محاضرات مقياس الدافعية والمشروع المدرسي

تمهيد:

أدى التنظير في مجال الدافعية إلى بروز العديد من الاتجاهات والنظريات الحديثة في مجال الدافعية خاصة منها التي بحثت المحددات الإنفعالية والمعرفية والإجتماعية للدافعية كالنظريات المعرفية ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي. فقد بدأت أبحاث دافعية الانجاز تتجه إلى نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك من خلال الربط بين الدافعية ومتغيرات أخرى كالفاعلية الذاتية التي انبثقت عن النظرية الاجتماعية المعرفية، ونظرية العزو السببي والعجز المكتسب التي صنفت كنظرية دافعية معرفية.

وسنحاول ضمن هذه المحاضرات تقديم أهم المفاهيم التي ظهرت ضمن هذه النظريات وكيف أنها شكلت مكون ذو علاقة بدافعية الانجاز الأكاديمي.

1. مفهوم الدافعية:

يشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته. وقد عرفها يونج بأنها عبارة عن "حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".

فمحركات الأداء أو السلوك توجه الفرد نحو الرغبة في تحقيق أو بلوغ هدف ذاتي داخلي أو خارجي وتصنف ضمن نوعين منها ذات المصدر الداخلي ومنها ما هو خارجي.

2/ تصنيف الدافعية:

1.2 – الدافعية الخارجية:

تعد الدافعية الخارجية أحد المصادر الخارجية المؤثرة في سلوك الفرد بطريقة معينة. وتتشكل الدافعية الخارجية عندما يحفز الفرد بعوامل خارجية وترتبط الدافعية الخارجية بالمكافآت الخارجية كالمدح والثناء والمكافآت.

فالمتعلم الذي يكون مدفوعا بعوامل خارجية يقوم بالمهمة للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب الخارجي دون التركيز على أداء المهمة نفسها.

2.2– الدافعية الداخلية:

إن الدافعية الداخلية أحد أقوى أنواع الدوافع فهي تشير إلى المتعة التي تتحقق من نشاط معين فالدافعية هنا تعبر عن الحاجات الداخلية فالذي يعمل بشكل جيد تكون دافعيته عالية.

وتتجلى الدافعية الداخلية في انخراط الفرد في أي نشاط لذاته ويكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يقوم بها لذاتها للحصول على المتعة أو الرغبة في إشباع فضوله العلمي.

يرى "ريان ودسي" 2006 إن الذين يميلون لان يكونوا مدفوعين داخليا لأداء مهمة ما يتوفر لديهم شرطين الفعالية الذاتية وإدراك المحددات الذاتية أي قدرة الفرد على التحكم بقدراته والمعرفة بها.

فالمعتقدات أو المدركات الذاتية تشكل مقومات ذاتية تدفع الفرد إلى التوجه نحو السلوك أو الأداء.

وإذا كان هدف الدافعية الخارجية تحصيل رغبة خارجية فإن الدافعية الذاتية تهدف إلى إشباع حاجات ذاتية كحب الاستطلاع والفضول العلمي وتحقيق متعة التعلم. فالإثارة التي تنشا من داخل الشخص فالفرد يتعلم بدافع الفهم الذي ينشا من الفضول حيث ترتبط الدافعية بالمكافآت الذاتية.

في هذا السياق يعتبر "ماسلوا" في بعد تحقيق الذات وهي الدافعية الداخلية ويقصد بها الموافق التي تتحدى قدرات الفرد وتشبع فيه الرغبة للتعلم والنمو والنجاح وهذه تمثل حاجات مستمرة على عكس الحاجات الفيزيولوجية.

ويشير "سيرنبرغ" انه من الأفضل أن تكون الدافعية داخلية وليست خارجية لسبب واحد إن المصادر الخارجية للدافعية تبدو عابرة ونتيجة لذلك تضعف بسبب غياب المكافآت أما الذين يحفزون داخليا فهم قادرون على الحفاظ على دافعيتهم بعيدا عن تقلبات الدافعية الخارجية.

وبالرغم من أهمية الدافعية الذاتية إلا أن المعلمين ينجحون في تحفيز التلاميذ خارجيا لكنهم يفشلون في تحفيزهم داخليا بإظهار القيمة الحقيقية للتعليم وجعل المنهاج مدهشا ومفيدا للطلاب أي إثارة حماس المتعلم نحو تعلم المادة الدراسية وهذه هي الدافعية الداخلية.

3.2 الدافعية العقلية: تعد الدافعية العقلية دافعية ذاتية تحفز عقل الفرد نحو المشاركة بفعالية في الأنشطة الفكرية وتتكون من بعد: التركيز العقلي/ التوجه نحو التعلم/ حل المشكلات إبداعيا / التكامل المعرفي.

فالدافعية العقلية تحركها محددات معرفية كالرغبة في التوجه نحو هدف الإبداع وإتقان التعلم وحيث ترتبط الدافعية العقلية بمستوى حل المشكلات والإبداع فيها والتوجه نحو إتقانها.

4.2 دافعية الانجاز الأكاديمي:

يمكن تعريفها على أنها الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي ويشمل هذا المفهوم الرغبة للانجاز والأداء الجيد للمهام المطلوبة وتتكون هذه الرغبة من بعدين احدهما يمثل البعد المعرفي والأخر التوجه الوجداني وعوامل أخرى منها الأحكام والمعتقدات والقيم الشخصية والاجتماعية نحو المهمة المطلوب تحقيقها.

يعرفها (قطامي 2002) بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

فالدافعية نحو الانجاز يمكن أن تكون ذاتية أو خارجية وهي توجه المتعلم نحو الأداء وتحقيق مستوى من الانجاز الأكاديمي.

وعرفها "جولد ستون" الدافعية للانجاز تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

وعليه يمكن تعريفه على انه الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي ويشمل هذا المفهوم الرغبة للانجاز والأداء الجيد للمهام المطلوبة وتتكون هذه الرغبة من بعدين احدهما يمثل البعد المعرفي والأخر التوجه الوجداني وعوامل أخرى منها الأحكام والمعتقدات والقيم الشخصية والاجتماعية نحو المهمة المطلوب تحقيقها.

نظرية الفاعلية الذاتية

تمهيد:

انطلق "باندورا" من مفارقة لتفسير الفاعلية الذاتية" يمكن أن يكون للفرد التصور الصحيح لحل المشكل لكنه يفشل في الأداء لأنه يدرك ذاته بأنها ذات غير قادرة على تحقيق التفوق". هذه المفارقة تفسر مفهوم الفاعلية الذاتية التي جاء بها باندورا.

وتعد الفاعلية الذاتية في مجال التعلم احد المتغيرات الأساسية المؤثرة بقسط كبير على دافعية المتعلمين نحو التعلم. وستعرض ضمن هذه النظرية تموضع الفاعلية الذاتية ضمن المحددات الدافعية والأدائية في مجال التعلم.

1/ تعريف فاعلية الذاتية:

تمثل فاعلية الذات مكون أساسي في العمليات الدافعية يمكن أن تعيق لو تحسن الدافعية الفرد نحو التعلم الذاتي فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية الذاتية يختارون المهام الأكثر تحديا ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها.

– الفعالية الذاتية العالية التي تشير إلى اعتقاد الفرد بان لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح.

– إدراك المحددات الذاتية التي تشير بان لدى الفرد القدرة على التحكم بقدراتهم مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

وقد عرفها باندورا على أنها أحكام الفرد عن قدراتهم وقدرتهم لتنظيم انجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء فهي أحكام ذاتية لقدرة الفرد على تنظيم وتوظيف المهارات المعرفة الضرورية"

ويؤكد باندورا بأنها أكثر تأثيرا في اختياراتهم فيكونون إما سلبيين أو ايجابيين في تقييمهم لذاتهم.

وللفاعلية الذاتية شقين الأول يتعلق بالوسائل وإمكانات الضرورية للأداء والثاني بنتائج الأداء فاعتقاد الفرد إن له من الإمكانات ما يساعده على ممارسة الأداء بفعالية يعد مدرك ايجابي كما أن اعتقاده بأنه سينجح في الأداء اعتقاد بفعالية ذاته في الأداء.

3/ مصادر فاعلية الذات:

- **خبرة السيطرة:** الخبرات التي يعيشها الفرد الناجحة ترتفع من توقعات الفاعلية الذاتية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ويتطلب الإحساس بالفعالية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة.
- **الخبرات البديلة:** يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤوية الآخرين المشابهين وهو يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية) حيث يزيد من توقع فاعلية الذات رؤية نماذج وعلى العكس من ذلك رؤية نماذج فاشلة يؤثر في توقعات فاعلية الذات.
- **انجازات الأداء:** تعني خبرات الفرد الناجحة أو الفاشلة فان هؤلاء من السهولة أن يثبط الفشل عزيمتهم فالإحساس بالفعالية يستلزم وجود خبرة في التغلب على العقبات من خلال مثابرة في بذل الجهد ويرى باندورا أن تغير فاعلية الذات يعتمد على الانجازات الأدائية يعتمد على القدرات الذاتية السابقة وصعوبة المهمة المدركة ومقدار الجهد المبذول وحجم المساعدات الخارجية. والذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون قدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف جهدهم مما يؤخر استرداد الإحساس بالفاعلية.
- **الإقناع اللفظي:** معلومات الفرد التي تأتيه من الآخرين والتي تكسبه نوعا من الترغيب في الأداء ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء مهمة ويعتمد التأثير والإقناع على مواصفات الشخص الذي يمارس الإقناع.
- **الحالة النفسية والفيزيولوجية:** مرتبطة بصعوبة المهمة كالقلق و الخوف يخفض من فاعلية الذات

4/ العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

* **الخبرة:** وتعد مصدر قوي التأثير على معلومات الفاعلية حيث نجد أن خبرة النجاح ترفع الفاعلية والعكس

* **الميتامعرفية:** ونقصد بها المكونات المعلوماتية والتي تتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة بالمهمة وبالإستراتيجية. وتمثل وعي يؤثر على الفاعلية الذاتية وتزيد من الاستثارة الانفعالية وبالتالي ترفع من مستوى الدافعية والإقبال على التخطيط للمهمة وتنفيذها فمعرفة الفرد عن ذاته ومواطن قوته ووعيه بالبدائل المناسبة لحل المشكلات والاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع مهمات التعلم ويمكن أن تبني معتقدات الفرد وتوقعاته المسبقة للنجاح في الأداء فهي معتقدات بفعالية الوسائل التي يمكن أن تبلور توقعات نتائج الأداء.

* **ضعف الثقة بالنفس:** صورة الذات وتقدير الفرد لذاته تلعب دورا أساسيا في توقع الفشل والنجاح لدى المتعلم

* **تأثيرات الآخرين:** رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترتفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداءه بالتعلم من مشاهدة النماذج.

* **الحالة الانفعالية:** كالإجهاد والقلق يؤثران على توقعات الأداء....

6/ أثار الفاعلية الذاتية:

توقع الفشل والنجاح= فالاعتقاد بالمستوى العالي من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة وتحدي المهام الصعبة أما في حالة الاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية من شانها أن تؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبا للفشل فالأفراد ذوي الفاعلية العالية للمهام الصعبة يضعوا أنفسهم أهدافا ويلتزموا بها.

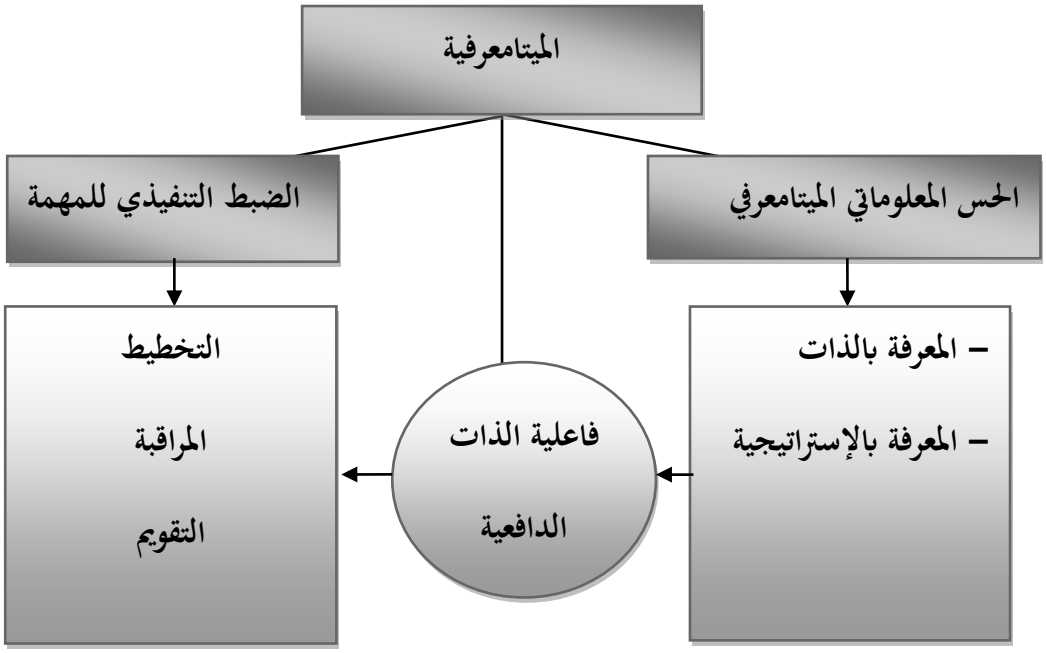
– **اثر الفاعلية على استراتيجيات التعلم:** توقعات النجاح تزيد من بذل الجهد والاجتهاد في إتقان التعلم والتفكير في الإستراتيجية المناسبة للتعلم لتحقيق النجاح

– **العزو السببي:** ترتبط الفاعلية بالعزو فالذي تضعف لديه الفاعلية يعزو فشله إلى ضعف القدرة..

– **دافعية الانجاز والتفوق في عمليات التنظيم الذاتي:**

يرى (سرفون بيك) أن معتقدات الفرد حول الفاعلية تحدد مستوى الدافعية وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم كذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشاكل.

يرى"فلافل" الحس الميتامعرفي لا يؤدي بالضرورة لان يقوم الفرد بالتنظيم الذاتي وهذا لإهمال دور الفاعلية كجانب هام في الربط بين العقبات الوعي المعلوماتي الميتامعرفي والعمليات التنفيذية.


الميتامعرفية
الضبط التنفيذي للمهمة
الحس المعلوماتي الميتامعرفي
التخطيط
المراقبة
التقويم
فاعلية الذات
الدافعية
– المعرفة بالذات
– المعرفة بالإستراتيجية

نظرية العزو السببي

*** تمهيد:**

يعد "برنارد واينر" (Bernard Winer) أول من طور نظرية العزو (Attribution theory)،وهي نظرية دافعية معرفية تبحث في الأسباب المعرفية المدركة لدى الفرد لنواتج أداءه وهي الأسباب التي تحكم دافعيته نحو الأداء،منها ما هو ذاتي متعلق بذات الفرد،ومنها ما هو خارجي متعلق بعوامل بيئية تحكم نواتج الأداء، ولها تأثيراتها على الاداءات المستقبلية للفرد. وسنعرض ضمن هذه النظرية لمفهوم العزو والافتراضات التي قامت عليها النظرية، وأهم العزوات التي تفسر نواتج السلوك.

أولا. الافتراضات الأساسية لنظرية العزو:

قبل أن ندلف لبحث أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية العزو يجدر بنا أن نشرح مفهوم العزو كمفهوم مرتبط بمجال الدافعية كحالة وجدانية؛إذ يشير مصطلح العزو إلى الأسباب الفردية المدركة عن حادثة أو نتاج ما، ويشكل مركز البحث في ذلك الطرق التي بها يتوصل الفرد إلى توضيحات سببية وتضمينات لهذه التوضيحات، وبكلمات أخرى فإن هذه النظرية تركز على الصورة التي يجيب بها الناس عن السؤال لماذا حدث ما حدث. (يوسف قطامي، 2012، ص: 189).فالفرد يربط بين نواتج السلوك وأسبابه ويفسرها في ضوء مدركاته ومعتقداته عن ذاته وعن المهمة، وما يرتبط بها من ظروف بيئية. ويتحكم العزو في الغالب في سلوك الفرد وقراراته المستقبلية ونواتج أداءه.

وقد بنى "واينر" نظريته على اعتقاد لديه أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق. فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركوا أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة وبذلوا جهدا أكثر على المهام التحصيلية. (يوسف قطامي، 2005، ص: 318)

وانطلق "وينر" من افتراضات أساسية في نظرية العزو اعتمدت على مفهومين عامين هما:

- الاستدلالات السببية العزوات.
- علاقة الاستدلالات السببية التي يستدلها الفرد بسلوكه. (يوسف قطامي، 2005، ص: 319)

1. الاستدلالات السببية:

حدد "واينر" ضمن هذه النظرية الأسباب الرئيسية الأربعة للعزو؛وهي حسب منظور "واينر" وحدد العزوات بالقدرة، الجهد، صعوبة المهمة، الحظ. (يوسف قطامي، 2005، ص: 319).

والملاحظ أن هذه الاستدلالات السببية بعضها يرتبط بذات الفرد وبعضها بالبيئةكمصدر خارجي للعزو. ويتباين الأفراد في الأسباب المدركة للسلوك فالأحداث تعزى لدى بعض الأفراد إلى الفرد كشخص أو إلى خاصية البيئة بحسب تأثيرات ذاتية أو خارجية. يرى "جوليان روتر"(Rotter, 1966)بأن هناك فئة من الأفراد يسمون بذوي التوجه الداخلي وهؤلاء الأفراد يعتقدون بأن الأحداث الايجابية عادة هي نتيجة سيطرتهم وعملهم الجاد وتخطيطهم الدقيق، وهم بذلك يتحكمون في مصادر التعزيز ويتحملون نتائج ما يتعرضون له. وفي المقابل هناك أشخاص من ذوي التوجه الخارجي لا يرون أي علاقة بين سلوكهم وما يحققون من تعزيز، كما أن مصادر تعزيزهم خارجية أي أنهم محكومون بعوامل لا يستطيعون السيطرة عليها، وهي عوامل خارجة عن سيطرتهم ويرون الحظ والقدر والأفراد ذو السلطة هذه العوامل هي التي تسيطر على أداءهم في مختلف مناحي الحياة. فالطالب ذو

التوجه الخارجي يعزو حصوله على علامة منخفضة في امتحان ما إلى تحيز المعلم بينما يراها الطالب ذو التوجه الداخلي أنها نتيجة لتدني القدرة أو الجهد. (يوسف قطامي، 2005، ص: 320)

وقد أضاف"فريز"(Frize) عزوات أخرى تضمنت؛عزو المرض، والحالة المزاجية، التعب، ومساعدة الآخرين، وتحيز المعلمين كاستدلالات سببية للنجاح والفشل. إلا أنالقدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ أسباب عزوية هي الأكثر ظهورا في المواقف التعليميةالمفسرةلأسباب النجاح والفشل.

2. العلاقة بين الاستدلالات السببية والسلوك:

تفترض نظرية العزو أن السلوك المستقبلي يتأثر بنظام معتقدات الفرد والتحليل المعرفي للأسباب التي توصل إلى نتائج سلبية أو إيجابية، ومثال ذلك أن الطالب الذي يعزو فشله لتدني قدرته يحتمل فشله على الأغلب في المستقبل ويطور إعتقاد بأنه ليس لديه إستجابة سلوكية يمكن لها أن تغير الأحداث التالية، لذلك فإنه قد لا يبذل جهدا أو يبذل جهدا بسيطا من أجل تنفيذ مهمات مرتبطة بالتحصيل. وفي المقابل فان الطالب الذي يعزو أسباب نجاحه لقدرته يتوقع المزيد من استمرار النجاح أما حالة الفشل لدى ذلك الطالب فإنها تعزى إلى سبب مؤقت وأن جهده المستقبلي لا يخضع لمخاطرة ما. (يوسف قطامي، 2005، ص: 322)

فما يعتقده الفرد عن أسباب نجاحه وفشله يحكم في الأغلب سلوكاته في المواقف التالية والمستقبلية،ويختلف الأمر بين ذوي التوجه الداخلي من الناجحين وذوي التوجه الداخلي من الفاشلين أو الذين يتوجهون خارجيا نحو عزو النجاح أو الفشل لأسباب خارجية بيئية كالمعلم، ومساعدة الآخرين، وصعوبة المهمة. ولا شك أن هذه العزوات تشكل السلوك وتؤثر على استجابات الفرد حيال المواقف الخارجية.

ثانيا. افتراضات نظريات العزو في مجال التعلم الصفي:

كان لنظرية العزو افتراضاتها في مجال التعلم الصفي، وقد قامت على ما يلي:

- يتحدد سلوك الفرد جزئيا بمعتقدات عن عزوه للنتاجات السابقة أما في المواقف الصفية فان هناك حاجة لافتراض إضافي وهي أن اعتقادات وردود فعل الآخرين تعتبر مساهمات ضرورية لتطوير العزوات السببية للنجاح أو الفشل لدى الطلبة. (يوسف قطامي، 2005، ص: 339)
- تعتبر التفاعلات بين المعلم والتلميذ مصادر المعلومات لكليهما عن العزوات والمعتقدات وعن قدرات الطلبة وجهدهم في مهمات صفية. إن هذه المعتقدات والعزوات تولد ردود فعل عاطفية وتعمل كدوافع للسلوك التالي. (يوسف قطامي، 2005، ص: 339)

فالاعتقادات التي يحملها المتعلم عن نواتج أداءه أي نجاحاته أو فشلهقد تتأثر بردود أفعالالآخرين فالمعلم في تفاعلاته مع المتعلم وتقييمه لأدائه والتغذية الراجعة التي يقدمها للتلميذ عن نواتج أداءهوتفسيراته السببية لفشل أو نجاح التلميذ تؤثر على مدركات ومعتقدات التلميذ عن ذاته وتعلمه وقدراته وعن جوانب الضعف والقوة في أداءه التعليمي، فما خبره التلميذ في مادة من المواد الدراسية قد يؤثر على مدركاته الذاتية وعلى الوعي بالذات والإمكانات ومواطن القوة والضعف في القدرات والمهارات العقلية، وهو ما يجعله يبني معتقدات وتوقعات لنواتج الأداء المستقبلية.

وفي ظل هذه المواقف والخبرات السابقة التي لها استدلالاتها لدى الفرد يمكن التنبؤ بسلوك الفرد، وهي بهذا أي؛ الاستدلالات السببية تحكم الكثير من السلوكات المستقبلية،وتصبح عاملا مؤثرا على دافعية الفرد في مواقف التعلم . فالمعلم في حكمه على أداء المتعلم قد يقدم تغذية راجعة تتضمن جوانب الضعف وأسبابه والتي قد يفسرها في ضوء ضعف القدرة.وهو ما يجعله يبني مدركات سلبية عن أسباب فشله وهذه المعتقدات العزوية الناتجة عن ردود أفعال المعلم تؤثر على اداءاته المستقبلية، وعلى الدافعية وكم الجهد الذي سيبذله في المواقف الجديدة اللاحقة..

ففي الوضعيات التي يقيم فيه المعلم أداءالمتعلمين وسلوكهم، فان ذلك يسهم في استدلالاتهم عن قدراتهم بأساليب ثلاثة؛ كالتالي:

- تغذية راجعة محددة تعطى للتلميذ عن أدائه الصفي.
- ردود فعل المعلم العاطفية اندهاش عطف تشجيع.
- سلوك المعلم اللاحق تجاه الطلبة كالمبالغة في تقديم المساعدة في وظائف بيئية إضافية.

ويجمع الطالب هذه المعلومات خاصة ردود الفعل العاطفية مع ما يتوفر من معلومات سابقة لديه والتي تقيم استدلالاته عن تاريخه التحصيلي. (يوسف قطامي، 2005، ص: 340)

فردود أفعال المعلم العاطفية لنواتج أداء التلميذ كالعطف وإظهار المساعدة أو التقريع واللوم لها أثر على معتقداته ومدركاته عن أداءها المستقبلي، وبالتالي فهي تسهم في تكوين استدلالات سببية تفسر بها السلوكات والاداءات اللاحقة.

ثالثا. خصائص العزو:

أشرنا فيما سبق أن"واينر"وضع مجموعة من العزوات التي افترض أن يعزو الفرد إليها نواتج أداءه، وقد وضع لهذه العزوات مجموعة من الخصائص لها دلالة في السلوك التنبؤي أي؛أن السلوك التنبؤي يمكن أن يفهم في ضوء خصائص معينة. ويختلف هذا السلوك التنبؤي باختلاف خصائص العزو، وهي موضحة في ثلاث أبعاد في هذا المجال:الثبات، مجال السببية،والقابلية للضبط.(يوسف قطامي، 2012، ص:208) ويمكن أن نحدد خصائص العزوات السببية للنجاح والفشل ضمن الجدول التالي:

– جدول رقم (2) يبين أنماط العزو وخصائصه–

العزو	الخاصيـــة					
	الثبات		مجال السببية		إمكانية التحكم	
	الثبات	عدم الثبات	ذاتي	خارجي	يمكن التحكم فيه	لا يمكن التحكم فيه
القدرة	+		+			+
الجهد		+	+		+	
صعوبة المهمة	+					+
الحظ		+		+		+
الحالة المزاجية		+	+			+
المرض		+	+			+
مساعدة الآخرين		+		+		+

من خلال عرضنا للجدول، والذي يحدد أنماط العزو وخصائصه نرى أنه بالنسبة للثباتهناك من أنماط العزو ما هو ثابت ومنها ما هو غير ثابت. فالقدرة لها خاصية الثبات على خلاف الجهد الذي يتسم بعدم الثبات، ولا شك أن هذه الخاصية تؤثر على مبادأة التلميذ ودافعيته نحو الأداء.

وتنقسم العزوات .حسب ما هو موضح. في خاصيتها إلى عزوات ذاتية أي؛ ترتبط بذات الفرد وأخرى ترتبط بعزوات خارجية. فالجهد مرتبط بذات الفرد وهو مما يمكن التحكم فيه باعتباره غير ثابت أما القدرة فهي ذاتية ولكنها لا يمكن التحكم فيها باعتبارها ثابتة أو تحمل خاصية الثبات.

وهناك من العزوات ما هو ثابت لا يتغير وأخرى متغيرة غير ثابتة أي يمكن للفرد أن يغيرها أو تتغير خارجيا. فهناك من الأفراد من يعزو نجاحه إلى القدرة وهي خاصية ثابتة ذاتية والفرد يعتقد بعدم سيطرته عليها أما

الجهد فيرى الأفراد الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد المبذول وهو ذاتي أنهيمكن التحكم في جهده بتعديل أو بذل جهد أكبر في المواقف والتجارب اللاحقة. وتعد صعوبة المهمة من العزوات الخارجية التي يصعب التحكم فيها وتتسم بالثبات لذا يرى المتعلم أنه لا يمكن تغييرها أو التحكم فيها.ولنأخذ مثالا على ذلك: فالتلميذ الذي فشل في أداءه وعزى ذلك إلى ضعف قدرته قد يتوقع أن يفشل مرة أخرى لعدم قدرته على التحكم بأسباب الفشل، وفي المقابل فإن التلميذ الذي عزى نجاحه إلى الجهد المبذول يتوقع النجاح مرة أخرى إذا ما بذل نفس الجهد؛ بسبب عزوه إلى عامل قادر على التحكم فيه.

رابعا. العوامل المؤثرة على العزو السببي:

يصعب علينا فهم نواتج السلوك بصورة مبتورة عن الاستدلالات السببية المقترنة بها،والتي ترتبط بعوامل سابقة مؤثرة على تلك العزوات.فخبرات النجاح السابقة وما خبره المتعلم من نجاحات في مواقف سابقة متكررة تمثل تاريخه التحصيلي وتعتبر محدد أول لعزواتذات تأثير على ذاته وعلى الاداءات أو النتاجات اللاحقة. والفشل لدى الطالب الذي لديه سجل ثابت من النجاح يجعله يعزو ذلك لعوامل غير ثابتة كالحظ.

ومن جهة أخرى،فإن سجلا متسقا من الانجازات الضعيفة المرتبطة بعدم القدرة التي يعتقدها الفرد عن نفسه وتقييمات المعلم أو الآخرين عن أداءه تعد عوامل مؤثرة على تلك التفسيرات السببية،فربط المعلم أداء التلميذ بضعف قدرته كسبب لضعف أداءه بشكل متكرر يؤثر على معتقدات التلميذ نحو الأداء وعلى توقعاته المستقبلية ومبادأته ودافعتيه نحو الأداء. كما أن نجاح المتعلم في مهمة عجز عن أدائها الآخرون فان تغذية راجعة عن نتائج أداءه تؤثر على عزواته السببية لنتائج الأداء التي تصبح مرتبطة بالقدرة وهو ما يؤثر على عزوه اللاحق.

كما أن ردود أفعال الآخرين خاصة منها العاطفية أو الانفعالية تلعب دورا في ضعف أو الحاجة للقدرة والجهد، وهي بمثابة رسالة تنقل إلى المتعلم لزيادة الاعتقادات وتأكيد سبب نواتج الأداء، فردود الفعل العاطفية

مثل التعاطف تنقل رسالة الحاجة للقدرة، بينما إشارات الغضب تنقل الحاجة للجهد. (يوسف قطامي، 2005، ص: 351)

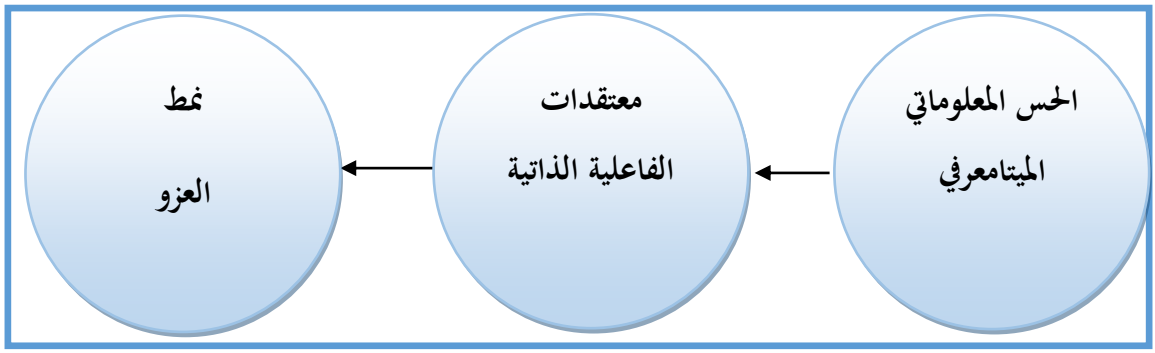
وقد تم التوصل في الدراسات التي أجريت على المتعلم في المواقف الصفية إلى أن عملية العزو تتضمن نقل رسائل عزوية خاصة تعتبر ذات أهمية في التعلم الصفي. وقد تم مناقشة ردود الفعل العاطفية في البداية لمشاعر العطف لمن يحصل على علامة متدنية، وان هذه المشاعر يمكن أن تنقل للمتعلم منبهات يستدل منها على ضعف قدراته، ويترتب على ذلك أن يتجنب المتعلم تقديم مهمات عالية الصعوبة للطالب أو أداءها، وتقود إلى أن يبالغ المتعلم في تقديم المساعدة لذلك الطالب، وبالتالي يتدخل في مدى تحمل الطالب لمسؤولية تعلمه والإخفاق في تحديد نجاحه وفشله، وسلوكات المعلم توجه نحو الطالب الذي يعتقد أنه غير قادر على النجاح واستخدام أساليب مختلفة عن المديح واللوم أو معرفة خصائص الطلبة لأنفسهم معرفة حقيقية. (يوسف قطامي، 2005، ص: 341)

كما أن تقدير الذات يعد عامل ذاتي مؤثر على معتقدات الفاعلية الذاتية وعلى عزو الأداء، فالذين لديهم مفهوم ذات عال يميلون إلى أن يعزو نجاحهم لأسباب داخلية والفشل لأسباب خارجية،أما ذوو التوجه نحو الفشل ولديهم تقرير ضعيف للذات يستجيبون للفشل باستجابات نمطية ويستسلمون للفشل وتضعف دافعيتهم نحو الأداء.

وتشير الدراسات أن طلبة المدرسة الابتدائية الذين لديهم مفهوم ذاتي عال يتوقعون بأن لديهم المهارة والقدرة على النجاح، ويندمجون في المزيد من النجاحات التي تتبع بمكافأة الذات أكثر من أولئك الأطفال ذوي المفهوم المتدني للذات.(يوسف قطامي، 2005، ص: 204)

ويعد الوعي الميتامعرفي بالذات والقدرات وكذا المهمة والإستراتيجية في بعدها الإجرائي والشرطي والتقريري مكونات ذات علاقة بالعمليات الدافعية وبمعتقدات الفاعلية الذاتية، والتي تكون مدركات المتعلم وتوقعاته حيال مهام التعلم.

فالمتعلم الذي يعي قدراته ومواطن الضعف والقوة فيها يمكن أن يكون استدلالات سببية ترتبط بالقدرة وكذا بالنسبة للوعي بالإستراتيجية، فمعرفة المتعلم بالإستراتيجية وما يناسب مهمات التعلم وشروط تطبيقها يعتمد على بذل الجهد في تطبيق الإستراتيجية، وبالتالي يقترن لديه النجاح بما اختاره من إستراتيجية والجهد المبذول في تطبيق الإستراتيجية المناسبة. ويمكن أن يبرر فشله بضعف أو عدم التمكن وقصور في تطبيق الإستراتجية ولذا يستخدم عزوات مرتبطة بالجهد، وهذا ما يجعله يبذل جهدا في تجاوز الإخفاق باعتباره مقترن في مدركاته بالفشل في تطبيق الإستراتيجية. ويمكن أن نوضح العلاقة بين هذه المكونات وعوامل التأثير في العزوات ضمن الترسيمة التالية:



– ترسيمة رقم (5) تبين العوامل الميتامعرفية والوجدانية المؤثرة على نمط العزو–

كما أن للدافعية كحالة انفعالية أثر على العزو السببي باعتبارها محدد وجداني هام في المبادأة وبذل الجهد لتحدي الصعوبات؛فالذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة.

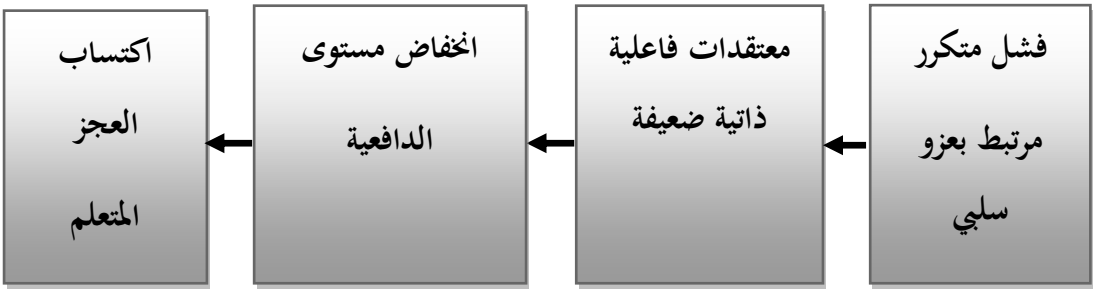
ويعتقد "واينر" أن الأحداث الداخلية تتوسط العلاقة ما بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق؛ فالأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدركون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة، وكذلك يبذلون جهدا أكثر على المهام التحصيلية، وان النجاح على المهام الصعبة يولد ثقة واحتراما لدى الفرد أكثر من النجاح على المهام السهلة. (يوسف قطامي، 2012، ص: 190)

خامسا. آثار العزو النفسية والتحصيلية:

لاشك في أن العزوات بما لها من خاصيات تفسر السلوك ونواتجه في المواقف المستقبلية وفي الأداء التحصيلي.فأكثر الجوانب تأثرا بالعزو الدافعية ذلك أن الفرد الذي يعزو فشله لأسباب مستقرة كنقص القدرة يتوقع فقدان السيطرة مستقبلا وهذا ما يؤثر على دافعيته نحو الأداء.أما الذي يعزو فشله إلىأسباب غير مستقرة كالجهد فإن إدراكه لاقتران الجهد بالأداء يمكن أن يغير من مستوى الجهد المبذول والدافعية نحو الأداء لتوقعه تغير نتائج الأداء والقدرة على التحكم في المواقف التعليمية مستقبلا،وهذا ما يدفعه إلى بذل جهد أكبر وزيادة الدافعية نحو التعلم أو لصعوبة المهمة كعوامل غير مستقرة فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة أما إذا عزى ذلك لصعوبة المهمة كعامل غير مستقر فإنه لا يتوقع فقدان السيطرة. ولا تؤثر العزوات الخارجية بالقدر الذي تؤثر فيه العزوات الداخلية؛ إذ أن الشخص الذي يرى بأن أي شخص مكانه سيفشل فيها.

وللعزوات السلبية أثر على تكرار خبرات الفشل واكتساب العجز المتعلم؛ وهي تعبر عن حالة متأخرة تسبقها معتقدات وتصورات سلبية عن الذات واستسلام.ذلك أن الفشل المتكرر الذي يعزى إلى القدرة يؤثر لدى البعض على معتقدات فاعلية الذات التي تضعف من مستوى الدافعية، وتؤدي لدى البعض إلى حالة العجز المتعلم. فالدافعية القوية تجعل الفرد أكثر قدرة على تحمل صعوبات المهمة مما يجعله أكثر رغبة على الانخراط في التعلم دون خوف من الفشل،وأكثر قدرة على تحمل صعوبات المهمة، على عكس أصحاب الدافعية الضعيفة فهم

يستسلمون للفشل وليس لديهم رغبة في محاولة بذل جهد من أجل تجاوز الإخفاق، وهذا ما يجعلهم يعتقدون في عدم جدواهم وقدرتهم على تجاوز الفشل. ويمكن تمثيل ذلك وفق الترسيمة التالية:



– ترسيمة رقم (06) اثر الفشل على اكتساب العجز المتعلم–

يرى "واينر"(1986) أن تحول العزو من الحاجة للقدرة إلى الحاجة لبذل الجهد يغير من توقعات النجاح، فالحاجة للقدرة تولد الشعور بعدم الكفاءة واليأس، تلك التي بدورها تؤدي إلى اللامبالاة تجاه المهام التحصيليةلشعور المتعلم بالاستسلام واليأس من تحقيق نتائج أفضل.

كما أن التاريخ أو السجل الثابت من النجاح المقترن بعزوات إيجابية يؤثر على التوقعات المستقبلية ويؤدي إلى إستمرار النجاح، وهذا ما يجعل المتعلم يطور مدراكات الكفاءة أو معتقدات الكفاءة الذاتية، وعلى العكس من ذلك فالأفراد الذين خبروا سجلا ثابتا أو تاريخ من التحصيل الثابت عن الفشل يؤدي ذلك إلى توقع ضعيف للكفاءة وهم أقل تقدير لذواتهم.وقد توصلت الدراسات إلى أن المعلمين الذين يمتلكون عزوات إيجابية يثابرون ويبذلون مزيدا من الجهد بل أنهم يفكرون في إستراتيجيات أكثر كفاءة كاستراتيجيات التنظيم الذاتي والمهارات الميتامعرفيةويرون أن الفشل مرتبط بعدم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة وعدم ملائمتها للمهمة، ولذا فهم يطورون استراتيجيات التعلم ويكسبون خبرة ميتامعرفية عن الإستراتيجية.

ويرى الباحثون أن العزوات ذات المصادر الداخلية للنجاح تعمل على تسهيل احتمالية الاندماج في المهمات التحصيلية وتحدث هذه النتيجة حينما يكون سبب العزو يمكن السيطرة عليه؛ مثل الجهد أو لا يخضع للضبط مثل الذكاء. (يوسف قطامي، 2005، ص: 209)

على خلاف من ذلك فإن المتعلمين الذين يعزون فشلهم إلى ضعف القدرة لا يفكرون في بذل الجهد أو تغيير الإستراتيجية للوصول إلى نتائج أفضل وتخطي عقبة الفشل. وقد أثبتت الدراسات بأنهم يستخدمون طرق عشوائية أو يستخدمون طريقة نمطية في مواقف التعلم، ولذا فهم يواجهون خبرة الفشل بشكل متكرر.

وللعزو السببي أثارا على الجانب النفسي للمتعلم ويرتبط ذلك بالتغذية المرتدة وردود أفعالالآخرين وتقييماتهم، والتي تنعكس على ذات المتعلم.فالعزو الداخلي للنجاح قديرفع من مشاعر الفخر وتقدير المتعلم لذاته بينما العزو الخارجي للنجاح قد لا يبعث على الشعور بالفخر ولا يعمل كمصدر لتقدير الذات إذا ما قارناه بالعزو الداخلي الذي يرتبط بقدرة الفرد وجهده الذاتي.

يرى "وينر" (1979) أن بعد مركز الضبط يرتبط بردود الأفعال الانفعالية والوجدانية بحالة النجاح أو الفشل فتكون الثقة والافتخار مقترنة بالعزو الداخلي للنجاح المتمثل في الجهد والقدرة.(عفراء العبيدي، 2017، ص: 58)

وفي المقابل فإن العزو الداخلي للفشل ولأسباب ذاتية يمكن التحكم فيها يؤدي إلى الشعور بالذنبكالعزو للجهد يرى "وينر"أنالخجل والاستسلام مقترن في حالة العزو الداخلي للفشل، ووجد أن العزو الداخلي للفشل يؤثر في درجة احترام الذات ويؤدي إلى توابع وجدانية قاسية جدا إذ وجد أن قلة احترام الذات من صفات الشخص الذي يوصف بالعجز المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة "روث وكوبل"1975 (Roth & Kubal)(عفراء العبيدي، 2017، ص: 58،61)

وإذا نظرنا إلى العزوات الخارجية المرتبطة بالآخرين كعزو النجاح إلى مساعدة الآخرين،فإنها تولد مشاعر الامتنان والاعتراف بالجميل أو الغضب في حال منعت عنهم المساعدة، بمعنى أن تقديم المساعدة للآخرين تولد مشاعر الامتنان في حين أن عدم تقديمها يؤدي إلى الغضب . (يوسف قطامي، 2005، ص: 333)

ولا شك أن هذه العزوات لها مصادر متعلقة بذات الفرد وأخرى بردود أفعالالآخرين وتقييمهم ويلعب المعلم دورا بارزا في تشكيل وبناء تلك العزوات، حين يصرح بألفاظأو تعبيرات وإشارات عن رضاه أو عدم رضاه عن أداء التلميذ فمشاعر الغضب التي يبديها المعلم على تلميذ اخفق للتو يظهر أن المعلم يعزو الإخفاقإلى جهد غير كاف،وإذا كان يعبر عن التعاطف مع التلميذ الذي اخفق فان ذلك يدرك بوصفه يعزو الإخفاق إلى قصور في القابلية. (موريس روشلان، 2010، ص: 117).

إذن ردود أفعال المعلم لها أثرها على تشكيل تلك المدركات وبناء العزوات وتفسيرات المتعلم لنواتج الأداء.وعليه فإن مسألة تعديل العزوات السلبية تصبح مهمة المعلم بالدرجةالأولى.

كما أن لهذه العزوات أثارا خاصة تلك العزوات التي تترك آثارا نفسية سيئة على المتعلم، ويمكن أن نجمل تلك الآثار الايجابية والسلبية للعزوات في مجال توقعات النتاجات التحصيلية والنفسية ضمن الجدول التالي:

- **جدول رقم (3) يبين تأثيرات خصائص العزو وعلاقتها مع النتاجات– (قطامي، 2012، ص: 213)**

نتاجات إيجابية	ثابتة	• توقعات مستمرة للنجاح • يزداد الشعور بالفخر
	غير ثابتة	• لا يقلل من توقعات الفشل • إن المشاعر ليست من أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	• تساهم في الشعور بقيمة الذات الايجابية • تعزز احتمالية الاندماج في المهمات المستقبلية
	خارجية	• لا ترتبط بصورة الذات
	قابلة للضبط	• تولد مشاعر الثقة
	غير قابلة للضبط	• تولد مشاعر الامتنان
	ثابتة	• توقعات مستمرة للفشل • تزداد مشاعر الخجل اللامبالاة الاستسلام
	غير ثابتة	• لا يقلل من توقعات النجاح • إن المشاعر ليس اكمن أن تمتد نحو توقعات مستقبلية
	داخلية	• تساهم في الشعور بقيمة الذات السلبية • تعزز احتمالية الانسحاب من مهمات تحصيلية
نتاجات سلبية	خارجية	• غير مرتبطة بصورة الذات
	قابلة للضبط	• تولد مشاعر الذنب • تستثير مشاعر النقد لدى الآخرين
	غير قابلة للضبط	• تولد مشاعر الغضب وربما تولد الانتقام • غالبا ما تثير الشفقة واستجداء المساعدة من الآخرين

نظرية العجز المكتسب

- **تمهيد:**

يعد"سليجمان"(Seligman) أول من طور نظرية العجز المكتسب (**LearnedHelplessness**)، بداية مع التجارب التي قام بها منذ الستينيات والتي وقف من خلالها على المواقف التي يستحيل فيها تحقيق الهدف، وهي حالة توصف بالاستسلامية يصل إليها الكائن الحي بعد أن تصبح استجاباته دون جدوى ولا يمكنها تغيير النتائج.

وسنحاول ضمن هذه المحاضرة أن نبحث هذا النظرية من خلال عرض مفهومها ودلالاته ومؤشراته وكيف يمكن أن يحكم السلوكات الدافعة لدى المتعلم.

1- مفهوم العجز المتعلم: (Learned Helplessness)

يجدر بنا، وقبل الخوض في المفاهيم التي أوردها الباحثون عن العجز المتعلم، أن نوضح للقارئ أننا تبنينا في هذا البحث مصطلح " العجز المتعلم " التصوري الإدراكي (Sense Of Helplessness). وهو المفهوم الذي ظهر على يد" سليجمان" (Seligman) ليعبر عن حالة شعورية تعتري الفرد، يصل إليها نتيجة مروره بسلسلة من الخبرات التي تفقده السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به مما يترتب عليها إستقلالية إستجاباته عن نتائجها، بحيث يتولد لديه إعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الأحداث، وأن ليس هناك علاقة بين الجهد المبذول السلوك، والمتغيرات البيئية، أي لا جدوى من تنفيذ أي جهد إستجابي لتغيير الوضع القائم. (الفرحاتي، 2009، ص:08).

ويوضح هذا المفهوم تلك الحالة التي يصل فيها المتعلم إلى الشعور بفقدان القدرة على التحكم في مسببات النتائج وفي الاستجابات، والاعتقاد أن الجهد الذي سيبذله لن يحقق النتائج المرغوبة، مما يؤدي إلى الإخفاق المتكرر، الذي قد ينجم عنه عزوف المتعلم عن محاولة بذل الجهد في وضعيات التعلم/ المشكلة اللاحقة.

ولقد قدم "ابرامسون" (Abramsn,1978) تعريفا يوضح دلالات العجز انطلاقا من مصادره، إذ يرى أن العجز المتعلم" يعبر عن إستقلال النتائج عن أفعال الشخص عندما يواجه موقفا، والذي يعزو فشله إلى عوامل

داخلية مستقرة وشاملة كضعف القدرة في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية كالحظ". (العبيدي، 2017، ص: 41)

إذن، يفسر العجز في ضوء العزوات السببية للنجاح والفشل التي يعتقد الفرد في ضوءها ضعف قدرته على التحكم في نتائج الأداء. فالفشل يعزى لديه إلى مصدر داخلي ثابت لا يمكن التحكم فيه، في حين إذا أحرز نجاحا في أداء ما فإن ذلك يرتبط لديه بمصادر خارجية.

أما" الفرحاتي" فقد إهتم في تعريفه للعجز بالاضطراب المعرفي كأحد أشكال القصور المعبرة عن العجز المتعلم. فهو يرى أنه" إعتقاد الفرد على أن هناك إنفصالا بين ما يبذله من جهد وما يتمتع به من قدرة وبين الحصول على النتيجة أي؛ عدم الإقتران بين الأفعال والتصرفات والنتائج ". (حسن، ومحمود، 2007، ص:201)

فالعجز المتعلم ينجم عن التراكمات المعرفية الخاطئة التي يراكمها الفرد عن ذاته، والتي تؤدي إلى تكوين حالة إدراكية إنفعالية يصطلح على تسميتها بالعجز المتعلم. ذلك أن التصورات السلبية عن الذات المعرفية وعن نواتج الأداء التي يتوقعها يمكن أن تكون سببا في تكرار التعرض لخبرة الفشل التي ينتج عنها إدراك العجز، خاصة إذا كان الفرد يعتقد بأنه لا يمتلك الحيل لتغيير الوضع فيقبل الفشل كقدر محتوم.

وتأسيسا على ما سلف، يمكن تقديم المفهوم التالي للعجز المتعلم على أنه " ذلك الشعور الذي ينتاب الفرد ويشكل معتقداته ومدركاته عن النجاح والفشل الأكاديمي، ويتجلى في مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على إستجابات الفرد للمواقف الخارجية ".

2- مكونات العجز المتعلم:

إن تشخيص العجز المتعلم يقترن بمجموعة من الاضطرابات المكونة له، ولا يمكن أن نفهم العجز إلا في وجود ضروب معينة من القصور. وقد تم تحديدها في أربع أشكال، وهي كالتالي:

1.2- القصور المعرفي: (Cognitive Déficits)

يرتبط العجز المعرفي بمعتقدات خاطئة عن الذات المعرفية وتوقعات سلبية عن الأداء، وهي تعبر عن تشوهات معرفية تؤثر على إعتقاده في ضعف قدرته على التحكم في نواتج الأداء، وأن الفشل متأتي من عوامل ومصادر لا يمكن السيطرة عليها.

يرى "الفرحاتي" أن أهم خاصية للقصور المعرفي هي العزو السلبي للأحداث، ويرتبط ذلك بالمعارف المشوهة ومدركات التحكم غير السوية. (محمود، 2012، ص: 112). فالعزوات السببية للفشل والنجاح سلبية، وتظهر لدى ذوي العجز المتعلم بسبب المدركات والتمثلات السلبية عن تحصيله.

وتتشكل التشوهات المعرفية بسبب خبرات الفشل المتكررة، والتي تؤثر على مدركات الفرد وعزواته السببية. يرى "سليكمان" (Seligman,1975) أن الخبرة التي يكونها الفرد من الموقف السابق يجعل من الصعب عليه أن يدرك بأن إستجابته ممكن أن تحقق النتيجة، وتبين أن الفرد الذي مر بتجارب من فقدان السيطرة لم يستطع أن يتعلم أن هناك علاقة بين استجابته ونتائجها، حتى بعد أن يجرب مواقف تكون فيها صلة بين الاستجابات والنتائج، وبذلك يتطور عند الشخص بنية معرفية بأن نجاحه وفشله لا علاقة لهما باستجاباته، كما أنه يجد من الصعب التعلم من التجارب، وبذلك يصعب عليه تعلم بأنه توجد علاقة بين الاستجابة والنتيجة في أوضاع أخرى. (العبيدي، 2017، ص: 55)

ونتيجة للشعور بانفصال الاستجابة عن النتائج يبدي الفرد سلبية في التعامل مع مواقف التعلم ومهماته، فيفضل عدم بذل الجهد أو ينزع نحو الحلول السهلة التي تحميه من مهددات الفشل الداخلية أو يقدم على مهمات دون التفكير في التخطيط للتعلم، نتيجة لعدم إدراك إقتران النجاح والفشل بمقدار الجهد المبذول في تطبيق أدوات التفكير.

2. 2- القصور الدافعي: (Motivational Déficits)

يعبر العجز الدافعي عن حالة إنفعالية تتأثر بمعتقدات الفرد المعرفية عن استجاباته في مواقف التعلم، ونتيجة لهذه المعتقدات يظهر لديه القصور الدافعي معبرا عن تلك المدركات في مظاهر سلوكية تدل على إكتسابه للعجز.

فالمتعلم الذي تعلم أن يكون عاجزا نابع من اعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبيا ولا يقدم أية محاولة. (محمود، 2012، ص: 17).

وقد حدد "سليجمان" القصور الدافعي من خلال مجموعة من الأعراض أو المظاهر والاستجابات السلوكية التي تشخص العجز المتعلم، وهي فتور الهمة والمماطلة والانخراط في المهام السهلة، وانخفاض المبادرة وضعف الجهد المبذول، واستخدام استراتيجيات ذات فعالية ضعيفة.

3.2- القصور الانفعالي: (Emotional Déficits)

ينتج القصور الانفعالي عن معتقدات الفرد الخاطئة والسلبية، والتصورات السيئة عن الذات وعن نواتج التعلم، والتي تعبر عن نفسها في مظاهر القلق، والغضب، والشعور باليأس، والاكتئاب.

فهو، أي الاضطراب الانفعالي يحدث بسبب مدركات الفرد، والشعور بانعدام القيمة، وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة. (محمود، 2012، ص: 18)

3.3- القصور السلوكي: (Behavior Déficits)

يشكل الاضطراب السلوكي مكونا من مكونات العجز المتعلم، ويتجلى بتمظهراته في الاستجابات السلوكية السلبية للمتعلم في مواقف التعلم كالكسل، وفتور الهمة، والتوقف المفاجئ عن الأداء، والعزوف عن المبادرة.

يرى " ماير واتكنز" (Maier &Watkins.2005) أن جملة التغيرات السلوكية المعبرة عن العجز تلي عددا من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها. (العبيدي، 2017، ص: 41)

فالشعور بعدم الجدوى، والاعتقاد بفقدان القدرة على التحكم، والإحساس باليأس أعراض معرفية إنفعالية تعبر عن نفسها في مظاهر الاضطراب السلوكي.

4. مراحل اكتساب العجز:

أشار "فايد" إلى مراحل تكون العجز المتعلم لدى الفرد في النموذج المعدل للعجز المتعلم، ويشمل ما يلي:

- مرحلة عدم الاقتران بين الجهد المبذول والنتيجة المتوقعة للتغلب على المواقف الضاغطة
- مرحلة الاعتقاد في عدم الاقتران وذلك عندما يكون تعزيز محاولات الفرد في التغلب على الصعاب بنتائج غير مرغوبة أكبر من تعزيزها بنتائج مرغوبة
- مرحلة عزو عدم الاقتران وهي بحث الفرد عن أسباب يفسر بتا سلوكيته في مواجهة المواقف الضاغطة
- مرحلة التوقع المستقبلي لعدم حدوث اقتران مرحلة حدوث العجز المتعلم وترتبط تلك المرحلة بالمشاعر الانفعالية السلبية للفرد.

05. **العوامل المؤدية إلى اكتساب العجز:** يكتسب المتعلمين العجز المتعلم نتيجة العديد من العوامل المرتبطة بذات المتعلم واخرى خارجية ترتبط بالوسائط التعلمية ومن أهم العوامل التي تجعل المتعلم عرضه للعجز المتعلم ما يلي:

- تعرض المتعلم لأحداث غير قابلة للتحكم
- تعرض المتعلم لخبرات فشل متكررة

- التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية لدى المتعلم
- تبني المتعلم لأساليب عزو غير تكيفية لحالة عدم الاقتران بين سلوكياته والنتائج
- البيئة الاجتماعية للمتعلم

06. أثار العجز المتعلم: لا ريب في وصول التلاميذ إلى مستوى من الشعور بالعجز تسبقه العديد من الخبرات المحبطة وهذه المرحلة التي يصل إليها تظهر على إثرها العديد من المشكلات. وقد وقف الباحثون على الكثير من الآثار النفسية والسلوكية التي يخلفها العجز المتعلم. يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

* **ضعف الدافعية:** أظهرت الكثير من الدراسات أن ذوو العجز المكتسب تضعف دافعيتهم للانجاز بل أن هناك من يستسلم للفشل ولا يجتهدون في بذل الجهد في محاولة لتغيير نتائجه أو مستوى أدائه وهناك من ينزعون نحو الانخراط في المهام السهلة ويبدون نوع من الكف على مواجهة المهمات الصعبة اعتقادا منهم بأنهم لا يملكون مقومات النجاح وان ليس لديهم ما يمكن أن يغيروا به ما يواجهونه من صعوبات أو ما يساعدهم على تخطي عقبات الفشل.

* **الاعتقاد بعدم الكفاءة:** أظهرت أبحاث "باندروا" وغيره أن معتقدات الكفاءة الذاتية هي مفاهيم الفرد عن نفسه وقدراته وحدود إمكاناته وتؤثر معتقدات الكفاية الذاتية على درجة تعرض الأشخاص للضغط واليأس وهم يواجهون الصعوبة والفشل والضبط الذاتي على قدراتهم سيؤثر أيضا على أنماط فكرهم وردود أفعالهم الانفعالية كما يتوقعوها ومشاعر عدم الكفاءة والعجز والتي تتكون من تكرار الفشل.

* **التبعية:**يذكر روجرز Rogers أن العجز المتعلم يقود للتبعية فعندما ينمو لدى الفرد الاعتقاد بأنه غير كفؤ وبالتالي يحتاج للمساعدة مع كل مهمة جديدة ويصادف العجز والاتكال ومع تكرار ذلك من وقت لأخر ورغم سعادة الآخرين في بذل المساعدة والإرشاد له إلا أن ملاحظتهم لتردده في كل خطوة يقوم بها يجعلهم يبتعدوا عنه ويقوموا بإيجاد شخص أخر للقيام بهذه المهمة كل ذلك سيعزز اعتقاد الفرد بعدم كفاءته.

* **الاكتئاب:** يرى سالون (salon) أن فقدان السيطرة على المعززات هي عوامل رئيسية تسبب الاكتئاب فالفرد عندما يكون غير قادر على تنظيم التعزيزات عند استحقاقها من خلال السلوك المتاح فانه يتعلم أن يكون عاجزا هذا التعلم.

* **الإحساس بانخفاض قيمة الذات:** يؤدي اكتساب العجز إلى الشعور بالدونية وينظرون للذكاء على انه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل ويشكون في استراتيجيات نجاحهم السابق ويرجئون بذلهم للجهد ويضعون أهدافا سهلة جدا ويستخدمون استراتيجيات تجنب الفشل بما يؤدي إلى هزيمة الذات المتمثلة في الفشل الذريع وينتقلون من

فشل إلى فشل حتى يصل بهم الأمر إلى قبول الفشل لاعتقادهم في عجزهم وشعورهم بنقص قدراتهم وإذا استمر فشلهم يقررون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة.

المشروع المدرسي

- **تمهيد:**

عرف البحث في مجال التوجيه المدرسي تطورا أدى إلى بروز العديد من الخطط تربوية التي تستهدف مساعدة التلميذ على اختيار قراراته بكل حرية لمزاولة الدراسة في التخصص المرغوب فيه أو المهنة المراد الالتحاق بها.

ونظرا لأهمية المشروع الشخصي للتلميذ في توجيه مسار التلميذ ورفع مستوى دافعيته نحو تحقيق أهدافه الدراسية والمهنية فقد اتجهت العديد من الأنظمة التعليمية نحو تبنيه وتفعيله في المؤسسات التربوية لأهميته في تحقيق الفعالية والنجاعة التربوية المطلوبة.

وعليه فإنه من المهم أن نعرض لهذا المفهوم من حيث عرض المقاربات التي فسرته واليات تطبيقه في المؤسسات التعليمية، وهذا ما سنهتم بمناقشته ضمن هذه المحاضرة.

1. مفهوم المشروع:

تعددت مفاهيم المشروع وانطلقت من مقاربات متباينة متأسسة على منظورات فلسفية ومعرفية مختلفة وقد تمت إعارته من حقل الهندسة المعمارية والمقاولات الصناعية والتجارية والخدماتية إلى المجال التعليمي.

ومفهوم المشروع مستمد من كلمة مشروع والتي لم تتبلور دلالتها الاصطلاحية إلا في منتصف القرن 20 فالاشتقاق اللغوي لهذه الكلمة تؤدي معنى إلقاء أو رمي موضوع أو شيء ما إلى الإمام.

كما يشير إلى مجموعة أهداف متجانسة ودقيقة ومحددة المعالم من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني ومدى معرفة التلميذ لذاته ومحيطه ومدى توفره على الأدوات والوسائل والمؤهلات والقدرات الفكرية والجسمية المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف.

وجاء في معجم موسوعة التربية بأنه سلوك استباقي يفترض القدرة على تصور ما ليس متحققا والقدرة على تخيل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبليا.

وعرفه "بوتيني" توقع إجرائي لمستقبل منشود يعني تمثل المستقبل الذي يصبو إليه الفرد وأكد على أننا لن نتمكن من استعاب مفهوم المشروع وفهمه إلا إذا اعتمدنا على منظور متعدد الأبعاد يشمل تحديد أبعاد ثلاثة:

- **البعد الحيوي:** هو البعد الذي يتضمن تكيف الإنسان المستمر مع التغيرات التي يشهدها محيطه.

- **البعد البرغماتي**: إذ لا يمكن عزل المشروع كعملية توقعية إجرائية عن العملية الانجازية التي من خلالها يتم تجسيده على ارض الواقع فالتوقع والانجاز عمليتان تتسمان بالتلازم والتكامل إلى درجة التداخل بل التطابق أحيانا.
- **البعد التنبيء**: إن المشروع كسيرورة هو في نفس الوقت نية ودافعية وبرنامج وهذا التركيب الثلاثي في سيرورة المشروع يقتضي التنظيم من جهة والتخطيط والتقويم من جهة ثانية.

ومنه فالمشروع يعتمد على خطة يتم التفكير فيها ضمن أوجه عديدة أهمها الهدف والمنفعة المحققة وإمكانية التجسيد على ارض الواقع.

2. تعريف المشروع الشخصي للتلميذ:

يعتبر المشروع الشخصي للتلميذ كيان فكري وشكل من التمثلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه معرفة الذات وما يعرفه عن العالم الخارجي النظام المدرسي عالم الشغل انه تمثل تنبئ لنتيجة مستقبلية يستهدف منها لتلميذ تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجاته.

وقد عرف "بيرناديت ديمورا" (Dumora Bernadette) المشروع الشخصي للتلميذ بأنه ينتج عن علاقة قوة بين 3 أقطاب:

- **القطب الدافعي**: هو قطب التمثلات حول الذات (إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في الأوهام)
- **القطب المهني**: هو قطب التمثلات حول المحيط الاجتماعي وحول المهن (إن المبالغة في التركيز عليه تعرف الفرد في المبالغة في الامتثالية والخضوع للطبقات السائدة اجتماعيا)
- **قطب التقويم الذاتي**: يتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي (إن المبالغة في التركيز عليه يؤدي إلى كبح جماح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني)

ولا ريب في أن التمثلات الصائبة تفضي إلى نجاح المشروع كما أن عدم وضوح الرؤية أو التمثلات المغلوطة من شانها أن تعرقل مسار بناء المشروع وبلوغ أهدافه المرجوة.

من جانب أخر ذهب "محمد ايت مرحي" إلى القول بأنه دفع التلميذ لان يتحمل المسؤولية ويعطي أهمية للتفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا وذلك بتحريضه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعليم المدرسي وهكذا يتحول المشروع التلميذ إلى استثمار تدريجي مستقبلي.

ترى "علاق" (2016) أن مفهوم المشروع الشخصي للمتمدرس يعد من المفاهيم الحديثة في التوجيه جيء به ليعوض إفلاس التوجيه في صيغته التقليدية المتسلطة التي كانت تعتمد قياس أساسها النتائج المدرسية وتوجهات المخططات الوطنية للبلد المعني حيث تضبط نسب التوجيه إلى كل شعبه بعينها بحسب حاجة البلد إلى متخرجين من هذه الشعبة أو تلك وغالبا ما يكون التلميذ ضحية هذا الصنف من التوجيه الاعتباطي كما جاء ليؤهل المتمدرس ليكون الفاعل الحقيقي في بناء حاضره وتوجيه مسار مستقبله.

ومن هنا يمكن القول أن المشروع الشخصي هو مشروع ينجز داخل المدرسة يرتبط بالتعلمات والمسالك الدراسية المتبعة ومستويات التأهيل المحددة وهو مرتبط أحيانا بمشروع التوجيه والذي يتحقق من خلال اختيارات مسالك التكوين ويرتبط بإجراءات التوجيه وبطاقات الرغبات ويساهم في التحكم في المسارات الدراسية وتحديد اختيارات التوجيه.

3. سيكولوجية المشروع ومحدداته:

إذا كانت وظيفة المقاربة السيكولوجية للمشروع تتحدد من جهة في تشخيص كيفية إنبناء هذه التمثلات لدى المتعلم وفي الاهتمام من جهة أخرى بسيرورات واستراتيجيات اختيار المشروع وتوقع احتمالات تحقيقه فان ابرز مقومات وملامح هذه المقاربة هي التي تعبر عنها الوقائع التالية:

- يفترض في كل مشروع نوعا من التلاؤم المتبادل بين حاجات المتعلم وإكراهات الواقع المعيش.
- يتولد اختيار توجيه التلاميذ من التفاعل بين نظامين اثنين للتمثلات تمثلات الذات وتمثلات الواقع المهني الأمر الذي يعني أن التلاميذ غالبا ما يحملون تمثلات سطحية نمطية ومغلوطة حول ذواتهم وحول سوق الشغل ويحتاج إلى تصحيح عبر تدخلات تربوية ملائمة داخل المدرسة والأسرة على حد سواء.
- من اجل أن يصبح التلميذ قادرا على مباشرة اختياراته في الوقت المناسب على المدرسة أن تبني مشروعها البيداغوجي ونظامها التقويمي على مجموعة من المعارف والمهام وفي مقدمتها تلك التي ترتبط بالمعرفة الجيدة لاستعدادات التلميذ وأذواقه وميولاته ومحيطه الاقتصادي والاجتماعي.
- المعارف الدراسية المتعلقة بكيفية استعمال المعلومات وانتقائها والتقويم الذاتي واستخدام طرق الملاحظة والعمل في إطار مجموعة أو فريق.
- المعارف المهنية المتعلقة بالاندماج المهني وتنظيم أساليب التكوين وبناء تمثل ايجابي حول الذات.

- الوعي بتجاربه وخبراته وتعلماته ثم القدرة على وصفها وتقويمها ونعيين مضامينها ب المعرفية المهارية الحياتية. (احارشو، ص05)

ومن مهام مسشار التوجيه التأسيس السيكوبيداغوجي المشروع الشخصي يعني ضمنيا تمكين كل متعلم وكل تلميذ من تطوير قدراته ومعارفه وكفاءاته ومهاراته خاصة في مجال التوزان النفسي والتوافق الاجتماعي والاندماج السيوسيومهني.

4. مراحل إعداد أو التخطيط للمشروع:

يتطلب تطبيق أو بناء المشروع وتوخي أهدافه مراحل عدة يلعب مسشار التوجيه دورا في مساعدة التلاميذ على المرور عبر هذه المراحل للوصول إلى تنفيذ المشروع وتحقيقه. وهي كالتالي:

– الاستكشاف: جمع المعلومات عن مصادر موثوقة حول الذات المحيط المدرسي والمهني والجامعات والتخصصات

التبلور: تنظيم وترتيب المعلومات التي تم جمعها من مرحلة الاستكشاف وفرزها

التركيز على الأهم والمهم من هذه المعلومات

التخصص: اتخاذ القرار السليم في المسار المدرسي والمهني من خلال مراعاة التوفيق بين الرغبات والميول والقدرات.

التحقيق: التخطيط من اجل تحقيق القرار المتخذ توقع المصاعب وضع عدة بدائل والاختيارات

5. آليات تحقيق المشروع الشخصي:

إن يتوفر تلميذ على مشروع شخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وتتحدد مهمة مستشار التوجيه في إمداد المتعلم بالمعلومات الضرورية عن مسارات التكوين مع توفير ظروف نجحهم الدراسي ومساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية الدراسية والمهنية

لا يتوقف بناء المشروع على سيرورته السيكولوجية وكفاءته المعرفية ومهاراته الاجتماعية بل ينبني في جانب كبير منه على كيفية وعيه وإدراكه لسوق الشغل ونسقه الاجتماعي الإنتاجي عبر النشاط المهني. ومن اجل التحقيق الفعلي للمشروع فانه لا بد من الأساس تفعيل مسالة الروابط بين تحفيزه الدراسي وتوقعه المستقبلي وذلك بمساعدة التلميذ على التقويم الذاتي لأوضاعه وإيجاد الحلول المناسبة لمشاكله الدراسية والشخصية والأسرية والاجتماعية ولمهنية وتوفير الظروف الملائمة والمحفزة على الدينامية والمبادرة والوعي بالواقع ومتطلباته وإكراهاته وتحدياته وآفاقه لكي ينخرط التلاميذ في المشروع.

وإذا كان التلميذ يدرك الصعوبات الكامنة وراء بلوغ الهدف المنشود يحاول استبدال الهدف بهدف قريب منه يتماشى مع إمكاناته ومؤهلاته وعليه أن يساعده على بناء الثقة بالنفس مع وجود صعوبات أو الفشل وعلى بناء تمثل ايجابي حول ذاته ومستقبله وبالتالي تجاوز الصعوبات التي قد يواجهها داخل المؤسسة وخارجها.

وعليه فان يتعين على المشرفين على مرافقة التلميذ في تحقيق أهداف مشروعه أن يأخذوا بيده ذلك أن إن بناء التلميذ لمشروعه المستقبلي لا يتوقف فقط على سيرورته السيكولوجية وكفاءته المعرفية ومهاراته الاجتماعية بل ينبني في جانب كبير منه على كيفية وعيه وإدراكه لسوق الشغل عبر النشاط المهني لولديه فمبعزل عن اتجاهاته وأهدافه قد يصبح مهندسا أو طبيبا أو أستاذ بناء على المكانة التي يتوقعها لنفسه في إطار المحيط الأسري التي ينشا فيها ويترعرع في أحضانها.

6- العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي المدرسي والمهني:

تتدخل الكثير من العوامل الخاصة بالتلميذ ومحيطه الاجتماعي في بناء التلميذ لمشروعه الشخصي، ومن أهمها:

- **القدرات العقلية:** أهم ما يجب على التلميذ معرفته عن نفسه هو طبيعة قدراته العقلية فالاختلاف المهني يتطلب كذلك اختلافا في مستويات القدرات العقلية (الذكاء) فمعرفة التلميذ من نواحي القوة والضعف في القدرات العقلية تمكنه من تحديد فرص النجاح في ميادين معينة دون غيرها وهذا ما يبرز أهمية القياس النفسي كوسيلة هامة في الإرشاد والتوجيه ويجعل عملية اكتشاف جوانب التفوق لدى التلاميذ مهمة أساسية في العملية الإرشادية.
- **القدرات التحصيلية للمتعلم:** تعتبر إمكانيات وقدرات التحصيل لدى المتعلم من محددات الرئيسية في عملية الاختيار الدراسي فمستوى المتعلم وملمحه الدراسي يساعده على تحديد اختياراته الدراسية والمهنية مستقبلا.
- **طموح وتوقعات الأولياء:** يميل الأولياء إلى توجيه اختيارات أبنائهم الدراسية والمهنية نحو دراسات زاولوها أو مهن يمتهنونها أو العكس توجيه اختيارات الأبناء نحو مهن ودراسات كانت مطمحا لهم.
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:** الاختيار تهمين عليه عوامل ذاتية تتصل بشخصية وتكوينه النفسي والفطري والمكتسب والذي تتدخل في تكوينه الأسرة وأخرى خارجية ببيئته الاجتماعية والأسرية ومجال العمل في المهن المختلفة.

- **المدرس:** يؤثر المدرس على طموحات التلاميذ وفي اختياره المهني وهذا التأثير مرهون بدرجة كبيرة بمضمون التعليم وطريقته لذا يتوجب إن يكون المعلم هو المحور الأساسي الذي يستقطب اهتمام المسؤولين والمرشدين لتزويده بالطرق والأساليب والنصائح ورشادهم وتوجيههم.
- **النضج المهني:** توفر المعلومات الصحيحة عن عالم المهن وسوق العمل وانه امتداد شخصية التلميذ إلى عالم المهن يتبعه تتطابق لاحق مع أنماط مهنية واهم محددات الاختيار المهني مقارنة الذات مع إدراك الفرد للمهنة وتقود إلى اتخاذ القرار المهني.
- **الدافعية:** تشكل الدافعية محدد أساسي ذو علاقة بتبني التلميذ للمشروع الشخصي فالتلميذ الذي ترتفع لديه الدافعية لطلب العلم فإن الدافعية توجهه نحو قبول فكرة المشروع والسعي إلى تحقيق رغباته الدراسية والمهنية كما أن التلاميذ الذين يملكون تصورا واضحا وأهدافا محددة أي رؤية واضحة لمسارهم الدراسي والمهني ترتفع لديهم الرغبة والدافعية لتحقيقها فعليا.

8. معايير الحكم على مشروع التلميذ:

إذا أردنا الحكم على مشاريع التلاميذ فإننا نعتمد المعايير التالية:

– تصور ومعلومات كافية حول:

- الذات
- المدرسة
- الدراسات والتخصصات
- سوق العمل والمهن

– تحديد الأهداف:

– الاختيار الواضح المحدد لــ:

- للشعبة المراد دراستها

– التوفيق بين الدراسة المراد متابعتها والمهنة المراد مزاوليتها.

ووفقا لهذه المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على مشروع التلميذ، يمكن للمشرفين على تفعيل ومتابعة تطبيق آليات بناء المشروع الشخصي لدى التلميذ أن يدعموا الخطة المنتهجة أو تغييرها وتبني أخرى أكثر فعالية

من خلال بحث العراقيل والإكراهات التي تحول دون نجاح المشروع الدراسي لدى التلميذ للوصول به إلى مسار واضح في اختيار مسلكه الدراسي والمهني.