جـامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

مطبوعة في مقياس

الدافعية للانجاز والتعلم والمشـروع الشخصـــي

لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص علم النفس التربوي

د. مشـري زبيـدة

السنة الجامعية: 2022 - 2023

الموضوعات	الصفحة
فهرس المحتويات	2 -1
مقدمة	4 – 3
المحور الأول- الدافعية	
تمهيد	5
أولا - تعريف الدافعية	7 - 5
ثانيا - المفاهيم المرتبطة بالدافعية	8 - 7
ثالثا - خصائص الدافعية	9 - 8
رابعا - أهمية الدافعية	9
خامسا - أنواع الدوافع	10
سادسا – نظريات الدافعية	16 - 10
سابعا - وظائف الدافعية	17 - 16
ثامنا - العوامل المؤثرة في الدافعية	19 -17
خلاصة	19
المحور الثاني – الدافعية للإنجاز	
تمهيد	20
أولا - تعريف الدافعية للانجاز	21 -20
ثانيا – خصائص ذوي الدرجة العليا للانجاز	22 - 21
ثالثا – مكونات الدافع للانجاز	22
رابعا - أهمية الدافعية للانجاز	23
خامسا - أهداف الدافعية للانجاز	23
سادسا - دافعية الإنجاز في المجال الدراسي	25 -24
سابعا - أساليب تنمية الدافعية للانجاز قياس	25
ثامنا - قياس دافعية الانجاز	28 -26
خلاصة	28

المحور الثالث – التعلم	
تمهيد	29
أولا - تعريف التعلم	30 - 29
ثانيا - أهمية التعلم	31 - 30
ثالثا – شروط التعلم	31
رابعا - أنواع التعلم	32 - 31
خامسا - مخرجات و نتائج التعلم	33 - 32

سادسا- نظريات التعلم	44 - 33
سابعا - الدافعية و التعلم	45 - 44
خلاصة	46
المحور الرابع – المشروع الشخصي	
تمهيد	47
أولا - تعريف المشروع الشخصي	48 -47
ثانيا - خصائص المشروع الشخصي	49 - 48
ثالثا - وظائف المشروع الشخصي	50 - 49
رابعا- أبعاد المشروع الشخصي	52 -50
خامسا- مراحل إعداد المشروع الشخصي	53 - 52
سادسا- مكونات المشروع الشخصي	55 -53
سابعا- أنواع المشروع الشخصي	55
ثامنا- الدافعية للانجاز والمشروع الشخصى	57-55
خلاصة	57
المراجع	61 - 58

مقدمة

كثيرا ما نتساؤل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا، ويؤدي بنا إلى البحث والسعي في سبيل تحقيق أهدافنا. والمثابرة والاهتمام وحب الاستطلاع وما وراء ذلك التوتر النفسي والفيزيولوجي الداخلي، والتي تم تفسيره من طرف العلماء والباحثين في علم النفس وإعطائه مصطلح الدافع. وإذا ما وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح والتفوق والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق طموحات وأهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافع للإنجاز.

إذ يمثل الدافع للانجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراسته الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، هذا فضلا عن علم النفس المهني ودراسة دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي. وبوجه عام حظي الدافع للانجاز باهتمام اكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية.

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للانجاز، نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي. ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادي، والمجال الإداري، والمجال التربوي، والمجال الأكاديمي (خليفة، 2000، صفحة 18)

إن لدافع الانجاز دورا فعالا في تعلم المتعلم، باعتباره مكونا أساسيا في سعي المتعلم تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر المتعلم بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

قسمت هذه المطبوعة إلى أربعة محاور تضمن كل محور مجموعة من العناصر حسب ما يلي:

المحور الأول: تناولنا في المحور الأول الدافعية من حيث: التعريف، المفاهيم المرتبطة بالدافعية، خصائص الدافعية، أهميتها، أنواعها، ونظريات الدافعية وظائف الدافعية والعوامل المؤثرة في الدافعية.

المحور الثاني: تناولنا في المحور الثاني بالدراسة الدافعية للانجاز من حيث: تعريف الدافعية للانجاز، خصائص دوي الدرجة العليا للانجاز، ثم مكونات الدافع للانجاز وأهمية الدافعية للانجاز، أهداف الدافعية للإنجاز، دافعية الإنجاز في المجال المدرسي، أساليب تنمية الدافعية للانجاز، وقياس الدافعية للإنجاز.

المحور الثالث: تناولنا في المحور الثالث بالدراسة التعلم من حيث: تعريف التعلم، أهميته، شروطه، أنواعه، ومخرجات ونتائج التعلم، كما تناولنا في العنصر السادس نظريات التعلم، وفي العنصر السابع العلاقة بين الدافعية والتعلم.

المحور الرابع: تناولنا في المحور الرابع بالدراسة المشروع الشخصي من حيث: تعريف المشروع الشخصي، خصائصه، وظائفه، أبعاده، مراحله، مكوناته، أنواعه المشروع الشخصي، الدافعية للانجاز و قائمة المراجع.

المحور الأول ـ الدافعية

تمهيد

حظي موضوع الدافعية باهتمام كبير من قبل علماء النفس، نظرا لدورها الأساسي في تحديد وجهة السلوك، إذ تعد المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة، والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم.

كما أن للدافعية دورا فعالا في تعلم المتعلم، باعتبارها حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم.

وتبرز أهمية الدافعية من خلال زيادة انتباه الطالب، واندماجه في الأنشطة التعليمية فنجاح، وفشل المتعلم يرجع إلي عوامل داخلية وسيطرته علي العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم. كما للدافعية دور في رفع مستوي أداء الطالب، وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يوجهها. وهي وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي.

أولا- **تعريف الدافعية**

1- الدافعية لغة: وردت كلمة دافع في المعاجم اللغوية بعدة معان، فقد جاءت بمعنى العطاء: دفعه ودفع إليه شيئا أي أعطاه. كما جاءت بمعنى إزالة الضرر: دفع عنه الأذى و الشر أي أزال الضرر. وفي معنى ثالث الأمانة، قالي تعالى" فإذا دفعتم إليهم بأموالهم (سورة النساء، الآية6) كما جاءت بمعني الحماية، قالي تعالى" ليس له دافع" (سورة المعارج ،الآية 3) أي حام يحميه. و في معنى خامس الإفاضة والسرعة: الدفع في الحديث أي أفاض وأسرع. أما المعنى السادس لها فهو الرد، يقال دفع القول أي رده بالحجة (فرج، 2007، صفحة 149).

2- الدافعية اصطلاحا: تعود كلمة دافعية "motivation" في أصلها إلى كلمة لاتينية "movere" أي يحرك أو يدفع " to move" في علم النفس، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك. ثم أخد هذا المصطلح معنى أوسع يشمل على رغبة الفرد في إشباع حاجات معينة، وأنه يتعلق بالقوى التي تحافظ أو تغير اتجاه أو كمية أو شدة السلوك.

عرف يونج P.T Yong الدافعية من خلال المحددات الداخلية، على أنها عبارة عن حالة استثارة، وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.

كما عرفها ليندلي على أنها استثارة وتحريك السلوك، وتنظيم نموذج النشاط (خليفة، 2000، صفحة 54).

من خلال ما تقدم يشير مصطلح الدافعية، إلى حالة تستثير سلوك الفرد وتنظم نشاطه، وتوجهه للوصول إلى تحقيق الهدف أو الغاية المرغوبة.

كما تعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية، التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له.

كما تعرف على أنها شروط تسهل وتوجه، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات.

وتعرف أيضا على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته و المحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (عبد الله، 2014، الصفحات 18-19)

ما نستشفه من خلال هذا التعريف، هو أن الدافعية سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك و توجيهه نحو هدف معين و المحافظة عليه.

كما يشير مصطلح الدافعية، إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المعنى يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات داخلية أو حاجات خارجية (أابو رياش و عبد الحق، 2007، صفحة 457).

من خلال هذا التعريف نستخلص أن الدافعية تعبر عن رغبة داخلية أو خارجية تثير نشاط الفرد نحو هدف معين.

كما عرفها جابر عبد الحميد على أنها حالة فيزيولوجية، وسيكولوجية داخل الفرد، تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين. الهدف منها خفض حالة التوتر لدي الكائن الحي و تخليصه من عدم التوازن (المصري و محمد، 2014، صفحة 90).

نخلص إلى أن الدافعية حالة توتر أو عدم اتزان، تحدث للكائن البشري بفعل عوامل داخلية ـأو خارجية، تثير لديه سلوكا معينا و توجهه نحو تحقيق هدف معين.

ثانيا- المفاهيم المرتبطة بالدافعية

1-المثير: هو العامل الذي يتسبب في إصدار السلوك عن طريق تنبيه المستقبلات الحسية، فالنظر إلى الطعام أو شم رائحته منبهات خارجية أو

تقلصات المعدة، فهي منبهات داخلية وهي مثيرات لدوافع الجوع والبحث عن الطعام (المطيري، 2005، الصفحات 80-81).

2-الحافز: مجموعة من العوامل التي تعمل على إثارة كافة القوى الحركية في الفرد ،والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته. كما أن الحافز شيء خارجي، بمعنى أنه نابع من ظروف خارج الفرد تجعله يتبنى تصرفات في اتجاه معين لقدرتها على تنشيط دوافعه وتشجيعها.

3-الحاجة: هي نوع من النقص يشعر به ويمارسه الفرد، وهذا الاضطراب البدني أو النفسي، قد يتمثل في الحاجة إلى الأكل أو الأمن والحب. أي أنها حالة عدم توازن داخلية تأخذ شكل حاجة بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية.

4-الباعث: حالة من التوتر تجعل الإنسان حساسا اتجاه بعض المثيرات البيئية، وقد يكون محركا للسلوك. لكنه لا يشترط أن يحركه نحو وجهة مرغوبة أي أن السلوك الناتج عن الباعث، هو سلوك اعمي ليس له هدف محدد أما السلوك الناتج عن الدافع هو سلوك هادف، موجه وجهة مقصودة (عبد الباقي، 2003، صفحة 72)

5-الهدف: هي الغاية التي يتجه إليها الفرد بنشاطه الذي يثيره الدافع من اجل الوصول إلى ما يسعى إليه (خليفة، 2000، صفحة 77).

6-الميل: يشير إلى الحب أو الكره أو التفضيل أو النفور فهو يحدد اتجاه النشاط الذي يضعه الفرد ضمن أهدافه.

7-الطموح: هو أمل الفرد في تحقيق هدف ما، لان أمل الفرد في إمكانية تحقيق هدف ما واعتقاده أن هذا الهدف يقع ضمن قدراته يجعل الفرد يعمل جاهدا على تحقيقه، أي أن دافعيته نحو تحقيق هذا الهدف تزداد أكثر لو كان طموحه تجاه تحقيق هذا الهدف قليل، أي أن مستوى طموح الفرد يؤثر في دافعيته نحو الهدف (أبو جادو، 2008، صفحة 244).

ثالثا- خصائص الدافعية

تتصف الدافعية بعدة خصائص من أبرزها ما يلي:

- تعتبر الدافعية عملية عقلية غير معرفية.
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- عملية فطرية ومتعلمة، شعورية(أو واعية) ، ولا شعورية (لا واعية).

ثنائية العوامل، أي أنها ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فسيولوجية، ونفسية)،ومادية اجتماعية من جهة أخرى.

- واحدة من حيث أنواعها(الفطرية والمتعلمة)، عند كافة أبناء الجنس البشري لكنها تختلف من شخص إلى أخر من حيث شدتها أو درجتها.
- تفسّر السلوك وليست تصفه.

- يؤدي الدافع الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد، فالحاجة إلى الأمن مثلا قد تدفع شخص ما إلى جمع الثروة، وشخص ثاني إلى الانتماء إلى جمعية وشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس و اعتزالهم.

- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف أو الطمع، والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص أو بدافع الانتقام.

- كثيرا ما تبدو الدوافع في صورة رمزية مقنعة، فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع حسي مكبوت (بني يوسف، 2015، الصفحات 23-24).

رابعا- أهمية الدافعية

الدافعية تكوين فرضي إي لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستنتج من الأداء الظاهر للكائن الحي.

وتشكل الدافعية مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي نظرا للدور الهام الذي تلعبه في التعلم والاحتفاظ و التذكر والأداء.

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية، من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها. فاستثارة دافعية الطلاب، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات يديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة متنوعة. كما تتبدى الدافعية التربوية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز أهداف تعليمية معينة، على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل الدراسي (العناني، 2014، صفحة 133).

خامسا- أنواع الدوافع

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم، حسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

1- الدوافع الداخلية(الإثارة الداخلية): إنها تلك الاستثارة التي توجد داخل النشاط، أو العمل، أو الموضوع. والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر بالرغبة في أداء العمل أو الانهماك في الموضوع.

2- الدوافع الخارجية(الإثارة الخارجية): وهي الإثارة الموجودة خارج العمل، أو النشاط أو الموضوع، ولا علاقة تربطها بها، لا من حيث الهدف أو التنظيم أو الطريقة، ويتخذها المدرس بشكل معززات أو جوائز أو درجات، مادية أو معنوية (محمد الموسوي، 2015، صفحة 87).

سادسا– نظريات الدافعية

نقوم في هذا العنصر بعرض مجموعة من النماذج النظرية التي تناولت موضوع الدافعية .

1- **نظرية مكدوكل Mcdougal:** يعد مكدوكل من أشهر الداعين إلى هذه النظرية، وقد عرف الغريزة: بأنها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه إلى مؤثرات من نوع خاص، ويدركها إدراكاً حسياً، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكها، ويسلك نحوها مسلكاً خاصاً، أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك.
والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحية، وإنها فطرية تظهر بنزعة لأن يسلك نحوها المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحية، وإنها فطرية تظهر دون سابق تعلم من ناحية أخرى.

ولقد قدم مكدوكل قائمة بـ(14) غريزة اعتبرها مسببات للسلوك، وزادها فيما بعد إلى أكثر من ذلك، وتحتوي هذه القائمة على غرائز مثل غريزة الوالدية وغريزة حب السيطرة الخضوع والتملك....الخ .إن هذه النظرية قد هوجمت هجوماً عنيفاً للأسباب الآتية:
أ- إن أصحاب نظرية الغرائز قد اختلفوا في عددها فبينما حددها مكدوكل بـ(14) نجد أن فرويد قد حددها بفقرتين فقط وهما الغريزة الجنسية وغريزة العدوان.
ب- إن الكثير من هذه الغرائز ليس عامة لدى البشر كما أشار العديد من الدراسات البحوث العلمية مثل الغريزة الوالدية وغريزة العدوان على سبيل المثال لا الحصر.
ت- إن مفهوم الغريزة يدل على مفهوم غير علمي مما يتناقض ذلك مع توجه النظريات الحديثة في علم النفس (الداهري، 2010، صفحة 115).

2- **النظرية الديناميكية في الدافعية:** ترجع هذه النظرية إلى عالم النفس دورث (Woodworth)، الذي مهد السبيل لاستعمال مصطلح الدوافع (Drives) والذي يشير إلى أنها تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، وهناك نوعان من النشاط: الأول النشاط الاستهلاكي الذي له فائدة مباشرة للكائن كما أنه يؤدي إلى إنهاء سلسلة من العمليات التي تؤدي بهذا الكائن إلى الراحة أو التحول إلى نشاط آخر. والثاني: النشاط ألاستعدادي الذي له فائدة غير مباشرة للكائن الحي ذلك أنه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي.

3-النظرية الوظيفية في الدافعية: تهتم هذه النظرية بالنشاط والتوافق ويتزعمها كل من كار Carr وروبنسونRobinsen اللذين أكدا على أن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة وأن لديه دوافع يمكن إشباعها عن طريقها، فإذا ما أشارت هذه الدوافع أصبح الكائن الحي في حالة توتر، ولذلك يقوم بنشاط لإزالته فيتكيف مع البيئة.

وإذا كانت الدافعية طبقاً لهذه النظرية مثيراً مستمراً يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب بشكل يؤدي إلى زواله، فإن عملية التوافق تتضمن وجود دافع مثير موقف إحساس واستجابة تغير الموقف وتؤدي إلى إشباع الدافع.

ولقد أشارت هذه النظرية إلى أربع حالات تدل على عدم التوافق وهي:

أ- افتقار البيئة إلى وسائل إشباع الدوافع.
ب- مصادفة عقبات في البيئة.
ت- افتقار الفرد إلى القدرة التي تمكنه من الاستجابة للموقف.
ث- الصراع بين نزعتين متعارضتين.

4- **نظرية فرويد:** تعتمد نظرية فرويد على مبدأ الحتمية البايلوجية ولذلك فإنها لا تعير اهتماماً للعوامل الثقافية الاجتماعية، مع شمولية هذه النظرية إلا أن معظم مفاهيمها لا يمكن أن تخضع للتجربة ولا يمكن التحكم فيها، فضلاً عن أن معظم الحالات المدروسة كانت من المرضى ومن الطبقة الوسطى (الداهري، 2010، الصفحات 116-117).

كما ترى هذه النظرية أن سلوك الفرد محكوم بغريزتي الجنس والعدوان كما تؤكد هذه النظرية على تحكم مرحلة الطفولة المبكرة في سلوك الفرد مستقبلاً وترى بأن الدافعية عبارة عن استثارة داخلية لاستغلال طاقات الإنسان من أجل إشباع دوافعه.

وتطرح هذه النظرية مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك.

لذا فقد فسر فرويد رائد هذه النظرية العديد من الأنماط السلوكية والتي تبدوا في ظاهرها غير سوية أو غير معقولة بدوافع لاشعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه. (الفلفلي، 2012، صفحة 135).

5- **نظرية المجال في الدافعية:** ترجع هذه النظرية إلى ليفين Lewin الذي ينتمي إلى مدرسة الكشطالت الألمانية الذي أجرى الكثير من التجارب في الدافعية، وتتلخص أهم مبادئ هذه النظرية بالآتي:

أ- إن السلوك يتوقف على الفرد وعلى البيئة، وإن كلاً من الفرد والبيئة يتوقف أحدهما على الآخر، ولفهم السلوك يجب أن ينظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل وهذه العوامل تمثل بمجال حياة الفرد.
ب- إن البيئة في هذا المجال تسمى بالبيئة النفسية التي تختلف من فرد لآخر.
ت- إن هناك عائق قد تقوم أمام الفرد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
ث- إن الحاجة المستثارة تتمثل في حالة توتر في الفرد واستعداده للعمل بالا تجاه الايجابي أو السلبي.

6- **نظرية اولبورت Allport:** يذهب أولبورت الذي تسمى نظريته بالنظرية الدينامية إلى أنه ليس ثمة مشكلة في علم النفس أكثر تشابكاً وتعقيداً من مشكلة الدافعية، لأن جميع نظريات الدوافع تعجز عن إمدادنا بتفسير كامل لهذه المشكلة.

لقد أشار أولبورت في تحليله للدافعية إلى أربع متطلبات وهي:

- الأولى التأكيد على معاصرة الدافعية،
- الثاني أن الدافعية البشرية معقدة جداً ومتنوعة بحيث من غير الممكن اختزال ذلك التعقيد إلى نموذج بسيط،
- الثالث التأكيد على العمليات الشعورية،
- الرابع التأكيد على الواقع الحسي بدلاً من تحديدها تجريبياً.

ومهما يكن من أمر فقد فسر **أولبورت** الدافعية بقانون الاستقلال الوظيفي الذي يؤكد على أن الدافع في الإنسان السوي الناضج، لا يرتبط بخبرات الماضي وظيفياً وإنما عاصره، ومن هنا فإن الانتقال من الدافع العضوي إلى الدافع الاجتماعي للراشد لا يفسر- في ضوء خبرات الطفولة وإنما في فهم أسباب السلوك في الوقت الحاضر (الداهري، 2010، صفحة 118).

7- نظرية الحاجات هنري موراي Henry Murray : يعتبر موراي أول من قدم مفهوم دافعية الانجاز في دراسة ديناميات الشخصية وكان ذلك عام 1938 م عندما وضع قائمة لعشرين حاجة ذات أصل نفسي، من بينها الحاجة إلى الانجاز باعتبارها أحد متغيراتها الأساسية.

فالحاجة تجعل الفرد يبدل من المواقف غير المشبعة إلى مواقف تحقق له إشباع هذه الحاجة. كما يعتبر السلوك عند "موراي" دالة لخصائص البيئة التي يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، ويمكن أن تكون مليئة بالحواجز التي تعيق السلوك الموجه نحو الهدف، ومن شأن الضغط البيئي الذي يعمل في تفاعل مع الحاجة أن يحدد مدى طول فترة الحدث السلوكي أو مدى الزمن النفسي اللازم لتحقيق الهدف.

وطبقا لموراي فإن أي شيء يضغط على الشخص لابد أن يؤثر على حالته النفسية (المبدل، 2010، صفحة 49). ويرى أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في فهم الشخصية، وتفسير السلوك الإنساني على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك داخل الشخص.

فالضغط من المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته. وهو صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين.

ويميز"موراي" بين نوعين من الضغوط هما: ضغط بيتا (1) الذي يشير إلى دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد. وضغط الفا(α) الذي يشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما هي في الواقع وهو الضغط الفعلي.

ويرى موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول، لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدراكه وجهة نظر ذاتية والى جانب خصائص وصفات ذاتية صاغها بنفسه عكس النوع الثاني الذي يرى فيه الفرد خارج إرادته وذاتيه (عثمان، 2001، الصفحات 100-101)

8- نظرية فروم Fromm: فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي للشخص، والطابع الفردي للشخص، وقد أكدت على المصطلح الأول لا بصيغة التباين بين الأفراد ولكن بصيغة ما هو مشترك بينهم. وقد أشار فروم إلى أربع حاجات ضرورية للشخص وهي :

- الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي.
- الحاجة إلى الشموخ.
- الحاجة إلى الهوية.
- الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي (الداهري، 2010، صفحة 119).

9 - نظرية الحاجات ماسلو: تهتم نظرية ماسلو بالحاجات الإنسانية باعتبارها تنظيما يحدد خطوات الأفراد المؤدية لتحقيق ذاتهم، وإن إشباع هذه الحاجات أو عدم إشباعها ممكن أن يؤدي إلى وجود نمط نعين من أنماط الشخصية، وهي (أي الحاجات) لا ترتبط بالبقاء العضوي إلا مرحلة في تحقيق الذات الكلية، وهذه الحاجات بالإضافة إلى استثارتها للسلوك و تنظيمه و توجيهه- تدعم السلوك الفعال المرتبط بتحقيق الهدف المرغوب.

ويرى "ماسلو" أن الحاجات تنتظم في تسلسل هرمي تأتي فيه الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم و حاجات تحقيق الذات في قمته.

وتترتب هذه الحاجات على النحو التالي:

أ - الحاجات الفسيولوجية: وهي حاجات البقاء وهي شائعة بين جميع الناس وأكثر فاعلية بالنسبة للفرد إذ تؤثر على سلوكه بدرجة كبيرة منذ ولادته (الزليتني، 2008، الصفحات 153-154)

ب - الحاجة للأمن: وهي الحاجة إلى الأمن النفسي والجسمي وتجنب الخطر والتخلص من الخوف.

ت- الحاجات الاجتماعية: وهي حاجة الفرد للانتماء للجماعة، وتكوين العلاقات معهم ، والشعور بالمودة والحب اتجاههم.

ث- حاجة تقدير الذات: هي الشعور بالكفاية من خلال ردة عل الآخرين اتجاهنا، فنحن دائما بحاجة لأحكام جيدة من قبل الآخرين اتجاهنا.

ح- حاجة تحقيق الذات: وهي البحث عن المهام ذات طبيعة متحدية لمهاراتهم وقدراتهم بالشكل الذي يحقق لهم الانجاز العالي من خلال تحقيق دواتهم (ثائر، 2008، صفحة 74).

10– نظرية الدوافع المعرفية: يقوم الدافع المعرفي بدور مهم في التعلم المدرسي ويتمثل ذلك في الرغبة في المعرفة، والفهم واتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي مشتقاً من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وقد يكون دوافع التعلم.

وعلى أية حال فقد اهتم فستنجر Festinger بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المنطقية الاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما نسميه مشكلة بل يحدث التالف المعرفي.

أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيما بينها نشأت حالة التنافر المعرفي وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزال هذا التنافر (الداهري، 2010، صفحة 120).

سابعا- وظائف الدافعية

تعددت وظائف الدافعية، فنجد ما يلي:

1- **توليد السلوك:** فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الفرد من اجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين، مثل هذا السلوك أو الهدف الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

2- **توجيه السلوك:** نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف. فالدافعية إضافة إلى أنها توجه سلوك الفرد نحو الهدف، فهي تساعده في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

3- تحديد شدة السلوك: اعتمادا على مدي إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع. فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة كما انه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف، فان محاولات الفرد تزداد من اجل تحقيقه.

4-المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك: فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره (الزغلول، 2012، الصفحات 216-217).

ثامنا- العوامل المؤثرة في الدافعية

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها كالعوامل الشخصية، والصفية وممارسات المعلمين، والعوامل الأسرية نوجزها كما يلي:

1- العوامل شخصية: هناك العديد من المتغيرات النفسية والعقلية المؤثرة على دافعية التعلم منها تقدير الذات؛ الذي يعبر عن مفهوم الفرد لذاته وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته فتقدير الذات أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك انجاز الفرد من حيث الاختيار، المثابرة أو نوعية الأداء، فالفرد الذي لديه تقدير ذات ايجابي للأداء يتوقع أن يؤيده بقدر كبير من الحماس و المثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك يؤثر سلبا على سلوكه ألانجازي.

كما أن الحاجة والاستعداد للانجاز، يعتبر من العوامل الشخصية المؤثرة على دافعية التعلم، إذ يمكن أن يتميز السلوك ألانجازي للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف آخر. ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح والفشل، ومستوى الحاجة إلى الانجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة و الإقبال عليها وتطوير الأداء.

2- العوامل الصفية: للجو الصفي السائد وما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو قد تكون عدوانية أثر على دافعية الانجاز لدي الطلبة، فالتنظيم الصفي السلبي قد يعيق حرية الحركة والتواصل بين الطلبة، كما أن زيادة عدد الطلبة في الصف يمكن أن يسهم في اختفاء كثير من الصعوبات التي يعانيها الطلبة مما يؤدي إلى إهمالها وعدم معالجتها، سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم هو الآخر في زيادة حالات العدوان بين الطلبة والشعور بالتفوق والتفرد والأنانية مما يجعل الجو الصفي خالي من التعاون.

ومن العوامل الصفية التي تؤثر على دافعية الانجاز كراهية بعض المواد الدراسية أو ارتباطها بإساءة أو فشل حاد في الانجاز، وغياب النماذج الحية الناجحة والصالحة مما يشعر الطلبة بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي وسيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصفية والجمود والنظام الشديد المتشدد في غرفة الصف.

كما أن للتباين والاختلاف الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية وكذا التباين في أعمارهم وأجسادهم، أثر على دافعية الانجاز لديهم. حيث أن هذا التبيان يتيح لمجموعة من الطلبة الفرصة لاستغلال قوتهم والسيطرة على الطلبة ضعاف البنية (ثائر، 2008، صفحة 253).

3- ممارسات المعلمين: يعتبر المعلم الوسيط التربوي الذي يتفاعل معه الطلبة طول ساعات يومهم، لذلك فالمعلم يقوم بدور كبير في إحداث التعديلات والتغيرات على دافعية الطلبة للانجاز، من خلال بعض الممارسات كعدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية، وتهاونه في تقديم التعزيزات

للطلبة وتركيزه على قيمة الاستجابات التي يصدرها الطلبة والخبرات وجعلها محور الاهتمام والانجاز مع إهمال نشاط وحيوية وفعالية الطلبة، و استخدام الامتحانات كأساليب عقاب ومن ثم تعنيف الطلبة على النتائج المتدنية التي يحصلون عليها.

فالمعلم لابد أن يحسن من تفاعله مع الطلبة بصورة ايجابية، ويستطيع مراعاة ذلك في انجازهم الواجبات وتعلمهم، التي من شأنها أن تسهم في رفع دافعية الطلبة للانجاز.

3- **العوامل الأسرية:** تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لاتجاهاتهم، التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة. فأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء يؤثر في تبني اتجاهات معينة دون أخرى" (خليفة، 2000، صفحة 224). حيث تتخذ الأسرة أشكالا متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكون الأشكال الأسرية التي تكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة و يعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال تأثيرا في الانجاز. كذلك ترتيب الطفل في الأسرة دورا هاما أيضا في تحديد مستوى دافعية الانجاز. كذلك أساليب التنشئة داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الو الدية التي يمثلها أرائهم الدينية، و بالتالي فان قيم الوالدين تمارس تأثيرا غير مباشر على مستوى دافعية الانجاز عند الأبناء (ثائر، 2008، صفحة 254).

خلاصة

الدافعية من أهم الموضوعات التي اهتمت بها مختلف العلوم، خاصة علم النفس التربوي لما لها من صلة بالعملية التربوية، لأن أداء الطالب أو التلميذ وإقباله على القيام بإعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه.

فالدافعية تعتبر كمحفز أساسي، يدفع الطالب أو التلميذ إلى المثابرة والعمل، كما تعد من أهم شروط العملية التربوية فالمتعلمون دائما يكونون بحاجة إلى دافع يقوى من رغبتهم في التعلم، ويدفعهم إلى الاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

المحور الثاني – الدافعية للإنجاز

تمهيد

الدافع للانجاز مظهر من مظاهر الصحة النفسية، هدفه تنشيط وتوجيه السلوك الإنساني، كما يعد مكون هام للنجاح الدراسي في كل المراحل العمرية التعليمية بدءا من المرحلة الابتدائية ومرورا بالمرحلة الثانوية وانتهاء بالمرحلة الجامعية.

إن سلوك المتعلم يكون مدفوعا، وموجها بالعديد من الدوافع المختلفة لإشباع حاجاته البيولوجية مثل الجوع والعطش وتجنب الألم، وإشباع حاجاته الاجتماعية مثل الحب والتطبيع والتقبل، ويكون الدافع للانجاز خلال السنوات الدراسية الأولى واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق الدراسي، وبذلك يصبح الدافع للانجاز عاملا قويا مسيطرا في حياة المتعلم حيت أن قبول المعلم للمتعلم يعتمد أساسا على استمراره في تحقيق مستوى مرتفع من الانجاز.

أولا - تعريف الدافعية للانجاز

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز، في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلرAdler**، الذي أشار أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبارات الطفولة. حيث عرض **كورت ليفن Levin** هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام **هنري موراي Henry Murray** لمصطلح الحاجة للإنجاز.

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنري موراي** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه، مكونا مهما من مكونات الشخصية، والتي تعرض فيها **موراي** لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز (خليفة ع.، 2006، صفحة 10).

والحاجة عند **موراي** الحاجة للانجاز تشير، إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك.

وفي ضوء التعريفات للدافعية للإنجاز أوضح **موراي**، أن شدة الحاجة إلى الانجاز تمثل في عدة مظاهر من أبرزها:

- سعي الفرد إلى القيام بأعمال الصعبة.
- تناوله الأفكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية.
- تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين.
- تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكاناته (خليفة ع.، 2006، صفحة 11).

ثانيا ـ خصائص دوي الدرجة العليا للانجاز

يتميز الأفراد ذوي الدافعية العالية للانجاز بسلوكيات وقناعات تختلف عن غيرهم من الأفراد العاديين، ويذهب ماكليلاند بأن السمات المميزة لذوي الدافعية العالية للانجاز تجعل إمكانية وجودها قليلة بين الناس، وهو يحدد بأن حولي(10 %) من سكان الولايات المتحدة يتمتعون بهذه الصفات أو جزء كبير منها، وهي على النحو التالي:

- يميل الأفراد ذو دافعية العالية للانجاز إلى المخاطرة والمغامرة والمجازفة واختيار الطرق الشاقة و الصعبة.
- لهم أهداف واقعية ومنطقية وعقلية ويعملون بصورة جدية.
- يتميزون باهتمامهم بتحقيق انجاز أكثر من اهتمامهم بالعوائد المادية المتوقعة من انجاز العمل.
- يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتيني ويضعون أنفسهم في مواقف التحدي.
- أنهم يتسمون بالقدرة على التنافس وتحمل المسؤولية ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي.
- تعد الرغبة بالتفوق والامتياز خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الانجاز.
- واقعيون في انتهاز الفرص وأخذ المجازات بعكس المنخفضين من دافعية الانجاز إما أن يقبلوا بالواقع البسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدراتهم على تحقيقه، وبالرغم من أن رغبة الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة بالعمل باستقلالية إلا أنهم لا يعجزون عن التعامل مع الآخرين والعمل معهم (الزليتني، 2008، صفحة 178).

ثالثا ـ مكونات الدافع للانجاز

يرى أوزبل(1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز وهي:

1 ـ **الحافز المعرفي:** الذي يشير إلى محاولة الفرد إ إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

2 ـ **توجيه الذات:** ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة، والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي إلى شعوره بكفايته، واحترامه لذاته.

4- **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه (عبد الله، 1996، صفحة 190).

رابعا ـ أهمية الدافعية للانجاز

تكسب الدافعية للانجاز الأفراد المثابرة والكفاءة، في أشكال مختلفة من الأداء، ويصبح لديهم مفهوم مرتفع عن دواتهم فهم كثيرو الحركة وراغبون في التطور والنمو و لديهم قدرة اكبر على تحمل الضغوط و مقاومتها.

وتظهر أهمية دافعية الانجاز في كونها تنمي العديد من الخصائص لدى الفرد منها: السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على التعامل مع الذات، والقدرة على تعديل المسار والقدرة على التخطيط الجيد (اليوسف، 2016).

خامسا ـ أهداف الدافعية للإنجاز

- توجيه السلوك وتحديد شدة السلوك اللازمة والمحافظة على ديمومته حتى يتحقق الهدف .
- تهدف إلى الوصول إلى معايير التفوق والامتياز
- تدعيم قيمة باعث النجاح.
- السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية في الاتجاه الإيجابي وهذا من خلال إحساس الفرد بالنجاح في مجال عمله وحسن إدارة الأعمال.
- المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة فالدوافع كما أنها تحرك السلوك فهي تهدف على المحافظة عليه نشطا حتى يتم إشباع الحاجة.
- تهدف الدافعية للإنجاز على مساعدة الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة.
- تهدف إلى تنشيط العضوية على الفرد لإرضاء الحاجات الأساسية لديه (قطامي و أخرون، 2009، صفحة 20).

سادسا ـ دافعية الانجاز في المجال المدرسي

تقوم التربية الحديثة على استثارة دوافع المتعلمين، نحو المواقف التعليمية عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ و تشبع حاجاتهم ورغباتهم، فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قوي كان نزع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا.

إن دافعية الانجاز من الوجهة التربوية تعد هدفا تربويا بحد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون

على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي في الحجرة الصفية.

كما تعد دافعية الانجاز من الأهداف التربوية، التي يناشدها أي نظام تربوي، ووسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعال. كما تحدد قدرات الطالب على التحصيل، وتحفزه وتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى. وهي على علاقة بحاجاته وتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه كذلك على المثابرة، والعمل بشكل نشيط وفعال. كما أنها تركز على أهمية دور المعرفة في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة. وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتفكير فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز فتأثر فيه وتتأثر به (الزليتني، 2008، صفحة 185).

حيث كشفت بعض الدراسات التي ركزت على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي كدراسة" محمد رضوان :" 1927 قام الباحث بدراسة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (120) طالب بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، حيث قام بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين:

الأولى ذات التحصيل المنخفض ممن حصلوا على (% 50) إلى (% 60) من معدلاتهم الدراسية، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي التحصيل المرتفع فالطلاب ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر دافعية (خليفة ع.، 2000، صفحة 84).

سابعا – أساليب تنمية الدافعية للانجاز عند الأفراد

يتحدد الفرق بين الأفراد فيما يتعلق بشدة الدافعية للانجاز بمستوى الرغبة الذاتية في التنمية والتطور ومدى تأثير الظروف البيئية الأخرى على صقل وتنمية هذه الدوافع. ويحدد علماء النفس أربعة أساليب أساسية لتنمية وتطوير دوافع الانجاز عند الأفراد، إن هذه الأساليب لا يمكنها أن تخلق مواضع الانجاز لدى الأفراد ولكنها قد تساعد في تنميتها وتطورها وهذه الأساليب هي:

1- وضع معايير رقابية لقياس الانجاز: يمكن للفرد بهذا الأسلوب أن يضع معايير رقابية معينة بحيث تتفق مع ظروف وإمكانياته وقدراته لقياس الانجاز الذي حققه في موضوع معين، وخلال فترة زمنية معينة، فإذا لاحظ الفرد بان مستوى الانجاز الذي حققه اقل من المعايير التي وضعها أمكنه بعد ذلك أن يبذل جهدا اكبر لانجاز المزيد لحين الوصول إلى المستوى المطلوب. وهند تحقيق هذه الخطوة يمكن للفرد أن يرفع من مستوى هذه المعايير بحيث تتلاءم مع أوضاعه الجديدة.

2- الاقتداء بانجازات الآخرين: ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتعرف والاطلاع على انجازات الآخرين، وبذلك يقوم بالاقتداء بأعمالهم وتقليدهم وإتباع خطواتهم للوصول إلى درجة عالية من الانجاز.

3- التصور الشخصي للانجاز: ويمكن للفرد بهذا الأسلوب أن يتصور نفسه على مستوى من الانجاز ويحاول تحقيقه عن طريق زيادة الجهد والرغبة الذاتية للتطور و التنمية.

4-**مراقبة الأوهام والخيال:** يسيطر الفرد على عواطفه بهذا الأسلوب، ولو جزئيا. وتتغلب قوة الإرادة على بذل الجهد والعمل الجيد وبالتالي يسير نحو تحقيق الانجاز الأكبر عن طريق السيطرة الواقعية والموضوعية على سلوكه العملي (عليلش، 2015، الصفحات 171-172).

ثامنا - قياس الدافع للإنجاز

يتم قياس الدافع للانجاز بطريقتين هما:

1- الطريقة الإسقاطية: يعرف الإسقاط أو الإضفاء أو الإلصاق في علم النفس بأنه نزعة المرء أن ينسب إلى شخص آخر أو إلى الجماعة كلها بعض من مشاعره أو رغباته، أو حوافزه بغية التخفيف من الشعور بالإثم عادة (ربيع، 2008، صفحة 49).

فالطريقة الاسقاطية من الوسائل المهمة التي يتكئ عليها السيكولوجي لكشف الجوانب المختلفة في الشخصية وتشخيص حالات الفرد السوية والمرضية ومعرفة ما يعانيه من مشكلات (عباس، 1990، صفحة 50).

- و منه اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception test(T.A.T)وضع هذا الاختبار هنري موراي وساعدته كريستيان مورجان عام 1935 يتكون الاختبار من"30" بطاقة تحتوي كل منها على صور أو مناظر، فيها بعض الأشياء والشخوص، بالإضافة إلى بطاقة بيضاء خالية من أي منظر (ربيع، 2008، صفحة 355).

يقوم الفاحص بعرض هذه الصور على المفحوص ويطلب منه سرد قصة حولها من نسجه ويكون لها بداية ونهاية، أما البطاقة البيضاء وهي رقم"16" فيعطيه التعليمات الآتية:ماذا يمكنك أن تتصور على هذه البطاقة البيضاء تصور صورة ما ثم أو صفها لنا بالتفصيل أي نطلب من الشخص أن يكون حكاية عن هذه الصورة التي يتخيلها (عباس، 1990، صفحة 125).

من خلال سرد المفحوص القصة\ يسقط حاجاته ومخاوفه أماله وصراعاته على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، ومن ثم فان "موراي" يفترض أن هذه القصص أو الأوصاف التي يشير إليها الفرد تكشف عن الحاجة للانجاز لديه.

2- الطريقة الموضوعية

- مقياس(راي-لن) للدافع للانجاز: وضع **"لن"** هذا المقياس عام 1960 وطوره **"راي"** في السبعينيات و يتكون من 14سؤالا، يجاب عنها بـــــ "نعم- غير متأكد-لا" وللتحكم في وجهة الاستجابة بالإيجاب تم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات. والدرجة القصوى هي0.42 وللمقياس ثبات يزيد على 0.70 في سبع دول تتحدث الانجليزية وله معاملات صدق لا تقل عن نظيراتها في المقاييس الطويلة، وبرهن **"راي"** على صدقه واستخرج معايير له في أربع دول. وقد ترجم أحمد عبد الخالق هذا المقياس، وأجريت له التصويبات والمراجعات والتعديلات المنسبة. وحسب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الدافع للانجاز ذلك بقسمته إلى نصفين، ووصل معامل الثبات إلى 0.69 و ذلك بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون (عبد الله، 1996، صفحة 196).

- استخبار الدافع للإنجاز:Achievement motivation Questionnaire

حاول هرمانس,(Hermamns,1970) بناء استخبار الدافع للانجاز بعيدا عن نظرية اتكنسون وذلك بعد أن حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين. وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الانجاز.

ويتكون الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيار. وقد قام رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية(1978) بترجمة الاستخبار وتقنينه على عين مصرية من الطلبة والطالبات، وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق إلى 67.0؛ 0.73 لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي أما صدقه فقد قام الباحثان بتطبيق استخبار الدافع للانجاز ومقياس التوجه نحو الانجاز. من إعداد أيزنك وويلسون(Eysenek& wilson,1975) على العينتين السابقتين ذاتها من الذكور والإناث، وكان معامل الارتباط بين المقياسيين0.78؛ 0.80، لعينتي الذكور والإناث على التوالي.

- مقياس التوجه نحو الانجاز:Acheivement Orientation

وقد أعده أيزنك وويلسون(Eysenk& wilson,1975) ضمن استخبار يتضمن سبعة مقاييس فرعية تقيس المزاج التجريبي \ المثالي. ويتكون من 30 بندا يجاب عنها بـــ"نعم"، "غير متأكد"، «لا" (عبد الله، 1996، الصفحات 196-197).

خلاصة

لدافعية الانجاز أهمية كبيرة في تفسير السلوك الإنساني، و التعرف على مساره فهو المحرك الديناميكي للسلوك والمحدد الرئيسي له. لذلك ركزت مختلف الأبحاث والدراسات على فهم ومعرفة أسباب ونشأة الدافعية للانجاز، وبيان العوامل المؤثرة في توجيه السلوك الدافعي.

المحور الثالث- التعلم

تهميد

إن استجابات المتعلم وردود أفعاله في الموقف التعليمي تختلف باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على ذلك، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية، باعتبار هذه القوى باعث محرك ومنظم لسلوكه التعليمي، فالدافعية للانجاز لها تأثير على سلوك وتفكير وخيال وإبداع وإدراك المتعلم في المجال التربوي.

فالاختلاف الظاهر بين المتعلمين من حيث الأداء والنشاط الدراسي يعود بالدرجة الأولى، إلى الاختلاف في مستوى الدافعية للانجاز لدى المتعلمين فمعرفة هذا العامل والتحكم فيه، يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية وفي نجاح المتعلم.

أولا - تعريف التعلم

هناك العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، حيث يعرفه **ثورندايك** بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان. ويصف **أندرسون** التعلم بأنه: مجموعة تغيرات تكيفيه تحدث لسلوك الفرد وهي في محصلتها تعبير عن خبراته في التلائم مع البيئة.

ويعرف أيضا على أنه: تعديل للسلوك من خلال الخبرة والتجربة (الزليتني، 2008، صفحة 145)

ويعرف **كرونباخ** 1977م التعلم على أنه: تغيير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة. كما عرفته **كليفن** على انه: تغيير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة.

أما **بيلفور** فعرفه: تغيير في السلوك يحدث نتيجة استثارة، وهذا التغيير قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون لموقف معقدة"يواجهها الإنسان في حياته (عثمان، 2005، صفحة 16).

ويعرف أيضا على أنه: عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يمكن ملاحظته مباشرة. ولكن يستدل عليه من أداء الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة (إبراهيم، 2013، صفحة 47)

وتعرف **مرسيل** التعلم على أنه: تحسنا في الأداء وأن طبيعة هذا الأداء يمكن ملاحظته نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم.

وعرف **صالح أحمد زكي** العلم على أنه: تغيير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج (عثمان، 2005، صفحة 16).

أما كلمة التعلم في القاموس الفرنسي **لاغوس:** تعني الدراسة واكتساب معارف (إبراهيم، 2013، صفحة 48).

فالتعلم إذن هو اكتساب العادات والخبرات والمعلومات والأفكار التي يحصلها الفرد بعد ولادته من خلال تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية التي يعيش فيها كما يوصف التعلم كذلك بأنه عبارة عن تغير أو تعديل في السلوك أو في الخبرة أو في الأداء ويحدث هذا التغير نتيجة لقيام الكائن الحي بنشاط معين كالمران أو التكرار (الزليتني، 2008، صفحة 92).

ثانيا ـ أهمية التعلم

تنطلق أهمية التعلم من الاعتبارات الآتية:

أ- تحوير الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية.
ب- اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظم و المبدع.
ت- التعلم وسيلة مهمة لاكتساب الشخص لمعارفه و مهاراته عاداته و تحقيق إنسانيته.
ث- توجيه الشخص نحو الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي-و الاجتماعي و صولا إلى الشخصية الناضجة (الداهري، 2010، صفحة 108).

ثالثا ـ شروط التعلم

توجد مجموعة من الشروط يجب توافرها حتى يحدث التعلم وهي:

1- وجود مشكلة تعترض طريق الفرد عليه حلها.
2- وجود دافع التعلم: مثل الدوافع الاجتماعية.
3- وجود مستوى النضج سواء(الحسي، الحركي، و الجسمي) ووجود مستوى القدرة سواء(البصرية أو الحركية...الخ) الملائم للتعلم.
4- الممارسة و التدريب.
5- الخبرة (إبراهيم، 2013، صفحة 49).

رابعا ـ أنواع التعلم

هناك أنواع مختلفة للتعلم سوف نعرضها على النحو التالي:

1-**التعلم اللفظي:** هي ليست القدرة على تعلم الكلام فحسب، بل كذلك استيعاب بعض المعلومات، والحقائق واسترجاعها وتوظيفها في مواقف مختلفة، وتدريب

الفرد على عمليات التفكير وإدراك العلاقات والمقارنة بين المعلومات وإصدار الحكم والتقييم السليم.

2- **التعلم الحركي:** يهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته(الإرادية) مما يؤدي إلى توافق عضلي من نوع جديد، كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف مثل: تعلم الفرد الكتابة وتعلم السياقة.

3- **التعلم الإدراكي:** إننا نتعلم كيف نرى الأشياء، وندرك المواقف والمواضيع بصورة جديدة، هذا النوع من التعلم يهدف إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج إدراكية جديدة.

4-**تعلم الاتجاهات:** الاتجاهات هي الموجه والمحرك لسلوك الإنسان، نتعلمها من محيطنا الاجتماعي الثقافي، فميلنا أو نفورنا من بعض الأفكار مثلا هو ناتج تعلم، فالتأثير عليها وتغييرها هو التحكم في سلوك الإنسان. ويمكن اكتساب الفرد لاتجاهات عديدة عن طريق التقمص.

5- **تعلم حل المشكلات:**عند تغير المحيط يميل الفرد إلى تغير سلوكه حتى(يتكيف)، مع الوضعيات الجديدة أي إيجاد الحلول للمواقف الجديدة. هدفه التغلب على كل ما يصادف الفرد من مشكلات أثناء تفاعله مع بيئته (إبراهيم، 2013، صفحة 58).

خامسا ـ مخرجات و نتائج التعلم

يتم تصنيف نتائج ومخرجات التعلم على النحو التالي:

1-**تكوين العادات:** يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب، وهو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة وآلية نتيجة التكرار. ويمكننا القول أن العادة استعداد يكتسب بالتعلم ولا يحتاج إلى الجهد والتفكير والتركيز والانتباه.

2- **تكوين المهارات:** تكتسب على مستوى الحركي والتوافق الحركي العقلي حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها.

3- **تعلم المعلومات والمعاني:** يتزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي، والأسري والمدرسي والاجتماعي والثقافي الحضاري.

4- **تعلم حل المشكلات:** يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة، والعمل على حلها ثم جمع المعلومات في موضوع المشكلة. ووضع الفروض الملائمة لها والتحقق من العزوف بالتجربة والممارسة للنشاط وأخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي والاستقرائي.

5- **تكوين الاتجاهات النفسية**: الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة، مؤثرة في حياته تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الاجتماعية.

ويتضمن تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان (إبراهيم، 2013، صفحة 60).

سادسا – نظريات التعلم

نظريات التعلم واسعة ومتعددة، لذا فقد أمكن تصنيف تلك النظريات إلى:

1- النظريات السلوكية: تعد نظرية الاشتراط البسيط" لبافلوف"، ونظرية المحاولة والخطأ فورندايك"، ونظرية الاشتراط الإجرائي" لسكنر"، من أشهر النظريات السلوكية.

أ- نظرية الاشتراط البسيط: يعد العالم الفسيولوجي الروسي بافلوف صاحب الفضل في ظهور نظرية الاشتراط البسيط، وقد بدأ دراساته الأولى على الحيوانات، إذ قام بدراسة عملية الهضم عند الكلب في المختبر وقام بقياس مقدار أو كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند إطعامه، وفي أحد الأيام بينما كان يقترب من كلبه وبيده طبق الطعام لاحظ أن لعاب الكلب بدأ يسيل، فأدرك أن مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى أحداث الاستجابة التي تثار حين يلامس مسحوق الطعام لسان الكلب.

قوانين نظرية با فلوف

1-الاقتران الزمني: يعني أن الاستجابة الشرطية لا تتكون إلا إذا اقترن تقديم المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عدداً من المرات في نفس الشروط التجريبية بعد ذلك يؤدي تقديم المثير الشرطي فقط إلى استثارة الاستجابة الشرطية(الأصلية) سيلان اللعاب.

2-**الانطفاء:** أي أن الاستجابة الشرطية تبدأ بالتناقص بعد إزالة المثير غير الشرطي(الطعام) أي يبدأ الكلب بشكل تدريجي بعدم الاستجابة، أي بعدم إفراز اللعاب لسماع صوت الجرس على أثر عدم تقديم الطعام، وتقديم الجرس وحده.

3- **التعميم:** أي أن المثير المشابه للمثير الأصلي(صوت الجرس) يستدعى نفس الاستجابة الشرطية، ولأي صوت رناته أعلى أو أقل من الصوت الأصلي.

4- **التمييز:** أن الحيوان رغم أنه يستجيب لمثيرات جديدة تشبه المثير الأصلي لكنه يمكن أن يميز المثير الأصلي عن المثيرات المختلفة الأخرى، ويستجيب له فقط دون غيره.

5-**الاسترجاع التلقائي:** أن انطفاء الاستجابة الشرطية نتيجة تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة دون تعزيز بالمثير الطبيعي لا يكون نهائياً، فالاستجابة الشرطية تعود للظهور مرة ثانية إذا قدم المثير الشرطي، بعد فترة من الزمن وهذا يعني أن ضمور الاستجابة واضمحلالها لا يعني زوالها.

6- **قانون المرة الواحدة:** يحدث الارتباط بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي من مرة واحدة إذا كان للمثير شدة غير عادية وغالباً ما يحدث هذا الارتباط في الحالات التي يقترن فيها التجربة بانفعال شديد، مثال ذلك الطفل الذي لسعته النار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منها بعد ذلك.

7- **قانون الاستتباع:** بعد ارتباط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ارتباطاً من الدرجة الأولى، فإذا وجد مثير شرطي ثاني يسبق المثير الشرطي الأول يحدث

ارتباطاً من الدرجة الثانية، وهكذا قد يصل الارتباطات في انتقاله الدرجة الرابعة. (الفلفلي، 2012، الصفحات 81-82)

النقد الذي وجه إلى نظرية بافلوف

- تعد نظرية بافلوف فسيولوجية في أساسها، فقد أرجع ظاهرة الفعل المنعكس الشرطي إلى أسس فسيولوجية بحته، وذلك بالاستناد إلى أحداث حتمية افتراضية إذ اعتبر أن النصفين الكرويين للمخ هما وحدهما المسئولان عن تنمية الأفعال الشرطية، فقد افترض بافلوف أن مخ الكلب قد كون رابطة بين المثير الجديد (صوت الجرس() والاستجابة(إفراز اللعاب) وتصبح هذه الرابطة جزء من سلوك المتعلم.

- تحتاج تجارب بافلوف إلى ضبط كثير من العوامل، مما يجعل من الصعب القيام بها، كما أنها بالغة الحساسية، إذ أن من السهل التدخل فيها والتأثير عليها فقد أجرى بافلوف تجاربه في غرف لا نوافذ فيها ولا ينفذ إليها الصوت، وكان الطعام يقدم من خلال فتحة، والمثير البديل يحدث بينما يراقب المجرب الكلب من فتحة أخرى.

- أن خصائص التعلم عن طريق هذه النظرية تختار بدرجة عالية من النمطية ومن ثم تختلف عن خصائص التعلم الأخرى الذي ينتقي منه المتعلم ويختار طرق عديدة ومتنوعة للتعلم. (الفلفلي، 2012، صفحة 86)

ب- نظرية المحاولة والخطأ: يعد العالم الأمريكي ثورندايك من أوائل من أدخل التجريب على دراسة سلوك الحيوان، حيث صمم ثورندايك صندوقاً ميكانيكياً يمكن للحيوان فتح بابه بأكثر من طريقة كان يحرك الحيوان سقاطه(مزلاج)يضغط على لوح خاص وضع القط في الصندوق وهو في حالة جوع، وأغلق عليه الباب ثم وضع قطعة سمك خارج الصندوق ولكن في مجال إدراكه، أي يستطيع أن يراها بسهولة وهو داخل الصندوق، وأخذ ثورندايك ملاحظة سلوك الحيوان، وتسجيل ما يراه، فلاحظ أن القط بدأ ببعض الحركات العشوائية محاولاً فتح الباب والخروج من الصندوق لكي يظفر بالطعام ويلتهمه.

ولقد عبر القط في البداية عن شعوره بعدم الرضا والتوتر من بقائه داخل الصندوق ولكن أثناء محاولاته توصل إلى طريقة فتح الباب وخرج من الصندوق وحصل على الطعام.

كرر ثورندايك هذه التجربة عدة مرات وفي كل مرة يكون القط جائعاً لاحظ ثورندايك الحركات العشوائية الخاطئة أو الفاشلة تأخذ في الزوال تدريجياً حتى ينتهي بالحيوان إلى أن يأتي بالحركة الناجحة مباشرة، أي أنه تعلم طريقة حل الموقف المشكل الذي وضع فيه وتمكن من الخروج من الصندوق، وحصل على الطعام.

لقد وجد ثورندايك أن حوالي (25) محاولة تكفي لتعلم القط حل مثل هذا النوع من المشكلات، كما أن الزمن المستغرق في الخروج من المأزق قل تدريجياً ثم ثبوته عند حد معين ويعد دليلاً موضوعياً على حدوث التعلم.

قوانين نظرية ثورندايك

1- **قانون الأثر:** إن المكافأة أو النجاح يزيدان من تدعيم السلوك المثاب، بينما يؤدي العقاب أو الفشل إلى اختزال الميل لتكرار السلوك الذي يؤدي إلى العقاب أو الفشل (العناني، 2014، صفحة 177).
2- **قانون الاستعداد:** ومعناه أن عقد الرابطة بين المهنة والاستجابة يكون سهلا ومريحا، عند عدم الاستعداد لـه والاستعداد وعدمه، هنا يرجعان إلى حالة الجهاز العصبي بوجه عام. فإذا كانت هذه في حالة سليمة ومستواها يناسب العمل، فإنه يكون سهلا ومرضيا بالنسبة للإنسان أو الحيوان فالحمل عند التعب يكون مؤلما وشاقا وعند الراحة يكون سهلا وممتعا.
3- قانون التمرين أو التكرار: يؤكد هذا القانون بأن التمرين أو الممارسة والاستعمال يؤدي إلى تقوية الرابطة بين المنبه والاستجابة، وان عدم التمرين(قانون عدم الاستعمال)، يـؤدي إلى إضـعاف الـروابط أي إلى النسـيان ومثـل هـذا القانون يتجلى في قيادة السيارة أو الكتابة على كآلة الطابعة (الداهري، 2010، صفحة 166)

النقد الذي وجه لنظرية ثورندايك
1- أن هذه النظرية جزئية ليست كلية، فهي تعتمد على تحليل السلوك للكشف عن العناصر الأساسية عن طريق فهم الارتباطات التي حدثت بين هذه العناصر.

2- أن دور الفهم يكاد يكون قليلاً، فالفهم لدى ثورندايك تكوين عدد من الارتباطات(بين المثير والاستجابة) التي تساعد المتعلم على اختيار الاستجابة المناسبة من الإجابات التي يعرفها.
3- اتجه ثورندايك إلى الجوانب الفسيولوجية لتفسير حدوث التعلم، وذكر أن التعلم لا يضيف شيئاً جديداً في الجهاز العصبي، فقد اهتم بالرابطة العصبية أو الوصلات العصبية بين الخلايا التي تكمل دائرة المثير والاستجابة.
4- قلل من شأن العقاب في تجاربه، وهذا يرجع أساساً إلى أن عقابه ضعيف أو خفيف، ومن ثم لم يكن له أثر يذكر (الفلفلي، 2012، صفحة 91).

ت- النظرية الشرطية الإجرائية لسكنر: ويعرف سكنر السلوك الإجرائي على أنه ذلك السلوك أو الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي، نتيجة تفاعله مع البيئة من حوله دون التركيز على مثير محدد أو مثيرات محددة، كما هو الحال في الاشراط الكلاسيكي لدى بافلوف، كما يفسر سكنر المثير أو المثيرات على أنها تلك الأحداث الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى سلوك إجرائي، ولكن سكنر لا يركز على تلك المثيرات بقدر ما يركز في نظريته على السلوك الإجرائي الذي يقوم به الكائن الحي، وعلى ذلك يرى سكنر أن معظم أنواع السلوك الإنساني هي من نوع السلوك الإجرائي.

تجارب سكنر

أجرى سكنر العديد من التجارب على أنواع مختلفة من الحيوانات كالحمام والفئران.

- **التجربة الأولى:** توضع حمامة في قفص بحيث يستطيع المجرب أن يرى مدى ارتفاع رأسها بالنسبة لمسطرة مدرجة معلقة على حائط القفص ويحدد ارتفاع الرأس العادي على المقياس، ثم يختار المجرب خطأ على المقياس يمثل ارتفاع الرأس الذي يحدث في حالات نادرة أو قليلة، بعد ذلك يركز المجرب بصره على المقياس ويقدم طبق الطعام بسرعة(مثير) كلما ارتفع رأس الحمامة فوق الخط المحدد (استجابة).

- **التجربة الثانية:** توضع حمامة في قفص، بحيث يستطيع المجرب أن يرى كل حركاتها المختلفة بوضوح.

توضع لوحة داخل القفص مرسوم عليها نقطة ملونة حمراء أو سوداء يركز المجرب بصره على حركات الحمامة ويقدم لها طبق الطعام بسرعة عندما تدور الحمامة قليلاً في اتجاه النقطة، وهذا يزيد من احتمال اتجاهها نحو النقطة. يوقف التعزيز حتى تقوم الحمامة بحركة بسيطة نحو النقطة ثم بعد ذلك تعزز الأوضاع المتتالية التي تتخذها الحمامة والتي تقترب من النقطة .يعطي التعزيز فقط حينما تحرك رأس الحمامة قليلاً نحو النقطة وأخيراً بعض التعزيز فقط عندما تنقر الحمامة النقطة السوداء أو الحمراء.

- **التجربة الثالثة:** وضع سكنر فأر في صندوق يحوي رافعة تتصل بآله خارج الصندوق، تدور هذه الآلة عندما يضغط الحيوان على الرافعة، تسقط قطعة من الطعام في الوعاء، لكن سرعان ما يأكلها، ويكرر الاستجابة نفسها وهي الضغط على الرافعة.

نتائج تجارب سكنر

1- في التجربة الأولى نلاحظ تغيراً مباشراً في تكرار ارتفاع الرأس عن الخط وبعد فترة) دقيقة أو دقيقتين (يتغير وضع رأس الحمامة بحيث أن قمة رأسها تنخفض عن الخط الذي اختاره المجرب في البداية، وذلك بعد توقف الطعام عن الظهور، فعملية الاشتراط الإجرائي في هذه التجربة هي التغير في تكرار رفع الرأس بارتفاع معين.

2- في التجربة الثانية نلاحظ أيضاً تغيراً مباشراً في سلوك الحمامة، التي تتعلم نقر النقطة المعينة لمدة دقيقتين أو ثلاث دقائق.

3- في كل التجارب نجد أن المعزز أو المدعم هو الطعام عند إصدار الاستجابة كذلك نجد أن المثير الهام في عملية الاشتراط الإجرائي هو ما يتبع الاستجابة مباشرة وليس ما يسبقها، فالتتابع المحتمل في نظرية سكنر هو استجابة ثم مثير ثم تعزيز.

4- مقدار الاستجابة يتوقف على الطائر نفسه، ولا يتوقف على المجرب.

5- الحمامة في كلا التجربتين لم يسبق لها أن قابلت هذا النوع من المشكلات في خبرتها السابقة.
6- استنتج سكنر أن التدعيم (الطعام)يثبت الاستجابة، بينما تنطفئ إذا لم يدعم.
7- أن استجابات الفأر لا ترتبط بمثيرات محددة، وقد أطلق سكنر على هذا النوع من الاستجابات بالاستجابات الإجرائية.

- النقد الذي وجه إلى نظرية سكنر

1- أن تشجيع سكنر على استخدام تكنولوجيا التعلم يعمل على تحويل كل من المعلم والمتعلم إلى نوع من الإنسان الآلي.
2- أن إتباع طريقة التعزيز المتصل أي التعزيز عقب كل سؤال قد يؤدي إلى تعود الطالب على هذا النوع من التعزيز، فيؤدي إلى عدم استجابة الطالب للسؤال إذا لم يحدث التعزيز.
3- أن طريقة تعديل السلوك تجعل من عملية الانضباط عملية مكافأة أو إثابة إذا فعلت كذا أعطيك كذا، وبذلك يتعلم التلميذ أن يسأل عما يأخذ قبل أن يبدأ في العمل، وقد يصل به الأمر أن يصبح غير قادر على العمل بدون إثابة وذلك دون أن يتعلم أهمية وقيمة السلوك المرغوب فيه (الفلفلي، 2012، الصفحات 98-99).

2- النظريات المجالية: ومن النظريات التي تمثل هذا الاتجاه نظرية الكشتالت ونظرية ليفين.

أ- نظرية الكشتالت: تعد نظرية الكشتالت إحدى النظريات المجالية، وكلمة كشتالت كلمة ألمانية ومعناها الشكل أو النمط.
وتعرف الكشتالت بأنه كل متسق أو منتظم أو ذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل، وتميزه عن المجموع.
وهي تفسر الأساس الذي تقوم عليه النظرية، وهو أن السلوك يتصف بالكلية، بمعنى أنه السلوك وحدة معينة، نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معين، وهذا الموقف يتميز ببعض العوامل التي تؤثر على الكائن الحي فتجعله يستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه وتوافقه مع هذا الموقف.
وعلماء الكشتالت لا ينظرون إلى السلوك النظرة التحليلية الميكانيكية التي يأخذ بها علماء نفس الاتجاه السلوكي ألارتباطي، بل أنهم ينظرون إلى السلوك نظرة كلية بمعنى أن السلوك غير قابل للتحليل ومن أبرز علماء الكشتالت فرتيمر وكوفكا وكوهلر.

المحاور الأساسية لنظرية الكشتالت

هناك ثلاث محاور رئيسية تبنى عليها نظرية الكشتالت هي:
1- علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه وتعني هذه العلاقة أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء التي تكونه، وإنما الكل يختلف عن مجموع أجزائه فالمركبات

الكيميائية تختلف في خصائصها عن العناصر الداخلة فيها والمكونة لها.
2- طبيعة عملية الإدراك التي تحدث على مرحلتين الأولى هي مرحلة تنظيم المثيرات الحسية في وحدات كشتالية متمايزة قابلة للإدراك، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التأويل والتفسير، وتعتمد هذه المرحلة على المرحلة السابقة من ناحية ومدى إمكانية تنظيم المثيرات الحسية من ناحية أخرى.
كما تعتمد على محتوى الوعي لدى الفرد المدرك، وبخبراته السابقة وبنائه المعرفي، ودوافعه وقيمه واتجاهاته وميوله.
3- موقف العقل من المثيرات التي يستقبلها، فعلماء الكشتالت يؤمنون بأهمية النشاط الإيجابي للعقل في استقبال المثيرات الحسية وإكسابها المعاني والدلالات، وليس دوراً سلبياً كما يرى السلوكيون.

تجارب كوهلر

أجرى كوهلر معظم تجاربه على أحد القرود من فصيلة الشمبانزي، وهي أعلى فصائل القردة ذكاءاً.

التجربة الأولى

ادخل كوهلر قرداً جائعاً في قفص مغلق فيه بعض الموز وفي طرف أحد هذا القفص وضع كوهلر صندوقاً لا يستطيع القرد الحصول على الموز إلا باستعمال الصندوق كسلم يصعد فوقه، فالقرد لم يسبق أن استعمل هذا الصندوق من قبل.
استمر كوهلر في تعقيد المشكلة، وذلك بزيادة عدد الصناديق ورفع الموز إلى أعلى بحيث لا يستطيع القرد الحصول على الموز إلا بوضع هذه الصناديق فوق بعضها واستعمالها كسلم يصعد فوقه لإنزال الموز.
لاحظ كوهلر أن القرد بعد عدد كبير من المحاولات الفاشلة والشعور بحالة الاحباط فجأة وضع القرد الصندوق أو الصناديق فوق بعضها تحت الموز وصعد فوقه وتناول الموز.

التجربة الثانية

وضع كوهلر القرد في قفص ووضع بعض الموز خارج هذا القفص بحيث تكون في غير متناول يده.

وضع كوهلر عصا قريب من القرد داخل القفص وفي متناول يده، حاول القرد الوصول بيده إلى الموز ولكن هذا بطبيعة الحال مجهوداً فاشلاً مما جعله يستسلم للموقف بعد فترة من الزمن استدعى انتباه القرد إلى هذه العصى فاتجه إليها فجأة وأخذها وجذب بها الموز.

مبادئ وقوانين نظرية الكشتالت

لقد توصل علماء الكشتالت ومنهم كوهلر إلى عدد من المبادئ

والقوانين التي تحكم عملية الإدراك من أهمها:

1- مبدأ الشكل والأرضية: يقوم هذا المبدأ على أساس فصل المجال الإدراكي إلى جزأين الشكل وهو عادة يكون مسيطر على مجال الإدراك، ومستقطباً للانتباه، والأرضية وهي عادة تكون أكثر تجانساً كما أنها تمثل الخلفية التي يركز عليها الشكل.

فإذا نظرنا إلى الصورة المعلقة على الحائط، فإننا ندرك صورة الشخص وهي تمثل الشكل وخلفية الصورة هي الأرضية.

2- مبدأ التماثل: وتشير إلى أن المثيرات أو الأشياء المتماثلة تميل إلى أن تتجمع معاً في مجالنا الإدراكي، فالخطوط المستقيمة المرسومة عمودياً ومجموعة النقاط الموضوعية أفقياً تمثل كل منهما وحدة فمجموعة الخطوط العمودية تكون وحدة مع بعضها، بينما تكون مجموعة النقاط وحدة أخرى.

3- مبدأ الإغلاق: ويشير إلى أننا نميل أو ننزع إلى إكمال الخبرات غير المكتملة للوصول إلى حالة من الثبات الإدراكي.

فمثلاً عندما ننظر إلى مربع مكتمل عدا جزء صغير منه، فإننا نميل إلى إكمال هذا الجزء أو ما يمكن تسميته بملأ الفجوات إدراكياً، ونستجيب للشكل أو المثير إدراكياً كما لو كان مكتملاً.

4- قانون التقارب: ويشير هذا القانون إلى أن المثيرات عندما تكون على درجة من القرب مع بعضها فإنها تتجمع مكونة مجموعات تتراء في مجالنا الإدراكي، فالخطوط القريبة من بعضها البعض تكون مجموعات تظهر كوحدات في مجالنا الإدراكي، وتميل العناصر إلى التجمع كلما كانت المسافة بينهما أقصر.

5- قانون التنظيم: يسعى كل شكل إلى أن يكون له تنظيم جيد أي أن يكون منظماً وبسيطاً، فالأشكال الهندسية المرسومة بخط اليد كالمثلث أو المربع تميل إلى أن يدركها الشخص كأشكال ذات تنظيم جيد أي أشكال مرسومة بالمسطرة.

ب- نظرية المجال " ليفين" :

الفروض التي تقوم عليها نظرية المجال

1-كل شيء يوجد في مجال من القوى التي تحركه أو تغيره أو تحدده أو التي تعطيه درجة من الثبات والوجود.

2-سلوك أي فرد في أي لحظة ما أو موقف ما هو محصلة تأثير القوى الفاعلة المتزامنة في المجال النفسي له أي الفرد.

3-تشكل اتجاهات الفرد وتوقعاته ومشاعره وحاجاته القوى الداخلية التي تتفاعل مع القوى الخارجية لتحديد الاستجابة التي تصدر عن ذات الفرد.

4- التغيرات التي تحدث في هذه القوى تتيح تغيراً في السلوك الذي يصدر عن الفرد، أي أن هذه التغيرات هي دالة السلوك.

5-يمثل المجال النفسي المحددات أو المكونات البيئية لنا، يستقبلها الفرد أو يدركها متفاعلة من المحددات الذاتية الداخلية له.

6-فهم مشاعر الطفل واتجاهاته ومجاله النفسي يسهل التنبؤ بسلوك الطفل.

3-النظريات المعرفية: ومن النظريات التي تمثل هذا الاتجاه نظرية معالجة المعلومات.

أ- نظرية معالجة المعلومات: تركز نظرية معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها مع المعلومات الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها.

ويعتقد منظرو نظرية معالجة المعلومات أن الإنسان معالج نشط للمعلومات وأن عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات. ويرون أن المعرفة سلسلة من العمليات العقلية، في حين أن التعلم عبارة عن عملية اكتساب المثيرات العقلية.

وتعني نظرية معالجة المعلومات في بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها.

وقد قدمت نظرية معالجة المعلومات الافتراضات العامة التالية:

1- تحدث عملية معالجة المعلومات في مراحل تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة، وبناء على ذلك فأن شكل المعلومات أو الطريقة التي يتم بها تمثيلها عقلياً تختلف من مرحلة إلى أخرى.

2- هناك تماثل بين معالجة المعلومات التي يقوم بها الإنسان وتلك التي يقوم بها الحاسب الآلي إذ أنه يستقبل المعلومات ويخزنها في الذاكرة ويسترجعها عند الضرورة.

3- تتم عملية معالجة المعلومات في جميع الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الإنسان مثل الإدراك التفكير حل المشكلات، التخيل التذكر، والنسيان (الفلفلي، 2012، صفحة 123).

ب- **نظرية اتكنسون – شيفرين:** تركز هذه النظرية على الكيفية التي يتم بها تخزين المعلومات في الذاكرة وترى هذه النظرية أن الذاكرة الإنسانية تتكون من ثلاثة مخازن هي:

1-الذاكرة الحسية التي تخزن المثيرات البيئية التي تدخل من خلال الحواس الخمسة لوقت قصير جداً يتم بعدها اما نقل المعلومات الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى أو تتعرض للفقدان والنسيان.

2- الذاكرة قصيرة المدى تقوم بترميز المعلومات الحسية ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

3-الذاكرة طويلة المدى تستوعب كميات غير محدودة من المعلومات لفترات غير محددة إذ يتم تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وفق معانيها.

تنساب المعلومات من مرحلة إلى أخرى من مراحل الذاكرة، وتتعرض أثناء ذلك إلى عدة تغيرات) معالجات (ولعلى أولى هذه المعالجات هي الانتباه للمعلومات وعندما تدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة) ذاكرة قصيرة المدى

يتم ترميز المعلومات ترميزاً مفاهيميا أي تأخذ المعاني المرتبطة بها.

ويتم استدعاء هذه المعاني عادة من الذاكرة طويلة المدى للمساعدة من الفهم لأن المعلومات التي يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى .لا يتم نسيانها أبداً أن أي استجابة يمكن أن تؤديها كالإجابة على سؤال ما تنبع من الذاكرة العاملة أما بشكل مباشر أو من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى (الفلفلي، 2012، الصفحات 124-125).

سابعا- الدافعية و التعلم

اهتم علماء النفس والتربية بدراسة الدافعية وعلاقتها بالتعلم، ونرجع هذا الاهتمام لأهمية ودور الدافعية في تحريك وتوجيه وإثارة السلوكيات المرتبطة بالتعلم، باعتبار أن التعلم تغير ثابت نسبي في السلوك الناتج عن خبرة المتعلم و بذلك يمكن للدافعية للانجاز أن توجه هذا السلوك في جوانب عدة.

إن موضوع الدافعية من الموضوعات المرتبطة بالتعلم حيث تؤثر في عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهي بدورها ترتبط بالتعلم وتؤثر فيه وتتأثر به ومن ثمة تعتبر الدافعية عاملا أساسيا للتعلم والتحصيل.

لقد بينت العديد من الدراسات دور الدافعية في التعلم والتحصيل الدراسي حيث أثبتت هذه الدراسات أن كمية وكيفية التعلم يرتبطان ارتباطا كبيرا بدرجة انتباه المتعلم للموضوع الذي يتعلمه. وأن البواعث والدوافع ضرورية للمحافظة على درجة عالية من الانتباه للموضوع ومن هنا يمكن اعتبار أن المتعلم الذي يدفعه الفضول للتعلم تكون بواعثه للفهم والمعرفة واضحة ويكون تعلمه وتحصيله دافعا للنجاح وقد يتفوق المتعلم على زملائه ويأخذ مكانة مرموقة بينهم ويتميز عنهم وقد تتغير مكانته من وقت لآخر تبعا لدافعتيه، لأن الدافعية نحو العمل تختلف على حسب حالته النفسية وهذا ما يخلق عنده قلة الكفاءة ونقص الإتقان.

كما أكدت العديد من الدراسات على العلاقة المباشرة بين الدافعية وسلوك المتعلم، حيث تعمل الدافعية على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، فالمتعلم يضع أهداف لنفسه ويوجه جهوده وسلوكا ته من أجل تحقيق هذه الانطلاقة ومن هذا المنطلق فالدافعية تؤثر في الاختيارات كما تعمل على زيادة الجهد والطاقة المبذولة لتحقيق هدف التعلم فهي تحدد فيما إذا كان المتعلم سيتابع المهمة بحماس وتشويق حتى يتمكن من انجاز المطلوب وهي تعمل كذلك على تنمية ومعالجة المعلومات عند الطالب إذ هي تؤثر على كيفية ومقدار معالجة المعلومات وهي تحدد النواتج المعززة للتعلم وتعود التلميذ على أداء مدرسي أفضل ويمكن أن نستنتج أن التلميذ المدفوع جيدا للتعلم هو التلميذ الأكثر تحصيلا.

خلاصة

إن للنشاط الذاتي للطالب في العملية التعليمية والحاجات التي يرغب في إشباعها علاقة بدافعية الانجاز، فهي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكا معينا في البيئة التعليمية. ولحدوث عملية التعلم لابد أن يكون هناك دافع للانجاز عند الطالب يدفعه نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في المواقف التعليمية الجديدة وحل المشكلات التي تواجهه.

المحور الرابع – المشروع الشخصي

تمهيد

المشروع ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في حياة الأفراد والجماعات نتيجة لتعقد الحياة العصرية. فهو يعكس صورة المجتمع المعاصر ولقد ظهر مفهوم المشروع لأول مرة في القطاع الصناعي، وانتشر بعد ذلك في جميع مناحي الحياة. فتصور المستقبل وتخطيطه يتعين على الجميع أن يكشفوا عن هويتهم وذاتهم وأن يؤكدوا على شخصيتهم وسط المجتمع الذي يعيشون فيه، من خلال إدماجهم في مشاريع ثقافية أو تنظيمية أو شخصية أو تعليمية أو مهنية أو سياسية.

أولا ـ تعريف المشروع الشخصي

1- المشروع لغة: جاء في قاموس Larousse de poche المشروع هو ما نخطط للقيام به(larouse de pouche, 1992, p. 458) .

كما جاء في قاموس المنجد من الفعل شرع وهذا يحمل في معناه عدة دلالات لغوية:

- **المعنى الأول:** فشرع شرعا للقوم أي سن الشريعة وأوضح نهجهم وأظهره والمشروع هنا هو ما سوغه المشرع.
- **المعنى الثاني:** شرع شرعا وشروعا، يقال شرعت الرماح أي سددها وصوبها فتسددت وتصوبت والمشروع في هذا المعنى هو المسدد.
- **المعني الثالث:** يقال في اللغة المشروع بمعنى ما بدأت بعمله (المنجد في اللغة والاعلام، 1986، الصفحات 382-383).

2- التعريف الاصطلاحي: يعرف ايتو"huteau" المشروع على أنه انخراط في المستقبل وتفتح على أفاقه وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغي، فهو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها (احرشاو، 2010، صفحة 107).

ويعرف المشروع أيضا على أنه شكل من أشكال التمثلات représentations التي تدمج الحالة الراهنة لما يعرفه الفرد عن نفسه(معرفة الذات) وما يعرفه عن عالمه الخارجي(النظام المدرسي، عام الشغل...) (Anne & Pierre Benedetto, 1992, p. 54). انه تنبؤ لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته.

وتشير Dernadette Dumora إلى أن المشروع الشخصي ينتج عن علاقات قوة بين ثلاث أقطاب و هي:

- **القطب الدافعي le pole motivationnel**: وهو قطب التمثلات حول الذات وإن المبالغة في التركيز عله تغرق الفرد في الأوهام.

- **القطب المهني le pole professionnel**: وهو قطب التمثلات حول المهن و المحيط السوسيو اقتصادي، إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد المبالغة الإمتثالية و الخضوع إلى الطبقات السائدة في المجتمع.
- **قطب التقويم الذاتي le pole d'auto- evaluation**: يتعلق هذا بالعالم المدرسي وإن المبالغة في التركيز عليه تؤدي إلى كبح جامح لكل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني وكل دينامية الميول (charpentier, collin, & Scheurer, 1993, p. 32).

كما أن المشروع هو الطريقة التي تساعد الأفراد و الجماعات على منح توجيه قد يكون مناسبا لتطلعاتهم و هذا التوجيه يكون ذا معنى بالنسبة لهم (Vitatte, 2006, p. 6).

ثانيا ـ خصائص المشروع الشخصي

يمكن تلخيص أهم خصائص المشروع في النقاط التالية:

1- **المشروع ذو طابع تطلعي(** خاصية تسبيق الزمن): يظهر بعد تسبيق الزمن أو المستقبل في المشروع من خلال تعريف **هيدقار** له على أنه رمي الذات إلى الأمام(jet en avant de soi) في اتجاه مستقبل مرغوب فيه ،لأن مشروع الفرد هو تسجيل لنشاطه أو أفعاله في إطار نظرته الخاصة بالزمن.
2- **المشروع نتاج تصورات**: إن المشروع عملية تطلعية تتشكل أولا على مستوى الذهن كتصور ثم تتوجه نحو هدف مستقبلي. وبما أن الزمن مهم وضروري في المشروع، لأن هذا الأخير يبنى على الماضي والحاضر ويسعى إلى تحقيق المستقبل فإن التصورات تلعب دورا هاما في هذا البناء.

حيث يرى T E N I T U O B أن المشروع هو تصور إجرائي لمستقبل ممكن وبذلك يكون المشروع مجموع تصورات لما هو غائب أو غير موجود يحبذ القول أنه الأحسن والأفضل مقارنة مع ما هو موجود وما يدرك في الوضعية الحالية.

3- **المشروع ذو طابع إجرائي عملي: يري**B O U T I N E T أن المشروع يسجل ضمن الأفعال أكثر منه ضمن الأقوال، لأنه تصور إجرائي لمستقبل ممكن بهذا لا يقف المشروع عند مستوى التصور، بل يجب أن يتعداه إلى الفعل والإنجاز. فالمشروع ليس مجرد تصور للمستقبل إنما هو مستقبل لابد أن ينجز ويصبح ملموسا، إنه احتمال يراد جعله حقيقة فكرة يراد تحويلها إلى فعل حيث يرى أن المشروع ليس كل تطلع إنما هو تطلع نسعى إلى تحقيقه (فنطازي، 2010، صفحة 160) .

إذن المشروع هو عملية وإجراء يتطور وينتهي من مرحلة إلى أخري فالإجراءات(خطط، أفعال، برامج وثائق، استراتيجيات...)، أي ما نسميه المشروع هو ليس إلا نماذج إجرائية(زقاوة، 2014، ص. 47).

ثالثا- وظائف المشروع الشخصي

للمشروع مجموعة من الوظائف هي:

أ- **وظيفة تمثلية** Fonction représentative: حيث تتضمن التمثلات مجموعة من المعتقدات والاتجاهات، وبناءات ذهنية مرتبطة بمواضيع يقوم بتشكيلها.
ب- **وظيفة تواصلية** fonction communicative: حيث يسمح المشروع للفرد بالتواصل مع العالم المحيط به، ويعطيه فرصة لمعرفة أفضل عما يريد.
ت- **وظيفة توجيهية** fonction directrice: يقوم المشروع بتوجيه الأفراد من خلال المحافظة على التوتر المستمر بين الوضعية المعاشة الراهنة مع حدودها غير المرضية.
ث- **وظيفة تسير الزمن:** تشمل صياغة أفقيين زمنيين من خلال إدارة الاستباق rétention-prétention(الاحتفاظ و المطالبة) (زقاوة، 2014، صفحة 45).

رابعا- أبعاد المشروع الشخصي

1- **البعد الحيوي والطبيعي والدينامي:** يندرج المشروع الشخصي في إطار نزوع طبيعي نحو المستقبل في تفاعل مع الماضي والحاضر يوجه التلميذ نحو بناء تاريخه الشخصي وبحث عن الإشارات والعلامات والعلاقات التي تؤهله للتحكم في الممكن، يسمح هذا النزوع الطبيعي للتلميذ بتوقع وتخيل الممكن والمحتمل وتدبير الوقت والتكيف مع الاحتمالات والتغيرات غير المنتظرة، والاستعداد للتفاعل مع المحيء والقدرة على التعبير عن الذات وإثباتها، وتمثل هويته الذاتية والجماعية. فالطفل لما ينطق مثلا بعبارة(عندما أكبر سأصبح...) فهو يعبر عن عملية إقتداء بنموذج إنساني محدد، ومن خلال ذلك يعبر عن رغبته في أن يصبح كبيرا، الأمر الذي يدفعه للسعي إلى هذا النموذج في إطار نزوع طبيعي حيوي وديناميي.

2- البعد الحلمي: ينبني المشروع على مجموعة من المراحل، وبالنسبة للتلميذ فإنه يبدأ حلما قبل أن يصبح موضوعا للتفكير وطموحا وخطة عمل مستمر فهو يولد لدى صاحبه تصورات وتمثلات تغدي المشروع نفسه، وفي أحضان تلك التصورات تتشابك الرغبات والأفكار والآمال والأحلام والآلام، لتنسج خيوطا قد تفتقد أحيانا الطابع المنطقي لتتعايش مجموعة من ثنائيات العقلاني / ألاعقلاني المنطقي / غير منطقي.

من ثمة يولد المشروع الشخصي للتلميذ حلما ليتجه نحو التموضع في المستقبل الاجتماعي والمهني والشخصي، لكن كلما كان الحلم كبيرا وطموحا وكان الحاضر قويا وكان المشروع الشخصي غنيا ومهما، وفي غياب هذا الحلم والطموح والحافز الذاتي تصبح عملية تعبئة الطاقات وتوجيهها عملية غير يسيرة. يولد المشروع إذن بفضل تفاعل إيجابي بين الحلم والواقع والخيبة

والآمال وبفضل القدرة على الاختيار والوعي بتعدد الاختيارات والتمكن من رسم حدودها ومعيقاتها يتجدد الأمل في المشروع الذي يصبح بدوره متجددا.

3- البعد المستقبلي أو التخيل المتمحور حول المشروع الأساسي: يتمحور هذا البعد على التفكير في الذات والقدرات والكفايات والإمكانيات والصعوبات والمعيقات، وما يستلزمه المشروع كاستجابة تضمن إشباع هذا النزوع الذاتي من جهة، والوعي من جهة أخرى بمقومات ومكونات المحيط الخارجي، وضمن ذلك الفرص التي يتيحها والإمكانيات التي يوفرها وكذا الحواجز والمعيقات التي تفرزها والتي يمكن أن تعوق تحقيق مشروع شخصي دون آخر، مما يفرض أهمية استحضار المشروع الأساسي لمجمل الاحتمالات الممكنة لخلق تمفصل بين معرفة الذات ومعرفة المحيط وبين الرغبات الذاتية والواقع (الغرباوي و الفتحي، 2007).

تحكم عملية المشروع الشخصي للتلميذ وبنائه ثلاثة أبعاد تجعله يتجاوز البعد التقني ليصبح مقاربة استراتيجية دقيقة تستجيب لتنوع خلقي محدد يؤطرها حس ثقافي يتجدر في الواقع المعيش للتلميذ. وضمنها:

4- البعد الاستراتيجي أو جدوى المغامرات خلال القيام بالفعل: يتضمن المشروع مجموعة من المراحل ويدمج في الآن ذاته تفاعلات بين عدد من الجوانب التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، وتفاعل المعنيين به تصورا وتحقيقا وتأطيرا وتوجيها، مما يجعل منه خطة استراتيجية تعمل على تدبير هذه التفاعلات من أجل تدقيق استخلاص مقوماته وتحديد كيفيات مستويات التدخل لتعميقه وفق منحى يدمج استراتيجيات متنوعة تتحدد في ضوئها مهام الأسرة والفاعلين التربويين.

5- البعد الخلقي: يتجاوز هذا البعد عملية التخيل والتفكير وبناء المشروع والسعي إلى تنفيذه في ظل شروط محددة، ليصبح الهدف العام بناء شخصية التلميذ وتنمية كفاياته وتأهيله للقدرة على الاختيار الحر والمستقل والوعي بحقوقه وحقوق الآخرين، وبالتالي فإن الجانب الخلقي يجعل من مقاومة أو رفض المراهق لمشاريع جاهزة أمرا عاديا فإن مبدأ الاستقلالية وحرية الاختيار أساس قوة المشروع وغناه.

غير أن هذه الاستقلالية ليست عملية مواجهة مع الآخرين فقط ولكنها حوار مع الذات نفسها. وبالتالي استحضار الجانب النفسي والاجتماعي المميز لكل مرحلة من مراحل نمو الطفل عملية ضرورية لتدقيق مشروعه وتوجيهه.

6- **البعد الانثروبولوجي:** انطلاقا من هذا البعد، ليس المشروع عملية منهجية تقنية بسيطة، بقدر ما هو عملية مركبة تتداخل فيها مستويات عدة، قد تتطلب من الفاعل التربوي العودة إلى حقول معرفية مختلفة لفهمها وتأطيرها قد تتجاوز حدود علوم التربية وعلم النفس، لتستعين بالانثروبولوجيا واللسانيات وعلم

الاجتماع والتخصصات المتعلقة بعالم الشغل والإنتاج. إذ ليس من اليسر التعرف على ميولات التلميذ دون روائز غنية ومتطورة، نظرا للحمولات النفسية والاجتماعية والثقافية للمشروع والتي تجعل منه ليس استجابات ميكانيكية لحاجات، بل نزوعا يرتبط برغبات وأبعاد مركبة. إذ كما يقول باشلار "إن الإنسان نتاج الرغبات وليس الحاجات". فالمشروع إذن هو القوة التي بفضلها يعمل الإنسان على تغيير نفسه وتغيير محيطه في اتجاه ما (الغرباوي و الفتحي، 2007).

خامسا- مراحل إعداد المشروع الشخصي

ومن أجل بناء المشروع الشخصي للتلميذ لابد لكل تلميذ من المرور عبر أربعة مراحل أساسية:

1- **مرحلة البحث عن المعلومات والاكتشاف:** حيث يبدأ الفرد بالبحث وجمع أكبر قدر من المعلومات والمعطيات حول ذاته وحول محيطه، وكذا حول الدراسات والتكوينات وحول المهن المتوفرة عن طريق الملاحظة والتجريب وإثارة تساؤلات فهذه مرحلة التحسيس بأهمية الاطلاع، وهنا يحاول التلميذ أداء مهامه من اجل الحصول على نتيجة جيدة.

2- مرحلة تصنيف وترتيب الإمكانات: يبدأ التلميذ بإبراز محاور اهتمامات جديدة بعد تصنيف المعطيات المتراكمة لديه سلفا إلى مجموعات متجانسة وفق معايير محددة، وترتيب الإمكانات المتاحة له حسب قدراته ومؤهلاته وكذا معرفة الترابطات الموجودة بينها. ويكمن دافع الانجاز في تحقيق أشياء يعملها وتنظيم المعلومات من أجل استخلاصها.

3- مرحلة المقارنة والتمييز والتخصيص: يجب على التلميذ أن يقيم الإمكانات المتاحة له، وأن ينتقي أكثرها ملاءمة لقدراته وميولاته وانتظاراته وأن يرتبها حسب أفضليتها عنده.

ج- **مرحلة التخطيط والإنجاز والتحقيق:** وهنا يجب عليه أن يتخذ القرار ويضع خطة لتفعيله وأن يحدد اختيارات بديلة في حالة عدم تمكنه من تحقيق اختياره الأول (تامر، 2018).

سادسا- مكونات المشروع الشخصي

يبنى المشروع الشخصي على مجموعة من الأبعاد الداخلية وهي في نفس الوقت ممارسات أساسية لبناء التصورات المستقبلية و تحدد في:

1- **التوجه نحو المستقبل l'orientation vers le futur:** يمثل التوجه نحو المستقبل بعدا هاما في المشروع الشخصي للفرد. باعتباره حافزا ودافعا نحو الانجاز وتفعيل الأداء.

كما يعتبر الزمن مجالا مهما لدى الفرد لتجسيد طموحاته ومشروعه في الحياة ويعرف منظور الزمن من خلال توقع المستقبل أو إدماج أهداف المستقبل في الحاضر.

2- **الأهداف الشخصية les buts personnels:** ويقصد بها "تمثلات عقلية للأشياء التي ترغب في انجازها، والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهاته، وهي بوجه عام تعكس الرغبة في الانجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما، وعملية بناء الأهداف تعكس التوتر الموجود بين الحالة الراهنة والحالة المراد الوصول إليها، وتعمل الأهداف على توليد الاهتمامات التي يمكن أن تحفز النشاط الروحي، الاجتماعي والجسمي، المادي من اجل انجاز وتحقيق المهام الملموسة، كما أن الأهداف تتكون من نقاط توجيه تعمل على إعداد الخطط لتحديد مسار حياة الفرد.

3- التخطيط la planification: يعتبر من المهارات العليا للفرد حيث يتمكن من خلاله من تسطير الكيفية التي تجعله يحقق أهدافه، وبذلك فالأهداف هي ما تريده والخطة هي كيفية تحقيق ما نريد. ويعتمد التخطيط على إستراتيجية البحث عن الوسائل وتحديد المهارات الضرورية والتنبؤ بالعوائق و الصعوبات.

4- اتخاذ القرار و التنفيذ réalisation: و هي مرحلة الانتقال من التصورات والتمثلات إلى التعامل الفعلي مع فكرة المشروع، حيث يرى Boutinet أن المشروع يسجل ضمن الأفعال أكثر منه ضمن الأقوال لأنه تصور إجرائي لمستقبل ممكن و بهذا لا يقف المشروع عند مستوى التصور بل يجب أن يتعداه إلى الفعل و الإنجاز(زقاوة. 2014: 63).

فالمشروع ليس مجرد تصور للمستقبل إنما هو مستقبل لابد أن ينجز ويصبح ملموسا، إنه احتمال يراد جعله حقيقة فكرة يراد تحويلها إلى فعل حيث يرى أن المشروع ليس كل تطلع إنما هو تطلع نسعى إلى تحقيقه (فنطازي، 2010، صفحة 161).

إذن المشروع هو عملية وإجراء يتطور وينتهي من مرحلة إلى أخري فالإجراءات(خطط، أفعال، برامج وثائق، استراتيجيات...) أي ما نسميه المشروع هو ليس إلا نماذج إجرائية.

سابعا- أنواع المشروع الشخصي

يتخذ المشروع الشخصي لدى الطالب شكليين أساسيين هما:

1- **المشروع المدرسي:** يعد المشروع الدراسي جزء من المشروع الشخصي الذي ينمو داخل الفضاء المدرسي بمساعدة الفاعلين والأخصائيين والنفسانيين وممارسة التوجيه الدراسي، وهو مفهوم يطرح كبديل لأسلوب التوجيه التقليدي المعتمد أساسا على عملية توجيه التلاميذ حسب نتائجهم الدراسية في مجموعة من المواد الأساسية و الالتزام بتوجيهات التخطيط المهني (زقاوة، 2014، الصفحات 47-48)

2-**المشروع المهني**: للمشروع المهني أهمية كبيرة للطالب فهو يعبر عن حاجة نفسية واجتماعية لديه، كما يسمح المشروع المهني بفهم وحدة و تنظيم السلوكات من بداية تحديد الهدف المعبر عنه بالاختيار إلى غاية تحقيقه دون إغفال توفير الوسائل الإمكانيات اللازمة لتنفيذه (فنطازي، 2010، صفحة 163).

ثامنا- الدافعية للإنجاز والمشروع الشخصي

تعتبر أعمال جوزيف نيتان J Nutin حول الدافعية الإنسانية و الفعل خاصة كتابه "نظريات الدافعية الإنسانية"(1980) والذي يحمل العنوان الفرعي"من الحاجة إلى مشروع الفعل أو التدخل du besoin au projet d'action" البوادر الأولى التي وضعت الأسس النفسية والمعرفية للمشروع لدى الفرد، وهي الأعمال التي تشخص المثلث المفاهيمي"الحاجة، الدافعية المشروع" الذي تندرج فيه سيكولوجية المشروع ومناهج بنائه في مؤسسات التكوين والتوجيه. بمعنى السيكولوجيا التي تتجذر في براديغم Paradigme "الحاجة-التكيف" الذي تلعب فيه الدافعية دور اختيار الموضوعات واصطفاء السلوكات التي تتماشى مع قيم المجتمع و قوانينه و أعرافه (احرشاو، 2010).

وفي هذا الإطار يمكن القول بأن بذل المجهود لتحقيق المشروع ينبني على أساس اعتبار المشروع كحاجة يحاول الفرد إشباعها، وخاصة إذا ارتبطت هذه الحاجة بتحقيق الذات، ففي هذه الحالة يكون الفرد مدفوعا بدوافع عالية لتحقيق هذه الحاجة وتجنب حالة التوتر التي تنجم عن عدم الإشباع بتعبئة كل الطاقات وبذل كل الجهود لمواجهة العراقيل والصعوبات وتحقيق هذا الهدف(إشباع الحاجة).

لقد بني نيتان nuttin 1985 سيكولوجية المشروع في إطار الدافعية على أساس أن الفرد يقترح مشاريع ويحاول تحقيقها، وفي هذا المجال يرى الباحث بعدين للدافعية:

- **التعديل:** يشير هذا البعد أن الإنسان الذي يسعى لتحقيق هدف معين يعيش دائما حالة من التوتر نتيجة الفرق بين الوضعية الحالية والهدف المراد تحقيقه فبمجرد بروز الحاجة تطرأ تغيرات على مستوى العمليات المعرفية.
- **البناء:** عندما يحقق الإنسان حالة توازن وذلك بإشباع الحاجات المرغوب فيها تظهر لديه حاجات أخرى، إن ظهور هذه الحاجات تدفع الفرد لتحديد أهداف أخرى لتجاوز الوضعية الحالية.

وحسب نيتان فإن بناء مفهوم الدافعية في علاقتها مع بناء وتحقيق المشاريع يتميز بجانبين هامين:

- **الجانب التوجيهي:** يعني العناصر الموجهة لسلوكات الدافعية المتمثلة في مجموعة المواضيع والأهداف التي توجه هذه السلوكات كالمشاريع المهنية.
- **الجانب الديناميكي أو التنشيطي**: و الذي يعني مجموع العناصر التي تنشط سلوكات الدافعية أي معرفة قيمة النشاط الممنوح من طرف الفرد لتحقيق مشروع

ما، فالدافعية كاستعداد عام تدفع الأفراد لبناء وتحقيق المشاريع، ويوجد هذا الاستعداد عند الأفراد بدرجات متفاوتة.

ولتأكيد العلاقة بين الدافعية والمشروع الشخصي قامت ترزولت عمروني(1987) بدراسة تتبعيه فيما يخص مشاريع التكوين المتبعة من طرف المتربصين في الجزائر وعلاقتها بخاصية الدافعية والاستمرارية في انجاز هذه المشاريع بمعنى أنه كلما كان اختيار الفرد المتربص لمشروع تكوين معين نابع من نفسه كلما كان احتمال حصوله على مستوى دافعية مهنية يفوق المتوسط مرتفع، بمعنى أن الدوافع التي تنشط سلوكه في البناء والسير نحو المشروع المهني المسطر هي دوافع عالية والعكس في حالة ما إذا كان الاختيار نابع من مصدر خارجي بحيث كانت الدوافع المهنية القاعدية هي المحرك الأساسي لسلوكاته.

كما أن أغلبية المتربصين الذين تحصلوا في بداية التكوين على درجات أقل من المتوسط في درجات الدافعية غادروا مشروع التكوين قبل انجازه، أما المفحوصين الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في مقياس الدافعية فلم يسجل أي انقطاع من طرفهم.

خلاصة

اهتم الباحثون بدراسة الدافعية للانجاز نظرا لأهميتها في مختلف المجالات منها المجال النفسي والمجال الرياضي، المجال الاقتصادي، المجال التربوي حيث تعد الدافعية للانجاز محفز أساسي يدفع الفرد للعمل والمثابرة، وهي من أهم شروط التعلم حيث أكدت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجهة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية للانجاز، الذي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل: السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف، بالإضافة إلى التخطيط الدقيق للمستقبل من أجل تحقيق طموحات وأهداف الفرد وإتقان الإعمال والمهام في إطار استغلال الوقت أفضل استغلال ممكن في ضوء معايير الجودة في الأداء فالطفل المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين في بيئته وحياته النفسية والاجتماعية.

قائمة المراجع

ايهاب عيس المصري، و طارق عبد الرؤوف محمد. (2014). *علم النفس المدرسي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الداهري ,ص .ح .(2010) .*أساسيات علم النفس التربوي و نظريات التعلم* . عمان :دار و مكنتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الغالي احرشاو. (12 3, 2010). المشروع الشخصي للتلميد مقاربة سيكولوجية. *مجلة الطفولة العربية*search.shamaa.org/ful.42 ،

المنجد في اللغة والاعلام. (1986). بيروت: دار المشرق للنشر و التوزيع.

جليل الغرباوي، و محمد الفتحي. (23 1, 2007). *المشروع الشخصي للتلميذ لتحديد المفهوم و تفاعل الابعاد*. تاريخ الاسترداد 20 9, 2018، من www.google.com: https://www.oujdacity.net/ BIBLIOGRAPHY

كريمة فنطازي. (1 12, 2010). الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*.http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/549 .

ثائر أحمد الغباري. (2008). *الدافعية النظرية و التطبيق*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

حسين أابو رياش، و زهرية عبد الحق. (2007). *علم النفس التربوى(للطالب الجامعي و المعلم الممارس)*. الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

حنان عبد الحميد العناني. (2014). *علم النفس التربوي*. عمان: دار ضفاء للنشر والتوزيع.

سورة المعارج ،الآية 3.

سورة النساء، الآية6.

صالح حسن أحمد الداهري. (2010). *أساسيات علم النفس التربوي و نظريات التعليم*. عمان: دار و مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

صالح محمدعلى أبو جادو. (2008). *علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة.

صلاح الدين محمد عبد الباقي. (2003). *اليلوك التنظيمي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عباس نوح سليمان محمد الموسوي. (2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف حسين فرج. (2007). *تحفيز التعلم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). *الدافعية للانجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد اللطيف محمد خليفة. (2006). *مقياس الدافعية للانجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المحسن بن رشيد المبدل. (2010). *المكونات الايجابية للبيئة الصفية-في ضوء نظرية موراي-وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد*. الرياض: رسالة لنيل شهادة الدكتوراه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية.

عماد عبد الرحيم الزغلول. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة.

فاروق السيد عثمان. (2001). *القلق و ادارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجدي احمد محمد عبد الله. (2014). *سيكولوجية الدافع للانجاز(دراسة عامة مقارنة)*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة.

مجدى أحمد محمد عبد الله. (1996). *السلوك الاجتماعي و ديمامياته*. الازارطية: دار المعرفة الجامعية.

محمد بن الرابح. (2011). *الدافعية الإنسانية*. وهران: ديوان المطبوعات الجامعية.

محمد تامر.التوجيه الجيد أساس بناء المشروع الشخصي: تاريخ الاسترداد 20 01، 2018 https://alittihad.info.

محمد شحاته ربيع. (2008). *قياس الشخصية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد فتحي فرج الزليتني. (2008). *أساليب التنشئة الإجتماعية الاسرية*. السعودية: دار قباء للنشر والتوزيع.

محمد محمود بني يوسف. (2015). *سيكولوجية الدافعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد زقاوة. (2014). *المشروع الشخصي للحياة و علاقته بقلق المستقبل أطروحة دكتوراه في علم النفس جامعة وهران كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية*. وهران، الجزائر.

معصومة سهيل المطيري. (2005). *الصحة النفسية مفهومها اضطراباتها*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

هناء حسين الفلفلي. (2012). *علم النفس التربوي*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .

رامي محمود اليوسف. (22 6, 2016). الدافعية للانجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الاردنية https//www.researchgate.net* .

فاروق السيد عثمان. (2001). *القلق و ادارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

فاروق السيد عثمان. (2005). *سيكولوجية التعليم والتعلم*. مصر، مصر: دار الامين.

فلة عليلش. (2015). *الإيقاع الحيوى و الدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي.* وهران: رسالة دكتوراه كلية العلوم الإجتماعة قسم علم النفس و الأرطفونيا جامعة وهران2.

فيصل عباس. (1990). *أساليب دراسة الشخصية(التكنيكات الاسقاطية).* بيروت: دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر.

يوسف قطامي، و أخرون. (2009). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.* الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد إبراهيم. (2013). *علم النفس التعليمي(نماذج التعلم و تطبيقاته في حجرة الدراسة).* الأردن: دار أسامه للنشر و التوزيع.

Anne, R. E., & Pierre Benedetto, R. B. (1992). *le projet personnel de l'élève.* paris: hachette éducation.

charpentier, j., collin, B., & Scheurer, E. (1993). *De l'oreintaion au projet de l'eleve.* Paris: Hachete education.

larouse de pouche. (1992). *dictionnaire francais i.* distributeur exclusif au canada edition francaises INC.

Vitatte, J. c. (2006). *Le projet. Séminaires- rencontres des médiateurs en Midi-Pyrénées.* Laboratoire culture et communication. Université d'Avignon.