، تلاميذي لا يحبون المادة، ليس لديهم اهتمام أو طموح، فلان كثير المشاركة في الدرس، عاقبه أو لا تعاقبه فإنه لن يقرأ، لا يحب الدراسة رغم أنه لا ينقصه شيء، قليل التركيز وآخر ليس له ثقة بالنفس، أو كما يقول أحد التلاميذ عن نفسه أنه يكره المدرس أو المادة، ويعبر آخر بأنه يعتبر الدراسة مدعاة لتمضية الوقت، أو بقوله ما قيمة الدراسة اليوم...إلى غير ذلك من التعابير التي كثيرا ما نسمعها والتي تلخص في الحقيقة مفاهيم عامة، وقناعات خاصة لأصحابها، كالرغبة، الإرادة، المصلحة، النشاط، الفضول، الهدف، المشروع، الحركة، الكسل، الغياب، النفور، المشاركة، الإهمال، وغيرها.. وكلها تعبر عن النشاط الإنساني حسب التيار السلوكي، ومجموع هذه المفاهيم والمصطلحات متضمن في مفهوم الدافعية حسب رأي ألان ليوري (1997) Alain Lieury.

إذن فالإشكال لا يطرح على مستوى وجود المشكلة أو الشعور بها، وإنما يطرح على مستوى محاولة الحل، والمحاولات المعروفة في الميدان التربوي مقتصرة على

مشكلة اللادافعية، مهملة في نفس الوقت فنتين هامتين هما فئة الدافعية، والإعراض، فالآليات المعتمدة لا ترقى إلى مستوى الحفاظ على الدافعية الطبيعية عند ذوى الدافعية الأصلية، كما لا تستجيب لمتطلبات الفئة المحببة أو المعرضة، من ضرورة تغيير مفاهيمها السلبية وصورة الذات عندها، لهذا فإن "مفاهيم التحليل العاملي تسمح بمعرفة الآليات الدافعية" بيرنار أوندرى (1998) Bernard André ، التي نضمنها المسلمات التالية:

-نظرة الفرد إلى الشيء تحدد موقفه منه.  
-تحدد مواقفنا من ذاتنا وغيرنا والأشياء والأفكار المحيطة بنا بناء على مفاهيمنا لها.

-تحدد مفاهيمنا وتبنى بالتربية والتنشئة والخبرة.  
-كل عمل تربوي يتوافق أولاً يتوافق مع المفهوم السائد لدى الفرد إما يقوي الدافعية، أو يقوي المثبطات واللاادافعية.  
-كل عمل تربوي يعتقد أنه محفز يكون عديم الجدوى في ظل وجود عوامل مثبطة. لهذا ينبغي إزالة العوامل المثبطة أو لا قبل تقديم الحوافز.

ولذلك تؤدي الحوافز في ظل وجود المثبطات إلى إثارة مؤقتة للنشاط مادام الأداء مدفوعاً من الخارج، في حين تؤدي الحوافز الخارجية في ظل مفاهيم إيجابية إلى إنشاء دافعية داخلية دائمة. لذا حقيق على المربي أن يعمل على بناء مفاهيم إيجابية موازاة مع إثارة الدافعية.

وبناء على ذلك يمكن القول أن المقدمات التي تأسست عليها الحلول المقترحة لمشكلة ضعف الدافعية في نطاقات معينة كانت خاطئة، وما بني على الخطأ يؤدي بالضرورة إلى الخطأ، لأن النتائج ترتبط بمقدماتها.

إذن الوضع الإشكالي الأول: يتحدد في الإغفال المنهجي لمتغيرين أساسيين هما الدافعية والإعراض، ومن ثم الاقتصار على متغير اللادافعية.

الوضع الإشكالي الثاني: يتمثل في الاعتقاد أن مجرد استعمال المعززات والحوافز بطريقة تقليدية سوف يؤدي إلى رفع مستوى الدافعية، فقد يستغرب البعض إذا قلنا أن من فرضيات نظرية الدافعية والتي أصبحت اليوم كمسلمات تطبيقية:

1- إذا أردت أن تثبط راقب " Si vous voulez démotiver, contrôlez "

2- المنافسة تضعف الدافعية بدرجة معتبرة.

3- الحوافز المادية تضعف الدافعية الداخلية. آلان ليوري (1997). لكننا نقول أن تشديد المراقبة يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس، والمنافسة بسلاح (زاد معرفي) غير متكافئ يؤدي إلى الفشل المتوالي ثم اليأس والإحباط ، والحوافز المادية تؤدي إلى إشراط السلوك... وهكذا.

أما الوضع الإشكالي الثالث: فيتحدد بالنقد الإيستمولوجي الموجه إلى البحث التربوي باعتباره يدرس الظواهر التربوية، ومشكلاتها، وإن الظاهرة التربوية وحدة

معقدة يصعب تفسيرها وفهمها والتحكم فيها ما لم نتناولها في سياقها الشمولي التكاملي، ثم نتعرف على بنية عناصرها وعلاقاتها، وطبيعة تفاعلاتها، وبذلك يتحدد لنا الإطار المنهجي الموضوعي الذي نعالج فيه الجزء دون إغفال أو عزل لعلاقاته الوظيفية مع الكل، حيث أن منطقية النظر إلى خلفية الإشكال تؤدي بالضرورة إلى معقولية التجريب ومن ثم إلى شمولية الحل.

هذه المسلمة لا تتعارض مع اختلاف المواقف المنهجية التي تلتزم إطار البحث لأن كل موقف له منطلقاته في فهم الظاهرة التربوية، ولكنها تتعارض مع النزعة التعميمية للنتائج، كأن يخرج الباحث بقانون عام عن علاقة الارتباط بين ظاهرة التخلف الدراسي، ومتغير معزول كالأصل الاجتماعي أو مستوى الذكاء، أو اعتبار مجموع حلول جزئية كاف لحل مشكل كلي، مثلما يعتقد أن مجمل نظريات التعلم كفيلة بتفسير التعلم، أو اعتبار مسلمات أو فرضيات نظرية التعزيز أو الحافز - الميل الحركي - كافية لحل مشكلة الدافعية نظرا لكون هذه المسلمات متفاعلة وظيفيا مع وحدات أخرى من النسق التربوي ككل، وهذا النسق ديناميكي وغائي، فلا يمكن اعتبارها كذلك إلا ضمن هذا السياق.

لذلك نجد أغلب البحوث التربوية خاصة تلك التي حاولت أن تحل مشكلة الدافعية أو تفسير عواملها على الأقل، لم تتوصل إلى صياغة منهجية تطبيقية للحوافز، أو بناء نموذج إجرائي قابل للنقل والتطبيق والإثراء مثلما يحدث في العلوم الأخرى من حفظ لخبراتها، وتدوين لمبتكراتها.

لا يحدث مثل هذا الضبط للأسف في مجال البيداغوجيا لكونها منهجا ذاتيا استبطانيا ينبثق عن شخصية المربي وفهمه، كما يرتبط أبدا بالظروف والعوامل المحيطة، ويؤثر فيها، وأن الموقف التربوي متغير تبعا لذلك. ميلاري جاستون. Gaston Mialaret (1984).

فمن البديهي ألا يكون هناك منهج أو نموذج واحد قابل للتعميم والتطبيق على جميع الأفراد في كل الظروف والأحوال، ومن ثم فإن إشكالية المنهج تلعب دورا مركزيا في البيداغوجيا، بل إن هذه الأخيرة مرادفة لكلمة منهج فهي نمط واع من التطبيق، حسب فرانك موراندي (1997) Franc Morandi .

وبناء على ذلك يمكن القول أن جوهر الإشكال يتحدد في منهج البحث التربوي لا في البحث ذاته، من حيث أن إشكالية المنهج على مستوى البحث التربوي قد نشأت عنها إشكالية المنهج أيضا على مستوى التطبيق البيداغوجي، فرغم الإجماع على أهمية الحوافز في التربية، والتسليم بضرورة وجود الدافعية لدى المتعلم، حيث لا تعلم بدون دافعية، فإن الاختلاف والغموض قائم حول نوعها وتصنيفها، وطريقة تطبيقها، في ظل عدم ثبات متغيرات الموقف التربوي، وذلك راجع في تصوري إلى اختلاف المواقف المنهجية أو المقاربات، والتي تجمع بينها النظرة الجزئية التي أدت إلى مقاربات تحليلية عنصرية (عاملية) بدل مقاربات نسقية، في وقت تعقدت الظاهرة

التربوية أكثر مع تعقد الظاهرة الاجتماعية، وتراكم الخبرة البشرية، حيث بات من المتعذر تناول كل هذه المؤثرات بالبحث والدراسة إلا في إطارها النسقي الفرعي على الأقل، وهذا ما اعتمدته قلة من الدراسات مثل دراسة عن اليونسكو (1976) Unesco في موضوع تحسين الأداء التربوي في الدول السائرة في طريق النمو، ودراسة عبد اللطيف الفاربي وآخرين حول موضوع البرامج والمناهج (1992) ودراسة كريستيان مونتوندن (2002) Christiane Montandon في موضوع مقارنة نسقية للوسائل البيداغوجية.

### بناء نموذج التحليل

توجد طريقتان لبناء نموذج التحليل، ورغم اختلافهما إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما فصلا قصريا، فالباحث إما أن يؤسس البناء على الفرضيات ثم يشتغل بعد ذلك ببناء المفاهيم، وإما أن يعمل العكس حسب ريموند كوفي (1995) Raymond Quivy وفي سياقنا هذا فإن الأمر يتعلق بتنسيق مفاهيم الدافعية بحسب تسلسلها في الواقع الإشكالي من جهة ومقتضيات الانتظام الوظيفي من جهة ثانية، هذه المفاهيم التي يتم استنباطها من أدبيات الدافعية العامة و دافعية الإنجاز والدراسات حول دافعية التعلم، بالإضافة إلى الخبرة الميدانية التي تعتمد على الملاحظة والتجربة.

إن عدم إدراكنا للمفاهيم التي يمكن الكشف عنها بالاستنباط يجعلنا نقتصر على المفاهيم التي ندركها بالاستقراء، ومن ثم ينشأ الخلل في إدراكنا لبنية النسق الحقيقية وعلاقاته التفاعلية الوظيفية، فنبنى بالتالي اتجاهاتنا و سلوكنا التربوي إزاء مشكلات واقعية على معطيات ناقصة أو علاقات وهمية. إن الخطأ على مستوى النظر يؤدي حتما إلى مواجهه الخطأ على مستوى التطبيق، كما أن الخطأ على مستوى الفهم يؤدي حتما إلى الخطأ على مستوى التأويل، فمشكلة الاستسلام للفشل أو الإعراض والتخلي عن الدراسة مثلا هي في الاستسلام المتعلم، وليست في العجز ذي المنشأ الذاتي الراجع إلى القصور العقلي أو الوظيفي فحسب.

فاللادافعية على اختلاف درجاتها، فهي مشكلة أقل حدة من مشكلة الاستسلام والإعراض.

وأما الدافعية فهي نوعان: الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية، ومشكلتنا التربوية هي في تحول الدافعية الداخلية إلى دافعية خارجية بفعل التعزيز الخارجي المادي، حيث أن عوامل الدافعية الخارجية تعمل على إزالة حالة الدافعية الداخلية وتحويلها إلى دافعية خارجية، وأن المدفوعين من الخارج إذا انقطع عنهم التعزيز و الحوافز خمدت فيهم روح الحماسة و نكصوا إلى اللادافعية، وأن استمرار هذه الأخيرة مع استمرار وتزايد - أحيانا- المتطلبات المدرسية يؤدي إلى الملل Ennui والتخلي أو الاستسلام للفشل Résignation ثم المقاومة باليات مختلفة وسلوكات رمزية تظهر عادة في النشوز والمشاكسة ، التغيب عن الدراسة والاعتداء بالحق الأذى بالغير والممتلكات الخاصة والمرافق العامة، و حتى إساءة الأدب مع المدرسين.

أما على مستوى الانتظام الوظيفي فإن ثمة علاقة وظيفية مطردة بين تلك المفاهيم، إما نحو السلبية أو نحو الإيجابية، حيث تتفاقم المشكلة لدى الفرد الواحد بالانتقال من حالة الدافعية الداخلية إلى الدافعية الخارجية إلى اللادافعية، ثم إلى الإعراض.

وعلى مستوى الأفراد فإن المشكلة تنتقل كالعدوى من تلميذ إلى آخر فالطفل المحبط يؤثر لادافعية زميله واللامدفع يحول دافعية صديقه الداخلية إلى خارجية، ، على اعتبار أن المشاعر والمواقف...، والأحكام...، كمفاهيم وأفعال تنتقل من موقف إلى آخر، ومن شخص إلى آخر بالملاحظة والافتداء والاقتران والتكرار. لذلك فإن عملية بناء المفاهيم كما يرى ريموند كفي أكبر من مجرد تعريفات، أو تأليف بين مصطلحات، حيث تقتضي بناء تجريديا ينظر بعين الاعتبار إلى حقيقة الواقع، لهذا السبب فهي لا تحتفظ بكل مظاهر الحقيقة المعنية، ولكن تأخذ ما يبرر وجهة نظر الباحث، فهي إذن عملية بناء انتقائية.

إذن لبناء مفهوم، يتطلب الأمر مبدئيا تحديد الأبعاد التي تكونه والتي بواسطتها يحال على الواقع للحكم عليه وتمييزه، وهكذا عندما نتناول قياسات معروفة فإن مفاهيم "كالمثلث" و"المستطيل" مثلا تدل على حقيقة ذات بعدين من نمط المساحة، في حين أن مفهوم "المكعب" يحيلنا إلى حقيقة ذات ثلاث أبعاد من نمط الحجم. ثم إن بناء مفهوم يعني بالتالي تحديد المؤشرات التي بها يمكن أن تقاس الأبعاد، وكثيرا ما نجد في العلوم الاجتماعية أن المفاهيم وأبعادها لا تصاغ في قوالب قابلة للملاحظة المباشرة، هذا وأن البناء في العمل البحثي ليس مجرد تنظير، بل من أهدافه أن يقودنا نحو الحقيقة، ومواجهتها، وهذا هو دور المؤشرات، فالمؤشرات التي هي عبارة عن تظاهرات سلوكية تعتبر كمعالم موضوعية قابلة للقياس والاستدلال بها على أبعاد المفهوم، وهكذا فإن انهماك الطالب -مثلا- في المراجعة أو المذاكرة عند اقتراب موعد الامتحانات يبدو مؤشرا للادافعية، لكن إذ لوحظ وهو كذلك في سائر الأيام، فإن ذلك مؤشر أكثر دواما ودلالة حيث يسمح بقياس أدق للادافعية، "لأن الزمن الذي يمكن أن يستغرقه الطالب من دون إزمات خارجية هو بالفعل أحسن محك للادافعية الخارجية". (الآن ليورى، 1997 ص07)

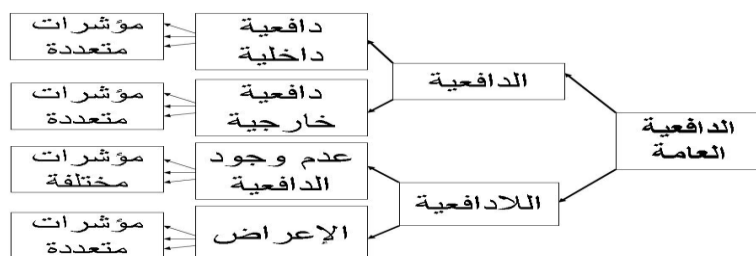
ومع ذلك توجد مفاهيم لها مؤشرات أقل دلالة، ومن ثم فإن بعد المؤشر يكون أقل تحديدا، وهذا ما لا يتعدى كونه مجرد أثر أو علاقة، أو موقف أو رأي، أو أية ظاهرة تدلنا على شيء يتعلق ببناء المفهوم مثلما هو الحال بالنسبة للتقدير الذي يحصل عليه الطالب عند التقييم، أو رأي المدرس في التلميذ، وهي في الحقيقة مؤشرات أقل موضوعية، ولكن لا ينبغي الاستغناء عنها إذا لم تتوفر لنا المؤشرات الموضوعية.

كما أن هناك مفاهيم بسيطة ليس لها سوى بعد واحد كالتسرب المدرسي الذي له بعد الرسوب، ومؤشر يتحدد بعدد المتسربين قبل اكتمال الفترة الدراسية المحددة، غير أن مفاهيم أخرى تكون أكثر تعقيدا، ومن ثم فهي تلزم الباحث ضرورة تفكيك بعض الأبعاد إلى أجزاء أو مركبات قبل الوصول إلى المؤشرات، فعدد الأبعاد والعناصر

والمؤشرات يختلف بالتالي باختلاف المفاهيم، وهذا شأن المفهوم المحوري للدافعية حيث اقتضت الضرورة المنهجية، والحقيقة الواقعية تقسيمه إلى دافعية ولا دافعية، ثم تقسيم الدافعية إلى بعدين جزئيين:

1- الدافعية الداخلية، 2 - الدافعية الخارجية، كما تنقسم اللادافعية إلى بعدين أيضا:  
أ - عدم وجود الدافعية المعبر عن لا موقف أو الحياد الدراسي.

ب - الإحباط و الإعراض وهو حالة أو موقف سلبي تجاه الدراسة يتحول غالبا إلى سلوكيات معارضة للنسق التربوي العام ومتطلباته. ولتوضيح ذلك نقول أن حالة اللادافعية هي مشكلة أقل تعقيدا من مشكلة الإحباط، على اعتبار أن تطبيق مبادئ بسيطة للإثارة الحافزة كاف للانتقال إلى حالة الدافعية الخارجية، بينما في حالة الإحباط فإن الجهود التربوي يكون شاقا ومضاعفا، والأكثر صعوبة من ذلك أن يتخذ الفرد المحبط موقفا سلبيا كموقف الكراهية والنفور وهو ما نسميه بالإعراض نظرا لكون هذا الفرد لا يقتصر على التخلي الذي هو أقرب إلى اللادافعية، ولكنه يسلك سلوكا بديلا متناقضا مع السلوك الدافعي. لذا فإن العملية التربوية العلاجية تبدأ بإزالة السلوك غير التربوي، ثم محاولة إدماج الفرد، ثم إزالة الشعور بالإحباط، ثم إثارة الدافعية، وكل ذلك باتباع المؤشرات السلوكية لكل حالة أو مرحلة، وهو ما نسميه اختصارا بنقض السيرونة الخاطئة. ويمكن توضيح ذلك في الترسيمية التالية:



الشكل رقم (1): ابعاد و مؤشرات الدافعية.

هذا و نذكر أن المؤشرات إما أن تكون أقوالا أو أفعالا أو مواقف أو سمات أو نتائج ومحصلات قابلة للملاحظة والقياس، وكل منها يستعمل في مساق خاص بعيد أو أبعاد معينة، وحسب ما يقتضيه المقام، لذا فلا بد من بناء مفاهيم، وأبعاد، واستخدام مترادفات تقتضيها السياقات المختلفة.

### طريقة بناء المفاهيم في الدراسات الاجتماعية و التربوية:

هناك طريقتان لبناء المفاهيم كل منهما يتلاءم مع مستوى مفاهيمي مختلف، أما إحداها فهي استقرائية تنتج "مفاهيم إجرائية معزولة" " concepts opératoires isolés ". وأما الأخرى فهي استنباطية، وتنشئ مفاهيم نسقية.

أولا- المفهوم العملي الإجرائي المعزول (المحايد) وهو مفهوم مبني إمبيريقيا من



خلال الملاحظة المباشرة، أو من المعطيات المستقاة من الدراسات السابقة حسب ب. بورديو Pierre Bourdieu، ج.ك.شامبرودون Jean-Claude Chamboredon، و ج.ك. باسرون Jean-Claude Passeron (1968). وهو ما أحاول طرحه في هذا السياق، ففيما يتعلق بمختلف مؤشرات الدافعية أو الخصائص السلوكية لكل من المدرس والتلميذ، والتي ثبت بالملاحظة والتجريب صدق دلالتها، من خلال ذلك يمكن انتقاء العناصر اللازمة لهذا البناء والتي نلخصها في الجدول التالي:

عناصر البناء المفاهيمي

المؤشر	البعد	المفهوم
المثابرة- المبادرة- الرغبة الذاتية... إتمام النشاط، الإلتقان الملاحظ- الاختيار الذاتي للنشاط- التقدير والاعتراف-المنافسة المتكافئة الحظوظ- المرونة في استعمال الزمن- المساعدة والتوجيه- إبداء الاهتمام معرفة الهدف من النشاط- توزيع الأدوار- إشراك التلميذ في عملية التقييم- تعميم الفهم...	الدافعية الداخلية	الدافعية
استعمال التعزيز المباشر (المعنوي والمادي) مراقبة النشاط (الفحص) الحث باستخدام تقنيات الإثارة. قبول أفكار التلاميذ- استعمال المنافسة الفردية- والجماعية. استعمال المدرس لوسائل التقييم- التطبيق والدعم- الحزم والتحكم. مراسلة الأولياء عن تحسن أبنائهم. الإجبار والإلزام.	الدافعية الخارجية	الدافعية
عدم مراعاة الزمن- الإجبار والإكراه- التكليف بما هو شاق- المراقبة والتبع بدون شروط بيداغوجية- المنافسة الجماعية الغير متكافئة- الصعوبات الدراسية المتراكمة- تأخر التقييم- نشاط غير مرغوب التجاهل- العقاب المعنوي- الاقتصار على المتفوقين- عمل غير هادف (جهل الهدف)- عدم التقييم- عدم مراعاة الفروق الفردية- عدم إشراك كل التلاميذ- السخرية والاستخفاف بالتلميذ- الاهتمام بالمادة فحسب- عدم استعمال الحوافز- تصور خاطئ للذات من طرف الطفل- موقف سلبي من الحياة- شعور بنقص الذكاء - اعتقاد عدم فعاليته (الذات)- موقف سلبي من الدراسة و المدرسة - المربي- المعرفة غير ضرورية في نظر الطفل - غير معترف (مقتنع) بالتقييم المتلقي - لا مبادرة- لا مثابرة ....	عدم الرغبة عدم القدرة عدم الثقة بالنفس الإحباط والتخلي الإحباط تعلم غير ذى معنى إدراك سلبي للذات إقصاء لا توجد تغذية راجعة انطواء انسحاب وعزلة السلبية إهمال	لادافعية إعراض

الطفل	
-------	--

### معنى الدافعية

قد يكون لكل مدرس فكرة واضحة حول ما يستدعي الدافعية، وإلى ماذا يستند في التعرف على تلميذ مدفوع، إن أغلب التعاريف التلقائية التي غالبا ما نسمعها تتضمن عناصر ومؤشرات أساسية، وقد قدم Rolland Viau (رونالد فيو 1994، ص7) تعريفا جامعا في مقاربة أكثر تطورا بقوله: "الدافعية في السياق المدرسي حالة ديناميكية لها أصولها في صورة التلميذ عن نفسه وعن محيطه، والتي تحثه على اختيار نشاط، والإقبال عليه والمثابرة على إكماله لتحقيق هدف".

هذا التعريف يتضمن الأبعاد الثلاثة الأساسية للدافعية:

فهي إذن حالة دينامية لأنها قابلة للتغيير والتغير والتحول خلال الزمن، وحسب توافرها مع الموارد المدروسة.

كما أنها تقاس بالاختيار والتزامن ومثابرة التلميذ في الأنشطة المقترحة عليه وهي أيضا تتعلق بإدراك التلميذ، وتحديد الطريقة التي يبدو بها، أو بالطريقة التي يرى بها محيطه، وبالضبط المدرسة وأهدافها.

وبإعطاء تعريف متمركز حول التلميذ نتجنب خطأ الوقوع في الاعتقاد بإمكانية دفع التلميذ، فالمعلم لا يستطيع أبدا دفع تلاميذه نحو ما لا يمكنه هو القيام به لو كان في مكانهم، إلا أن ما في مقدوره هو توفير بيئة ملائمة لتغيير إدراك التلميذ، وبالتالي تغيير دافعيته، بارنارد أوندرى (1998) إذن فالدافع الحقيقي ليس ناتجا عن تأثير خارجي، وإنما هو نتيجة للتفاعل بين الفرد والموقف، وبالتأكيد فإن الأفراد يختلفون في

الدوافع الأساسية التي توجه سلوكهم، فنلاحظ على سبيل المثال أن الذي يجد صعوبة في الاستمرار في قراءة كتاب مقرر لأكثر من عشرة دقائق، فإنه قد يظل منهمكا في نشاط يدوي ليضع ساعات، ونلاحظ في هذا التلميذ أن التغيير في الدافع حدث بفعل الموقف. لذلك فإننا حين نحلل مفهوم الدافع يجب أن نأخذ بنظر الاعتبار أن مستوى الدافع لا يختلف بين الأفراد فحسب، وإنما يختلف بالنسبة للشخص الواحد من وقت لآخر في مواقف مختلفة.

"ويمكن تعريف الدافع على أنه "العملية التي تتضمن الشدة، والاتجاه، والإصرار في الجهد باتجاه تحقيق الهدف"، (ماجدة العطية1999، ص118).

وهذا التعريف لا يختلف عن تعريف "رونالد فيو" السابق ذكره، فالعوامل الأساسية في تعريف الدافع هي: الشدة، والاتجاه، والإصرار أو المثابرة في الجهد باتجاه الهدف، وتتعلق الشدة بالمحاولات الشاقة، وهذا عامل هام في الدافع.

وثمة تعريف آخر يميز بين الدافعية والدافع، فقد حاول اكنسون (1964) التمييز بين مفهومي الدافع Motive، ومفهوم الدافعية Motivation على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد والسعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية، باعتبارها عملية نشطة. وعلى الرغم مما يبدو من اختلاف، وقد حاول البعض فعلا التمييز بينهما، فقد توجد مبررات عملية تستلزم الفصل بينهما، وعادة ما يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت "الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية". حسب (معتز عبد الله 1990 ص419). هذا وقد ورد لفظ الدافع في القرآن الكريم بمعنى عكسي للمفهوم السائد اليوم، حيث أن الدافع ليس بمعنى حث الفرد على فعل ما إيجابي، سواء كان هذا أوليا أو ثانويا، وإنما هو رد فعل أو ارتكاس لفعل، أو صد فعل أو حالة سلبية لقوله تعالى: "ادفع بالتي هي أحسن" وقوله: "إن عذاب ربك لواقع ما له من دافع" وقوله: "ولولا دفاع الله الناس بعضهم ببعض" أما المعنى الذي يحمله المفهوم الحالي للدافعية فقد ورد بلفظ آخر، وهو الحض لقوله تعالى: "ولا تحضون على طعام المسكين" أو بمعنى التحريض "وحررض المؤمنين".

أو بمعنى الرغبة والرغبة والتمني "إنهم كانوا يسارعون في الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا...". وقوله تعالى: "يعدهم ويمنيهم، وما يعدهم الشيطان إلا غرورا".

أما لفظ الدافعية فهو في تصوري أحدث مفهوما من مفهوم الدافع وكلاهما مشتق من لفظ الدفع، فالدافع على وزن فاعل، ويفيد تخصيص فعل بعينه، أما الدافعية فعلى وزن فاعلية، وتفيد التعميم، كما تفيد نتائج فعل الدافع، لذا فهي مفهوم أوسع وأشمل أي أوسع فعلا وأشمل معنى من الدافع، غير أن هذا الفرق يزول عند الاستعمال.

وقد أحصى كلنجينا وكلنجينا (1998) Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. تعريفات عديدة للدافعية بين أنها تختلف عن بعضها البعض، وأنها تعكس توجهات

نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة. (Weinberger & McClelland 1990، 562) وعلى سبيل المثال هناك تعريف إجرائي لحمدى على الفرماوى من خلال اختبار قياس الدافع المعرفى حيث قال: "هو رغبة الفرد المستمرة في اكتساب المعلومات وزيادتها، وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها". حمدى على الفرماوى (1985).

### اللدافعية:

إن نقص الدافعية أو انعدامها يرجع حتماً إلى عدة عوامل يصعب تحديد العديد منها أو إخضاعها للتجريب، فهناك عوامل الثقافة الإعلامية الواسعة السمعية البصرية التي تفيد مبادرات الفرد وتجعله سلبياً يعتمد اعتماداً شبيه كلي على هذه المادة الجاهزة، في ظل هذا الزخم الإعلامى الذى نغمس فيه حتى الأذقان يصبح من الصعوبة بمكان انتقاء المعلومة أو المعرفة المهمة والبناءة، والتمييز بين الخبيث والطيب من التوجيهات الإيديولوجية التي يذهب ضحيتها العديد من الأبناء الذين ما فتئوا يترددون على هذه الوسائل الإعلامية التي لا يمتلكون إزاءها النضج والوعي الكافيين في التعامل معها، ومن ثم عدم القدرة على قراءة الواقع وفهم ما يجري في عالمنا من صراعات يذهب ضحيتها من ليس لديهم المناعة الخلقية، والمنعة القيمية، ومن ثم فاللدافعية الدراسية حالة طارئة على الفرد، ومفهوم وافد على التربية في مرحلة ما، من حياة الطفل تختل فيها الشروط التربوية، لأن الأصل هو الدافعية فهي مرتبطة بالفضول العلمى، أو حب المعرفة، وهو موجود بالفطرة.

لذلك فاللدافعية ارتكاس نفسى موقفي تجاه مؤثرات خارجية تتعلق بالأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعى وحتى بالفرد نفسه من حيث الاستعداد وعدم القدرة L'incapacité التي تتحمل جزء من المسؤولية عنه البيئة الاجتماعية بكل مؤسساتها.

فعدم القدرة ينتج عنه التخلي Résignation واللدافعية Amotivation ثم الإحباط Frustration. تلك بعض عوامل اللدافعية فما هي ميكانيزماتها؟

يرتبط لفظ اللدافعية ذهنياً بالسلبية Passivité، ومفهوم السلبية هذا يحيلنا عادة إلى مفهوم اللامبالاة والكسل.

"وبالرجوع إلى التحليل العاملي فإن السلوكات السلبية تشمل كل ما يقوم به الشخص لتجنب المشكل الذي يواجهه،" والتلميذ الذي ينتظر الحل المعجز النازل من السماء، كممثل المدرس الذي يبدي سلوكات عدوانية، فهو يستفز ويهدد، ويتوعد، والنتيجة واحدة، إنما هو يتبنى سلوكات سلبية" بيرنارد أندري (1998).

فما هي السلوكات السلبية؟ لقد استنتج أ.وج شيف (1987) A et J Schiff، أربع سلوكات سلبية نجدها يومياً في التربية: الامتناع، أو التحمل على مضض Abstention، الحماقة أو الاندفاع Suradaptation، الاستثارة أو النشاط الزائد Agitation، والعجز أو العنف كبديل L'incapacitation ou la violence، فالأول يظهر

عندما يستعمل الشخص طاقته لكبت مشاعره ردود فعله المحتملة إزاء موقف، ومثل ذلك التلميذ الذي يتلقى ورقته بعلامة متدنية دون أن يبدي تأثراً أو عدم رضا.

كما أن المدرس الذي يترك جو القسم يتدهور بحيث يتحول نظامه إلى فوضى فينتلقى أنشطة تلاميذه أو يتقبلها دون قدرة على التحكم فيها وتوجيهها ويبدو للعيان هادئاً مطمئناً مع أنه في الحقيقة إنما يعبر عن انكسار داخلي وشعور حقيقي بعدم القدرة، وحيرة من أمره في كيفية التصرف، وهذا من أبرز عوامل اللادافعية الدراسية لدى التلاميذ، لأنه إحياء بعدم أهمية الأداء "اجتهد أو لا تجتهد فالأمر سواء".

أما السلوك الثاني وهو الاندفاع والمبالغة في التظاهر بالتكيف، فيتجلى في مجهودات مشوشة لإشباع أو إقناع ما يعتقد أنه مرغوب أو مطلوب فالطاقة هنا تكون غير موجهة بدقة نحو هدف موضوعي محدد، فالإرادة الحسنة للتلميذ هنا ولو كان قد طلب في مواقف مشابهة من قبل فهو يركز ويهتم اهتماماً زائداً غير مثمر، وهذا النوع من التلاميذ يعبر بهذه النزعة الاندفاعية عن عدم دافعية حقيقية لأن الشرط الثاني من شروط الدافعية وهو الديمومة والمثابرة Pertinence غير محقق هنا، فهذا الطفل سرعان ما يعزف عن النشاط، وهذا منطقي، حيث أن النشاط المثمر تقتضيه فيه الاستمرارية وتحسين الأداء.

وأما السلوك الثالث وهو الاستشارة الزائدة فهو عادة ما يتراوح بين الاندفاعية والعنف يتمثل في سلوكات متكررة بدون هدف معين أو مبرر مقبول فالتلميذ في القسم حين يبدي قلمه للمرة العاشرة، أو يبحث عن شيء دون أن يجده خلال فترة معتبرة من الدرس، أو يثرثر مع زميله أو ما يشبه ذلك من السلوكات الغير مقبولة تربوياً، كل ذلك يعتبر من مؤشرات اللادافعية.

من المعلوم سيكولوجياً أن الطفل الصغير كثير الحركة، ولا يمكن أن يبقى لمدة طويلة هادئاً أو مركزاً غير أنه في العاشرة من عمره أو ما بعدها يفترض أن يكون قد تطور لديه جهاز الإدراك، بحيث يعي أهمية الانتباه والتركيز وضرورة أداء الواجبات المنزلية، ودور الاجتهاد والمثابرة في عملية التحصيل هذا مهم لأن الجانب البيداغوجي له دور أيضاً في إثارة هذه العمليات للحفاظ على مستوى الدافعية ودعمها. كريستوف بوجون (1997) Christophe Boujon.

والسلوك الرابع إما أن يكون العجز أو العنف كبديل عنه، وتعتبر السلوكات السلبية الثلاثة السالفة الذكر مجتمعة مكونة لسلوك العنف أو العجز حين تفرغ بطريقة فجائية، بمعنى انحصارها أو كبتها قد يعبر بطريقة عنفوانية أو في شكل عجز وقصور أدائي، ففي الحالة الأخيرة (العجز) يحول الشخص طاقته ضد نفسه، بينما لا يقبل تحمل أية مسؤولية عما فعل، ويصرح أنه لا يستطيع التحكم في نفسه، أو منع نفسه من فعل ما، فهناك أطفال يتلفون أدواتهم أو يؤذون زملاءهم، يتشاجرون، أو يتلفون المرافق العامة، وكلها سلوكات سلبية، وأي حديث عن الدافعية والنجاح أو الإدماج الاجتماعي مجرد هراء، ما لم نبدأ بمحاولة فهم عوامل وأسباب ذلك، ومن ثم تخطيط برنامج

التعديل السلوكي أو لا قبل الكلام عن أهمية الدافعية لهؤلاء.

وكملخص لما سبق سرده في علاقة الدافعية بالسلبية نتساءل:

متى وكيف يتمثل تحول السلبية إلى مشكل اللادافعية أو الإعراض؟ إذا كانت السلوكيات السلبية تجمع كل ما يفعله الفرد لتفادي مواجهة الموقف أو المشكل المطروح، فإن اللادافعية في السياق المدرسي تتجلى في عدة سلوكيات تتلخص معانيها في رفض الجهد، رفض المعرفة، رفض المدرسة والدراسة والتي عبرنا عنها بالامتعاض، وتحمل النشاط على مضض، ويتجلى في عدة سلوكيات، مثل: التمني، أو حلم اليقظة، كثرة التغيب، ضعف التركيز....

**الاندفاع:** المتمثل في التظاهر بالإلتقان الشكلي والميل إلى إرضاء المدرس أو الوالدين، بدل العمل على تطوير إستراتيجية مستقلة في التحصيل.

**الاستثارة:** المتمثلة في الثرثرة، أنشطة فوضوية...

العجز أو العنف الذي يظهر في الاضطرابات الوظيفية كالعنف اللفظي والجسدي، وهاته السلوكيات تشكل العقبة الرئيسية للمربي، والتحدي الأكبر إذا أمكن تجاوزه بحكمة تربوية بالغة سهلت عملية إثارة الدافعية الخارجية وبالتالي تسهل عملية استثارة الدافعية الداخلية.

**الإعراض:** ترتبط بالإعراض عدة مفاهيم فرعية منها السلبية الملل أو الضجر ، التخلي ويعبر عنه أحيانا بالاستسلام، النشوز والمشاكسة، أو ما يسمى بالإفراط الحركي ، وكلها مفاهيم ناتجة عن مشكلة واحدة هي الإحباط الذي هو محصلة أخطاء في عملية التربية والتعليم، فصعوبة المادة المصاحبة لسوء الشرح وعدم الممارسة التطبيقية والغموض الذي يكتنف الدروس، تحميل الطفل ما لا يطيق من الأعمال المدرسية دون دعم أو تعزيز، عدم وجود تقييم موضوعي وفوري، عدم مراعاة الخصائص الفردية في تقديم دروس، الإجبار، غموض الهدف من النشاط وتعارضه مع اهتمام الطفل.

كل ذلك يؤدي إلى الشعور بالقصور والعجز، عدم الفهم، الملل، والنظرة السلبية إما من الذات أو الدراسة أو هما معاً، وأخيراً الإعراض والنفور حيث أن الطفل في موقف الإجبار المدرسي والذي لم يستطع دراسياً إثبات ذاته يؤدي سلوكيات غير مقبولة تربوياً كأسلوب بديل للظهور وإثبات الذات وهو ضرب من الخروج عن النظام العام ومقاومة كل وصاية سلطوية.

ونذكر أن الأبحاث في مشكلة النفور المتعلم قد قادت ديسي Deci ورايان Rayan (1982) إلى استكمال نظريتهما للتقييم المعرفي المميزة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مضيفين فئة ثالثة إلى مضمون النظرية وهي اللادافعية أو غياب الدافعية الذي يعني التخلي كما رأينا.

والدافعية الداخلية تعني أن الفرد سوف يؤدي نشاطا سببه اللذة التي يحققها له ذلك النشاط، لهذا السبب فإن الدراسات التي أجريت على الدافعية الداخلية استعملت أنشطة لها أهميتها بالنسبة للمفحوص، وترى أن "الزمن الذي يمكن أن يستغرقه الفرد بعيدا عن أي إلزام تجريبي هو بالفعل أحد أهم مقاييس الدافعية الداخلية، وثمة طريقة أكثر ذاتية وهي أن نتقصى عن طريق الاستبيان أو سلم لقياس الرغبة والإشباع المحسوس من خلال عملية تنفيذ المهمة أو خلال عملية الأداء والانجاز. ألان ليوري وفابيان فينويي (1997) .

أما الدافعية الخارجية فهي مرجعية جميع الأوضاع التي يؤدي فيها الفرد نشاطا ما قصد الحصول على شيء مريح أو مرغوب فيه اجتماعيا، أو تجنب شيء مزعج أو مرغوب عنه.

وحسب "ديسي" و"رايان" فإن الدافعية الخارجية التي تتجلى من خلال استمرارية النشاط التلقائي، فبالنسبة للمستوى الأعلى من الدافعية فإن الفرد ينجز أو يؤدي نشاطه لأن له شعور بحرية اختياره وأدائه، وعلى المستوى الأدنى فإنه غير مدفوع تماما عندما لا يرى ثمة علاقة بين أدائه والنتائج المحصلة مادام هذا الأداء مملى عليه من الخارج لأن النشاط في حد ذاته لا يمت بصلة بمركز اهتمامه، لذا فمهما يكن الأداء، فإن الفرد يرى أن نتائجه مستقلة عن إرادته أو رغبته، إذن فهذا عكس الأداء المحدد ذاتيا من طرف الفرد تمام.

وبين هذا وذاك توجد جملة من الأفعال والأداء المرتبطة بالضغط الخارجية عن الذات، منها الجوائز، الفوز في مسابقة، إرضاء الأهل، وغيرها، وكلها تعبر عن دافعية خارجية عندما يكون الأفراد مدفوعين داخليا، فإنهم يميلون إلى تبرير أفعالهم بالرغبة الذاتية والميل الخاص ما داموا يشعرون بحرية الاختيار والأداء، وبالمقابل عندما يكونون مدفوعين خارجيا فإن مبررات أفعالهم تبدو خارجية، وبالنتيجة فإنهم يشعرون أنهم أقل استقلالية، الشيء الذي يفسر انخفاض الدافعية الداخلية عندما يكون هناك تعزيز خارجي أو مراقبة أو فرض زمن محدد، وباختصار كل ما يعتبر ضغطا خارجيا فهو يخفض الدافعية الداخلية ويثير الدافعي الخارجية التي تزول بزوال مبررها الخارجي، لذا فإن الأمر إذا تجاوز هذا الحد إلى درجة الإكراه بكل أوجهه دون تعزيز، أو دعم بيداغوجي فإنه يؤدي حتما إلى الإعراض والتخلي في نهاية المطاف.

**ثانيا - المفهوم الاستنباطي النسقي:**

### **1-النسق:**

من الناحية النظرية يمكن القول أنه لا وجود لنسق في حد ذاته مثلما هو الحال بالنسبة لكل ما هو علمي فينظر إلى النسق على أنه بناء من طرف الباحث الذي يعتبر هو نفسه نسقا، إذن يمكن دائما بناء أنظمة أو أنساق إلى ما لا نهاية، وهذا ما نسجله أيضا عن (إلزولو 1981 ص15). حيث يرى أن النسق الكلي من منظورها ما هو نسق

تحتي (فرعي) في منظور آخر....."، وإنما الحدود الوحيدة الحتمية بين هذا وذاك تتعلق بالإمكانية المادية، ومثابرة وفعالية مؤسسة ما، حيث أن هذه الحدود المقترحة تتلاءم مبدئياً مع مفهوم النسق بصفة أكثر عمومية.

وعندما ننظر إلى النسق نظرة شمولية فإنما ننظر إليه في علاقته مع المحيط، لذا يقترح (جون لويس لوموان Jean-Louis Le Moigne 1994، ص62) التعريف التالي للنسق: "هو شيء ما (غاية أو هدف) يعمل شيئاً ما (نشاط، وظيفة)، بشيء ما (بنية= حالة مستقرة) يتغير خلال الزمن (تطور)".

أما بالنسبة لـ ر.ل.أكوف وف.إميري (1972) R. L. Ackoff and F. E. Emery فالنسق مجموعة من العناصر مرتبطة فيما بينها حيث أن كل عنصر يرتبط مباشرة مع كل عنصر من العناصر الأخرى، وحيث أن أية مجموعة جزئية غير مرتبطة بالمجموعات الأخرى وبطريقة أكثر إجرائية فإن هؤلاء الباحثين يميزون بعد ذلك بين الأنساق المجردة التي تكون عناصرها عبارة عن مفاهيم، وبين الأنساق الملموسة التي يكون بعض عناصرها على الأقل أشياء، إضافة إلى أن المقاربة الأكثر رياضياً تسمح بإعطاء تعريفات عن النسق في لغة مجموعائية.

وأما René Thom (ر. طوم 1980 ، ص82) فيرى أن النسق كمحتوى للمجال يشمل الزمان والمكان، هذا المجال حسب مفهومه الإقليدي هو "المفتوح المتصل" حيث يتصادق مع فرضية استمرارية التفاعل ونفس المنظور نجده لدى (جوال دو روزني Joël de Rosnay 1976 ص91) الذي "ينعت النسق كمجموعة عناصر في تفاعل دينامي منتظم من أجل هدف" ويعرفه فرديند دو سوسور " Ferdinand de Saussure" بقوله: "النسق عبارة عن كل منظم متكون من عناصر متضامنة لا يمكن تعريفها إلا بالنسبة لبعضها البعض حسب المكانة التي تشغلها في المجموعة".

أما لودفيج فان برتالونفي Ludwig von Bertalanffy عالم بيولوجي أمريكي من أصل ألماني، وصاحب أول كتاب في "النظرية العامة للأنساق" فيعرف النسق على أنه مجموعة من الوحدات المؤثرة في بعضها البعض. ويضيف روزني بأن النسق مجموعة من العناصر المتفاعلة بدديناميكية والمنظمة من أجل هدف. كما يضيف لادريار Jean Ladrière بأن النسق "هو شيء معقد متكون من مركبات منفصلة عن بعضها البعض مترابطة فيما بينها بعدد معين من العناصر".

أما إدجار موران Edgar Morin فيعرف النسق على أنه "وحدة إجمالية منظمة من التفاعلات بين العناصر أو الأفعال أو الأفراد".

ويمكن من خلال مختلف هذه التعاريف أن نستخلص العناصر الأساسية التالية وهي: الكلية، العناصر، العلاقات التي تربطها وتنظمها، التفاعل بين العناصر، الوظيفة، الهدف، النسبية، التغير، اختلاف الطبيعة والماهية.

ورغم أن هذه التعاريف على اختلافها لم تحظ بالمعنى الحقيقي للمفهوم، كما لا



يمكن بطبيعة الحال إعطاء تعريف جامع مانع للنسق مادام يمكن بناء أنساق إلى ما لا نهاية، وأن النسق الواحد يختلف مفهومه من منظور إلى آخر كما ذكر لازلو (1981)، والدليل على ذلك وجود عشرات التعاريف المختلفة، لكنه بإمكاننا الإبقاء على مختلف هذه التعاريف لأن الإشكال يزول عندما نؤلف بين مختلف عناصرها المتفق عليها في تعريف الأنساق بغض النظر عن نسبتها إلى مؤلف دون آخر خاصة وأنها تذكر بعض الأسماء اللامعة في النظرية النسقية. كما يعرف النسق من الناحية التقنية بأنه مؤلف من جانبين:

- أ- الجانب البيوي يتكون من:
    - الحد النسقي وقد يكون حدا ماديا أو معنويا.
    - عناصر النسق.
    - خزانات النسق وهي أمكنة مادية أو خزانات نظرية لتخزين المادة أو المعلومات أو الطاقة ويرمز لها في هندستها بمستطيل خزان.
    - شبكة من القنوات المبادلة لمعلومات والمادة والطاقة بين مختلف العناصر، وبين النسق والمحيط.
  - ب- الجانب الوظيفي ويتكون من العناصر التالية في تصوره التقني أثناء نشاطه أو عمله:
    - سيولة الطاقة أو المادة، أو المعلومات بين الخزانات والعناصر سيولة يمكن قياسها بمتوسط الكمية السائلة بين فترتين (لحظية).
    - صمامات: تراقب درجة السيولة ومختلف أنواعها.
    - زمن السيولة الذي يحصر مدة انتقالها من مكان إلى مكان آخر داخل النسق.
    - عكفة الإشباع أو التغذية الارتدادية *La boucle de rétroaction*.
- بالإضافة إلى ذلك يتكون النسق من أبواب (مداخل ومخارج) يعتمدها في تعامله مع المحيط بطريقة منتظمة. جورج لاربي (1997) Georges Lerbet.

## 2- المفهوم النسقي:

مفهوم استنباطي امبريقي، ومع هذا فإن مفهوم الدافعية وفق المفهوم الإجرائي المعزول (coi) يبقى بناء غير كاف، فعلاقته مع مفاهيم أخرى خاصة منها ما يتعلق مباشرة بقوة الدافعية كالاستعداد والميل والذكاء، أو يصوره غير مباشرة كالحوافز الأسرية، والعوامل البيداغوجية التي لها كلها علاقة بالدافعية كأنظمة فرعية من النظام التربوي من المنظور النسقين هي في بحثي هذا غير معرفة أو غير محددة.

"إن الدقة التحليلية والاستقرائية تميز المفاهيم العملية المعزولة بينما دقة الاستنباط

والتركيب تميز المفاهيم النسقية وبنائها يرتكز على العلاقات المنطقية بين عناصر النسق "لوك فان كامبهدوت" (1995) Luc Van Campenhoudt .

إن المفهوم النسقي ليس مستقراً بالتجريب، ولكنه مبني على التفكير المجرد مثل الاستنباط، القياس، التعارض، الاستلزام... الخ، حتى ولو يستوحى بالضرورة من سلوك أشياء حقيقية ومعارف محصلة مسبقاً حول تلك الأشياء، وهذا العمل المجرد في أغلب الحالات يتمحور حول إطار ما من التفكير أكثر عمومية يمكن تسميته بالبراديغم "Paradigme" مثلما هو الحال بالنسبة لمفهوم الفعل الاجتماعي الذي يتدرج ضمن براديغم علم اجتماع الفعل Paradigme de la sociologie de l'action، وبناء على هذا نقول أن مفهومي الاستقراء والاستنباط لا يتميزان فقط من حيث طريقة البناء، ولكن يتميزان من حيث درجة القطيعة مع أحكام القيمة أو الأحكام المسبقة.

فالمفهوم العلمي المعزول هو مفهوم استقرائي، ويبقى قابلاً للنقد والتعديل. بحكم أنه مبني على التجربة الحسية وحدها حيث يبني المفهوم انطلاقاً من الملاحظة الجزئية أو يعتمد على معطيات مغلوطة أحياناً أو مبتورة tronquées أحياناً أخرى. وزيادة على ذلك حتى ولو تأسس البناء على المقارنة، المقابلة أو التحليل النقدي، فإنه يبقى خاضعاً لتأثيرات غير واعية على الأقل من قبيل الأحكام المسبقة، والتأويلات.

لهذا فاقصر البحث على منهج الاستقراء يعني إقصاء شطر الحقيقة، لأن هذه الأخيرة يمكن الحصول عليها بطرق غير الحواس، غير أن أصحاب المذهب الحسي (الاستقرائي) ينكرون وجود حقائق عقلية سابقة على الخبرة الحسية وليس معتمدة عليها أي "أن كل قول لا يمكن فحصه عن طريق الحواس لا معنى له، فليس هناك سوى الجزئيات الحسية، فاللفظ الكلي مجرد اسم أطلقناه على مجموعة الجزئيات المتشابهة التي تكون نوعاً، أي لا وجود لمعاني كلية مجردة أو مستقلة عن وجود الجزئيات التي ندركها بالحواس وأصحاب هذا المذهب ينكرون وجود معرفة يقينية. فما دامت المعرفة مستمدة من الخبرة فهي احتمالية بدرجات متفاوتة". (المرجع السابق ص133). ولحسن الحظ أنهم أنكروا وجود معرفة يقينية ولم يدع أحد أنه يملكها صراحة ولكنهم ادعوا ذلك ضمناً حين أقصروا المعرفة -ولو كانت نسبية- على المنهج الحسي التجريبي أو الامبريقي، ونفوا احتمال أن كون هناك مطلق معرفة من طريق العقل كما رأينا، يقول أحمد زكي بدوي: "ومما يؤخذ على هذا المذهب عدم تقديره لدور التجريدات العلمية، والدور الفعال، والاستغلال النسبي للفكر، ويقابله المذهب العقلي Rationalisme الذي يقرر صدور المبادئ والقوانين عن العقل". أ. زكي بدوي (1978).

نقرأ في تفسير محمد عبده للقرآن الكريم في سياق تفسيره للآية: " اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ (6) من سورة الفاتحة قوله: "توجد أربعة طرق للهداية أو (المعرفة اليقينية) هي: العقل، النقل، التجربة، الوجدان"، وهي كما وصفها المفكر "محمد عمارة" أنها تشكل نظرية في المعرفة.

وإذا أردنا مزيداً من الدقة في التمييز بين منهجي الاستقراء والاستنباط في بناء المفاهيم، نقول لبناء المفهوم الإجرائي المعزول فإننا ننطلق من المؤشرات التي يعرضها الواقع، فننتقي منها ونجمع، وننسق. أما لبناء المفهوم النسقي فإن العملية تكون عكسية، فنبدأ التفكير من خلال براديغم مفسر ومطور من طرف باحثين أو علماء، وقد ثبتت فعاليته، وتم التحقق من صحته امبريقياً أو تجريبياً فنضع المفهوم على محك مفاهيم أخرى مرجعية تسمح لنا باستنباط الأبعاد والمركبات ومؤشراتها بشكل متسلسل، وفي هذه الحالة يصبح المؤشر نفسه عبارة عن بناء ذهني أو صدى منطقياً لصوت العقل، ولا يمثل مطلقاً حالة شيء، ولكن يدل على تصنيف عقلي ملائم لفعل أو أثر أو علامة، أو حالة ما تحتاج للكشف عنها، وأن الوعي بها يعطيها دلالة خاصة.

وسواء انتهجنا طريقة الاستقراء أو طريقة الاستنباط فإن عملية البناء تقودنا دائماً إلى إجراءات انتقائية للواقع، والمشكل الحاسم لكل بناء مفاهيمي هو إذن يتعلق بنوعية ذلك الانتقاء. وهكذا بالنسبة للمفهوم النسقي فإن الانتقاء هو نتاج عمل منطقي استنباطي ومجرد، الشيء الذي نعتبره الكيفية الأكثر ملاءمة لتجاوز مشكلة الأحكام المسبقة.

أما بالنسبة للمفهوم العملي (الإجرائي) فإن عملية الانتقاء ترتكز كذلك على عملية البناء لكن امبريقية الطريقة الاستقرائية تجعله أكثر قابلية وتأثراً بالأحكام المسبقة، ومن ثم فإن المفهوم الإجرائي المعزول يتوسط الطريق بين المفهوم النسقي والإلمام الأولي بالحقيقة "Prénotion"، لذلك نقول أنه بدل أن نتصور المفاهيم الإجرائية المعزولة والمفاهيم النسقية حسب ترسيمة خطية لعلاقة تسلسلية فإنه من أكبر دواعي الاستمرارية والبقاء أن نجعلها ضمن علاقة جدلية dialectique بهما يتوضح دورهما في التحدي المشترك لإشكالات الواقع، وتطوير المعرفة العلمية، لأن ما يعطي القيمة للمفهوم هو قدرته على كشف الحقيقة، أي فيم يساعدنا على الاكتشاف أو الفهم -ولقد حاول جون ديوي بفكره الراجح أن يوفق بين المفهومين بقوله: "لم لا نجمع بين الاستقراء والاستنباط في مفهوم واحد نسميه بالتفكير التأملي".

هذا الأخير الذي ضمنه كتابه "كيف نفكر how we think" وهو بذلك يريد أن يجمع شتات الفكر و ينسق بين قدراته، ويوجه الجهود العلمية خاصة في مجال التربية على الأقل حيث ظهرت عدة اتجاهات فكرية منها ما هو قديم، ومنها ما هو معاصر، ومنها ما هو حديث، وكل اتجاه ينطوي على عدة مفاهيم تشكل في مجملها بناء فكري متميزاً يصطلح عليه سوسيولوجياً بالبراديغم أو المنظور. لذا فمفاهيم التربية الحديثة مثل التربية بالخبرة، بيداغوجية المشروع، التعلم ذو المعنى، الفروق الفردية، الطرق النشيطة، التعلم الفردي والجماعي، التربية عن طريق الكفاءة... وغيرها من المفاهيم التي لا حصر لها، والتي تختلف درجة التشعب بها (التركيز) من منظور إلى آخر بحسب درجة وعمومية المنظور أو البراديغم نفسه. لذلك فإن بساطة أو تعقد نموذج التطبيق تختلف أيضاً بحسب درجة شمولية المنظور للظاهرة التربوية، ولنضرب لهذا

مثلا بالدافعية مادمننا في سياقها: حيث لا تخلو نظرية من نظريات التعلم الحديثة من مفهوم الدافعية سواء في بنائها النظري أو في نموذجها التطبيقي غير أن الدافعية كمفهوم قد يكون مفهوما ثانويا في نظرية، وقد يكون مركزيا في نظرية أخرى.

فبعض النظريات السلوكية كنظرية الإشراف يلعب التعزز فيها دورا ثانويا إلى جانب مفاهيم أساسية كالاقتران، التكرار، المحاولة والخطأ، أو في النظرية المعرفية حين نتكلم عن التصور، والإدراك، والملاحظة، والتمييز، والتعميم، وكلها مفاهيم بنائية عليها بصمات التعزيز، والحافز، والرغبة، الميل، والدافع، بصفة ظاهرة أو ضمنية.

باعتبار أن مفهوم الدافعية ومشتقاته تعبر عن مقدار الشحنة أو الطاقة التي تحرك الفعل أو تثير السلوك، فلا عجب أن نجد في مختلف نظريات التربية وخصوصا نظريات التعلم التي نعتزها الجانب التطبيقي لنظريات التربية، والتي اشتقت منها فيما بعد نظريات البيداغوجية المتمثلة في نظريات التدريس أو الديدكتيك، لذا نجد في هذا الميدان قد تأسست عدة نظريات اتخذت من مشكلة الدافعية مفاهيم أساسية لأبحاثها، فهناك نظرية التعزيز التي يعتبر كلارك هل Clark Leonard Hull من أبرز روادها، ومن أبرز مفاهيمها: الحافز، المثير الحافز أو الباعث، التعزيز السلبي والتعزيز الإيجابي، وجدول التعزيز، وتسمى أحيانا نظرية الحافز- الباعث وهي: نظرية ميكانيكية تعتمد على مفاهيم الإشرافين الكلاسيكي والإجرائي لأنها تقوم على العلاقة الترتيبية السببية بين مفاهيمها في مواقف التعلم المختلفة. لذلك فهي تعتمد على طريقة أو منهج COI (المفاهيم الإجرائية المعزولة) أي على الاستقراء التجريبي لا على الاستنباط، ونفس الحكم ينطبق على النظرية الإنسانية أو نظرية الإشراف الفعال لسكينر التي تركز على تعزيز الاستجابة لتقويمها وزيادة حدوثها، وهناك عشرات النظريات في الدافعية تقوم هي الأخرى على طريقة الاستقراء التجريبي، ومع هذا هناك أيضا عشرات النظريات حول الدافعية والتي بنت مفاهيمها على منطقية النظر إلى العلاقة التي ترتبط بين عناصر الظاهرة، لا على معقولية التجريب، سواء كانت تلك العلاقات في إطار نسقي أم في إطار تحليلي بسيط أي علاقة بين متغيرين وحسب، ومن أمثلة ذلك نظرية التحليل النفسي التي نعتبرها نظرية في الدافعية فهي مبنية على مبدأ العلاقة بين مفهومين دافعيين هما "الاتزان البدني أو الحيوي Homeostasis ومذهب المتعة أو اللذة Hedonism ويعمل الاتزان البدني على استثارة أو تنشيط السلوك بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه الأنشطة" (مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي 1998 ص13).

ومن ثم فإن العلاقة بين هذين المفهومين من جهة وبين أبعدها ومؤشراتهما من جهة ثانية يمكن استخلاصهما بالاستنباط أيضا لا بالاستقراء. ونفس الحال بالنسبة لباقي النظريات كنظرية التنافر المعرفي التي تبني مفهومها على بعدي الاتساق وعدم الاتساق الذين يعتبران مصدرين للارتياح والتوتر بحيث يؤثران في سلوك ومن ثم يمكن التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز.

وإذا كانت مؤشرات الدافعية أو اللادافعية واحدة بالنسبة لمختلف نظريات الدافعية، وهي مادة بحثها باعتبارها قابلة للملاحظة المباشرة في الواقع كما رأينا، إلا أنها تأخذ أبعاداً مختلفة في البحث باختلاف التوجه المنهجي وأدواته، ونشير هنا إلى أن المفاهيم على المستوى النظري تتميز بالثبات، بينما على المستوى الإجرائي تتميز بالتغير المستمر، والذي يعطيها صفة التغير هو تعدد الأبعاد، وتغيرها تبع لطبيعة المقاربات البحثية وتنوعها وتجديدها.

لقد تجمع لدى المشتغلين بالبحث النفسي والتربوي منذ النصف الثاني من القرن الماضي وخاصة في العقود الثلاثة الماضية نتيجة الأبحاث التجريبية وشبه التجريبية، عدد هائل من المعطيات حول أهم العوامل والمتغيرات المؤثرة في النشاط التعليمي عامة والدافعية على وجه الخصوص لذا "يبدو أنه قد آن الأوان أمام هذه الوفرة والثراء لتنظيم منهجي لتلك النتائج داخل أنساق نظرية، وضمن نماذج للتحليل والتفسير.

"إن المشكلة التي كثيراً ما يعاني منها الباحثون، لا تكمن في اختيار مناهج البحث المناسبة ولا في الحصول على النتائج، بل في تأويل وتفسير تلك النتائج في إطار تصور عام للقضايا المطروحة" (محمد الدريج 1991، ص42) وهذا ما نسعى إليه من خلال هذه المقاربة النسقية.

### 3-المقاربة النسقية:

تعتبر المقاربة النسقية فرعاً منهجياً من فروع المنهج الرياضي أو الاستنباطي، والخاصة التي أعطتها صفة المنهجية هي كونها

أ- لا تقتصر على التحليل العنصري المعروف الذي يقوم على أساس تفكيك الظواهر المختلفة إلى مكوناتها الأولية وعناصرها البسيطة، ودراستها دراسة تفصيلية وفهم أنماط التفاعلات الموجودة فيما بينها، وذلك قصد استنباط القوانين العامة التي تحكمها، لأن هذا من عمل المقاربة التحليلية التي تتعامل مع الظواهر التربوية انطلاقاً من متغير واحد كالمحتويات والطرق وأدوات التقييم وتكوين المدرسين الخ. إنها معالجة لإشكالية العنصر على أنه وحده يفسر الظاهرة، كما كان في السابق يعتمد في الحكم على نجاح أو فشل العملية التربوية -في كثير من الأحيان- على متغير أو مفهوم المدرس الناجح التي يتميز بخصائص معينة، أو الطريقة التربوية المثلى التي تتمثل بخطوات إجرائية محددة.

ب- تعتمد مجموعة من العناصر في آن واحد وينظر إلى التفاعلات والعلاقات بينها داخل نظام كلي، فهي نظرة شمولية للظاهرة تعالجها من جوانب شتى.

لذا تعتبر الظاهرة كلية ذات مظهر شامل ينبغي أن نتعامل معها داخل محيطها على اعتبار أنها ترتبط بالمحيط، فعلى سبيل المثال "إن معالجة مشكل التخلف

الدراسي من منظور المقاربة النسقية، لن يربطه بمتغير واحد ومعزول بل سيعتبره نتاجا لتفاعل كل العناصر، من مجتمع وأسرة والحوافز على التعليم وقيمة التعليم...، و هكذا فإن شرح وتفسير الظاهرة لا يتوقف على عنصر واحد، بل على التفاعل بين كل العناصر". (عبد اللطيف الفاربي وأخران 1992 ص8).

ج - بالإضافة إلى كونها لا تقتصر على التحليل العنصري المعزول للظاهرة من جهة، ولا تقتصر على التحليل البنائي الشمولي من جهة ثانية، ولا تكتفي بربط الظاهرة بمحيطها من جهة ثالثة، بل تذهب إلى أبعد من ذلك حين تتقصى طبيعة التفاعل بين هذه العناصر، هل هو تفاعل سلبي غير منتج أم هو تفاعل وظيفي منتج بحيث يتفاعل العنصر الواحد مع العناصر الأخرى تفاعلا إيجابيا أي وظيفيا منتجا فيصبح لا معنى للجزء إلا في ضوء تفاعله الإيجابي مع الكل، ولا معنى للكل إذا كان بناؤه شكليا لا روح فيه، وبالفعل "فإن المقولة الأساسية في المنظور البنوي ليست هي مقولة الكينونة بل مقولة العلاقة، والأطروحة المركزية للبنوية هي تأكيد أسبقية العلاقة على الكينونة وأولوية الكل على الأجزاء فالعنصر لا معنى له ولا قوام إلا بعقدة العلاقات المكونة له، ولا سبيل إلى تعريف الوحدات إلا بعلاقتها، فهي أشكال لا جواهر. (روجيه غارودي 1985 ص113).

إذن فالمقاربة النسقية في بناء نموذج الحوافز يمكن اعتبارها كنظام العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر المعززة أو المحفزة، وتعمل جميعا في تكامل وظيفي لتحقيق أهداف محددة، كالانتباه، والاندماج، وأداء الواجبات، وتحصيل الأهداف التربوية.

ويمكن اعتبار الحوافز والمعززات والمثيرات الحافزة بمختلف أنواعها نسقا متى تحققت فيها خصائص النسق وهي بنائية العناصر، و وظيفتها وتعديلها الذاتي (السيربناتي) وذلك كله في تفاعله مع البيئة المدرسية، وخاصة بيئة القسم.

## المراجع

### باللغة العربية:

- حمدي علي الفرماوي: " اختبار د.م لقياس الدافع المعرفي"، كراسة تعليمات. كلية التربية، جامعة المنوفية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1985.
- روجيه فارودي: البنوية فلسفة موت الإنسان. ترجمة: جورج طريبيشي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة (3)، 1985.
- ليندا دافيد وف: مدخل إلى علم النفس. ترجمة: سيد الصواف وآخرون، ط2، دار
- ماجدة العطية: سلوك المنظمة، سلوك الفرد و الجماعة. الدار العربية، 1999.

- محمد الدريج: التدريس الهادف . كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1991.
- عبد اللطيف الفاربي وآخران: البرامج و المناهج من الهدف إلى النسق. الطبعة(2)، دار الخطاب للطباعة و النشر، المغرب، 1992.
- و.د.وول: التربية البناءة للأطفال. ترجمة: عبد العزيز الشناوي، ومحمد عادل الأحمر، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1987.

#### باللغة الأجنبية:

- Alain Lieury, Fabien Fenouillet: Motivation et réussite scolaire , Dunod Paris, 1997.
- André, Bernard: Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie. Paris : Hachette Éducation, 1999.
- Christiane Montandon: Approche systémique des dispositifs pédagogiques. Ed : l'harmattan, Paris, France, 2002.
- Christophe Boujon, Christophe Quaireau: Attention et réussite scolaire. Dunod, Paris, France, 1997.
- Deci,E,Rayan,R,et Al, dans Alain Lieury ,et Coll :Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation .Dunod Paris1982.
- Gaston Mialaret : Pédagogie générale,Paris, PUF, 1991.
- Georges Lerbet, Pédagogie et systémique, Paris, PUF, 1997.
- Jean-Marie Gillig : L'aide aux enfants en difficulté à l'école .Dunod ,Paris 1998.
- Joël de Rosnay: Le microscope. Vers une vision globale. Paris, Seuil, 1975.
- Jean-Louis Le Moigne : la théorie du système général théorie de la modélisation . PUF 4 :ed, Paris, France, 1994.
- Les Presses de L'UNESCO : L'éducateur et l'approche systémique, Paris 1976.
- Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt : Manuel de recherche en sciences sociales. Dunod, 2ed, Paris, France, 1995.
- Rolland Viau : La motivation en contexte scolaire. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc .Saint Laurent ,1994.