التنبؤ بالفشل وتصحيح المسار التعليمي
قراءة في النموذج السوسيو معرفي للدافعية للتعلم

فريد بوقريرس،
جامعة معسكر.

ملخص:

تناولت العديد من الدراسات مسألة الدافعية للتعلم بهدف فهم هذه الظاهرة، ثم التمكن من استغلال نتائج تلك الدراسات لتقديم نماذج عملية لمساعدة المتعلمين على تجاوز الآثار السلبية الناتجة عن ضعف الدافعية للتعلم والتي تقود في أغلب الأحيان إلى ترك المدرسة (le décrochage scolaire) . للتغلب على ظاهرة تقهقر دافعية المتعلمين للعمل المدرسي كان لزاما على البحث في هذا الميدان أن يأخذ توجها جديدا، وهو التوجه التنبؤي بهذه الظاهرة؛ لأن التجربة أكدت أن التدخل المتأخر لمعالجة آثار تناقص دافعية المتعلمين غير مجدي. أعطت المقاربة السوسيو معرفية من خلال الفهم الجديد لمسألة الدافعية ما يشبه بصيص الأمل للمهتمين بميدان التربية والتعليم للتمكن من وضع نماذج تنبؤية لمسالة تناقص الدافعية ومن ثم إمكانية التدخل المبكر لمعالجة المسببات الحقيقية لظاهرة التخلي عن التمدرس. وهي النظرة التي سيتم عرضها في هذا المقال.

مقدمة:

يمثل التخلي عن الدراسة بالنسبة للفرد حدثا بالغ الأهمية، بحيث يؤثر بشكل سلبي على مستقبله، لكنه يمثل أيضا مؤشرا عن فشل النظام التربوي والاجتماعي؛ لهذا أعتبر التنبؤ بظاهرة الفشل المدرسي والتسرب من المدرسة قبل حدوثهما ذو أهمية كبيرة على المستوى التربوي والاجتماعي. التنبؤ بالمسار التعليمي للمتعلمين ليس مطلبا جديدا، بل إنه قديم ويرجع إلى البدايات الأولى لفهم السلوك البشري فهما علميا، يتجلى ذلك في مختلف النظريات التي حاولت وضع نماذج علمية لفهم دوافع السلوك؛ أي الإجابة عن السؤال: لماذا يسلك الفرد سلوكا معينا في موقف معين وبطريقة معينة؟

التجديد في دراسة دوافع السلوك أو ما سمي بعلم النفس الدافعية (psychologie de la motivation) حملته المقاربة المعرفية والسوسيو معرفية. حيث نظرت إلى الإنسان ككائن فاعل وليس كمجرد مستجيب لمجموعة من الحتميات الفسيولوجية والبيئية، كما أنها أعطت للجانب المعرفي دورا أساسيا في عمل آليات السلوك واعتبرت الدافعية كمركب ديناميكي يتحكم فيه

الإدراك والتصورات التي يكونها الفرد عن نفسه وعن محيطه في إطار تفاعله مع ذلك المحيط (Nuttin, 1985 :202) .

يذكر فانوي Fanouillet (1995) في إطار عرضه لمسار تطور البحث في ميدان الدافعية أن التوجه المعرفي أعطى دفعا جديدا للبحث ، حيث فتح المجال واسعا لظهور العديد من المقاربات (1995: 122) . كما أن مسلمات التوجه السوسيو معرفي تتناسب بشكل كبير وفعال مع ميدان التربية والتعليم، عكس المقاربات الأخرى التي ذهبت للبحث في القوى الفطرية أو الفسيولوجية المحركة للسلوك البشري، كالغرائز أو التوازن الداخلي.

التطور الكبير الذي عرفه البحث في علم النفس الدافعية في ظل المقاربات السوسيو معرفية وتراكم الدراسات في السياق نفسه، جعل الكثير من الباحثين يطمحون لفهم آلية عمل الدافعية البشرية، وبالتالي وضع نماذج تنبؤية لسلوك الفرد المستقبلي خاصة في ميدان التعلم.

سيتم من خلال هذا النص التعرض لأهم الأعمال البحثية التي تناولت مسألة تطور الدافعية للتعلم خلال الطفولة والمراهقة، خاصة منها التي حاولت أن تضع نماذج تنبؤية للإجابة عن التساؤل التالي: هل يمكن التنبؤ بمسار تطور دافعية المتعلم نحو التعلم ؟ ثم هل يمكن التدخل لتصحيح ذلك المسار؟

مفهوم الدافعية في إطار المقاربة السوسيو معرفية :

تعتبر مسألة تعريف الدافعية من الأمور الأكثر صعوبة في ميدان علم النفس الدافعية، وذلك لتعدد النظريات والمقاربات والمفاهيم التي أنتجها البحث، حتى أن أهم الباحثين في هذا الموضوع يشيرون في مؤلفاتهم لهذه المسألة (Nttin,1985) (Fanouillet,1995) (vallerand et Thill,1993) (Fanouillet,2003) (Lieury et Fenouillet,1997). يمكننا في هذا الإطار الإشارة إلى أن فانوي Fanouillet (2009) قد أحصى ما يزيد عن مئة مفهوم مرتبط بهذه النظريات أو يشكل مدخلا لنظرية في علم النفس الدافعية. تقودنا هذه الحقيقة للتأكيد على مدى صعوبة إيجاد تعريف للدافعية للتعلم وكذلك إلى ضرورة تبني توجها علميا محددا للبحث في هذه الظاهرة.

لذلك سيتم الاكتفاء بتقديم تعريف في إطار المقاربات السوسيو معرفية باعتبار أنها المسؤولة عن هذا البعد الجديد الذي أخذته مسألة الدافعية. فإذا أخذنا التعريف المقترح من طرف فيو Viau فإن الدافعية هي : *" حالة دينامكية ترتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه، هذه الإدراكات هي التي تدفع المتعلم لاختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه والإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبوإليه"* (Viau, R. 2000 :05) (Viau R, 1994 : 13) .

يعطي هذا التعريف أهمية كبيرة لإدراك الفرد، حيث يعتبر المحرك الأساسي للسلوك. تعتبر هذه الفكرة بمثابة المسلمة أو العامل المشترك بين مختلف المقاربات السوسيو معرفية.

إن الشيء الذي يبدو أكيدا من خلال ما أظهرته هذه المقاربة هو أن للدافعية أبعادا متعددة، ترتبط بشكل كبير مع جوانب عدة من الحياة العاطفية والمعرفية للأفراد " عواطفهم ومعتقداتهم الشخصية ومعرفتهم بحقيقة تصرفاتهم وببنية هويتهم " (Boekaerts,2002)، كما ترتبط أيضا بمسارهم التعليمي ومعاشهم المدرسي (Janosz,2000 :60).

دفعت هذه الحقيقة على ما يبدو الكثير من الباحثين للاهتمام بهذه الجوانب المتعددة لفهم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بوجه خاص، وذلك في إطار المقاربة السوسيو معرفية التي تنطلق من التسليم بأن الظواهر النفسية ناتجة عن التفاعل المستمر والمتبادل بين سلوك الفرد ومميزاته الشخصية والمحيط الفيزيائي والاجتماعي الذي تتطور فيه شخصيته. هذا ما جعل باندورا Bandura (1986) يعتبر دافعية الفرد سبب ونتيجة لسلوكه ولفهمه للمحيط، حيث تمثل آلية معقدة في تطور مستمر مما يصعب فصل عناصرها، ويحتم علينا فهمها في تداخلها (in Carré et fenouillet,2009 :20) .

يمكننا القول هنا أن المقاربة السوسيو معرفية فتحت المجال واسعا للبحث في الدافعية للتعلم اعتمادا على المسلمة الرئيسية التي تمثل نقطة الالتقاء بين مختلف الباحثين في هذا التوجه؛ والمتمثلة في كون السلوك هو نتيجة لإدراكنا لأنفسنا ولمحيطنا. بسبب تعدد هذه الإدراكات والمعتقدات تعددت البحوث والنظريات. كما عرفت المحددات الأساسية للدافعية تعددا كبيرا، حيث شكلت مجموعة من الإدراكات محور اهتمام الباحثين. نذكر منها:

-الإحساس بالكفاءة أو عدم الكفاءة، الإحساس بالضبط الخارجي أو الضبط الذاتي. هذه الإدراكات أنتجت ما سمي بالدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ونظرية الضبط الذاتي (Vallerand et Thill,1993).

الإرادة للتعلم والاهتمام بمادة تعليمية بعينها، والإحساس بالكفاءة والفاعلية الذاتية المدركة (Bouffard* et al ;2006) .

جاذبية المدرسة في نظر المتعلم والأهداف المحركة لهذا الأخير، وهي الإدراكات المرتبطة بنظرية أهداف الكفاءة (Cosnfroy,2004) .

أهمية المدرسة في نظر المتعلم ودورها في تحقيق أهداف الحياة المستقبلية، وترتبط هذه المعتقدات أو التصورات بما سمي بنظرية الأهداف الاجتماعية (Charlot et al ,1992) .

الدافعية إذا هي مركب ديناميكي يشمل مجموعة من الأجزاء أو المحددات الداخلية التي ترتبط أساسا بالإدراك والتصورات والمعتقدات

الشخصية، وكذلك بمجموعة من المؤشرات الخارجية التي ترتبط بسلوك الفرد ونتائج ذلك السلوك في المحيط .

انطلاقا من هذا الفهم للدافعية للتعلم الذي تتفق حوله جل المقاربات السوسيو معرفية؛ أصبح من الممكن الحديث عن التنبؤ بمسارها التطوري، وبالتالي التنبؤ بالمتعلمين المعرضين للفشل المدرسي وكذلك معرفة أو تشخيص مواطن الخلل لديهم باكرا. الشيء الذي يعطي فرصة للتدخل المبكر وبالتالي تصحيح المسار التعليمي بشكل فعال ومجدي .

لكن قبل التطرق لكيفية استغلال نتائج الدراسات السوسيو معرفية التي أعطت الأدلة حول إمكانية التنبؤ بالمسار التطوري لدافعية المتعلمين، يجب الإشارة لظاهرة أخرى مرتبطة بهذا الموضوع ارتباطا منهجيا هي ظاهرة انخفاض مستوى الدافعية للتعلم مع تقدم العمر؛ لأن هذه الظاهرة هي التي تعطي المبرر المنهجي للبحث في مسار تطور الدافعية للتعلم ومن دونها يصبح البحث بدون معنا؛ لهذا كان لزاما علينا التعريف بهذه الظاهرة وبمستوى تواجدها قبل التطرق لإمكانية التنبؤ بها.

ظاهرة انخفاض مستوى الدافعية مع تقدم العمر:

تجدر الإشارة قبل التطرق لهذه الدراسات أنها أجريت كلها في أوربا وأمريكا، حيث لم يتم الحصول في حدود مطالعتنا على أي دراسة تتعرض لهذه الظاهرة في بيئتنا التعليمية (الجزائرية). أظهرت هذه الدراسات أن الدافعية للتعلم تتناقص مع تقدم العمر. حيث توصلت بوفارد Bouffard ومجموعة من الباحثين إلى أن الدافعية تعرف تناقصا مند السنوات الأولى للتمدرس، كما سجلت أيضا فروقا دالة بين الذكور والإناث في مختلف المواد التعليمية، فبالنسبة للقراءة يعرف الذكور والإناث تناقصا في دافعيتهم الداخلية بداية من السنة الثانية والثالثة من تمدرسهم، بينما سجلت تناقصا مسبقا في الدافعية الداخلية للإناث في تعلم الرياضيات مقارنة بالذكور(Bouffard et al,2003).

التناقص الأكثر خطورة سجل في المراحل الانتقالية، خاصة في مرحلة الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي. أظهرت الدراسة التي أجراها جوتفريد Gottfried ومجموعة من الباحثين أن التناقص في دافعية المتعلمين يصل إلى الذروة في سن (16- 17 سنة)؛ أي في مرحلة متقدمة من المراهقة (in Jean-Luc Gurtner et al,2006 :23). يمكن الذهاب أبعد من ذلك حسب بونوا Benoit، حيث اعتبر هذا التناقص عملية أو حالة طبيعية تميز الدافعية للتعلم؛ أي تميز كل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وظروفهم النفسية والاجتماعية، حيث تبرز هذه الظاهرة عند المتعلمين الذين تبلغ معهم مبلغا كبيرا فيسهل ملاحظتها (Benoit,2006 : 6-8)

يصبح من الضروري في هذا المقام أن نطرح السؤال التالي : لماذا تتناقص دافعية المتعلمين مع تقدمهم في العمر؟

يبدوأن الكثير من الباحثين يربطون هذه الظاهرة بالتطور في إدراك المتعلم ؛ وبالتالي في التفسيرات التي يقدمها لما يحدث معه وفي محيطه، حيث تصبح هذه التفسيرات مع تقدم العمر أكثر موضوعية خاصة في ما يخص قدراتهم وكفاءتهم، وهو ما يشير إليه ويجفيلد Wigfield (1997) ومجموعة من الباحثين بقوله : " *...إن الأطفال في بداية مسارهم التعليمي عادة ما يقدرون أنفسهم وقدراتهم أكثر من اللازم، لكننا لا نلبث أن نسجل تناقصا في مستوى تقدير الأطفال لأنفسهم مع تقدمهم في العمر*" (in. Thill,1999 :63)

التعديل المستمر للوظائف المعرفية للأطفال مع تقدمهم في العمر، خاصة نمو قدرتهم للتفريق أو التميز بين الجهد والقدرة كعوامل للنجاح في المدرسة، اعتبرت من بين الأسباب المفسرة لتناقص الإحساس بالكفاءة هذا ما تؤكده أيضا دراسة نيكلس وبتاسنيك وميتاتل Nicholls ,Patashnick et Mittatel التي توصلت إلى أن 97% من التلاميذ قبل سن المراهقة؛ أي في مرحلة الطفولة يفضلون أن ينظر إليهم من طرف معلميهم على أنهم تلاميذ مجتهدون ويعملون بجد من أن ينظر إليهم على أنهم موهوبون ويملكون قدرات عالية، بينما نجد أن الأطفال في سن المراهقة يفضلون العكس (in Thill, 1999 :56) .

لكن هل يشكل هذا التطور في إدراك الأطفال الذي ينجر عنه تناقص في دافعيتهم للعمل المدرسي خطورة حقيقية على مستقبلهم التعليمي؟

إن الشيء الذي يهم في حديثنا عن مسألة التناقص في دافعية المتعلمين هوالتمكن من التنبؤ بالأطفال الذين سيتخلون عن المدرسة. يبدو بديهيا أن كل الأطفال تعرف دافعيتهم تناقصا خلال المسار التعليمي، لكن لا يمثل هذا التناقص خطرا على كل المتعلمين ولا يعني بالضرورة التخلي عن الدراسة مستقبلا. لا يحدث ذلك إلا عندما يتجاوز التناقص في الدافعية حدودا معينة يصل فيها إلى ما يمكن أن نسميه - نقطة اللارجوع - والتي تعني التخلي عن التعلم بصورة نهائية. الدراسات التي أجريت للإجابة عن التساؤلات المطروحة حول أسباب التخلي عن الدراسة حسب جونوسز Janosz تباينت بين العوامل البيئية المؤسساتية والعوامل الشخصية، لكنه يرى أن العوامل الشخصية كالإخفاق المستمر والتأخر المدرسي والمشاكل العلائقية والعادات السيئة ؛ تمثل الأسباب الأكثر تأثيرا (Janosz et al,1997) .

تبدو هذه الأسباب منطقية وقد أثبتت الدراسات أثرها في تخلي المتعلمين عن الدراسة، غير أننا لا يمكن أن نفهم حقا ما يدفع الطفل لترك مقعد الدراسة إلا إذا تمكنا من فهم في ما تؤثر الأسباب الشخصية - السابقة الذكر- حتى تجعل المتعلم يقرر ترك مقعد الدراسة. بالعودة إلى المسلمات

التي يقدمها التوجه السوسيو معرفي نخلص إلى أن هذه الأسباب أو العوامل الشخصية تؤثر بشكل مباشر في إدراك وتصورات المتعلمين. إن هذا التفسير أو بالأحرى هذه الفرضية تنطبق أيضا على الأسباب المؤسساتية أو الاجتماعية. لتوضيح هذه المسألة نأخذ مثلا أحد العوامل الشخصية المفسرة للتخلي عن التمدرس: الإخفاق أو الإخفاق المستمر. كيف يمكن أن يؤثر الإخفاق المستمر على إدراك المتعلم ليصل في النهاية للتخلي عن الدراسة ؟

نجد في الأعمال التي أجريت حول مفهوم العجز المتعلم ما يفسر هذا الأثر.الفرد الذي يتعرض للإخفاق المستمر يدرك مع مرور الوقت أن محاولاته غير مجدية؛ أي أنه لا يملك القدرات والكفاءات اللازمة لمواجهة الموقف، يؤدي هذا التصور إلى تجنب الموقف كلية وعدم المحاولة قد يعني عدم الرغبة في تعزيز الإحساس بعدم الكفاءة (Nuttin,1985) (Lieury , et al,1997).

من السهل جدا التنبؤ بالمتعلم الذي يحصل على نتائج سيئة في المدرسة أو الذي يعاني ظروف اجتماعية أو عائلية صعبة بأنه معرض لترك المدرسة، لكن يبقى من الصعب جدا التنبؤ بالمتعلمين الذين سيتخلون عن الدراسة ولا يظهرون أيا من العوامل السابقة.

فهل يمكن إذا التنبؤ بالمسار التطوري للدافعية عند المتعلمين؟ ومن ثم التنبؤ بالمتعلمين الأكثر عرضة للتخلي عن الدراسة؟

التنبؤ بالمسار التطوري للدافعية للتعلم:

يصبح من الصعب حتى لا نقول مستحيلا تصحيح الوضع عند المتعلم الذي وصلت دافعيته للتعلم إلى مستوى ضعيف جدا وهو الشيء الذي يترتب عنه عادة التخلي عن الدراسة. في هذه الحالة لا يمكننا سوى التخفيف من الآثار التي قد تسببها هذه الظاهرة على الفرد، في حين لا يمكن معالجة هذه المشكلة إلا بالتنبؤ بحدوثها، ولا يمكن التنبؤ بحدوثها إلا إذا توفرت المؤشرات والدلائل القابلة للتشخيص المبكر من أجل معرفة التلاميذ الأكثر عرضة من الناحية المدرسية أو التعليمية للتخلي عن الدراسة وليس من الجانب الاجتماعي فقط .

لكن كيف يمكن الحصول على هذه المؤشرات أو الدلائل؟

اعتمد الباحثون المهتمون بهذا الموضوع على الدراسات والبحوث الطولية للوصول إلى تحديد أكبر قدر ممكن من المتغيرات التي بإمكانها تفسير آلية تطور الدافعية للتعلم خلال المسار التعليمي من الطفولة إلى نهاية مرحلة المراهقة. قامت جيرتنر Gurtner وزملائها في هذا الإطار بدراسة طولية حيث قيست الدافعية للتعلم خمسة مرات خلال سنتين من التمدرس وتم ربط نتائج ذلك القياس بالنتائج المدرسية المحصل عليها من طرف المتعلمين أ نفسهم . توصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من المؤشرات والدلائل التي يمكن من خلالها

التنبؤ بدافعية المتعلم للتعلم إذا قمنا بتتبعها خلال المسار التعليمي . يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (in Bouffard, Thérèse et al,2006 :28)

الإحساس بالكفاءة.

الأهمية المدركة للعمل المدرسي .

جاذبية المدرسة في نظر المتعلم.

إرادة التعلم .

إذا كان للمتعلم علاقات اجتماعية جيدة داخل الوسط المدرسي وينظر إلى المدرسة على أنها وسط جذاب يدعم أهدافه التعليمية فهذا يعزز بشكل كبير إحساسه بالكفاءة الشخصية وأهمية العمل المدرسي لديه، مما يجعل إرادته للتعلم تزيد ورغبته في التمدرس كذلك. تعتبر هذه التصورات والمعتقدات المحور الأساسي للدافعية للتعلم.

تقترح الدراسة سابقة الذكر نموذجا تنبؤيا للدافعية للتعلم وهي ليست الدراسة الوحيدة في هذا السياق، فالكثير من النماذج الأخرى اعتمدت على الطريقة نفسها في تحديد الدلائل الأساسية لتوقع المسار المستقبلي للمتعلمين في إطار المقاربة السوسيو معرفية وهو الشيء الذي يبرز أيضا في النموذج الذي يقدمه فيو Viau للدافعية (Viau1994) .

يرى هذا الأخير أن اختيار النشاط والإقبال عليه والإصرار على إنجازه هي مؤشرات سلوكية عن الدافعية للتعلم، أي يعبر عنها المتعلم أثناء تعلمه وأدائه للنشاطات التعليمية. بينما تمثل العوامل الداخلية المتمثلة في إدراك الفرد لنفسه ولمحيطه، المصدر الحقيقي للدافعية للتعلم .

إدا فالتقييم الحقيقي للدافعية يقتضي تقييم تلك المحددات الداخلية التي تشكل أصل الدافعية للتعلم ومصدرها، والتي يمكن أن نلخصها حسب فيو Viau في النقاط الثلاثة الآتية :

- إدراك الفرد لقيمة وأهمية النشاط التعليمي أو المدرسي.
- إدراك الفرد لمدى كفاءته
- إدراك الفرد لمدى تحكمه في النشاطات التعليمية .

اتخذت أعمال Viau كنموذج نظري من طرف العديد من الباحثين للتحقق من تطور الدافعية للتعلم؛ نذكر منها الدراسة التي أجريت من طرف مونارد Mounard (2000) ودراسة ثيري Thirry (2001) ، حاول الباحثون في هذه الدراسات بناء وسائل قياس للدافعية للتعلم، ثم تتبع تطور المكونات الأساسية للدافعية وذلك بهدف التوصل لتحديد المميزات الأساسية أو ما سمي بـ : ملمح دافعية المتعلم Profil Motivationnel . ملمح دافعية المتعلم يعطي لنا صورة واضحة عن كيفية عمل آلية الدافعية بصفة عامة، وكيفية عملها عند

كل متعلم على حدا؛ وهوالشيء الذي يسهم بعد المقارنة في فهم المشكلات التي قد يعاني منها المتعلم فهما شموليا كافيا لبناء إستراتيجية تدخل فعالة.

يبدو مما سبق عرضه أن التنبؤ بالمسار التعليمي للمتعلمين قد أصبح ممكنا في الوقت الحالي في ضل المقاربة السوسيومعرفية؛ ولأننا لا نريد أن أقول في نهاية المطاف أن مسألة التنبؤ بالمسار التطوري للدافعية عند المتعلمين قد أصبحت شيء سهلا ويسيرا؛ لأن تعدد وجهات النظر وخاصة في مسألة المحددات الأساسية للدافعية في إطار هذه المقاربة تبقى محط جدل بين المختصين، وعليه لازال العمل جاريا في هذه المسألة للتمكن من تحديد المكونات والمؤشرات الرئيسية التي يمكن من خلالها التنبؤ بالمصير المستقبلي للمتعلمين بأكثر دقة. مع ذلك يمكننا أن نكتفي في هذا المقام بما توصلت إليه هذه البحوث لحد الآن لنطرح سؤالا آخر يبدو ذو أهمية بالغة، ويرهن كل ما سبق التوصل إليه لحد الآن. فإذا كان التنبؤ بالمسار التطوري للدافعية ممكنا؛ فهل التدخل لتصحيح ذلك المسار ممكن أيضا؟

التدخل لإيقاف المسار ألتقهقري للدافعية:

يبدوأن تناقص مستوى الدافعية للتعلم في مرحلة الطفولة والمراهقة ليس حدثا مفاجأ، بل ناجم عن تطور إدراك المتعلم لمسألة التعلم في حد ذاتها؛ أي إدراكه للوسط المدرسي الذي يتأثر بمختلف التجارب التي يتعرض لها المتعلم، لذلك اعتبرت الإجراءات المتخذة للتأثير في إدراك المتعلم للمدرسة وللعمل المدرسي بمثابة الوسائل للحد من تناقص دافعية المتعلمين.

قد يذهب البعض إلى أن تغيير إدراك المتعلم للوسط المدرسي يقتضي تغيير المدرسة في حد ذاتها أو إعادة النظر في النظم التعليمية برمتها، حتى نتمكن من تغيير نظرة المتعلم لها. غير أن الكثير من الدراسات التي أجريت في السياق نفسه (Jaana &Wentzel,1999) و(Filisetti ,Wentzel,& Depret 2006) توصلت إلى اقتراح بعض الإجراءات البسيطة التي لا تتطلب بالضرورة إعادة النظر في النظام التربوي بأكمله. هذه الإجراءات تهدف إلى تغيير نظرة المتعلم للعمل والنشاط في المدرسة، وكذلك لتغيير نظرته لنفسه ولكفاءته ولأهدافه القريبة والبعيدة حسب ما تقتضيه حالة كل متعلم أوكل مرحلة عمرية.

قد لا يسعنا المجال هنا لذكر مختلف هذه الإجراءات الممكنة والمساعدة للتغلب على ظاهرة التناقص في الدافعية للتعلم والتي اعتبرناها في هذا المقال بمثابة الطريق المؤدي للتخلي عن الدراسة ؛ لذلك سيتم الاكتفاء بإعطاء بعض الأمثلة لتوضيح المقصود بهذه الإجراءات.

ترى Jaana &Wentzel (1999) أن اعتقاد المتعلم بأنه على علاقة حميمة (Chaleureuse) بمعلمه يعني بالنسبة له أن المعلم يقف إلى جانبه للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، يساعد هذا الموقف كثيرا حسب Jaana & Wentzel

الأطفال الذين يظهرون تناقصا في دافعيتهم للعمل المدرسي بسبب توقعهم الفشل، فالخطأ في نظرهم أمام أستاذ يحبهم يختلف عن الخطأ أمام أستاذ لا تربطهم معه سوى العلاقة التعليمية. وهو ما تظهره أيضا دراسة Filisetti , Wentzel, & Depret (2006) . حيث أن العديد من المتعلمين تحركهم أهداف اجتماعية وتضبط سلوكهم داخل المدرسة مثل العلاقة بالمعلم والبحث عن تحسين هذه العلاقة باستمرار، وهو ما يؤكد أن هؤلاء الأطفال أكثر حساسية للعلاقة بالمعلم وتتغير رغبتهم وحبهم للمدرسة وفق تغير علاقتهم بمعلميهم واهتمامهم بهم.

كما أن تحديد أهداف تعليمية مناسبة للمستوى الحقيقي للمتعلم من خلال تعديل إدراكه لمستوى كفاءته، والعمل وفقا لمبدأ التعاون داخل الصف التعليمي بدلا من مبدأ التنافس الذي يدفع المتعلمين عادة للمقارنات بين بعضهم البعض يؤكد ويدعم فكرة أن الذكاء هو المرجع الوحيد للتميز داخل الصف، الشيء الذي يعزز تناقص الدافعية للتعلم عند المتعلمين الذين تظهر عندهم أعراض تناقص إدراكهم لمستوى كفاءتهم . يقدم Thill (1999) في كتابه " الكفاءة والجهد " Compétence et effort عرضا مفصلا لمختلف الدراسات التي اهتمت بهذه المسألة، كما يعرض أيضا العديد من المقترحات العملية لمعالجة تطور إدراك الفرد لمستوى كفأته والتي شكلت متغيرات لتلك الدراسات .

إضافة إلى ذلك يمكننا القول أن تعزيز إدراك المتعلم لأهمية المدرسة في تحقيق الأهداف المستقبلية بواسطة تعليمات واضحة ومتكررة قد تساعد المراهقين الذين يظهرون نقصا في اهتمامهم بالعمل المدرسي لاسترجاع إيمانهم واعتقادهم بأهمية المدرسة، وبالتالي الاستمرار فيها وتجنب تركها.

يبدوجليا أنه يمكن الأخذ بهذه الإجراءات دون اللجوء إلى إعادة النظر في النظام التعليمي بأكمله. لكن يجب الإشارة هنا إلى كون مسألة التأثير في إدراك المتعلم ليست مسألة بسيطة، بل إن بعض الدراسات أثبتت عدم جدوى التدخل للتأثير على جانب واحد ومنعزل من تصورات وإدراك المتعلم. تظهر أعمال Covington et Omeliche (1979) هذه الفكرة، حيث حاول الباحثان تشجيع الأطفال الذين يعانون من صعوبة في التعلم على بذل جهد أكبر في تعلمهم. قبول مضاعفة الجهد من طرف الأطفال ضاعف إدراكهم لعدم كفاءتهم، مما أثر سلبا على المردود الدراسي. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال يفضلون الظهور على أنهم كسالى بدلا من الظهور على أنهم أغبياء حفاظا على صورة الذات لديهم (in Thill,1999 :63)

تقودنا هذه النتيجة إلى أن التدخل لمعالجة مشكلة تناقص الدافعية للتعلم لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا كان يرتكز على أسس علمية دقيقة؛

أي بمعرفة الملمح الحقيقي لدافعية المتعلم وتحديد طبيعة إدراكه لنفسه وللمحيط. ذلك المحيط (المدرسة بجميع فاعليها) قد يعمل على دعم نفور المتعلم من المدرسة بغير قصد أوبالأحرى عن جهل بطبيعة عمل ديناميكية الدافعية لدى المتعلمين، فتشخيص المشكلات التي يعاني منها المتعلم بطرق علمية من أجل فهم حقيقة ما يعاني منه؛ تعني الإلمام بخصائص المتعلم والإدراك الذي يحكم سلوكه ويحركه اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات العلمية في هذا الإطار (مثل: اعتقاد المتعلم بأنه على علاقة حميمة بمعلمه، تحديد أهداف تعليمية مناسبة للمستوى الحقيقي للمتعلم، إدراك المتعلم لأهمية المدرسة في تحقيق الأهداف المستقبلية...). ثم استغلال تلك المعلومات لمساعدته في التغلب على ما أسميناه بظاهرة تناقص الدافعية للتعلم. كما يستدعي أيضا هذا التدخل على ما يبدوتضافرا للجهود بين مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية لجمع المعلومات اللازمة لفهم حقيقة ما يشكل عائقا أومشكلا بالنسبة للمتعلم، ثم من أجل التدخل لتصحيح المسار التعليمي التعلمي الخاطئ الذي يمثل أصل تلك التصورات أوالمعتقدات التي تسببت حسب الاتجاه السوسيومعرفي في تناقص الإقبال على المدرسة أوالتعلم. إذا أي جهد منعزل وغير منظم لا يمكن أن يكون ذوأثر فعال ومجدي، بل قد يكون أثره معاكسا وسلبيا.

خاتمة:

يمكننا الإشارة إلى أن البحث العلمي – على ما يبدو- قد خطا خطوات كبيرة في ميدان التنبؤ بالمسار التعليمي للمتعلمين في ضل المقاربة السوسيومعرفية، والتدخل لتعديل ذلك المسار، حتى وإن تعددت الآراء في بعض الأحيان حول بعض المسائل، إلا أن المشكلة تكمن في تحويل ما توصل إليه العلم إلى إجراءات عملية في الميدان من طرف العاملين في التربية والتعليم، وكذلك تضافر الجهود وفق نظرة علمية لإيجاد حلول لهذه المشكلة، بعيدا عن الارتجال والمحاولات المنعزلة. تقودنا هذه النتيجة إلى اقتراح العمل على تطوير استراتيجيات واضحة مبنية على أسس علمية تقدم لنا الحلول والوسائل المناسبة للتدخل في الوقت والمكان المناسبين، وفق وسائل مناسبة ومكيفة حسب حالة المتعلم أوحالة المستوى التعليمي وأيضا قد تكون هذه الحلول والوسائل حسب حالة المنطقة والمحيط الذي يتواجد فيه المعلم والمتعلم والمدرسة.

قائمة المراجع:

Benoît G, (2006),La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ,revue française de pédagogie, N°155, avril-mai-juin.

Boekaerts M, (2002), Motivation to learn. Educational practices series 10. Document au format PDF, disponible sur internet a l'adresse: ttp://www.ibe.unesco.org/publication/educational practicespdf/prac10e.pdf (Consulté le 9 /03/2010)

Bouffard, Thérèse, Vezeau, Carole, Marcotte Geneviève (2006), Motivations pour apprendre à l'école primaire :différences entre garçons et filles et selon les matières ENFANCE, no 4/2006.

Bouffard, Thérèse ; Vezeau, Carole ; Chouinard, Roch ; Marcotte Geneviève,(2006)*,L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire,revue française de pédagogie, N°155, avril-mai-juin p.9-20

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Éducation Permanente.

Charlot, Rochex,,Bautier,(1992), école et savoir dans les banlieues. paris : A. Colin.

Cosnffroy L (2004) , apprendre , faire mieux que les autres , éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sure les apprentissages , revue française pédagogie , N 147 avril ,mai , juin

Darnon B., Butera F(2005),Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : résentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). In: L'année psychologique. vol. 105, n°1.

Fenouillet Fabien,(2009). Vers un modèle intégratif des théories de la motivation, (HDR,) Université Paris Ouest Nanterre La Défense .

Fenouillet Fabien,(2001) La motivation chez les collégiens et les lycéens, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie, Hachette Education.

Fenouillet, Fabien (2003). La motivation. Paris : Dunod.

Filistti, L ; Wentzel, K; Depret, É,(2006),Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école ,revue française de pédagogie, N°155, avril-mai-juin .

Jaana,J & Wentzel ,K R (1996), social motivation ; understanding children's school adjustment , Cambridge University press.

Janosz,M ,(2000), L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. VEI Enjeux, N° 122, p.105-127.

Janosz M .Le Blanc M ; Boulerice B & Tremblay R E (1997), Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples , journal of youth and adolescence, vol 26.

Lieury, A., Le Mangourou, K., Louboutin, V. & Fenouillet, F. (1996). Trop, c'est trop ! De la résignation à la rébellion en situation de difficulté intolérable. Psychologie et Psychométrie.

Lieury Alain et Fenouillet Fabien (1997) Motivation et réussite scolaire, édition Dunod, collection psycho sup, Paris.

Mounard I , Ladislas N , Gurtner JL (2000) , Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires , université de fribourg , suisses .

Nuttin, Joseph (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris : Presses Universitaires de France.

Thill E (1999) , compétence et effort , structuration, effets et valorisation de l'image de compétence PUF , paris .

Thirry H (2001) , un éclairage théorique sure la motivation scolaire , un concept éclaté en multiples facettes , cahiers du service de pédagogie expérimental ,université de liége http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers78/c0078221.pdf (Consulté le 9 /03/2010)

Vallerand, Robert J. et Thill, Edgar E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval (Quebec) : Editions Etudes Vivantes.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance [En ligne]. 5(3). http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html (Consulté le 9 /03/2010)

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. 3e Ed., De Boeck Université, Bruxelles. Viau, R. (2000). Viau, R. (1994