المشروع المدرسي

كتاب بيداغوجي مقدم لطلبة السنة الأولى ماستر
تخصص: علم النفس المدرسي

تأليف: د. إبراهيم تامتلت

المطبعة العالمية
2026م/1447هـ

عن الكتاب

يقدم الكتاب "المشروع المدرسي" رؤية تربوية معاصرة تركز على ربط التعليم بالواقع الحياتي، مركزا على "الدافعية" باعتبارها المحرك الأساسي لعملية التعلم، وكيفية استثمارها وتوجيهها استراتيجياً من خلال ما يُصطلح عليه بـ "مشروع المؤسسة"، ومن هذا المنطلق فإنه يهدف إلى تزويد الطالب/الباحث بالمعرفة العميقة حول الدافعية وهندسة أساليب استثارتها، من خلال الإجابة على الإشكاليات التالية:

1. الإطار المفاهيمي والنظري: ما هي حدود الدافعية للإنجاز والتعلم، وأبرز المقاربات المفسرة لها؟
2. تشخيص ومعالجة الخلل: ما هي أسباب تدني الدافعية لدى المتعلمين، وما هي الآليات البيداغوجية لاستثارتها؟
3. المشروع المدرسي: ما هو هذا المشروع وما هي أنواعه وما هي منطلقاته التأسيسية؟
4. التخطيط الاستراتيجي: كيف تُبنى خطط المشاريع المدرسية لمعالجة مشكلات واقعية مع استعراض نماذج رائدة؟

المطبعة العالمية
Imprimerie El Alamia
Av. de l'ALN - Belghanem - Ghardaïa
Tél. Fax: 029 28 01 64
Mob: 0658 18 52 25
Email: elalamiah1@gmail.com
Imprimerie El Alamia
https://imprimerie-elalamia.dz/

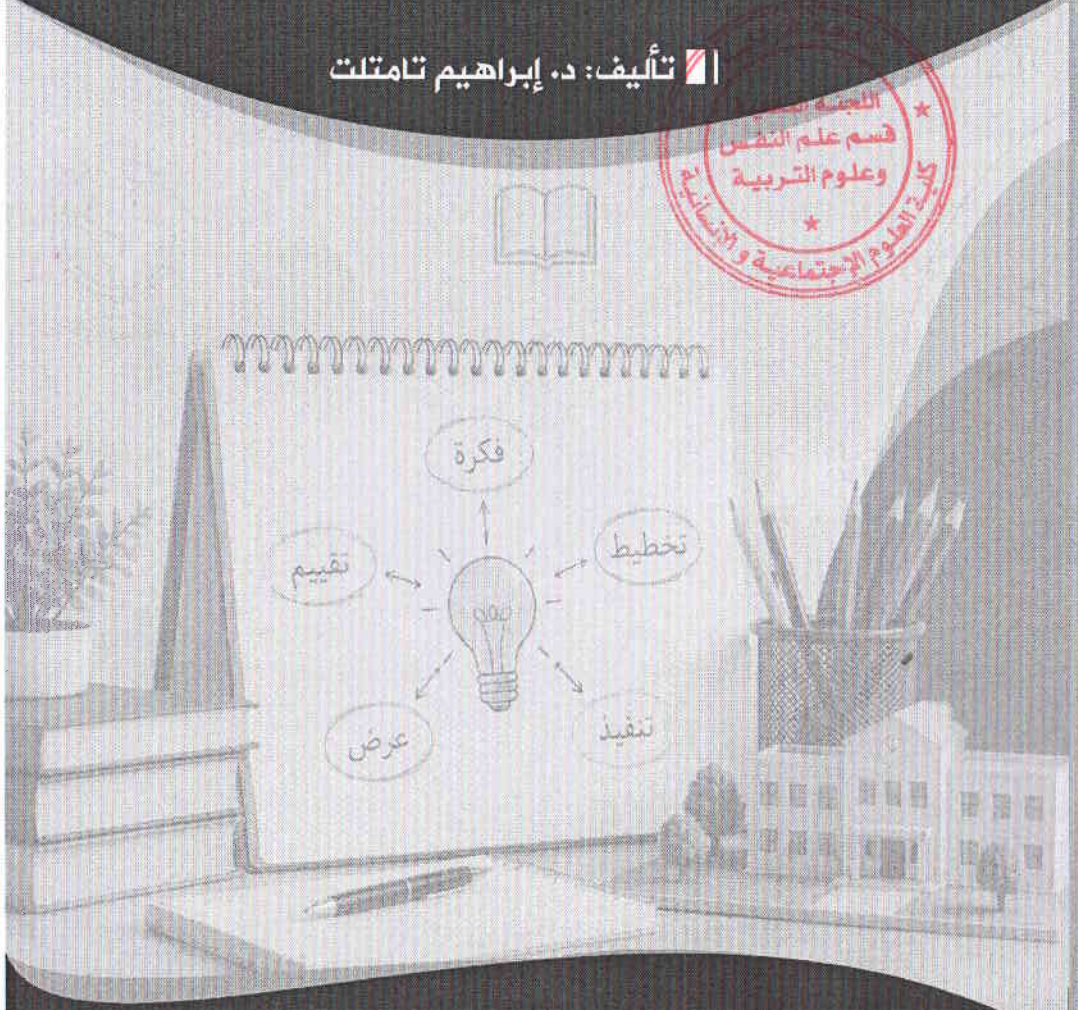
ISBN:978-9969-622-23-2
9 789969 622232

المشروع المدرسي

كتاب بيداغوجي مقدم لطلبة السنة الأولى ماستر
تخصص: علم النفس المدرسي

تأليف: د. إبراهيم تامتلت

اللجنة العلمية
قسم علم النفس وعلوم التربية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية



المطبعة العالمية
2026م/1447هـ

عن الكتاب

يقدم الكتاب "المشروع المدرسي" رؤية تربوية معاصرة تركز على ربط التعليم بالواقع الحياتي، مركزا على "الدافعية" باعتبارها المحرك الأساسي لعملية التعلم، وكيفية استثمارها وتوجيهها استراتيجياً من خلال ما يُصطلح عليه بـ "مشروع المؤسسة". ومن هذا المنطلق فإنه يهدف إلى تزويد الطالب/الباحث بالمعرفة العميقة حول الدافعية وهندسة أساليب استثارتها، من خلال الإجابة على الإشكاليات التالية:

1. الإطار المفاهيمي والنظري: ما هي حدود الدافعية للإنجاز والتعلم، وأبرز المقاربات المفسرة لها؟
2. تشخيص ومعالجة الخلل: ما هي أسباب تدني الدافعية لدى المتعلمين، وما هي الآليات البيداغوجية لاستثارتها؟
3. المشروع المدرسي: ما هو هذا المشروع وما هي أنواعه وما هي منطلقاته التأسيسية؟
4. التخطيط الاستراتيجي: كيف تُبنى خطط المشاريع المدرسية لمعالجة مشكلات واقعية مع استعراض نماذج رائدة؟

المطبعة العالمية
Imprimerie El Alamia
Av. de l'ALN - Belghanem - Ghardaia
Tél. Fax: 029 28 01 64
Mob: 0658 18 52 25
Email: elalamiah1@gmail.com
Imprimerie El Alamia
https://imprimerie-elalamia.dz/

ISBN:978-9969-622-23-2
9 789969 622232

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
تخصص علم النفس المدرسي

المشروع المدرسي

كتاب بيداغوجي مقدّم لطلبة السنة الأولى ماستر

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الدكتور تامتلت إبراهيم

الموسم الجامعي: 1447هـ– 1448هـ // 2025م– 2026م

المطبعة العالمية
2026م - 1447هـ

العنـــوان:
أسس التربية النفسية والصلابة الحياتية
التأليـــــف:
- الدكتور: ابراهيم تامتلت
عدد الصفحـــات: 103
قياس الصفحـــة: 24 x17 سم
طباعة: السداسي الأول - 2026م

ردمك:ISBN: 978.9931.771.59.3

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف
لا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزال مادته بطريقة الاسترجـــاع، أو نقلـــه على أي نحو، وبأية طريقة، سواء كانت إلكترونيـــة أو ميكانيكيـــة أو بالتصوير أو بالتسجيل أو خلاف ذلك، إلا بموافقة المؤلفين على ذلك كتابة ومسبقا.

المطبعة العالمية
شارع جيش التحرير الوطني -بلغنـــم
غرداية - الجزائر
هاتف/فاكس: 64 01 28 029
جـــــوال: 96 78 60 68 06

الفهرس			الصفحة
مقدمة الكتاب			03
مفردات المادة وفق عرض التكوين			06
الفصل الأول -سيكولوجية الدافعية-	المبحث الأول	الدافعية؛ المفهوم والنشأة	10
	المبحث الثاني	الدافعية؛ الوظائف والنظريات	20
	المبحث الثالث	الدافعية؛ القياس والتطبيقات	37
الفصل الثاني -هندسة المشروع المدرسي-	المبحث الأول	المشروع المدرسي؛ المفهوم والعلاقة	53
	المبحث الثاني	المشروع المدرسي؛ العناصر والأبعاد	66
	المبحث الثالث	المشروع المدرسي؛ المراحل والعوامل	76
	المبحث الرابع	المشروع المدرسي، نماذج تطبيقية	85
خاتمة الكتاب			95

مقدمة الكتاب:

تقوم فاعلية الفعل التعليمي-التعلّمي، في الوسط المدرسي وخارجه، على مدى قدرته على إحداث أثر مستدام في البنية المعرفية والوجدانية للمتعلم. إن الحكم على جودة هذا الاكتساب لا يقاس بحدود التجاوب الآني داخل جدران القسم، بل بالقدرة التنبئية لمدى استجابة المتعلم وتكيّفه مع مختلف المواقف المعقدة التي ستجابهه مستقبلاً. تنطلق هذه الرؤية من مُسلّمة أساسية مفادها أن المدرسة وُجدت لإعداد الفرد للحياة، لا لبرمجته وفق استجابات مقيّدة زمانياً ومكانياً. من هنا، أصبح لزاماً على المقاربات البيداغوجية المعاصرة أن تصيغ المناهج، والأنشطة التعليمية على وجه الخصوص، في قوالب مشكلات حياتية .(Life-based Problems) هذا الطرح النسقي يُعدّ عاملاً حاسماً في إثارة وجدان المتعلم، وانغماسه العميق في سيرورة التعلم، كونه يلامس واقعه، ويتقاطع مع أزماته وتطلعاته خارج أسوار المدرسة.

وفي قلب هذه السيرورة التفاعلية يبرز موضوع الدافعية (Motivation) ليحتل مكانة الصدارة في علم النفس بفروعه المتعددة وعلم النفس التربوي تحديدا، وبهذا لا يمكن مقاربة السلوك الإنساني أو تفسير مساراته وغاياته، دون الغوص في ميكانيزمات الدوافع التي أجمع الباحثون على اعتبارها المحرك الديناميكي للسلوك، والمحدد الرئيس لبوصلة التوجيه والاكتساب المعرفي لدى المتعلم.

تأخذ الدافعية للتعلّم حيزا مفصلياً في هندسة العملية التربوية؛ إذ يستحيل الحديث عن بناء المعرفة في غياب الرغبة والدافع، فهي ليست مجرد شرط مُسبق بل هي المحفز الكامن الذي يضمن استدامة الجهد والمثابرة وتطوير الكفاءات، وتكمن الأهمية الابستمولوجية والعملية للدافعية في كونها تتأرجح بين صفتين: فهي وسيلة بيداغوجية يُستند إليها لتحقيق الأهداف التعليمية ورفع مستويات التحصيل، وهي في الوقت ذاته غاية قائمة بذاتها، يستهدف المربي إيقاظها والمحافظة على اتقادها.

تتباين استجابات الأفراد ومخرجاتهم باختلاف القوى المحركة لهم، وهذه القوى سواء أكانت نابعة من استثارة داخلية (Intrinsic) أم تعزيز خارجي (Extrinsic) هي ما يشكل نسيج الدافعية الذي يلقي بظلاله على تفكير المتعلم وخياله وإبداعه ومستويات إدراكه، وفي الحقل التربوي تُعد الدافعية المتغير المستقل

الأبرز المسؤول عن التباين في الأداء المدرسي بين المتعلمين، وعليه فإن الإحاطة بمفهومها وحصر آليات اشتغالها يمثل حجر الزاوية لنجاح أي تدخل تربوي.

تزخر المكتبة السيكولوجية والتربوية بإرث هائل من الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع. تاريخياً، انحصر تفسير الدافعية في الطاقة البيولوجية أو في ثنائية (التحفيز والتخويف) وفقاً للمدرسة السلوكية. أما حديثاً، فقد تطور التناول ليصبح مقاربة نسقية تدرس الدافعية ضمن شبكة من المتغيرات المعرفية والبيئية، مستندة إلى خلفيات نظرية متباينة في التفسير والمعالجة. ولعل التوجه الأحدث في هذا الحقل هو إيلاء العامل الروحي/الوجودي (تحقيق الذات، إيجاد المعنى) اهتماماً متزايداً، باعتباره بُعداً أعمق في توجيه بوصلة المتعلم.

لقد ساهم التراكم المعرفي لبحوث الدافعية في إحداث قطيعة ابستمولوجية في فلسفة المنظومات التربوية. فتحولت المدرسة من مقاربات كلاسيكية تعتمد على حصر المعارف ونقلها (باعتبار المتعلم وعاءً يستقبل الجديد)، إلى مقاربات وظيفية وتوليدية تتساءل: ماذا نقدّم للمتعلّم؟ ما هي احتياجاته النمائية في كل مرحلة؟ وكيف يخدم هذا التعلم رهانات مجتمعه وحضارته؟ من رحم هذا التحول المنهجي، وُلدت الحاجة الماسة إلى مشروع المؤسسة **(The School Project)** هذا الأخير ليس مجرد وثيقة إدارية، بل هو خطة استراتيجية تفرض نفسها بقوة للانتقال من وضع قائم (يُشخّص بدقة) إلى وضع مرغوب فيه. وهو يمثل الإطار المتناسق الذي تتضافر فيه المصادر المادية والبشرية، داخل الوسط المدرسي ومحيطه الخارجي، لاستثمار دافعية المتعلمين وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المؤسسة.

إن طبيعة التعامل مع النفس البشرية تستوجب أعلى درجات الحيطة المنهجية. لا يمكن تشخيص الظواهر التربوية أو قولبتها في قوالب جاهزة من الوهلة الأولى، كما لا يجوز الشروع في التدخل التربوي دون تفكيك دقيق للمتغيرات المتداخلة. فدافعية المتعلم، ضمن مشروع المؤسسة، تتشكل وتتأثر بخلفيته الاجتماعية، واقعه المدرسي، والأهم من ذلك: التغيرات المتسارعة وطبيعة العصر الرقمي الذي غدا اليوم الموجه الأساسي لاهتماماته.

تأسيساً على ما سبق، يهدف هذا المقياس الموجه لطلبة الماستر إلى الحفر المعرفي في مفهوم الدافعية (أنواعها، وظائفها، عواملها، نظرياتها، أدوات قياسها) والرفع من حساسية الطالب/الباحث تجاه هذا

الموضوع، ليتمكن من هندسة أساليب استثارتها ضمن خطة مؤسساتية متكاملة (المشروع المدرسي). ونسعى من خلال هذه المطبوعة إلى الإجابة عن الإشكالية المحورية وتساؤلاتها الفرعية الآتية:

- ما هي الحدود المفاهيمية للدافعية للإنجاز والدافعية للتعلّم؟ وما هي أبرز المقاربات النظرية المفسّرة لها؟
- ما هي العوامل الكامنة وراء ظاهرة تدني الدافعية لدى المتعلّمين؟ وما هي الآليات البيداغوجية لاستثارتها وضمان ديمومتها؟
- ما هو المشروع المدرسي، وما هي أنواعه ومنطلقاته التأسيسية؟
- كيف تُبنى الخطط الاستراتيجية لإعداد برامج المشاريع المدرسية؟ وكيف يمكن استعراض مشكلات واقعية كُيِّفت وعُولجت من خلال نماذج لمشاريع مدرسية رائدة؟

توصيف المادة في عرض التكوين

اللجنة البيداغوجية الوطنية لميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية

تحيين سنة 2025

السداسي: الثاني

اسم الوحدة: وحدة التعليم الأساسية

اسم المادة: المشروع المدرسي

الرصيد: 05

المعامل: 02

الحجم الساعي خلال السداسي: 45 ساعة

الحجم الساعي الأسبوعي: 1 سا و 30 د (محاضرة) + 1سا و 30 د(أعمال موجهة)

طريقة التقييم: امتحان كتابي 60% + مراقبة مستمرة 40%

أهداف التعليم:

1) استيعاب بعض النظريات المفسرة لديناميكية الدافعية في السياق المدرس ي
2) قدرة الطالب على تفكيك الوضعيات التي تزيد من الدافعية أو تحد منها
3) استخدام هذه النظريات في فهم سيرورة التعلم

المعارف المسبقة المطلوبة:

1. اضطرابات التعلم، الاضطرابات المعرفية
2. المشكلات المدرسية
3. علم النفس البيداغوجي

القدرات المكتسبة:

1) ان يتمكن الطالب من معرفة وفهم الدافعية والتفرقة بين الدافعية للتعلم والدافعية للعمل
2) التعرف على معنى وتصور المشروع المدرسي الفردي والجماعي.
3) قدرة الطالب على فهم أساليب رفع الدافعية لدى المتعلمين

محتوى المادة:

المحاضرة01: مدخل مفاهيمي عن الدافعية والنشأة تعريفات الدافعية للتعلم والمصطلحات ذات صلة

المحاضرة02: نظريات الدافعية

المحاضرة03: تصنيفات وأنواع الدافعية للتعلم

المحاضرة04: خصائص ومكونات الدافعية للتعلم

المحاضرة05: دور وأهمية الدافعية في عملية التعلم

المحاضرة06: أسس ومبادئ استثارة الدافعية للتعلم

المحاضرة07: وسائل استثارة الدافعية للتعلم

المحاضرة08: التطبيقات التربوية لمبادئ الدافعية.

المحاضرة09: المشروع المدرسي (المفهوم ، بعض المفاهيم ذات الصلة)

المحاضرة10: مفهوم المشروع الشخصي للتلميذ (علاقة الدافعية للتعلم بالمشروع المدرسي)

المحاضرة11: المشروع المدرسي والمشروع المهني أي علاقة بينهم

المحاضرة12: العناصر الأساسية للمشروع المدرسي وابعاده.

المحاضرة13: مراحل بنا المشروع المدرسي

المحاضرة14: العوامل المساعدة في بناء المشروع المدرسي للتلميذ.

المراجع:

1.أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونيقة غربي، محمد حديدي، و سليمة أشروف كبير (2011)، سيكولوجية الدافعيفة للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

2 .زايد نبيل محمد .(2003) الدافعية والتعلم ، مكتبة النهضة المصرية.ط. 2

- 1. Andrew J Elliot, Carol.S. Dweck (eds.) (2005), Handbook of competence and motivation. The Guilford Press: New York.
- 2. Boutinet, J. P. (1996). Anthropologie du projet. Paris: PUF.
- 3. Boutinet, J. P. (2011). Psychologie des conduites à projet (éd. 5e édition). Paris: PUF
- 4. Vianin, P. (2006). la motivation scolaire, comment souciter le desir d'apprendre. Paris: Buboek.
- 5. Viau, R. (2003). La motivation en contexte scolaire. Paris: Duboek.
- 6. Viau Rolland (2005),la motivation dans la creation scientifique. Québec: Presses universitaire du Québec.

الفصل الأول –سيكولوجية الدافعية-

المبحث الأول: الدافعية؛ المفهوم والنشأة

المبحث الثاني: الدافعية؛ الوظائف والنظريات

المبحث الثالث: الدافعية؛ القياس والتطبيقات

تمهيد:

تشكل دراسة محددات السلوك الإنساني وموجهاته إحدى أبرز الإشكاليات الابستمولوجية في العلوم النفسية والتربوية؛ إذ يُعزى التباين الملحوظ في الأداء الأكاديمي ومستويات الإنجاز بين المتعلمين، في ظل ثبات القدرات المعرفية والظروف البيئية، إلى تباين في مستويات دينامية داخلية تُعرف علمياً بـ **الدافعية(Motivation)** ، وبناءً على ذلك يكتسي هذا المتغير أهمية بالغة في تفسير التباين السلوكي، والتنبؤ بمسارات التعلم، وضبط مخرجات العملية التعليمية-التعلمية.

من الناحية المنهجية لا تُعد الدافعية كياناً مادياً قابلاً للملاحظة المباشرة، بل هي تكوين فرضي (Hypothetical Construct) وبنية مفاهيمية مجردة، يُستدل على وجودها وحجمها وقوتها إجرائياً من خلال المظاهر السلوكية الخارجية للمتعلم، كدرجة الانخراط في المهمة، والمثابرة لتجاوز العقبات، والتوجه نحو إنجاز الهدف. هذا التعقيد المفاهيمي جعل من الدافعية متغيراً متعدد الأبعاد، يتطلب مقاربته منهجياً ونظرياً لضبط آليات اشتغاله وتأثيره على التحصيل.

غير أن الضبط المفاهيمي للدافعية لا يستقيم دون تتبع سيرورتها التاريخية والابستمولوجية. فالمفهوم في صيغته العلمية المعاصرة هو نتاج تراكم معرفي طويل؛ انتقل من أطوار التجريد الفلسفي في الفكر اليوناني الذي ربط السلوك بمفاهيم الإرادة والروح، مروراً بالمقاربات التراثية التي قاربت النفس ودوافعها، وصولاً إلى مرحلة المأسسة العلمية مع ظهور علم النفس التجريبي، حيث تبلورت الدافعية كمتغير خاضع للقياس والتجريب، وتعددت الأطر المرجعية المفسرة له بين الطروحات السلوكية والمعرفية والإنسانية.

انطلاقاً من هذه المحددات يتحدد الغرض الرئيس من هذا الفصل في التأسيس النظري والابستمولوجي لمفهوم الدافعية ويسعى الفصل إلى تتبع مسار تطوره التاريخي، وضبط حدوده المفاهيمية (لغوياً واصطلاحاً وإجرائياً) وصولاً إلى توضيح طبيعته التكوينية، ويُشكل هذا الاستعراض النظري القاعدة المعرفية الضرورية لاستيعاب الأطر التفسيرية للدافعية، وتوظيفها لاحقاً كمتغير مستقل أو وسيط في بناء المشاريع المدرسية وتطوير استراتيجيات التدخل التربوي.

المبحث الأول: الدافعية؛ المفهوم والنشأة.

المطلب الأول: الماهية المفاهيمية للدافعية في السياق التربوي:

يتطلب الضبط المنهجي لمفهوم الدافعية تجاوز الدلالات اللغوية العامة، للغوص في التحديد الاصطلاحي والإجرائي داخل الحقل السيكولوجي والتربوي، باعتبارها بنية معقدة تتداخل فيها الإرادة بالجهد والإنجاز.

أولا. الدافعية كـ تكوين فرضي (Hypothetical Construct)

من الناحية المنهجية؛ لا تُعد الدافعية كياناً مادياً قابلاً للملاحظة المباشرة، أو عضواً بيولوجياً يمكن تشريحه بل هي تكوين فرضي وبنية مفاهيمية مجردة، يؤكد زايد (2003) أن الدافعية تمثل الطاقة الكامنة التي تستثير السلوك وتوجهه نحو وجهة معينة وتحافظ على استدامته؛ فهي المحرك الديناميكي الذي يفسر غايات السلوك ومساراته، وبما أنها طاقة كامنة فإنه يُستدل عليها إجرائياً من خلال مؤشرات خارجية قابلة للقياس، مثل: درجة المثابرة لتجاوز العقبات وتوجيه الانتباه البؤري نحو المهمة ومقدار الجهد المبذول لإنجازها.

الدافعية لغةً:

تعود جذور مصطلح الدافعية في اللغة العربية إلى الفعل (دَفَعَ) والدفع: الإزالة بقوة، يُقال: دَفَعَهُ يَدْفَعُهُ دَفْعاً، وتدافعوا الشيء: دَفَعَهُ كل واحد منهم عن صاحبه، وتدافع القوم أي دفع بعضهم بعضاً (ابن منظور، 2009، ج4، ص 428)، وتشير هذه الدلالة اللغوية إلى معاني القوة والحركة وإزاحة العوائق، أما في اللغات الأجنبية (Motivation)، فتعود أصولها إلى الكلمة اللاتينية (Movere)، والتي تعني يتحرك أو يُدْفَع (خليفة، 2000، ص 68).

الدافعية اصطلاحاً

تعددت تعريفات الباحثين لمصطلح الدافعية بتعدد منطلقاتهم وخلفياتهم النظرية، غير أنها تتقاطع في وصفها كطاقة محركة، ومن أبرز هذه التعريفات:

- **تعريف جيهان مطر:** طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الشخص على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة (المدرسة، البيت، العالم بأسره)، وهي عملية عقلية تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه (قطامي وآخرون، 2010، ص 287)
- **تعريف بيلر وسنومان: (Biehler & Snowman)** حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه (الزعبي، 2005، ص 247). وينطلق هذا الطرح من فكرة أن الدافعية هي حالة توتر ناتجة عن نقص معيّن، توجه السلوك لسد هذا النقص وإزالة التوتر لبلوغ الهدف.

خلاصة إجرائية: تأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن الدافعية هي قوة داخلية ذاتية تقوم بالحفاظ على مستوى الأداء والسعي للوصول إلى التوازن الحيوي. إنها تبعث في الفرد شعوراً بالرغبة والإلحاح للقيام بمهمة ما، وتعمل على توليد السلوك واستثارته وتوجيهه، مع توفير الطاقة اللازمة للاستمرار حتى يتحقق الهدف.

التمييز بين الدافع (Motive) والدافعية (Motivation)

رغم الاستخدام المتبادل أحياناً، يُميّز أتكنسون (Atkinson) بينهما بدقة؛ حيث يرى أن **الدافع (Motive)** هو عبارة عن استعداد الفرد الكامن لبذل الجهد أو السعي في سبيل إشباع هدف معين، أما **الدافعية (Motivation)** فهي حالة خروج هذا الاستعداد من الكمون إلى حيّز التحقيق الفعلي والصريح، باعتبارها عملية نشاط ديناميكية ملموسة (خليفة، 2000).

الدافعية للتعلم(Motivation to Learn)

عند إسقاط المفهوم العام على الحقل التربوي، تبرز تعريفات متخصصة تقارب دافعية المتعلم، منها:

- **تعريف رولان فياو(Viau) :** حالة داخلية تحرِّك أفكارَ ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه، وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي (لورسي، 2016، ص 259).

- **تعريف وليد العياصرة** :مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في أنشطة التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لا يحدث (العياصرة، 2011، ص 304)
- **تعريف مريم سليم** :طاقة داخلية تدفع الكائن الحي لأن يسلك سلوكاً معيناً في موقف معين، تجعله ينشط ويستمر في نشاطه حتى يتم إشباع ذلك الدافع، وتُعد مركزية في عملية التعلم (سليم وزيعور، 2004، ص 341)

استنتاج: الدافعية للتعلم هي طاقة داخلية ونفسية لدى التلميذ، تدفعه للانخراط في الموقف التعليمي، وتضمن استمرارية جهده ومثابرته حتى يستوعب المعرفة ويبلغ الهدف البيداغوجي المرصود.

شبكة المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

في علم النفس التربوي؛ تتداخل الدافعية مع مصطلحات تشكل في مجملها المحركات الأساسية للسلوك، وقد أطلق وليام ماكدوجال (W. McDougall) قديماً على بعضها مصطلح الغرائز كقوى موروثة توجه السلوك (الزعبي، 2005، ص 247).وللضبط المفاهيمي، نميز بين الآتي:

1) **الدافع: (Motive)** حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن العضوي، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف (عبد الخالق ودويدار، 1999، ص 296)
2) **الحاجة: (Need)** حالة تنشأ عند انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لحفظ بقاء الفرد، وتتميز بإثارة شعور النقص أو الرغبة في شيء ما، متطلبةً القيام بسلوكيات لإشباعها (العياصرة، 2011، ص 305)

العلاقة بالدافع: الحاجة هي حالة النقص المؤدية للتوتر، والدافع هو القوة التي تسعى لخفض هذا التوتر وإعادة التوازن (العتوم وآخرون، 2015، ص 188)

3) **الهدف: (Goal)** ما يرغب الفرد في الحصول عليه، والدافع يشير إلى نزعة للوصول إلى هذا الهدف الذي قد يرضي حاجات أو رغبات داخلية (قطامي وعدس، 2002، ص 195)
4) **الباعث: (Incentive)** أشياء خارجية تثير السلوك وتحرّكه نحو غاية ما عندما تقترن بمثيرات معينة (منصور، 2016، ص 40). فالدافع قوة داخلية، بينما الباعث هو المثير الخارجي للدافع (كالطعام، المال، الانتماء) (عبد الخالق، 2000، ص 362)
5) **الحافز: (Drive / Catalyst)** كل فعل أو قول أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل أو تعمل على الاستمرار فيه (العياصرة، 2011، ص 305). تلعب الحوافز الإيجابية دوراً في تقوية الدوافع، بينما السلبية تضعفها. والتحفيز يأتي من الخارج، فإن وُجدت الدافعية من الداخل تحقق السلوك بشكل أقوى (العتوم وآخرون، 2015، ص 189)
6) **الميل: (Interest)** استجابة وجدانية تجاه موقف أو موضوع معين، يُعبر عنه باستجابات القبول. ويتميز بأن له ناحية واحدة إيجابية (لا يمكن أن تميل لشيء تكرهه)
7) **الرغبة: (Desire)** تتمثل في التطلع للحصول على شيء ما أو التخلص منه. ولها اتجاهان: إيجابي أو سلبي (منسي وآخرون، 2001، ص 320)
8) **العادة: (Habit)** سلوك مكتسب يشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم والتكرار (خليفة، 2000، ص 80)

ثانيا. التحديد المفاهيمي في البيئة المدرسية(School Motivation)

تأخذ الدافعية أبعاداً أكثر دقة وخصوصية عندما تُسقط على الفضاء الصفي. يُعرّف فياو ,Viau 2003 الدافعية في السياق المدرسي بأنها حالة ديناميكية تستمد جذورها من تصورات التلميذ عن نفسه وعن محيطه التربوي؛ وهي الحالة التي تدفعه لاختيار نشاط تعليمي معين والالتزام به والمثابرة في إنجازه رغم المشتتات ويتفق فيانين (Vianin, 2006) مع هذا الطرح، مضيفاً أن الدافعية المدرسية تتجسد في الرغبة في التعلم (Le désir d'apprendre)، والتي تتطلب هندسة بيداغوجية تمنح معنى حقيقياً للتعلم لدى التلميذ، وتخرجه من دائرة التلقي الآلي إلى دائرة التفاعل القصدي.

ثالثا.الجدلية المفاهيمية بين الدافعية والكفاءة

لا يمكن اكتمال الفهم الاصطلاحي للدافعية بمعزل عن مخرجات التعلم، في هذا الصدد يشير (Elliot & Dweck, 2005) في مقاربتهما لمعايير الكفاءة، إلى أن الدافعية والكفاءة مفهومان متلازمان هندسياً؛ إذ لا يكفي امتلاك المتعلم للقدرات المعرفية أو الذكاء (Potential) لإنجاز مهمة ما، بل لابد من توفر قوة دافعية تترجم تلك الكفاءة الكامنة إلى أداء فعلي وإنجاز ملموس (Actual Performance) داخل البيئة المدرسية، فالدافعية هنا هي الجسر الذي يعبر عليه المتعلم من القدرة إلى الإنجاز.

من هذا فإذا كانت الكفاءة تُمثل المحتوى أو الأداة التي يمتلكها الفرد، فإن الدافعية تُمثل المحرك أو الطاقة التي تُفعل هذه الأداة، فالانفصال بين هذين المفهومين في الممارسة التربوية غالباً ما يؤدي إلى فشل أكاديمي؛ فالمتعلم قد يمتلك كفاءة عالية (ذكاءً وقدرات) لكنه يفتقر للدافعية والعكس صحيح، ومن هنا تبرز الجدلية كيف تصنع الدافعية الكفاءة؟ وكيف تُعزز الكفاءةُ المدركةُ الدافعيةَ؟

1.الكفاءة كبنية وسيطة للدافعية (منظور الفعالية الذاتية)

ترتبط الجدلية بين المفهومين بشكل وثيق بما يُعرف بـ الكفاءة المدركة **(Perceived Competence)** فالمتعلم لا يتحرك بناءً على كفاءته الحقيقية فحسب؛ بل بناءً على إدراكه لهذه الكفاءة حسب أدبيات علم النفس التربوي الحديث (العتوم وآخرون، 2015)، فإن الفرد الذي يعتقد أنه كفء في مادة معينة (مثل الرياضيات) يميل إلى إظهار مستويات أعلى من الدافعية الداخلية، ويقبل على المهمات الأكثر تحدياً، هنا تتحول الكفاءة من مجرد نتيجة للتعلم إلى سبب لاستثارته؛ فكلما زاد شعور المتعلم بامتلاكه لآليات النجاح ارتفعت دافعيته للمثابرة.

2. نموذج توقع الكفاءة وقيمة الهدف(Eccles & Wigfield)

تتجسد الجدلية في هذا النموذج من خلال معادلة بسيطة في مبدئها، معقدة في تفاعلاتها : **(الدافعية = توقع النجاح × قيمة المهمة)**، إن توقع النجاح هو في جوهره تقدير ذاتي للكفاءة، فالمتعلم يسأل نفسه: هل أنا كفء بما يكفي لإنجاز هذه المهمة؟. إذا كانت الإجابة نعم انطلقت طاقة الدافعية، ويشير قطامي (2010) إلى أن هذه الجدلية تظهر بوضوح في البيئة المدرسية؛ حيث نجد تلاميذ يمتلكون

استعدادات كامنة (Potential) لكن دافعيتهم للإنجاز منخفضة بسبب تدني تقدير الكفاءة الذاتية، مما يؤدي إلى ما يُعرف بـ تحت التحصيل.(Underachievement)

3. الدور الديناميكي للدافعية في بناء الكفاءة (حلقة التغذية الراجعة)

لا يمكن للكفاءة أن تنمو وتتطور بمعزل عن الممارسة المستمرة والجهد المركز، وكلاهما نتاج للدافعية. الدافعية هي التي تدفع المتعلم للانخراط في الممارسة المتعمدة (Deliberate Practice) التي تؤدي في النهاية إلى التمكن أو الإتقان. (Mastery)

- **الدافعية كمدخل:** تحفز المتعلم على البدء ومواجهة العقبات.
- **الكفاءة كمخرج:** نتاج الجهد المستمر والتعلم الناجح.
- **التغذية الراجعة:** بمجرد أن يشعر المتعلم بتحسن كفاءته، يزداد شعوره بالرضا والسيطرة، مما يُعيد تغذية الدافعية من جديد (حلقة إيجابية)

4. الدافعية لتجنب الفشل مقابل الدافعية لتحقيق النجاح وعلاقتهما بالكفاءة:

تبرز الجدلية أيضاً في الطريقة التي يحمي بها المتعلم تصوره عن كفاءته. يذكر العياصرة (2011) أن بعض المتعلمين قد يمتنعون عن بذل الجهد (نقص الدافعية الظاهري) ليس كسلاً، بل لحماية كفاءتهم؛ فإذا فشلوا وهم يبذلون جهداً، سيعني ذلك نقصاً في قدراتهم (كفاءتهم)، أما إذا فشلوا لأنهم لم يبذلوا جهداً، فإن كفاءتهم تظل في مأمن من النقد، هذه الجدلية تُظهر كيف يمكن لـ الخوف على الكفاءة أن يعيق الدافعية للإنجاز.

5.الكفاءة الاجتماعية والدافعية المدرسية:

لم تعد الكفاءة تقتصر على الجانب المعرفي بل امتدت لتشمل الكفاءة الاجتماعية، فالمتعلم الذي يشعر بكفاءته في التواصل وبناء العلاقات داخل الفصل، يمتلك دافعية أكبر للحضور والمشاركة، ويؤكد لورسي (2016) أن دافعية المتعلم في السياق الجزائري والعربي تتأثر كثيراً بمدى اعتراف الآخر (المعلم، الأقران) بكفاءته؛ فالدافعية هنا هي رغبة في إثبات الكفاءة أمام الجماعة التربوية.

المطلب الثاني: النشأة والتطور الابستمولوجي لمفهوم الدافعية:

لم يبرز المفهوم العلمي للدافعية دفعة واحدة، بل هو نتاج سيرورة تاريخية طويلة وتراكم معرفي انتقل من التجريد الفلسفي التأملي إلى الضبط التجريبي الدقيق، ويمكن تتبع هذه النشأة عبر المحطات الابستمولوجية الآتية:

1. الإرهاصات الفلسفية الأولى:

ارتبط تفسير السلوك الإنساني في بداياته بالفلسفة اليونانية (مع أفلاطون وأرسطو)، حيث أُرجع السلوك إلى قوى الروح أو الإرادة الحرة (Free Will) كانت النظرة الكلاسيكية تعتبر أن الإنسان كائن عقلاني يتحكم في أفعاله بناءً على اختيارات واعية، وفي هذه المرحلة لم يكن مصطلح الدافعية موجوداً بمعناه الحالي بل كان الحديث يتمحور حول الرغبات والشهوات والإرادة كمحركات للسلوك البشري.

2. التفسير البيولوجي والغريزي (مرحلة الحتمية):

مع التقدم في علم الأحياء، وتحديداً مع نظرية التطور لداروين، حدث انزياح في تفسير السلوك من العقلانية الفلسفية إلى الحتمية البيولوجية. سادت في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين الرؤية الغريزية(Instinct Theory) ، والتي فسرت السلوك البشري، بما فيه التعلم، على أنه مجرد استجابات فطرية وحتمية بيولوجية تهدف بالأساس إلى التكيف، وحفظ البقاء، وخفض التوتر العضوي.(Drive Reduction)

3. نشأة التفسير السلوكي (ثنائية المثير والاستجابة)

شهدت دراسة الدوافع تحولاً جذرياً ومأسسة علمية مع ظهور علم النفس التجريبي والمدرسة السلوكية (مع واطسون، وبافلوف، وسكينر). في هذه المرحلة، نُزع عن الدافعية طابعها الغيبي أو الفطري البحت، ورُبطت بآليات التعزيز والعقاب .(Reinforcement and Punishment) أصبح يُنظر إلى المتعلم ككائن يستجيب للمثيرات البيئية الخارجية، وأن الدافعية هي ببساطة نتاج لعملية إشراطية

.(Conditioning)ورغم الإسهام الكبير لهذه المقاربة في إرساء دعائم القياس التجريبي في بيئة التعلم، إلا أنها وُجهت بانتقادات لعجزها عن تفسير الدوافع العليا المعقدة كالابتكار.

4. التحول نحو المقاربة المعرفية والإنسانية (المنظور المعاصر)

يمثل هذا التحول النضج الابستمولوجي لمفهوم الدافعية كما نعرفه اليوم. تُجمع الأدبيات الحديثة على أن الدافعية لم تعد مجرد رد فعل ميكانيكي لضغوط بيئية خارجية، بل هي نتاج لعمليات عقلية لمعالجة المعلومات، ويشير (دوقة وآخرون، 2011) إلى أن الانتقال من التفسيرات الكلاسيكية إلى النماذج المعرفية قد وضع إدراك المتعلم لذاته في مركز العملية، فالنشأة المعاصرة للدافعية المعرفية تقوم على مفاهيم التوقع وقيمة الهدف والعزو السببي، وبالموازاة مع ذلك عمقت المدرسة الإنسانية (مع ماسلو وروجرز) وهذا المفهوم بربط الدافعية بالحاجة إلى تحقيق الذات (Self-actualization)، معتبرة إياها أرقى محرك للسلوك الإنساني والتعلم المستدام.

خلاصة المبحث الأول: من هذا المبحث؛ فالدافعية ليست مصطلحاً أحادي البعد أو عابراً في القاموس التربوي، بل هي بنية سيكولوجية عميقة تُعبر عن الطاقة الكامنة والمحركة للسلوك الإنساني، وعليه فمحاولة الإمساك بهذا المفهوم استوجبت تفكيكه اصطلاحاً ك تكوين فرضي يربط القدرة بالإنجاز في السياق المدرسي ثم تتبع جذوره التي امتدت من تأملات الفلاسفة حول الإرادة، مروراً بالتفسيرات البيولوجية والسلوكية، وصولاً إلى استقرار المفهوم في حضن المدرسة المعرفية والإنسانية التي أعادت الاعتبار لوعي المتعلم وذاتيته، وهذا التأسيس المفاهيمي والتاريخي يمثل القاعدة المعرفية الضرورية للانتقال نحو دراسة النظريات المفسرة لهذه الدافعية وأنواعها في الفصول اللاحقة.

مراجع المبحث الأول للفصل الأول:

المراجع اللغة العربية:

- ابن منظور (2009) لسان العرب (تحقيق: ياسر سليمان أبو شادي، مجدي فتحي السيد). ج4، القاهرة: دار التوفيقية للتراث.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2014) علم النفس التربوي .ط10، عمان: دار المسيرة.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000) الدافعية للإنجاز .القاهرة: دار غريب.
- دوقة، أحمد، ولورسي، عبد القادر، وغربي، مونيقة، وحديدي، محمد، وأشروف كبير، سليمة . (2011) سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- الزعبي، أحمد محمد (2005) مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية: أسبابها وسبل علاجها .دمشق: دار الفكر.
- سليم، مريم، وزيعور، علي (2004) حقول علم النفس .ط2، بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2000) أسس علم النفس .ط3، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الخالق، أحمد، ودويدار، عبد الفتاح (1999) علم النفس أصوله ومبادئه .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (2015) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق .ط6، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العياصرة، وليد رفيق (2011) التعلم والتعليم وعلم النفس التربوي .ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة، وآخرون (2010) علم النفس التربوي (تحرير: يوسف قطامي). ط1، عمان: دار وائل.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2010) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي .ط3، عمان: دار وائل للنشر.
- قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002) علم النفس العام .ط1، عمان: دار الفكر.

- لورسي، عبد القادر (2016) المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس .الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون (2001) المدخل إلى علم النفس التربوي: مهارات النجاح.
- منصور، علي .(2016) .التعلم ونظرياته .دمشق: دار الملايين.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press.
- Boutinet, J. P. (1996). Anthropologie du projet. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Boutinet, J. P. (2011). Psychologie des 19reation à projet (5e éd.). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Vianin, P. (2006). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2003). La motivation en 19reatio scolaire. Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2005). La motivation dans la 19reation scientifique. Québec: Presses de l'Université du Québec.

المبحث الثاني: الدافعية؛ الوظائف والنظريات:

تمهيد: تأسيساً على ما تم تقريره في الفصل السابق من أن الدافعية ليست كياناً مادياً ملموساً بل تكوين فرضي وبنية سيكولوجية ديناميكية، يصبح من الضروري منهجياً الانتقال من الإجابة عن سؤال الماهية (ما هي الدافعية؟) إلى تفكيك سؤال الآلية والتفسير (كيف تنشأ الدافعية؟ وما هي محركاتها؟)

فالسلوك الإنساني عموماً وسلوك المتعلم داخل الفضاء الصفي خصوصا، يتّسم بتعقيد بالغ يمنع رده إلى عامل أحادي؛ فهو محصلة لتفاعل شبكة معقدة من المتغيرات الداخلية والخارجية، وهذا التعقيد هو ما يفرض علينا قبل استعراض النظريات تحديد الأسس البنائية **(Foundations)** التي ترتكز عليها الدافعية، والتي يمكن حصرها في ثلاثة أبعاد مركزية:

1. **الأسس البيولوجية والفسيولوجية:** وتتعلق بحاجات الكائن الحي للحفاظ على توازنه العضوي وخفض حالة التوتر.
2. **الأسس المعرفية والوجدانية:** وتتعلق بالعمليات العقلية العليا كإدراك الفرد لذاته وتوقعاته للنجاح، والقيمة التي يوليها للهدف فضلاً عن حالته الانفعالية.
3. **الأسس السوسيو-ثقافية والبيئية:** وتتمثل في تأثير السياق الاجتماعي وتوقعات الأقران والمدرسين وطبيعة التنشئة التي يكتسبها المتعلم.

ونظراً لتعدد هذه الأسس وتداخلها، استحال ابستمولوجياً صياغة نظرية شاملة واحدة قادرة على تفسير الظاهرة الدافعية بكل أبعادها، وبدلاً من ذلك شهد الحقل السيكولوجي والتربوي بروز تعددية نظرية **(Theoretical Pluralism)** حيث حاولت كل مدرسة نفسية مقاربة الدافعية من زاويتها الخاصة:

- **فالمقاربة السلوكية** اختزلتها في آليات التعزيز والعقاب والمثيرات الخارجية.
- **والمقاربة المعرفية** أعادت الاعتبار لوعي المتعلم وركزت على معالجة المعلومات والعزو السببي وتوقع الكفاءة.
- في حين ارتقت بها **المقاربة الإنسانية** إلى مستوى الحاجة لتحقيق الذات والنمو النفسي.

- بينما سعت **المقاربة الاجتماعية المعرفية** إلى إيجاد توليفة تفسر التفاعل المتبادل بين ذات المتعلم وبيئته وسلوكه.

انطلاقاً من هذه المحددات يسعى هذا المحور إلى تقديم قراءة تحليلية وناقدة لأهم الأسس والنظريات الكبرى المفسرة للدافعية، ولا يقتصر الهدف هنا على السرد التاريخي أو الاستعراض النظري المجرد لتلك النماذج، بل يمتد لاستخلاص تطبيقاتها وإسقاطاتها البيداغوجية في الحقل المدرسي؛ إيماناً بأن الاستيعاب العميق لهذه الأطر التفسيرية يمثل القاعدة الصلبة التي يستند إليها الفاعل التربوي لهندسة بيئات تعلم محفزة، وصياغة استراتيجيات تدخل فعالة قادرة على استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين واستدامتها.

المطلب الأول: وظائف الدافعية وتصنيفاتها:

أولاً: الوظائف السيكولوجية والتربوية للدافعية:

انطلاقاً من اعتبار الدافعية حالة داخلية (جسمية أو نفسية) تدفع الفرد نحو سلوك معين وتوجهه لإشباع حاجة محددة (العياصرة، 2011، ص 303)، فإنها لا تعمل كمتغير ساكن، بل تؤدي أدواراً ديناميكية مركبة في استثارة السلوك الإنساني وتشكيله، ويمكن إجمال هذه الوظائف في المحاور الآتية:

1.وظيفة الاستثارة والتوليد (Arousal & Energizing) تُمثل الدافعية الشرارة الأولى التي تطلق الطاقة الكامنة لدى الفرد؛ فهي تنشط وتحرك السلوك للانتقال من حالة السكون إلى حالة الفعل استجابةً لحاجة معينة. في البيئة المدرسية، تعمل الدافعية على رفع مستوى الانتباه واليقظة لدى المتعلم من خلال تضافر المثيرات الخارجية (الثناء، الجوائز) مع الرغبات الداخلية. وتجدر الإشارة إلى أن مستوى الاستثارة تحكمه قاعدة الوسطية؛ فالاستثارة المعتدلة تولد الاهتمام والتنافس، بينما نقصها يولد الرتابة والملل، في حين أن زيادتها المفرطة تؤدي إلى القلق وتشتت الجهد الانتباهي للمتعلم.

2.وظيفة التوجيه والاختيار (Direction & Selection) لا تكتفي الدافعية بتوليد الطاقة، بل تعمل على توجيهها نحو مسار محدد. إنها تحدد خطة سير السلوك وتسوق النشاط المبذول نحو المصدر أو الباعث الذي يُشبع الحاجة ويحقق الغاية. تربوياً، تتضح هذه الوظيفة في توجيه انتباه المتعلم وانتقائه للنشاطات الدراسية التي تتوافق مع أهدافه وتطلعاته، متجاهلاً المشتتات المحيطة.

3.وظيفة تحديد الشدة وقوة الأداء (Intensity) تتولى الدافعية تحديد مقدار الجهد المبذول وشدة السلوك. ويعتمد هذا المقدار بشكل طردي على عاملين: مدى إلحاح الحاجة التي تتطلب الإشباع، ومدى صعوبة الوصول إلى الهدف. فكلما كانت الحاجة ملحة أو كان الهدف يتطلب تحدياً كبيراً، ارتفعت شدة السلوك المنبعث لتحقيق التوازن الحيوي والنفسي.

4.وظيفة الاستدامة والمثابرة (Maintenance & Persistence) تضمن الدافعية ديمومة السلوك واستمراريته؛ فهي تُمِدّ النشاط بالطاقة المتجددة ولا تتوقف حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الهدف (زغلول، 2012، ص 216). ومن أبرز مظاهر هذه الوظيفة في التعلم: التفاني في إنجاز المهام، الرغبة في تحسين الكفاءة، واستثمار الوقت لتجاوز العقبات دون استسلام.

5.الوظيفة التفسيرية والتشخيصية (Explanation & Diagnosis) على المستوى السيكولوجي والتربوي، تقدم الدافعية إطاراً مرجعياً لـ وظيفة العزو؛ أي تفسير أسباب السلوكيات الصادرة عن المتعلم. وتُعد هذه الوظيفة أداة حاسمة للمربين في تشخيص الاضطرابات السلوكية أو التأخر الدراسي؛ ففهم الدوافع الخفية (الأولية والثانوية) التي تحرك الناشئة يساعد القائمين على العملية التربوية في التدخل العلاجي وتقديم المساعدة النفسية، بدلاً من اللجوء إلى العقاب السطحي غير المبرر.

ثانياً: المقاربات التصنيفية للدوافع:

نظراً لتشعب الدوافع الإنسانية وتعدد مصادرها، تباينت تصنيفات الباحثين لها باختلاف المعيار المعتمد في التصنيف، وذلك على النحو الآتي:

1) **التصنيف بناءً على المنشأ (طبيعة الدافع** (وهو التصنيف الكلاسيكي الأبرز الذي يقسم الدوافع إلى فئتين:

- **الدوافع الأولية (البيولوجية/الفطرية :(**وهي الدوافع التي تولد مع الفرد ولا تُكتسب من البيئة عبر التعلم. تهدف أساساً إلى الحفاظ على بيئة داخلية مستقرة (Homéostasie) واستعادة التوازن الحيوي (كالحاجة للطعام، الشراب، تنظيم الحرارة، وتجنب الألم)، فضلاً عن المحافظة على النوع (كالجنس والأمومة) (منصور، 2016، ص 41)
- **الدوافع الثانوية (النفسية/المكتسبة :(**وهي دوافع لا تُعرف لها أسس بيولوجية عضوية واضحة، بل يكتسبها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية والاحتمالات البيئية والتفاعل مع الآخرين. من أمثلتها: دافع التملك، السيطرة، الانتماء، الحاجة للاحترام، ودافع التفوق والإنجاز (توق وآخرون، 2003، ص 207)

2) **التصنيف بناءً على الغاية والوظيفة التطورية** يوسع بعض الباحثين (مثل الوقفي، 2013، ص 319) دائرة التصنيف لتشمل أربع فئات بناءً على الدور الذي تؤديه في حياة الكائن:

- دوافع الحفاظ على حياة الفرد (الجوع، العطش، النوم)
- دوافع الحفاظ على السلالة (الأمومة، الجنس)
- دوافع الطوارئ (الهروب لتجنب الخطر، القتال للدفاع)
- دوافع الاكتشاف والتعرف على البيئة (دافع حب الاستطلاع، اللعب، ومعالجة الأشياء)

3) **التصنيف بناءً على مصدر الاستثارة (الأهم في الحقل التربوي (**وهو التصنيف الأكثر استخداماً في علم النفس التربوي، حيث يُقسم الدافعية لعملية التعلم إلى:

- **الدافعية الداخلية :(Intrinsic Motivation)** تتمثل في القوى الكامنة داخل المهمة أو العمل نفسه، والتي تجذب المتعلم وتشعره بالمتعة والرغبة في الأداء لذات الأداء دون انتظار معزز خارجي، من أهم الدوافع الداخلية تأثيراً في التعلم العميق: حب الاستطلاع والتحدي الذاتي والميول الفردية ومستوى الطموح.

- **الدافعية الخارجية :(Extrinsic Motivation)** وتتحكم بها قوى ومثيرات تقع خارج نطاق النشاط التعليمي، هنا ينخرط المتعلم في العمل استجابة لـ التعزيزات (كالجوائز المادية، شهادات التقدير، أو تجنب العقاب والرسوب) (الزعبي، 2005، ص 201).

ثالثاً: تصنيف الدوافع بحسب نطاق التأثيروالنشاط

إلى جانب التصنيفات القائمة على المنشأ (أولية/ثانوية)، يمكن تقسيم الدوافع التربوية والنفسية بناءً على نطاق تأثيرها وطبيعة النشاط الذي تولده، وذلك على النحو الآتي:

1)الدوافع الفردية مقابل الدوافع الاجتماعية

- **الدوافع الفردية :(Individual Motives)** هي محركات داخلية تنشط الفرد للقيام بسلوك معين من أجل تحقيق ذاته وبناء استقلاليته. ترتبط هذه الدوافع بالوظائف الذاتية للمتعلم، وتحقق توازنه النفسي، وتحافظ على صورة الأنا (مفهوم الذات) لديه. من أهم مخرجاتها: الدافع إلى الإنجاز، دافع الفضول والاستطلاع، ودافع إثبات الكفاءة.
- **الدوافع الاجتماعية :(Social Motives)** على النقيض من سابقتها، تتطلب هذه الدوافع وجود الآخرين للتعبير عنها أو استثارتها أو إشباعها. فالكثير من السلوك الإنساني موجه نحو إنشاء صلات مع المحيط الاجتماعي والتفاعل معه. ومن أبرز أمثلتها في البيئة المدرسية: الحاجة إلى الانتماء لجماعة الرفاق، دافع الحب والقبول، الرغبة في الاحترام، ودافع التنافس والسيطرة (معمرية، د.ت، ص 35)

2) دوافع النشاط والاستثارة المعرفية تُعد هذه الدوافع المحرك الأساسي للاكتشاف، والسعي نحو فهم المجهول، وتحقيق التقدم المعرفي من أجل إثراء الإمكانات السلوكية للفرد. وتتفرع إلى:

- **دافع الاكتشاف والتحكم :(Discovery and Control)** يمثل الجذور الأولى للرغبة في الاستزادة من المعرفة. ولولا هذا الدافع لما وسّع الإنسان مداركه خارج حدود المعرفة الضرورية للبقاء البيولوجي. إنه دافع موجه بتأثير الرغبة الخالصة في فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها.

- **دوافع الاستثارة الحسية :(Sensory Arousal)** يقود الاكتشاف إلى معلومات حسية جديدة يستخدمها الفرد لمزيد من التعلم. وعندما تنخفض المدخلات الحسية (غياب المثيرات)، تظهر لدى الفرد حاجة ملحة للإثارة الحسية لتجنب الرتابة (قطامي وعدس، 2002، ص 208)
- **دافع التحصيل :(Achievement Motivation)** يتمثل في رغبة التلميذ في رفع مستوى تحصيله الدراسي، مما يدفعه لبذل المزيد من الجهد والاستمتاع بمواقف التحدي الأكاديمي للحصول على أعلى الدرجات والتقديرات (طه، 2009، ص 521)، وتؤكد الدراسات أن ذوي دافعية التحصيل المرتفعة يعملون بجدية أكبر ويحققون نجاحات أوسع في حياتهم مقارنة بغيرهم (قطامي وعدس، 2002)

رابعاً: مصادر الدافعية للتعلم:

تُجمع أدبيات علم النفس التربوي على تصنيف مصادر الدافعية إلى فئتين رئيسيتين، تتفرع منهما عدة أبعاد:

1) **الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) ومصادرها** تنبع هذه الدافعية من ذات المتعلم وتوجهه نحو التعلم حباً في المعرفة ذاتها. وتتغذى من ثلاثة مصادر أساسية:

- **الإنجاز والإتقان :**إن نجاح الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً للاستمرار. فالمتعلم الذي يتفوق في مهمة ما، يتولد لديه دافع لمتابعة التفوق في مهمات أخرى؛ مما يفرض على المربي هندسة مواقف تشعر المتعلم بالنجاح وتحميه من قلق الفشل.
- **القدرة والكفاءة :**تكمن في سعي الفرد لزيادة قدراته للتحكم في بيئته، مما يكسبه فرص النمو. عندما يشعر المتعلم أن سلوكه يكلل بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته، وهذه الثقة الذاتية هي الحافز الأكبر لممارسة نشاطات جديدة.
- **الحاجة إلى تحقيق الذات :**وفقاً للهرم المرجعي لـ ماسلو، يولد الإنسان ولديه ميل فطري لتحقيق ذاته. وتُعد هذه الحاجة قوة إيجابية داخلية عليا توجه السلوك نحو الإبداع وتأكيد الذات (الترتوري والقضاة، 2006، ص 146)

2) **الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation)** مصدرها بيئي خارجي؛ حيث ينخرط المتعلم في الأداء ليس حباً في المادة، بل لتحقيق غاية أخرى، مثل إرضاء المعلم أو الوالدين، أو الحصول على الجوائز، أو تجنب العقاب (غباري، 2008، ص 44)

مقارنة بيداغوجية :تُجمع الدراسات التربوية على أن الدافعية الداخلية تتفوق بكثير على الخارجية فيما يخص المثابرة. فالطلبة المدفوعون داخلياً يقبلون إرادياً على المهام ويتشوقون للتعلم، بينما يكتفي المدفوعون خارجياً بتحقيق الحد الأدنى من المتطلبات، ولا يبذلون جهداً إضافياً إلا في ظل وجود إغراءات مادية أو ضغط مباشر.

- **المقاربة الشاملة لمصادر الدافعية (نموذج هيويت (Huitt, 2001** في محاولة لتوحيد الرؤى حول مصادر الدافعية (الداخلية والخارجية)، قدم هيويت تصنيفاً شاملاً يضم سبعة مصادر محركة لسلوك التعلم (جراح وآخرون، 2005، ص 176)

- **المصادر السلوكية:** تُكتسب عبر آليات الاشتراط (التعزيز/العقاب) لتقوية أو إضعاف سلوكيات معينة.
- **المصادرالاجتماعية:** تنبثق من الحاجة للتفاعل، والانتماء، والتأثير في المحيط الاجتماعي.
- **المصادرالمعرفية:** ترتبط بآليات الانتباه، والإدراك، والفضول لحل المشكلات.
- **المصادر البيولوجية:** تتعلق بالحاجات الفيزيولوجية الأساسية (الجوع، العطش، الاستثارة العصبية)
- **المصادرالانفعالية:** تتولد من المشاعر والعواطف (الفرح، الحزن، قلق الاختبار)
- **المصادرالروحية:** ترتبط بفهم الفرد لذاته وللغاية من وجوده، ونسقه العقائدي.
- **المصادر التوقعية:** ترتكز على مستوى طموح الفرد، وأحلامه، وثقته في قدرته على تخطي العقبات.

المطلب الثاني: النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

نظراً لتعقيد السلوك الإنساني لم تتفق المدارس السيكولوجية على تفسير أحادي للدافعية، بل تعددت المقاربات التي حاولت تفكيك هذه الظاهرة. وفيما يلي استعراض لأبرز النظريات ذات التطبيق المباشر والمؤثر في الحقل التربوي:

1. النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory)

تُعد نظرية ألبرت باندورا (Albert Bandura) نقلة نوعية في تفسير الدافعية، حيث تجاوزت التفسير السلوكي الآلي (مثير-استجابة) لتؤكد على الدور الحاسم للعمليات العقلية الواعية. وترى النظرية أن الدافعية تتولد وتستدام من خلال آليات **التنظيم الذاتي (Self-Regulation)** والتفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته (نشواتي، 2003)

وقد حدد باندورا محددين أساسيين للدافعية الأكاديمية:

- **توقع النتائج: (Outcome Expectations)** حيث يمتلك المتعلم قدرة معرفية على استباق المستقبل، فهو يبني توقعاته بناءً على خبراته السابقة، ويتصرف بناءً على القيمة التي يوليها للنتائج المتوقعة.
- **توقع الكفاءة الذاتية: (Self-Efficacy)** وهو المفهوم المركزي في النظرية؛ ويعني إيمان المتعلم واعتقاده في قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لإنجاز مهمة ما بنجاح. المتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يظهرون دافعية أعلى، ويختارون مهاماً تنطوي على تحدٍ، ويثابرون لفترة أطول عند مواجهة الصعوبات (جابر، 1999)

2. نظرية التدرج الهرمي للحاجات (Hierarchy of Needs)

تتبنى هذه النظرية التي أرساها أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) المنظور الإنساني (Humanistic Approach) وتفترض أن السلوك الإنساني مدفوع بحاجات فطرية مرتبة هرمياً وفقاً لمدى إلحاحها البيولوجي والنفسي. وقد قسّمها ماسلو إلى فئتين: **حاجات النقص** (الفسيولوجية والأمنية) التي يدفع

غيابها إلى التوتر، و**حاجات النمو** (الانتماء، التقدير، تحقيق الذات) التي يسعى الفرد من خلالها للارتقاء بوجوده (أبو حطب وصادق، 2010)

التطبيقات التربوية لنموذج ماسلو:

تؤكد النظرية على مبدأ التربية الوقائية؛ فلا يمكن للمعلم أن يتوقع دافعية معرفية عالية (كالرغبة في التحصيل والابتكار) من تلميذ يفتقر إلى إشباع حاجات المستوى الأدنى. فالتلميذ الذي يشعر بالتهديد في البيئة الصفية (نقص الحاجة للأمن)، أو الذي يعاني من الرفض والعزلة (نقص الحاجة للانتماء والحب)، أو الذي يتعرض للتبكيت المستمر (نقص الحاجة للتقدير)، ستُستنزف طاقته النفسية في محاولة تعويض هذا النقص، مما يعيق وصوله إلى قمة الهرم المتمثلة في **تحقيق الذات** (Self-Actualization) والإبداع الأكاديمي (الزيات، 2001)

3. نظريات دافعية الإنجاز (Achievement Motivation)

يندرج تحت هذا الاتجاه إسهامات كل من ديفيد ماكليلاند (McClelland) وجون أتكنسون (Atkinson) تركز هذه المقاربة على الحاجة للإنجاز كسمة شخصية مستقرة نسبياً تدفع الفرد لتجاوز معايير الامتياز.

وفقاً لـ ماكليلاند يتميز الأفراد ذوو الدافعية المرتفعة للإنجاز بتفضيلهم للمهام ذات المخاطرة المتوسطة ورغبتهم الملحة في الحصول على تغذية راجعة مستمرة حول أدائهم، وميلهم لتحمل المسؤولية الشخصية عن نتائجهم (توق وآخرون، 2003).

وقد طوّر أتكنسون نموذجاً رياضياً دقيقاً يُعرف بـ **نظرية توقع القيمة**، يفترض فيه أن السلوك المنجز هو محصلة صراع بين دافعين متعارضين: دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل.

حيث تمثل المتغيرات:

- دافع إنجاز النجاح.(Motive to succeed)
- احتمالية النجاح(Probability of success) والتي تتناسب عكسياً مع صعوبة المهمة.

- قيمة باعث النجاح(Incentive value of success) وتزداد كلما كانت المهمة أصعب.
- دافع تجنب الفشل.(Motive to avoid failure)
- احتمالية الفشل.
- قيمة باعث تجنب الفشل.

يُستنتج من هذا النموذج أن المتعلم المدفوع بالرغبة في النجاح يستثار بقوة عند مواجهة مهام تكون نسبة النجاح فيها (50%) لأنها تمثل تحدياً حقيقياً يبعث على الفخر، بينما يميل المتعلم الذي يسيطر عليه قلق الفشل إلى اختيار مهام شديدة السهولة (لضمان النجاح) أو شديدة الصعوبة (ليعزو فشله لصعوبتها الموضوعية لا لقصور قدراته) (قطامي، 2013)

4. نظرية العزو المعرفي(Attribution Theory)

تُعد نظرية برنارد فاينر (Bernard Weiner) من أهم النظريات المعرفية الحديثة المفسرة للدافعية المدرسية. تنطلق النظرية من افتراض أن المتعلمين يحاولون دائماً البحث عن أسباب تفسر نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي، وأن طبيعة هذا العزو (Attribution) هي التي تحدد مستوى دافعيتهم المستقبلية (قطامي، 2013)

حدد فاينر ثلاثة أبعاد رئيسية يعزو إليها المتعلمون نتائجهم:

1) **وجهة الضبط: (Locus of Control)** هل سبب النجاح/الفشل داخلي (كالجهد أو القدرة) أم خارجي (كصعوبة الامتحان أو حظ المتعلم)؟
2) **الثبات: (Stability)** هل السبب ثابت لا يتغير (كالذكاء الموروث) أم متغير ويمكن تعديله (كمقدار الجهد المبذول)؟
3) **القابلية للتحكم: (Controllability)** هل السبب خاضع لسيطرة المتعلم (كتنظيم وقت الدراسة) أم خارج عن سيطرته (كمزاج المعلم)؟

الأهمية التربوية: يكمن الخطر في عزو المتعلم لفشله إلى أسباب (داخلية، ثابتة، وغير قابلة للتحكم) مثل الغباء أو ضعف القدرة، مما يولد لديه حالة من **العجز المتعلم (Learned Helplessness)**

وانطفاء الدافعية، لذا؛ يرتكز دور المربي على تدريب المتعلمين على عزو فشلهم إلى أسباب متغيرة وقابلة للتحكم (مثل: نقص الجهد، أو استخدام استراتيجية دراسية خاطئة) مما يُبقي على آمالهم ويحفزهم لبذل جهد أكبر في المحاولات القادمة (نشواتي، 2003).

- **التفسيرات المعرفية ونظرية الأهداف (Cognitive Theory & Goal Orientation)**

تفترض التفسيرات المعرفية للدوافع أن الإنسان مخلوق عقلاني يتمتع بإرادة حرة، يستطيع بواسطتها اتخاذ قرارات واعية بناءً على معالجة المعلومات، وخلافاً للسلوكية تؤكد هذه المدرسة أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة؛ فالناس يعملون بجد لأنهم يستمتعون بالعمل ويسعون نحو مزيد من الفهم والسيطرة على الغموض البيئي، وتؤدي مفاهيم مثل التوقع والقصد والنية دوراً مركزياً في هذا الاتجاه.

وفي هذا السياق؛ برزت إسهامات كارول دويك (Carol Dweck) التي ترى أن دافعية المتعلم للإنجاز تنبع من مدى اقتناعه بقيمة ما يحققه، ومدى بلوغه لأهدافه الدراسية، وتجعل نظرية دويك من العوامل الآتية محددات أساسية لاستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ (العرفاوي، 2009، ص 83)

- الرضا الذاتي عن الإنجاز.
- طبيعة الأهداف الدراسية المرسومة.
- التوقعات القبلية لإمكانيات النجاح أو الفشل.

5. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

تنطلق المقاربة التحليلية لـ سيغموند فرويد (Sigmund Freud) من اعتبار الدافعية تعبيراً عن قوة نفسية (غريزية) راسخة، تنبع من حاجات الجسم الفيزيولوجية وتخلق حالة من التوتر النفسي، ويسعى الكائن العضوي لخفض هذا التوتر عبر تلبية الحاجة، وإلا فإنها تُكبت وتتحول إلى اللاشعور مسببة الإحباط، وقد صاغ فرويد الدافعية في ضوء ديناميات أساسية:

- **صراع الغرائز:** ميّز فرويد بين غرائز الحياة (Eros) التي تدفع للبقاء والنمو وغرائز الموت (Thanatos) التي تدفع للتدمير والعدوان.
- **دينامية الجهاز النفسي:** يتحدد السلوك (والدوافع) بناءً على الصراع بين ثلاثة أنظمة:
  - **الهو: (Id)** منبع الغرائز الفطرية (كاللبيدو) ويسعى للإشباع الفوري (مبدأ اللذة)
  - **الأنا الأعلى: (Superego)** يمثل الضمير والمثل الأخلاقية والجمالية للمجتمع.
  - **الأنا: (Ego)** الإدارة الواعية التي تحاول التوفيق بين رغبات الهو المندفعة، وقيود الأنا الأعلى الصارمة ومتطلبات الواقع المادي، وإذا تفوقت قوى الضبط الأخلاقي يقوم الأنا بـ كبت النزعات المرفوضة في اللاشعور.

6. النظرية السلوكية(Behavioral Theory)

تفسر المدرسة السلوكية الدافعية من خلال المثيرات الخارجية والاستجابات. يرى جون واطسون John B. Watson أن الانفعالات الأصلية (الخوف، الغضب، الحب) ترتبط بمثيرات طبيعية، وحين تقترن بمثيرات محايدة تتشكل استجابات شرطية توجه السلوك، وتقوم الدافعية السلوكية على آليتين رئيسيتين:

- **نظرية خفض الحافز: (Drive Reduction)** للحافز دور في تحريك السلوك، وينقسم إلى:
  - حوافز أولية: ذات أساس بيولوجي (كالجوع والعطش).
  - حوافز ثانوية: تكتسب قيمتها لارتباطها بالحاجات البيولوجية عبر عمليات الإشراط.
- **البواعث: (Incentives)** وهي المثيرات البيئية الخارجية (كالمكافآت) التي تستقطب السلوك وتوجهه وتُعد المحرك الأساس في عملية التعلم وفق هذا المنظور.

7. نظرية العزو المعرفي(Attribution Theory)

تُعد نظرية برنارد فاينر(Bernard Weiner) والمبنية على إسهامات فريتز هايدر(Fritz Heider) ، من أهم النظريات المفسرة لدافعية التحصيل، وترتكز النظرية على ثلاثة افتراضات:

- يسعى الأفراد دائماً لمعرفة أسباب سلوكهم وسلوك الآخرين.

- لا تُعزى هذه الأسباب عشوائياً، بل تخضع لتفسير منطقي ومعرفي.
- يتأثر السلوك اللاحق (والدافعية المستقبلية) بشكل مباشر بطبيعة العزو الحالي.

في البيئة الصفية، يعزو الطلبة أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى أربعة عناصر رئيسة، تختلف من حيث مركز الضبط ودرجة الثبات والقابلية للتحكم:

- **القدرة: (Ability)** عزو داخلي ثابت (مثال: يفسر الطالب فشله في الرياضيات بضعف قدراته الذهنية بناءً على خبرات سابقة)
- **الجهد: (Effort)** عزو داخلي متغير وقابل للتحكم. (وهو العزو الصحي الذي يولد الدافعية؛ فالنجاح يزيد الجهد، والجهد يولد نجاحاً إضافياً)
- **الحظ: (Luck)** عزو خارجي غير ثابت (عند انعدام الرابط المنطقي بين السلوك والنتيجة، يميل الفرد لعزو فشله للحظ السيء)
- **صعوبة المهمة: (Task Difficulty)** عزو خارجي ثابت (يُحكم عليها من خلال أداء الآخرين؛ فإن نجح الأغلبية اعتبرت سهلة، وإن فشلوا اعتبرت صعبة)

8. نظرية العجز المتعلم/المكتسب (Learned Helplessness Theory)

صاغ مارتن سليغمان (Martin Seligman) هذه النظرية بناءً على تجارب مخبرية أُجريت على الكلاب (مشابهة لتجارب بافلوف)، تعتمد التجربة على تعريض الكلب لصدمات كهربائية مقترنة برنين جرس مع تقييد حركته تماماً، النتيجة كانت أن الكلب حتى بعد فك قيوده لم يحاول الهرب عند رنين الجرس بل استسلم للصعق.

الإسقاط السيكولوجي والتربوي: عندما يواجه الإنسان (أو المتعلم) إخفاقات أكاديمية متكررة ويحاول تخطيها فيفشل مراراً فإنه يتشرب حالة من **العجز المكتسب**، يتعلم الفرد الاستسلام ويفقد المبادرة وتتولد لديه قناعة سلبية بأنه لا يملك أي سيطرة على النتائج، مما يؤدي إلى انطفاء الدافعية واليأس.

وقد ربط سليغمان هذا العجز بـ أسلوب التفسير (Explanatory Style) :

- **المتشائم:** يلقي اللوم على نفسه ويعزو فشله إلى أسباب (داخلية، دائمة، وشاملة) لا يمكن تغييرها مما يكرس العجز.
- **المتفائل:** يدرك المواقف المزعجة كأحداث (مؤقتة، خارجية، ومحددة) هذا التفسير يبقي على قدرته في الضبط والتحكم، ويدفعه لتصحيح المسار لتحقيق النجاح في المرات القادمة.

خلاصة المبحث الثاني:

تأسيسا على ما سبق طرحه ومناقشته في هذا المبحث؛ يتضح لنا أن **الدافعية (Motivation)** ليست مجرد متغيّر نفسي عابر، بل هي المحرك الأساس والبوصلة الموجهة لأي سلوك إنساني وفي القلب منه السلوك التعلمي، وقد حاولنا من خلال جوانبه الإحاطة بهذه الظاهرة المعقدة من زواياها المتعددة، ويمكن إجمال أبرز ما توصلنا إليه في النقاط المحورية الآتية:

أولاً: في دينامية الدافعية ووظائفها تبين لنا أن الدافعية لا تعمل في اتجاه واحد، بل تؤدي وظائف سيكولوجية وتربوية مركبة؛ فهي تبدأ بـ **استثارة** السلوك وتوليد الطاقة اللازمة للعمل، ثم تقوم بـ **توجيه** هذه الطاقة نحو هدف محدد، وتحدد **شدة** الجهد المبذول بناءً على قيمة الهدف وصعوبته، وصولاً إلى ضمان **استدامة** السلوك ومثابرة المتعلم حتى يتحقق الإشباع أو النجاح، كما تمنح المربين أداة **تفسيرية وتشخيصية** لفهم أسباب تعثر المتعلمين أو تفوقهم.

ثانياً: في تعدد مصادرها وتصنيفاتها أظهرت المقاربات التصنيفية أن السلوك الإنساني يتأرجح بين دوافع فطرية بيولوجية تحفظ البقاء، ودوافع نفسية واجتماعية تسعى لتحقيق الذات والانتماء. وعلى الصعيد التربوي، برز التمييز الحاسم بين **الدافعية الخارجية** (التي تعتمد على المعززات والمكافآت) و**الدافعية الداخلية** (التي تنبع من الشغف الذاتي وحب الاستطلاع). وقد خلصنا إلى أن الرهان التربوي الحقيقي يجب أن ينصب على تنمية الدافعية الداخلية، لكونها الضامن الأكبر للتعلم العميق والمستدام، في حين تبقى الدافعية الخارجية أداة مساعدة لضبط السلوك وتوجيهه في مراحله الأولى.

ثالثاً: في تكامل الرؤى النظرية المفسرة نظراً لتعقيد ظاهرة الدافعية تنوعت النظريات المفسرة لها، وكل مدرسة قدمت قطعة من جانب في فهم هذه الظاهرة:

- ركزت **النظرية السلوكية** على أثر البيئة الخارجية والمثيرات والتعزيز في تشكيل دافعية المتعلم.
- وغاصت **نظرية التحليل النفسي** في الأعماق اللاشعورية والغرائزية كمحركات أولية للسلوك.
- في حين ارتقت **النظرية الإنسانية (ماسلو)** بالسلوك الإنساني، مؤكدة أن الارتقاء المعرفي وتحقيق الذات مشروطان بإشباع الحاجات القاعدية (الأمن، الانتماء، التقدير).
- أما **النظريات المعرفية والاجتماعية** (باندورا، دويك، أتكنسون) فقد أعادت الاعتبار لـ عقل المتعلم وإرادته الحرة؛ حيث أثبتت أن الدافعية تُصنع من خلال الكفاءة الذاتية وتحديد الأهداف وتوقع النجاح.
- وتوجت هذه المقاربات بنظرية **العزو (فاينر)** ونظرية **العجز المكتسب (سليغمان)** اللتين أكدتا أن طريقة تفسير المتعلم لنجاحه أو فشله هي التي تحدد مستوى دافعيته المستقبلية، مما يحتم على المربين تدريب المتعلمين على عزو نتائجهم لأسباب قابلة للتحكم (كالجهد والمثابرة) بدلاً من الأسباب الثابتة (كضعف القدرة).

وأخيرا فإن فهم سيكولوجية الدافعية بأنواعها ونظرياتها ليس ترفاً تنظيرياً؛ بل هو ضرورة بيداغوجية حتمية، فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع هندسة بيئة صفية آمنة (وفق ماسلو) تثير التحدي المعتدل (وفق أتكنسون وماكليلاند) وتعزز الكفاءة الذاتية (وفق باندورا) وتوجه المتعلمين نحو تبني عقلية النمو والتفسير الإيجابي لإخفاقاتهم (وفق دويك وفاينر)، ليتحول المتعلم من متلقٍ سلبي إلى باحثٍ نشط تدفعه رغبته الداخلية نحو التفوق والإنجاز.

مراجع المبحث الثاني للفصل الأول:

مراجع باللغة العربية:

- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن، وآخرون (2003) أسس علم النفس التربوي .ط3، عمان: دار الفكر.
- زغلول، عماد عبد الرحيم (2012) مبادئ علم النفس التربوي .ط2، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- الزعبي، أحمد محمد (2005) مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية: أسبابها وسبل علاجها .دمشق: دار الفكر.
- سليم، مريم (2003) علم النفس التعلم .ط1، بيروت: دار النهضة العربية.
- العياصرة، وليد رفيق (2011) التعلم والتعليم وعلم النفس التربوي .ط1، عمان: دار أسامة.
- منصور، علي (2016) التعلم ونظرياته .دمشق: دار الملايين.
- الوقفي، راضي (2013) مقدمة في علم النفس .ط3، عمان: دار الشروق.
- الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان (2006) المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية. ط1، عمان: دار الحامد.
- جراح، عبد الناصر ذياب، وآخرون (2005) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. ط1، عمان: دار المسيرة.
- طه، فرج عبد القادر (2009) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غباري، ثائر أحمد (2008) الدافعية: النظرية والتطبيق. ط2، عمان: دار المسيرة.
- معمرية، بشير (د.ت) سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز. باتنة، الجزائر: دار الخلدونية.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2010) علم النفس التربوي. (ط. 7). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- جابر، جابر عبد الحميد (1999) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة: دار النهضة العربية.

- الزيات، فتحي مصطفى (2001) علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات. (ط. 2). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- قطامي، يوسف (2013) الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتعليم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. (ط. 4). عمان: دار الفرقان
- العرفاوي، ذهبية .(2009) .أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي) .رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة يوسف بن خدة، الجزائر

المبحث الثالث: الدافعية؛ القياس والتطبيقات

تمهيد: بعد الإحاطة بالإطار المفاهيمي للدافعية للتعلم، واستعراض وظائفها، وتفكيك النظريات المفسرة لها، تبرز الحاجة المنهجية للانتقال من مستوى التنظير المجرد إلى مستوى التطبيق والممارسة. فالدافعية، بطبيعتها السيكولوجية، **تُعد متغيراً كامناً (Latent Variable)** لا يمكن ملاحظته أو قياسه بشكل مباشر، بل يُستدل على وجوده ومستوى قوته من خلال آثاره ومظاهره السلوكية والمعرفية والانفعالية.

من هنا، يحظى قياس الدافعية بأهمية بالغة في حقل علم النفس التربوي؛ فهو يمثل الجسر الذي يربط بين النظرية والتطبيق الميداني. وتكمن ضرورة القياس في كونه يوفر للمربي والباحث أدوات علمية دقيقة لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسية:

1. **التشخيص:** التعرف على مستويات الدافعية لدى المتعلمين، وتحديد مصادرها (داخلية أم خارجية)، واكتشاف مكامن الخلل (مثل حالات العجز المتعلم أو قلق الاختبار).
2. **التنبؤ:** استخدام درجات الدافعية كمؤشرات للتنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي المستقبلي، ومدى قدرة المتعلم على المثابرة في مواجهة التحديات الدراسية.
3. **التدخل والتوجيه التربوي:** بناء استراتيجيات تعليمية وبرامج إرشادية مخصصة بناءً على نتائج القياس، لرفع مستوى دافعية الإنجاز وتصحيح مسارات العزو المعرفي لدى التلاميذ.

ولأن النظريات المفسرة للدافعية قد تعددت فقد تنوعت كذلك **أدوات القياس المنهجية**؛ بدءاً من أساليب الملاحظة المباشرة للسلوك الصفي، مروراً بـ المقاييس واستبيانات التقرير الذاتي التي تقيس قناعات المتعلم وتوجهاته، وصولاً إلى الاختبارات الإسقاطية التي تغوص في الدوافع اللاشعورية للإنجاز.

وعليه، سيتناول هذا الفصل أبرز أدوات ومقاييس الدافعية المعتمدة في البيئة التربوية، مع استعراض أهم التطبيقات العملية التي تمكن المعلمين والمرشدين من استثمار بيانات هذه المقاييس في تحسين مخرجات التعلم وهندسة بيئة صفية محفزة.

المطلب الأول: قياس الدافعية.

أولاً: المقاييس الإسقاطية (Projective Measures)

تعتمد هذه المقاييس على تعريض المفحوص لمثيرات غامضة أو غير مبنية البناء الكافي (مثل صور أو بقع حبر)، ويُطلب منه تفسيرها أو بناء قصة حولها. تنطلق هذه الطريقة من مُسلّمة التحليل النفسي القائلة بأن الفرد يُسقط دوافعه، وحاجاته، وصراعاته (الشعورية واللاشعورية) على هذا المثير الغامض دون أن يعي ذلك (العرفاوي، 2009، ص 93) ومن أبرز هذه المقاييس:

1. مقياس تفهم الموضوع (TAT) وتطوير ماكليلاند (1953) :(استند ديفيد ماكليلاند (McClelland) وزملائه إلى اختبار تفهم الموضوع الأصلي الذي أعده موراي(Murray, 1938) ، وقاموا بتطويع 4 صور منه خصيصاً لقياس الدافعية للإنجاز.

- **طريقة التطبيق** :يُعرض على المفحوصين (بواسطة شاشة) كل صورة لمدة 20 ثانية. بعد كل عرض، يُطلب من المفحوص كتابة قصة قصيرة تجيب على أربعة أسئلة محددة في مدة لا تتجاوز 4 دقائق للصورة الواحدة (الزمن الكلي حوالي 20 دقيقة). الأسئلة هي:
  - ماذا يحدث في الصورة؟ ومن هم الأشخاص؟
  - ما الذي أدى إلى هذا الموقف (ماذا حدث في الماضي)؟
  - ما هو محور تفكير الأشخاص؟ وما المطلوب أداؤه؟
  - ماذا سيحدث في النهاية؟ وما الذي يجب عمله؟
- **آلية التصحيح** :يعتمد القياس على تحليل المحتوى المكتوب للقصص؛ حيث يعكس ثراء التخيل الابتكاري وتوجهه نحو تذليل العقبات والنجاح مستوى دافعية الإنجاز لدى المفحوص.

2. مقياس التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) لـ أرونسون :(Aronson) برزت الحاجة لهذا المقياس لقياس الدافعية لدى **الأطفال**، حيث لاحظ الباحثون أن اختبارات ماكليلاند أو اختبارات الاستبصار الأخرى تتطلب حصيلة لغوية وقدرة تعبيرية تفوق قدرات الأطفال الصغار.

- **طريقة التطبيق والتصحيح:** يعتمد المقياس على رسومات الأطفال العفوية. وقد وضع أرونسون نظاماً لتقدير الدرجات يعتمد على تحليل خصائص الرسم (طبيعة الخطوط المستعملة، استغلال الحيز الفراغي، تفاصيل الشكل) للتمييز بين الأطفال ذوي مستويات الدافعية المختلفة.

الانتقادات الموجهة للمقاييس الإسقاطية: رغم عمقها السيكولوجي، واجهت هذه المقاييس انتقادات منهجية لاذعة (موسى، 1994، ص 22-55):

- **ضعف الصدق والموضوعية:** شكك باحثون في كونها تقيس الدافعية حصراً، معتبرين أنها قد تقيس سمات شخصية أو حالات انفعالية مؤقتة.
- **غياب التقنين الموحد:** تفتقر لمعايير تصحيح دقيقة وموحدة، مما يجعل النتيجة عرضة لتحيز الباحث وتأويله الشخصي.
- **تأثير الفصاحة اللغوية:** أشار فيرنون (Vernon, 1953) إلى أن اختبار (TAT) يقيس القدرة اللغوية أكثر من الدافعية؛ فالفرد ذو التعليم الجيد سيحصل على درجات أعلى لامتلاكه أدوات سرد قصة متماسكة، وليس بالضرورة لارتفاع دافعيته.

ثانياً: المقاييس الموضوعية / مقاييس التقرير الذاتي (Objective Measures)

لتجاوز عيوب المقاييس الإسقاطية، اتجه الباحثون لتصميم مقاييس تعتمد على الاستبيانات وعبارات التقرير الذاتي (Self-Report) تتميز هذه المقاييس بسهولة التطبيق وموضوعية التصحيح ودقة دلالاتها الإحصائية (الصدق والثبات) ومن أبرزها:

1. مقياس وينر: (Weiner, 1970) صُمم هذا المقياس للأطفال والمراهقين، واشتق عباراته نظرياً من التكوين الفرضي لنظرية أتكنسون (صراع الإقدام والإحجام).

- يتكون من 20 عبارة (أسلوب الإجابة الجبرية).

- يتمتع بصدق تنبؤي وبنائي عالٍ وقد قام الباحث العربي فاروق عبد الفتاح موسى (1985) بتطبيقه واستخراج ثباته بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (0.85)، وهي دلالة إحصائية ممتازة ومطمئنة للاستخدام البحثي.

2.مقياس سميث: (Smith, 1973) اعتمد سميث على طريقة مورفي وليكرت في صياغة استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى **الراشدين**.

- بدأ المقياس في صورته المبدئية بـ103 عبارات طبقت على عينة استطلاعية.
- بعد التحليل الإحصائي، انتقى سميث العبارات العشر الأكثر تمييزاً وقدرة على فرز الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة، مما جعله مقياساً مكثفاً وعالي الصدق والثبات (بن الأخضر، 2007، ص 49.(

3.مقياس هيرمانز للدافعية للإنجاز: (Hermans, 1970) يُعد من أشهر المقاييس وأكثرها استخداماً في البيئة التربوية العالمية والعربية لصياغته الدقيقة وسهولة تصحيحه. صممه هيرمانز بناءً على 10 خصائص فارقة تميز ذوي التحصيل الدراسي المرتفع عن المنخفض، وهي:

- مستوى الطموح المرتفع.
- تفضيل المهام ذات المخاطرة المتوسطة (السلوك الذي تقل فيه المغامرة العشوائية)
- القابلية العالية للتقدم والتحرك نحو الأمام (الدينامية)
- المثابرة واستمرارية الجهد.
- الرغبة المستمرة في تقييم وحل العقبات.
- الإدراك الدقيق لأهمية الوقت (الشعور بسرعة مرور الزمن)
- التوجه المستقبلي (التخطيط)
- تفضيل مواقف المنافسة والتحدي الأكاديمي.
- السعي للحصول على التقدير والاعتراف بالإنجاز.
- الرغبة الصادقة في تجويد الأداء (الأداء الأفضل)

- **وصف المقياس وتكييفه العربي:** يتكون المقياس الأصلي من 28 فقرة (اختيار من متعدد) وقد قام الباحث فاروق عبد الفتاح موسى (1981) باقتباسه وتعريبه للبيئة العربية. تُصاغ كل فقرة كـ جملة ناقصة تليها 4 أو 5 خيارات، ويُطلب من المفحوص اختيار العبارة التي تعبر عن قناعاته الشخصية بدقة (بن فروج، 2016، ص 44).

ثالثاً: المقاييس المعاصرة متعددة الأبعاد (Multidimensional Scales)

تطورت أدوات القياس لتتجاوز قياس كمية الدافعية إلى قياس نوعيتها وأبعادها المعرفية والانفعالية. ومن أهم المقاييس التي يجب على أي باحث في المجال التربوي الاطلاع عليها:

1. مقياس استراتيجيات التعلم والدافعية: (MSLQ) أعده بينتريتش وزملاؤه (Pintrich et al., 1991)، ويُعد من أشهر المقاييس العالمية في علم النفس التربوي المعاصر، وقد حظي بالعديد من التعريبات في البيئة العربية. يتميز هذا المقياس بأنه لا يقيس الدافعية ككتلة واحدة، بل يفككها إلى أبعاد دقيقة تشمل:

- التوجه نحو الهدف الخارجي والداخلي.
- قيمة المهمة (Task Value) في نظر المتعلم.
- معتقدات السيطرة على التعلم.
- الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء.(Self-Efficacy)
- قلق الاختبار .(Test Anxiety) يُطبق المقياس كاستبيان (وفق تدرج ليكرت السباعي)، ويفيد الباحثين في معرفة أي الجوانب الدافعية تحديداً يعاني فيها المتعلم من قصور.

2. مقياس الدافعية الأكاديمية: (Academic Motivation Scale - AMS) طوره فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 1992) استناداً إلى نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory) لديسي ورايان وتكمن أهمية هذا المقياس في تصنيفه الدقيق للدافعية إلى ثلاثة محاور رئيسية، يتفرع منها سبعة أبعاد:

- **الدافعية الداخلية:** (الرغبة في المعرفة، الرغبة في الإنجاز، تجربة المثيرات)

- **الدافعية الخارجية:** (التنظيم الخارجي، الاستدماج، التوحد مع الهدف)
- **اللا-دافعية: (Amotivation)** وهي حالة انعدام الدافعية تماماً واليأس الأكاديمي .يُعد هذا المقياس أداة قوية جداً للمقارنة بين دافعية الطلاب نحو التعلم القائم على الشغف، والتعلم القائم على انتظار الدرجات والمكافآت.

رابعاً: الأساليب السلوكية والنوعية لقياس الدافعية

لا تقتصر أدوات القياس على الورقة والقلم، ففي الكثير من الدراسات التطبيقية والتجريبية، يعتمد الباحثون على قياس الدافعية أثناء حدوثها من خلال مؤشرات سلوكية مباشرة، وتشمل:

1.الملاحظة السلوكية: (Behavioral Observation) حيث يقوم الباحث أو المعلم بمراقبة سلوك المتعلم داخل الصف وتسجيل مؤشرات موضوعية تدل على قوة الدافعية، أهمها (توق وآخرون، 2003)

- **الزمن المستغرق: (Time on Task)** مقدار الوقت الذي يقضيه المتعلم منخرطاً في أداء المهمة الأكاديمية دون تشتت.
- **المثابرة: (Persistence)** المدة التي يستمر فيها المتعلم في المحاولة بعد مواجهته لعقبة أو فشله في الحل الأول.
- **الاختيار الحر: (Free Choice)** ما يختاره المتعلم للقيام به في وقت الفراغ (مثلاً: طالب يختار قراءة كتاب علمي في وقت الاستراحة يدل على دافعية معرفية عالية)

1. **المقابلات المعمقة ودراسة الحالة: (In-depth Interviews)** تُستخدم في المنهج النوعي (Qualitative)، حيث يقوم الباحث بإجراء مقابلات مفتوحة أو شبه منظمة مع التلاميذ ذوي التحصيل المتدني أو العالي جداً. تهدف هذه الأداة إلى فهم كيف ولماذا يفكر المتعلم بهذه الطريقة، والوقوف على أسباب العزو المعرفي الذي يقدمه المتعلم لنجاحه أو فشله (مثال: هل يعزو فشله لضعف قدراته أم لسوء المعلم؟). تعطي المقابلات عمقاً تفسيرياً لا تستطيع الاستبيانات الرقمية تقديمه.

المطلب الثاني: تطبيقات الدافعية:

في ظل تراكم الخبرات السلبية لدى بعض المتعلمين تُجاه مواقف التعلم، ومع طبيعة العصر التي أفرزت مشتتات ومثيرات تكنولوجية تفوق في جاذبيتها بيئة التعلم التقليدية، يجد المربي نفسه ملزماً بتبني مقاربات أعمق لهندسة مواقف تعليمية تجذب المتعلم وتستثير شغفه. وعليه، يهدف هذا المبحث إلى تشخيص ظاهرة تدني الدافعية، وتقديم حزمة من التطبيقات والاستراتيجيات الميدانية لاستثارتها.

أولاً: العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

لضمان دقة التشخيص، يمكن تصنيف العوامل الموجهة للدافعية إلى ثلاثة مسارات متكاملة:

1. العوامل الذاتية والشخصية: (Internal Factors)

- **مفهوم الذات والضبط الداخلي:** يُعد فهم المتعلم لذاته، وإدراكه الموضوعي لنقاط قوته وضعفه، عاملاً حاسماً في تحديد أهدافه ونوع الضبط الذي يوجه سلوكه لتحقيق إشباعه النفسي والمعرفي، وهو ما تؤكده نظرية التقرير الذاتي.(Deci & Ryan, 2000)
- **الطموح، التحمّل، والمثابرة:** للطموح أثر جلي في مسار التعلم، لكنه يفقد جوهره ويتلاشى إذا لم يُسند بطاقة كبيرة من التحمل والمثابرة لمواجهة المطبات والمعيقات الأكاديمية؛ فالطلاب الذين يمتلكون عقلية نمو هم الأكثر قدرة على المثابرة رغم الفشل.(Dweck, 2006)
- **الفروق بين الجنسين:** تستثير المواضيع اهتمامات الجنسين بطرق متباينة وفقاً لخصائصهم النمائية والاجتماعية، ورغم وجود مواضيع مشتركة تبرز اليوم إشكالية تراجع الدافعية الأكاديمية لدى الذكور مقارنة بالإناث في العديد من المجتمعات، إضافة إلى اندفاع بعض الأفراد نحو تخصصات لتعويض نقص سيكولوجي كما تفسر ذلك مدارس التحليل النفسي (موسى، 1994).

2.العوامل الأسرية والاجتماعية:(Socio-cultural Factors)

- **التنشئة الوالدية:** تشير الدراسات إلى أن الآباء ذوي الدافعية المرتفعة يغرسون هذه السمة في أبنائهم عبر التربية السوية التي تعزز الاستقلالية والاعتماد على النفس، مما ينتج شخصية متوازنة تسعى لبلوغ أهدافها (قطامي وقطامي، 2000)
- **المستوى الثقافي والاقتصادي:** الطفل هو نتاج بيئته ومجتمعه؛ وتختلف مستويات وموجهات دافع الإنجاز باختلاف ثقافة المجتمع الفرعية (حضري، ريفي) والظروف الاقتصادية المحيطة بالأسرة (بن الأخضر، 2007).

3.العوامل البيئية والمدرسية:(Environmental Factors)

- **طبيعة العمل (المنظومة التربوية):** كلما تطابقت طبيعة الأنشطة المدرسية مع حاجات المتعلم وميوله، زادت حالة الرضا النفسي وتضاعف الإقبال على التعلم، وذلك استجابة لتلبية الحاجات الأساسية (Maslow, 1943; بطرس، د.ت)
- **القيادة (دور المعلم):** فاعلية المعلم كقائد صفي يمتلك مرجعية علمية وأخلاقية، وقدرته على إدارة التفاعلات، تجعله محوراً أساسياً في إثارة دافعية تلاميذه وتوجيهها (لاصب، 2017)
- **المحيط المدرسي وجماعة الرفاق:** قد ينسحب المتعلم رغم كفاءة المعلم وجودة المنهاج إذا كانت بيئة الأقران سلبية أو محبطة، فالدعم المنبثق من جماعة الرفاق يمثل دعامة ضرورية لاستدامة الدافعية وتجنب مشكلات الإدارة الصفية (لعشيشي، 2012؛ الرواحي، 2014)

ثانياً: نماذج التدخل والتشخيص الميداني:

يُعد الانتقال من التنظير إلى التشخيص الفعلي للمشكلة هو الخطوة الأولى في بناء التدخل التربوي السليم، وتتجه التناولات الحديثة نحو ترجمة المفاهيم النظرية ومحاكاتها ميدانياً (Pintrich & de Groot, 1990) وفيما يلي نماذج تطبيقية تهدف لتقديم تصور عملي حول أدوات تشخيص دافعية المتعلمين قبل التدخل:

- **النموذج الأول: تشخيص شامل:** تطبيق مقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي (1989). يتكون المقياس في صورته الأولية من 60 بنداً تغطي ثلاثة مجالات رئيسية (الوجداني، المعرفي، الأخلاقي)، وتتوزع على ستة أبعاد دقيقة (الدفء العاطفي، المهارات الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، المسؤولية.(
- **النموذج الثاني (تشخيص جامعي متقدم):** دراسة حالة لـ 3 طالبات (سنة أولى ماستر - علم النفس المدرسي) يعتمد التشخيص على استبانة أعدتها عمروني (2008)، وتتضمن 11 بنداً مكثفاً يقيس الدافعية عبر بعدين أساسيين: الدوافع العالية والدوافع القاعدية.
- **النموذج الثالث (تشخيص مدرسي مرحلي):** دراسة حالة لـ 5 تلاميذ (السنة الرابعة متوسط)، يُطبق هنا مقياس أحمد دوقة وآخرون، المكون من 50 بنداً موزعاً على 6 أبعاد تركز على الإدراك المعرفي للمتعلم (إدراك قدراته الذاتية، إدراك قيمة التعلم، إدراك معاملة الأستاذ، إدراك معاملة الأولياء، إدراك معاملة الزملاء، وإدراك المنهاج الدراسي.(

ثالثا: تشخيص تدني الدافعية للتعلم:

تُعد الدوافع المحرك الأساسي الأول لكل سلوك، حيث تضمن ـ إذا اتسمت بالقوة ـ المحافظة على مستوى عالٍ من الفاعلية حتى يتحقق الهدف (منصور، 2016، ص31). ولكن في البيئة المدرسية، قد تنطفئ هذه الشعلة، مما يولد ظاهرة تدني الدافعية.

1.مفهوم تدني الدافعية ومظاهرها: يُقصد بها الحالة السيكولوجية التي تضعف فيها رغبة المتعلم وميله للتعلم، فيفقد الاستثارة ويتوقف عن مواصلة التقدم، مما يؤدي إلى الإخفاق وسوء التوافق. وتُعرفها قطامي بأنها: السلوك الذي يُظهِر فيه التلاميذ شعورهم بالملل وقلة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية الصفية (الزعبي، 2005، ص248 .(وتبرز مظاهر هذا التدني في سلوكيات واضحة (لعشيشي، 2012، ص98)، أهمها:

- الإحجام عن المشاركة الصفية وانعدام روح التفاعل مع المعلم.
- عدم بذل الجهد الكافي الذي يتناسب مع القدرات الحقيقية للمتعلم.
- السرحان، والانسحاب، والانشغال بالملهيات الجانبية.

- بروز مشكلات سلوكية تمردية داخل الفصل للتنفيس عن حالة الملل.

2. أسباب تدني الدافعية للتعلم :يمكن تصنيف العوامل المؤدية لهذا الانطفاء الدافعي إلى مسارين:

- **أسباب ذاتية (تتعلق بالمتعلم)**
  - تراكم خبرات الفشل: التي تولد حالة من العجز المتعلم وانخفاض توقعات الكفاءة الذاتية.
  - تدني تقدير الذات: وافتقاد الإحساس بالأمن النفسي نتيجة عدم تلبية الحاجات الأساسية (الفسيولوجية أو العاطفية) (بطرس، د.ت، ص412)
  - غياب المعنى: عدم إدراك المتعلم للقيمة الوظيفية للعلم في حياته المستقبلية.
- **أسباب بيئية (تتعلق بالوسط المدرسي):**
  - الجمود البيداغوجي: اعتماد المعلم على طرائق التلقين المملة، وافتقاره لأساليب التشويق والتنويع في الوسائل.
  - البيئة العقابية: الإحباط المتكرر والسخرية من أخطاء المتعلم، مما يحول الفصل إلى مصدر للتهديد.
  - غياب المرونة: كثرة الأعباء والواجبات، والصرامة الإدارية الخالية من البعد الإنساني، مما يولد القهر والإحباط (الرواحي، 2014، ص70-71)

رابعا: استراتيجيات وتطبيقات استثارة الدافعية في الوسط المدرسي

لعلاج تدني الدافعية والارتقاء بها، يجب على الفاعلين التربويين تحويل النظريات السيكولوجية إلى ممارسات صفية، وفيما يلي أبرز الاستراتيجيات التطبيقية (مدمجة ومصنفة):

1.تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية (تطبيقات نظرية ماسلو)

- **البيئة الجمالية والآمنة:** إضفاء حس جمالي لقاعة الدرس بتعليق اللوحات، وتخصيص متحف/ركن لإنجازات التلاميذ. فالبيئة المبهجة تكسر حاجز النفور الأولي.

- **تفويج المتعلمين (التعلم التعاوني):** تنظيم التلاميذ في مجموعات يشبع الحاجة إلى الانتماء، ويقلل من قلق بطيئ التعلم، حيث يتعلمون من أقرانهم في بيئة خالية من التهديد.
- **بناء العلاقة الإنسانية (القدوة والتعلق):** تزداد الدافعية عندما يحب المتعلم معلمه. يجب على المعلم أن يكون قدوة حسنة، يتقرب من تلاميذه (كالقراءة معهم في المكتبة، ومشاركتهم اهتماماتهم)، مما يوفر لهم دعماً عاطفياً يعزز دافعيتهم (لاصب، 2017، ص122-123).

2. إعادة الهيكلة المعرفية وبناء الكفاءة (تطبيقات باندورا وفاينر):

- **أنا كفء وقادر:** إشعار التلاميذ بقدرتهم على الإنجاز عبر تذكيرهم بخبرات نجاحهم السابقة، وتدريبهم على عزو فشلهم إلى نقص الجهد (وهو أمر يمكن تغييره) بدلاً من نقص القدرة، مما يرفع من دافعية الإنجاز لديهم (العرفاوي، 2009، ص82)
- **الطالب المفكر:** منح المتعلم استقلالية في اختيار طرق تفكيره وأساليب إنجازه للأنشطة. هذا التحرر من القيود الصارمة يجعله يتبنى أهداف التعلم كأهداف شخصية ترفع من دافعيته.

3. هندسة الموقف التعليمي البيداغوجي:

- **النظرة التكاملية وإبراز المعنى:** التأكيد الدائم على أهمية الموضوع المدروس وارتباطه بحياة التلميذ ومستقبله (مثال: ربط العمليات الحسابية بالبيع والشراء، أو ربط القواعد بمهارة التواصل الفعال) (بن فروج، 2016، ص45)
- **قبعة الاستكشاف وكسر النمطية:** التخلي عن تقديم المعلومات جاهزة، ووضع المتعلم في موقف الباحث عبر طرح إشكالات وعقد معرفية متسلسلة تثير الفضول. مع ضرورة الخروج عن المألوف بتقديم أنشطة غير متوقعة تكسر رتابة القسم.
- **التوظيف الفعال للتعزيز:** استخدام التعزيز (اللفظي، المادي، والمعنوي) بذكاء وبما يتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلم (بطاقات استحسان، لوحات شرف، مهام قيادية، علامات إضافية) فهذه الحوافز الخارجية تُعد شرارة أولية ضرورية لإشعال الدافعية الداخلية لاحقاً.

خلاصة المبحث الثالث:

يُعد هذا المبحث حلقة الوصل الحيوية بين التنظير السيكولوجي المجرد والممارسة الميدانية في البيئة المدرسية؛ فقد أوضحنا من خلاله أن الدافعية للتعلم ليست مجرد مفهوم نظري، بل هي طاقة ديناميكية قابلة للقياس والتشخيص والتوجيه والتطوير متى ما توفرت الأدوات والاستراتيجيات المناسبة.

ويمكن إجمال أهم ما توصلنا إليه في هذا المبحث في النقاط الجوهرية الآتية:

- **تطور أدوات القياس:** تبيّن لنا أن قياس الدافعية قد انتقل من الاعتماد على **المقاييس الإسقاطية** (ذات الطابع الذاتي والتحليلي العميق والتي طالتها بعض الانتقادات المنهجية)، إلى تبني **المقاييس الموضوعية** (كاستبيانات التقرير الذاتي) التي تتسم بدقة دلالاتها الإحصائية، وصولاً إلى **المقاييس المعاصرة متعددة الأبعاد** والأساليب النوعية والملاحظة السلوكية، مما يضع بين يدي الباحث والمربي ترسانة متكاملة للتشخيص الدقيق.
- **تعددية العوامل المؤثرة:** الدافعية للتعلم هي نتاج تفاعل معقد بين ثلاث منظومات رئيسية : **ذاتية**)تتعلق بمفهوم الذات، والكفاءة، والطموح)، و**أسرية/اجتماعية** (التنشئة والمستوى الثقافي والاقتصادي)، و**بيئية/مدرسية** (المعلم، والمناهج، وجماعة الرفاق) وهذا التداخل يفرض على الفاعل التربوي نظرة شمولية عند محاولة فهم أي تذبذب في سلوك المتعلم.
- **حتمية التشخيص الميداني:** لا يمكن تقديم أي معالجة تربوية لتدني الدافعية دون الاعتماد على نماذج تشخيصية ميدانية مقننة (مثل نماذج قطامي، وعمروني، ودوقة) فهذه النماذج تترجم المفاهيم النظرية إلى أرقام ومؤشرات قابلة للقراءة والتحليل.
- **محورية التطبيقات التربوية:** إن ظاهرة تدني الدافعية وما يرافقها من سلوكيات الانسحاب والملل ليست قدراً حتمياً، بل يمكن علاجها من خلال هندسة بيداغوجية ونفسية دقيقة. ويتأتى ذلك بتلبية الحاجات النفسية للمتعلم (كالحب والانتماء)، وتعديل قناعاته المعرفية (العزو الإيجابي والكفاءة الذاتية)، وتوظيف استراتيجيات الإثارة والتشويق، وكسر النمطية، والتعزيز الفعّال داخل الغرفة الصفية.

مما سبق فإن استثارة الدافعية للتعلم وإدارتها هي الصناعة الحقيقية للمعلم الناجح؛ فالطالب المدفوع ذاتياً يمتلك نصف مقومات النجاح، بينما يتكفل التوجيه التربوي السليم، والبيئة المدرسية الحاضنة، والقياس النفسي الدقيق بإكمال النصف الآخر، لبناء متعلم مدى الحياة، قادر على التكيف والإنجاز.

مراجع المبحث الثالث للفصل الأول:

مراجع باللغة العربية:

- أبو جادو، صالح .(2011) .علم النفس التربوي .دار المسيرة، عمان.
- الرواحي، بدرية أحمد .(2014) .الإرشاد النفسي للمراهقين .(ط1). مكتبة الضامري، سلطنة عمان.
- الزعبي، أحمد محمد .(2005) .مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية.
- العرفاوي، ذهبية .(2009) .أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز(رسالة ماجستير)
- بطرس، حافظ بطرس .(د.ت) طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا .دار المسيرة، عمان.
- بن الأخضر، طبشي بلخير .(2007) .الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز . رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- بن فروج، هشام .(2016) .دراسة بعض الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية للإنجاز . (رسالة ماجستير)
- عمروني، حورية تروزلت .(2008) .دافعية التعلم لدى الطالب الجامعي .ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة .(2000) .سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي .دار الشروق، عمان.
- لاصب، لخضر .(2017) .الجامع البيداغوجي في: التشريع المدرسي في مناهج الجيل الثاني .الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو.

- لعشيشي، أمال .(2012) .أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي . رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة.
- منصور، علي .(2016) .التعلم ونظرياته.
- موسى، رشاد عبد العزيز .(1994) .علم النفس الدافعي .دار النهضة العربية، القاهرة.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. American Psychologist.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. Freeman.

الفصل الثاني: هندسة المشروع المدرسي

المبحث الأول: المشروع المدرسي؛ المفهوم والعلاقة

المبحث الثاني: المشروع المدرسي؛ العناصر والأبعاد

المبحث الثالث: المشروع المدرسي؛ المراحل والعوامل

المبحث الرابع: المشروع المدرسي، نماذج تطبيقية

تمهيد:

يشهد الحقل التربوي المعاصر تحولاً جذرياً في مقارباته وتوجهاته، منتقلاً من النماذج التلقينية الجاهزة إلى نماذج تشاركية تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، وفي هذا السياق يبرز مشروع المؤسسة ليس فقط كآلية للتدبير الاستراتيجي والتنظيم الإداري، بل كرافعة سيكولوجية وبيداغوجية قادرة على إحداث تغيير عميق في بيئة التعلم.

يتناول هذا الفصل العلاقة الجدلية بين تبني المؤسسة التربوية لمشروعها الخاص وبين مستويات الدافعية لدى متعلميها، فالانتقال من التسيير النمطي إلى التدبير بالمشروع يخلق فضاءً مدرسياً مفعماً بالمعنى، حيث يشعر المتعلم بالانتماء، وتُلبى حاجاته النفسية والمعرفية من خلال إشراكه الفعلي في أنشطة وأندية تلامس اهتماماته، وعليه سنسعى في هذا الفصل إلى تفكيك البناء المفاهيمي لمشروع المؤسسة لننتقل بعدها إلى استكشاف التقاطعات العلمية والعملية التي تجعل من هذا المشروع محفزاً ومثيراً لدافعية المتعلم ومساهماً في الحد من ظواهر الانسحاب والتبلد المدرسي.

المبحث الأول: المشروع المدرسي: المفهوم والعلاقة.

المطلب الأول: مفهوم المشروع المدرسي؛ مبادئه وأسسه ووظائفه.

شكلت الوثائق الرسمية والمناشير الوزارية؛ المرجعية الأساسية للانتقال بالمؤسسة التربوية من التسيير التقليدي إلى التدبير الاستراتيجي، وفي هذا السياق؛ تؤكد وزارة التربية الوطنية الجزائرية (في منشورها الوزاري رقم 153/و.ت.و/أ.ع.أ، المؤرخ في 05 جوان 2006) أن الجهود التربوية المبذولة لن تبلغ غاياتها ما لم تتم إعادة النظر في أساليب القيادة وتكريس الاحترافية في التسيير، وتحقيق النجاعة في إدارة البنى القاعدية، وتُعد المؤسسة التعليمية الفضاء الأساسي لتجسيد أهداف الإصلاح، مما يستلزم تبني أساليب تسيير حديثة تشرك جميع الفاعلين التربويين.

وقد تبلور هذا التوجه ضمن مخطط تربوي متكامل أُطلق عليه مشروع المؤسسة، والذي خضع لدراسات تقييمية وطنية وجهوية مع مطلع عام 2006، ولتفعيل هذا المسار تم تنصيب لجان ولائية وتعميم الوثائق المرجعية لتكون حجر الأساس لعمل احترافي وإلزامي يشمل جميع المؤسسات التعليمية بمختلف أطوارها، وكذا المصالح الإدارية والتقنية المرافقة، وبناءً عليه يمثل مشروع المؤسسة في الخطاب الرسمي؛ جملة الاختيارات البيداغوجية والأنشطة العملية التي يرسمها الفريق التربوي بفعالية واحترافية، مستنداً إلى منطلقات مرجعية وتطبيقية جادة لضمان نجاعة الممارسات الميدانية (وزارة التربية الوطنية، 2006)

أولا. التحديد المفاهيمي: المشروع والمؤسسة (لغةً واصطلاحاً)

لضبط المفهوم المركب لـ مشروع المؤسسة(Projet d'établissement) ، يقتضي المنهج الأكاديمي تفكيكه إلى عنصريه الأساسيين:

- **المشروع لغة واصطلاحاً:** لغةً هو خطة مسودة تُحضر لتُدرس وتُقرر تمهيداً لتنفيذها.

واصطلاحاً؛ هو نسق من الأنشطة المنظمة التي تستخدم موارد محددة (مادية، بشرية، وزمنية) لتحقيق أهداف ومنافع متوقعة خلال فترة زمنية محددة، وتتعدد مستوياته لتشمل المشاريع المركزية والجهوية والمحلية.

- **المؤسسة لغة واصطلاحاً:** لغةً من أسس يؤسس، أي وضع قاعدة للبناء.

واصطلاحاً؛ هي منظمة أو منشأة تُبنى لغرض تحقيق منفعة عامة، وتمتلك موارد هيكلية وبشرية توظفها عبر آليات تدبيرية (كالاتصال الرقمي والتقنيات الحديثة) لضمان تحقيق أهدافها.

وعليه؛ فإن الربط الدلالي بين المفهومين يحيلنا إلى أن مشروع المؤسسة هو التخطيط العقلاني والمنهجي الرامي إلى تجويد الخدمات التربوية والإدارية التي تقدمها المنظمة التعليمية.

المفهوم التربوي والإجرائي لمشروع المؤسسة:

يتخذ مصطلح المشروع في القاموس التربوي دلالة إجرائية ترتبط بهندسة التغيير، فهو ممارسة تتوخى تعديل النشاط الذاتي للمؤسسة وتكييفه مع المحيط الخارجي. ويُعرّف بأنه: مجموع الإجراءات والأنشطة المستهدفة التي تعتمدها المؤسسة لتحديد أهدافها الخاصة، والتي تُنجز وتُعدّل دورياً بمساهمة مجالس المؤسسة والمتعلمين وأولياء الأمور والشركاء السوسيو-اقتصاديين.

ويسعى مشروع المؤسسة إلى كسب رهانات التجديد التربوي عبر ثلاثة مستويات متكاملة:

- **المستوى البيداغوجي:** محورة العملية التعليمية التعلمية حول المتعلم، وتفريد التعلمات وفق حاجياته والحد من ظاهرة الهدر المدرسي.
- **المستوى التربوي والاجتماعي:** تعزيز المهارات الحياتية للمتعلم وتقوية روح المبادرة وتفعيل الأندية المدرسية وإشراك الأسرة في صناعة القرار التربوي.

- **المستوى المؤسساتي (التدبيري) :**(ترسيخ ثقافة العمل في فرق(Equipes pédagogiques) ، والتنسيق بين الفاعلين ضمن إطار تعاقدي، مع تحديد الحاجيات التكوينية للأساتذة وإدماجها في المشروع.

خلاصة المفهوم: مشروع المؤسسة هو خطة استراتيجية تشاركية، وعقد معنوي وأخلاقي تلتزم الأطراف بتنفيذه، يهدف إلى تجسيد نموذج مدرسة الجودة محلياً مع مراعاة الخصوصيات السوسيو-ثقافية للمحيط.

ثانيا: مبادئ المشروع وأسسه:

مبادئ مشروع المؤسسة:

كل مشروع وكيفما كان نوعه يتضمن مجموعة من المبادئ التي تحكمه والتي تعتبر مرجعا أساسيا لتحقيق الأهداف والغايات المتوخاة منه، ومشروع المؤسسة بدوره له مبادئه الخاصة وهي كالتالي:

- المؤسسة التعليمية هي النواة الأساسية لمنظومة التربية والتكوين لذا ينبغي أن تشكل حاجاتها منطلقا لأي تخطيط تربوي، كما عليها أن تلتزم بتطبيق السياسة التعليمية الوطنية، وهو ما يفرض على مشروع المؤسسة أن يكون من جهة الآلية التي تجسد توجهات الوزارة، ومن جهة أخرى المرتكز الأساسي الذي يساهم في تحديد استراتيجيتها المستقبلية.
- لكل مؤسسة تعليمية خصوصياتها التي ينبغي أن تنعكس في مشروع المؤسسة، من خلال فتح المجال للإبداع والتفكير في حلول جديدة للإشكالات المطروحة.
- مهما اختلفت الوسائل والأهداف المرحلية فإن الغاية المشتركة لجميع مشاريع المؤسسة هي التحسين المستمر لجودة التعلّمات لجميع المتعلمين والمتعلمات ونجاح أي مشروع يبقى رهينا بمدى تحقيق هذه الغاية.
- يعتبر مشروع المؤسسة آلية التدبير الشامل والمندمج للمؤسسة التعليمية من خلال اعتماد مقاربة نسقية تتجاوز النظرة التجزيئية للمتشكل إلى نظرة شمولية تجعل المتعلم المحور الأساسي لجميع العمليات التي تجري بالمؤسسة التعليمية خصوصا وبباقي مكونات المنظومة عموما.

- يعد مشروع المؤسسة التزام مشترك بين المؤسسة التعليمية التي تلتزم بتحقيق الأهداف المسطرة فيه وبين النيابة الإقليمية (المديرية الإقليمية حاليا) التي تلتزم بتوفير الشروط الضرورية لتحقيق تلك الأهداف ومواكبة المؤسسة لتجاوز الصعوبات الممكنة في جو من المسؤولية المشتركة.
- إن المدرسة شأن مجتمعي يشارك الفاعلون التربويون والشركاء في تدبيره من خلال البلورة الجماعية لمشروع المؤسسة.
- مشروع المؤسسة هو استشراف للمستقبل القريب يقدم حلولا للإشكالات القائمة من خلال الاتفاق الجماعي على رؤية مستقبلية تطل على ما بعد انتهاء سلك تعليمي (3 سنوات على الأقل) يتم التخطيط لتفعيلها من خلال وضع مخطط استراتيجي تنبثق عنه مخططات عمل سنوية.

من خلال تطرقنا لهذه المبادئ فإنا نلحظ أن لمشروع المؤسسة مرجعية مبدئية صلبة ترتكز في الدرجة الأولى على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وهدفها الأول والأخير بناء مؤسسة ذات فضاء تربوي حقيقي واعتماد مقاربة تشاركية تسهم في تفتح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي..

ثالثا.أسس ومرتكزات مشروع المؤسسة

باعتبار المؤسسة التعليمية فضاء للتربية والتعليم، ومكان لبناء شخصية المتعلم في جميع أبعادها النفسية والفكرية والاجتماعية والحس-حركية. ينبغي أن تقوم كل مخططاتها على مرتكزات لهذا المبتغى، ينبغي أن يرتكز مشروع المؤسسة كمخطط من مخططات المؤسسة على أسس.

في هذه الفقرة سنقوم بعرض مجموعة من المرتكزات الأساسية التي يقوم عليه مشروع المؤسسة. منها مرتكزات عامة تندرج في إطار التوجهات الكبرى لوزارة التربية الوطنية والمحددة في الميثاق الوطني لتربية والتكوين وكذا البرنامج الاستعجالي وأخرى خاصة والتي أعلنت عنها المذكرة الوزارية رقم 125 المتعلقة بالاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة.

1. الأسس العامة:

- اعتماد اللامركزية واللاتركيز كخيار استراتيجي يجعل المؤسسة التعليمية نقطة ارتكاز المنظومة التربوية.
- إرساء المقاربة التشاركية والشمولية للشأن التربوي وإدماج منهجية العمل بالمشروع.
- اعتماد مبدأ التعاقد والتدبير بالنتائج، مع اعتماد أدوات التدبير الاستراتيجي للشأن التربوي.
- التنسيق بين مختلف المتدخلين والفاعلين وتحديد مهامهم وتوزيع مسؤولياتهم.
- تبني سياسة القرب للاستجابة لمختلف حاجات المؤسسة.
- جعل مصلحة المتعلمة والمتعلم المنطلق والمنتهى.

2. الأسس الخاصة:

أ. **الشمولية:** تغطية جميع مشاريع البرنامج الاستعجالي التي تعني المؤسسة التعليمية بشكل مباشر (الدعم البيداغوجي، الأنشطة الموازية، المكتبات المدرسية، الانفتاح على المحيط، التكوين المستمر..)

ب. **التكامل والانسجام**: استحضار التمفصلات بين مشاريع البرنامج الاستعجالي، بالإضافة إلى إمكانيات التدخل بالنسبة للعاملين بالمؤسسة وكذا الفاعلين الآخرين من خارجها (مفتشين، ومصالح إدارية إقليمية وجهوية، وشركاء).

ت. **الوظيفية**: اعتماده أنشطة ملائمة وقابلة للإنجاز وقادرة على تحسين المؤشرات والرفع من المردودية التربوية للمؤسسة.

ث. **الانفتاح:** مد جسور التواصل والتعاون بين العاملين داخل المؤسسة من جهة وبين هذه الأخيرة وباقي الشركاء والفاعلين الخارجيين والمؤسسات المنتمية لنفس الحوض المدرسي أو المنطقة التربوية.

ج. **التشارك:** تجاوز التدبير الفردي للمشروع وترسيخ المقاربة التشاركية (تقاسم الأدوار والمسؤوليات) في جميع مراحل مشروع المؤسسة بين العاملين بالمؤسسة في إطار تفعيل مجالس المؤسسة، مع إشراك فعلي للمتعلمين والانفتاح على فاعلين آخرين من خارج المؤسسة.

ح. **الدينامية**: قابلية المشروع للإغناء والتطوير أو الاستغناء عن بعض آليات تنفيذه بناء على المستجدات الحاصلة.

خ. **التوثيق:** إعداد تقارير وبطاقات تقنية حول مختلف مراحل المشروع بهدف ترصيد التجارب واستثمارها وتقاسمها.

إضافة إلى ما سبق ومما تطرقنا إليه في المحور المتعلق بمفهوم مشروع المؤسسة يمكن إضافة بعض الأسس منها:

د. **الخصوصية:** لكل مؤسسة مشروعها الخاص مبني على مقاسها الخاص.

ذ. **الواقعية:** بناء المشروع انطلاقا من الموجود مع تقييم موضوعي للإمكانيات المادية والبشرية.

ر. **المنهجية المحكمة:** إعداد خطة محكمة تقوم على منهجية التدرج مع تحديد الأولويات والمسؤوليات.

رابعا.وظائف المشروع المدرسي:

في إطار التنظير التربوي لعملية التدبير بالمشروع، حدد الباحثان مارك برو (Marc Bru) ولويس نوت (Louis Not)خمس وظائف أساسية تبرر الاعتماد على بيداغوجيا المشروع في الفضاء المدرسي، وتتمثل في:

- **الوظيفة الاقتصادية والإنتاجية:** وتتعلق بترشيد وعقلنة استغلال الموارد (المادية والبشرية) المتاحة للمؤسسة، وتوجيهها نحو أنشطة منتجة وذات مردودية ملموسة تبرر الإنفاق والجهد المبذول.
- **الوظيفة العلاجية (العيادية):** تكتسي أهمية بالغة في إعادة دمج التلاميذ المتعثرين أو فاقدي الدافعية؛ حيث تسمح بتجديد اهتماماتهم المدرسية عبر أنشطة ذات دلالة عملية، مما يعزز التزامهم الاجتماعي والأكاديمي ويحد من ظاهرة الهدر.
- **الوظيفة التعلّمية (الديداكتيكية):** حيث يُعد المشروع إطاراً تطبيقياً تُختبر فيه المعارف النظرية، وتتسلسل فيه الأفعال البيداغوجية لتحقيق أهداف كفائية وبناء معارف جديدة بعيداً عن التلقين السلبي.

- **الوظيفة الاجتماعية والإعلامية:** تؤكد على أن تطور المؤسسة لا يتم في عزلة، بل يستوجب انفتاحاً مباشراً وغير مباشر على الشركاء المحليين، وتبادل المعلومات وتجسير العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- **الوظيفة السياسية (المدنية):** تتجلى عندما يُتخذ المشروع ك غاية تربوية تسعى لتكوين شخصية المواطن الصالح؛ القادر على المبادرة والتفكير النقدي والمشاركة الفعالة في الشأن العام وتدبير الاختلاف.

خامسا: الأهداف الاستراتيجية لمشروع المؤسسة

يُهندس مشروع المؤسسة لتحقيق حزمة من الأهداف المتكاملة، والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

- **أ. الأهداف التدبيرية (التسييرية):**
  - تكريس مبدأ الاستقلالية المؤسساتية في التخطيط وصنع القرار وفق الموارد المتاحة.
  - إرساء ثقافة الحوكمة التشاركية عبر إشراك كافة الفاعلين في صياغة الرؤية، مما ينمي حس الانتماء والمسؤولية المشتركة.
  - كسر المركزية الإدارية وتفعيل قنوات الاتصال الأفقي بين أفراد الطاقم التربوي والإداري، لتعزيز مناخ الثقة التنظيمية.
- **ب. الأهداف التعلّمية والبيداغوجية:**
  - تجويد المخرجات التعليمية وتزويد المتعلمين بكفايات صلبة ومرنة عالية الجودة.
  - تطوير الممارسات الصفية، والارتقاء بأساليب التقويم لجعلها أدوات للتشخيص والدعم وليست مجرد آليات للجزاء.
- **ج. الأهداف السيكو-اجتماعية (ذات الصلة بالدافعية):**
  - إضفاء المعنى على التعلمات، مما يرفع من مستوى الدافعية الداخلية للمتعلم.
  - توفير بيئة مدرسية آمنة وجاذبة تقلص من حالات القلق والتبلد المدرسي.

1. المقومات والموارد الحاضنة لمشروع المؤسسة

لا يمكن تحويل الخطط النظرية إلى واقع ميداني دون استناد المشروع إلى مقومات داعمة، تشمل:

- **الرأسمال البشري:** يمثل حجر الزاوية، ويشمل فريق القيادة (الإدارة)، والفريق التربوي (الأساتذة) الذين تُوزع عليهم الأدوار، إضافة إلى الفاعلين الخارجيين كالمفتشين والمستشارين التربويين في أدوار المرافقة والتكوين.
- **الموارد المادية والمالية:** يتطلب إنجاز المشروع ميزانية مرنة تُخصص لتمويل الساعات الإضافية للعمل الجماعي، استضافة المكونين، اقتناء الوسائل الديداكتيكية المستجدة وتغطية نفقات اجتماعات التقييم والمتابعة.
- **المرونة التنظيمية المؤسساتية:** وتُعنى بقدرة الإدارة على تكييف النظام الداخلي، إعادة هيكلة استعمالات الزمن، استحداث مهام جديدة تلائم طبيعة المشروع، وإدماج التكنولوجيا الرقمية لتسهيل التواصل والتدبير.

2. الهندسة المنهجية لمراحل بناء المشروع:

يخضع إعداد المشروع لمقاربات منهجية دقيقة. ووفقاً للنمط الكلاسيكي، يمر بأربع مراحل مفصلية:

- **التشخيص التشاركي** لواقع المؤسسة لتحديد نقاط القوة والضعف.
- **البرمجة والأجرأة** عبر تحديد الحاجيات وصياغة خطة عمل محددة زمنياً.
- **التنفيذ الميداني** للمخطط.
- **التقويم والتعديل** لقياس الأثر.

وفي السياق ذاته؛ يقدم الباحث **أنطوان مادري (Antoine Mudry)** مقاربة دينامية وعملياتية تركز على إيقاظ روح المبادرة، وتتدرج عبر الخطوات الآتية:

- **اختيار بؤرة المشروع:** توجيه الطاقات نحو إشكالية محددة تعاني منها المؤسسة (عوض التشتت في أهداف فضفاضة).
- **تعبئة الشركاء:** تحديد أدوار الإدارة والمعلمين والمتعلمين والأولياء بناءً على طبيعة الموضوع المختار.

- **هيكلة خلية القيادة: (Le groupe de pilotage)** تشكيل نواة محركة تُحفز العصف الذهني وتدير الموارد البشرية، وتضمن استدامة الحماس للمشروع.
- **الجدولة والجرد:** ضبط رزنامة دقيقة، وجرد الإمكانيات المتاحة بصورة واقعية.
- **إطلاق شرارة الإنجاز:** الانطلاق الفعلي للعمليات الإبداعية وتوظيف الموارد وفق المدى الزمني (قصير، متوسط، أو بعيد المدى).
- **التقويم وقياس الأثر:** لا يقتصر على الأرقام، بل يشمل تقييم تغير الاتجاهات وتطور السلوكيات لدى جميع المتدخلين.

3. مشروع المؤسسة كرافعة لـ الفعالية المدرسية (Effective Schools)

يُعد العمل بالمشروع المؤشر الأبرز على انتقال المدرسة من نموذج التسيير الروتيني إلى نموذج المدرسة الفعّالة، وتتميز هذه المدارس بالخصائص التنظيمية والسلوكية الآتية:

- **القيادة التحويلية والموزعة:** يتميز مديرو هذه المدارس برؤية واضحة وانفتاح على التجديد وقدرة على بناء الانسجام ضمن فرق العمل، مع تفويض الصلاحيات والانفتاح الذكي على المحيط الخارجي.
- **الانخراط الإيجابي للفريق التربوي:** مشاركة المعلمين (وحتى التلاميذ) بقوة في التخطيط وصنع القرار (كصياغة جداول الحصص، واستغلال الفضاءات) ويتمتع الطاقم بالكفاءة والثقة بالنفس والاستعداد الدائم للتكوين وتطوير الأداء.
- **التضامن التنظيمي والمرونة:** تسود ثقافة دعم الأقران لمواجهة حالات الفشل المدرسي، بعيداً عن ثقافة إلقاء اللوم، وتسمح المرونة التسييرية للمؤسسة باستيعاب الإخفاقات وتحويلها إلى فرص لتصحيح المسار وتجريب مقاربات بيداغوجية بديلة.

المطلب الثاني: العلاقة بين الدافعية والمشروع المدرسي:

لا تعمل الدافعية في فراغ تنظيمي، بل تحتاج إلى وعاء بيداغوجي ومؤسساتي يحتضنها ويوجهها، وهو ما يجسده المشروع المدرسي والتعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning) من منظور أنثروبولوجي وسيكولوجي، لا يُعد المشروع مجرد أداة إدارية؛ بل هو فلسفة استباقية وسلوك يهدف إلى تغيير واقع قائم نحو وضع مرغوب فيه (Boutinet, 1996; 2011)

إن إدماج المتعلم في بناء المشاريع يخلق لديه حالة من التنافر المعرفي الإيجابي الذي يُحفز الإبداع العلمي والابتكار (Viau, 2005) وتُجمع المراجعات المنهجية المعاصرة (Chen et al., 2023) على أن بيداغوجيا المشروع تُعد من أقوى الآليات المعاصرة لتنمية الكفاءات العليا. (Higher-order thinking)، حيث يتحول المتعلم من متلقٍ سلبي إلى فاعل رئيسي تتجدد دافعيته باستمرار نتيجة ارتباط المشروع بمشكلات الحياة الواقعية التي تضفي معنىً حقيقياً على عملية التعلم.

إذا كان مشروع المؤسسة في بُعده التنظيمي يمثل آلية للتدبير الاستراتيجي وحوكمة الموارد؛ فإنه في بُعده السيكو-بيداغوجي يُعد رافعة نفسية حاسمة لإعادة هندسة علاقة المتعلم بالمدرسة، وتتجلى الإشكالية الكبرى في المدارس التقليدية في ظاهرة فقدان المعنى، حيث يعاني التلاميذ من اغتراب أكاديمي وتدني في دافعيتهم الداخلية نتيجة التلقين السلبي والانفصال عن الواقع.

من هذا المنطلق؛ لا يمكن فهم الأثر الحقيقي لمشروع المؤسسة إلا من خلال تحليل قدرته على استثارة الدافعية للتعلم وفق المحاور الآتية:

1) **مشروع المؤسسة وتلبية الحاجات النفسية الأساسية للمتعلم**: تؤكد نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory)لعالمي النفس ديسي ورايان (Deci & Ryan) أن الدافعية الداخلية تزدهر عندما تلبي البيئة ثلاث حاجات نفسية أساسية، ويُعد مشروع المؤسسة البيئة المثالية لتلبيتها:

- **حاجة الاستقلالية: (Autonomy)** يتجاوز المشروع النمط السلطوي في التعليم، ليمنح التلميذ هامشاً من حرية الاختيار والمبادرة (كالمشاركة في اختيار الأندية واقتراح الأنشطة)، هذا الشعور بالاستقلالية يجعله يتبنى أهداف التعلم كأهداف شخصية.

- **حاجة الكفاءة: (Competence)** في النظم التقليدية يُقاس النجاح بالنقاط فقط مما يولد الإحباط لدى البعض، أما مشروع المؤسسة (عبر أنشطته المتنوعة: المسرح، الرياضة، المعارض العلمية) فإنه ينوع من مواقف النجاح، مما يتيح لكل متعلم اكتشاف نقاط قوته وبالتالي تعزيز كفاءته الذاتية.(Self-Efficacy)
- **حاجة الانتماء: (Relatedness)** يكسر العمل بالمشروع العزلة ويفرض العمل في فرق ومجموعات، هذا التفاعل السوسيو-معرفي يولد لدى المتعلم شعوراً بالانتماء العاطفي والاجتماعي للمؤسسة مما يحولها من فضاء للإلزام إلى فضاء للالتزام.

2) **إضفاء المعنى على التعلمات المدرسية**: يشير الباحث رولان فيو (Rolland Viau) في مقاربته لدافعية التعلم إلى أن دافعية التلميذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بـ تصوره لقيمة النشاط، فالتعلمات المجردة والمنفصلة عن الواقع تقتل الدافعية، وهنا يتدخل مشروع المؤسسة ليؤدي دور المترجم؛ حيث يربط المعارف النظرية بتطبيقات عملية ومشاريع ملموسة تحل مشكلات حقيقية في المحيط، فعندما يدرك المتعلم الفائدة الوظيفية لما يتعلمه ترتفع دافعيته بشكل ملحوظ.
3) **التحول من تلقي المعرفة إلى بناء المشروع:** تعتمد بيداغوجيا المشروع المُدمجة ضمن مشروع المؤسسة على البيداغوجيا التعاقدية، فالتلميذ هنا لم يعد ذلك الكائن السلبي الذي تُمارس عليه العملية التعليمية؛ بل أصبح شريكاً فاعلاً، إن إشراك المتعلمين في مراحل إعداد المشروع الإنجازي والتقويمي يولد لديهم ما يُعرف بـ الدافعية للإنجاز(Achievement Motivation) ، حيث يتولد لديهم التزام أدبي وأخلاقي بإنجاح ما ساهموا في التخطيط له.
4) **الحد من مشاعر الملل والقلق المدرسي:** تعمل المشاريع المدرسية على كسر الرتابة والنمطية التي تميز الزمن المدرسي الكلاسيكي، فتغيير الفضاءات (العمل في الورشات، الساحات، المختبرات، أو الزيارات الميدانية) وتغيير طبيعة العلاقة مع المعلم (من مرجع سلطوي للمعرفة إلى موجه ومنشط وميسر للمشروع) يخفف من حدة القلق المدرسي(School Anxiety) ، ويحمي المتعلم من الانزلاق نحو حالة العجز المتعلم (Learned Helplessness) التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة.

5) **دينامية التعزيز والاعتراف:** إن مشروع المؤسسة يتوج عادةً بمنتج نهائي (معرض، مجلة حائطية، مسرحية، ابتكار علمي، أو حملة تحسيسية)، عرض هذا المنتج أمام الشركاء (الأساتذة، الإدارة، الأولياء) يوفر للمتعلم تعزيزاً إيجابياً وتغذية راجعة فورية، وثقافة الاعتراف المؤسساتي هذه تُعد من أقوى المثيرات الخارجية التي تتحول تدريجياً إلى دافع داخلي مستدام نحو التعلم المستمر.

مراجع المبحث الأول للفصل الثاني:

المراجع باللغة العربية:

- الثانوية التأهيلية الأطلس، آيت يدين (2010-2011)، مشروع من أجل تأهيل فضاءات المؤسسة ومحاربة الهدر المدرسي، مسترجع من الرابط.

https://www.scribd.com/doc/49393218

- الدحماني، عبد الإله (2020)، التدبير الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية: مشروع المؤسسة المندمج نموذجا، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- عياد، عبد المالك (2015)، مشروع المؤسسة التعليمية في ضوء المقاربة التشاركية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 21.
- وزارة التربية الوطنية (2018)، الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة.
- فياو، رولان. (2004)، الدافعية في السياق المدرسي (ترجمة: فاطمة الزهراء أزرويل) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

مراجع باللغة الأجنبية:

- Boutinet, J.-P. (2012). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Bru, M., & Not, L. (1987). Où va la pédagogie du projet ?. Éditions de l'Université Toulouse-Le Mirail.
- Mudry, A. (1994). Le projet d'établissement scolaire: une démarche d'équipe. L'Harmattan, Paris.
- Gather Thurler, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. ESF Editeur
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? comment ?. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

المبحث الثاني: المشروع المدرسي: العناصر والأبعاد

تمهيد: يشهد الحقل التربوي المعاصر تحولاً جذرياً في مقارباته الإدارية والبيداغوجية، منتقلاً من التسيير النمطي المغلق إلى التدبير الاستراتيجي المفتوح، وفي قلب هذا التحول يبرز مشروع المؤسسة كآلية محورية لترجمة الإصلاحات التربوية إلى ممارسات ميدانية فعلية، غير أن هذا المشروع لا يمكن أن يُفهم أو يُقاس أثره بمجرد النظر إليه كوثيقة إدارية أو كإعلان للنوايا، بل يستوجب مقاربته كـ نسق ديناميكي متكامل.(Système dynamique)

ولكي نتمكن من استيعاب هذه الدينامية، يقتضي التحليل المنهجي تفكيك مشروع المؤسسة إلى شقين أساسيين يتكاملان فيما بينهما: الأول يتعلق بـ البنية (مما يتكون المشروع؟)، والثاني يتعلق بـ الوظيفة والأثر (ما هي امتداداته وغاياته؟).

لذا، يأتي هذا المبحث ليسلط الضوء على الهندسة الداخلية للمشروع المدرسي من خلال استعراض عناصره البنيوية والوظيفية؛ بدءاً من الموارد البشرية والمادية، وصولاً إلى الخيارات البيداغوجية والآليات التنظيمية التي تضمن تنفيذه، ومن جهة أخرى يغوص المبحث في استكشاف أبعاد هذا المشروع ومجالات تأثيره؛ مؤسساتياً وبيداغوجياً وسوسيو-ثقافياً.. وصولاً إلى البعد السيكولوجي والوجداني الذي يتقاطع بشكل مباشر مع جهود استثارة الدافعية للتعلم لدى التلميذ والحد من غربته الأكاديمية.

وعليه، لضمان معالجة متدرجة ومترابطة لهذه الإشكالية، فقد تم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين:

- المطلب الأول :العناصر البنيوية والوظيفية للمشروع المدرسي.
- المطلب الثاني :الأبعاد الاستراتيجية والتربوية للمشروع المدرسي.

المطلب الأول: العناصر البنيوية والوظيفية في المشروع المدرسي

أولا.العنصر البشري والدينامية التشاركية

يعتبر العنصر البشري القلب النابض لأي مشروع تربوي؛ إذ تفقد الخطط قيمتها إن لم تجد فاعلين مؤمنين بها وقادرين على تنزيلها. ووفقاً لمنهجية أنطوان مادري(Antoine Mudry) ، فإن نجاح المشروع يعتمد على تحديد الشركاء وتكوين جماعة القيادة (خلية القيادة) القادرة على استثارة الأفكار وتسيير الموارد البشرية.

1.مكونات العنصر البشري:

- فريق القيادة: (L'équipe de pilotage) يتشكل أساساً من مدير المؤسسة (كمنسق عام) وممثلين عن الطاقم الإداري والتربوي، وتكمن وظيفتهم في توجيه النشاطات وتحفيز الفرق وتذليل العقبات.
- فريق الإنجاز التربوي: (الأساتذة) هم المنفذون الميدانيون للأنشطة البيداغوجية، تقع على عاتقهم مسؤولية بلورة الأهداف التعليمية داخل الحجرات الدراسية أو ضمن الأندية.
- المتعلمون (المستفيد والمشارك الفاعل :(لم يعد التلميذ متلقياً سلبياً، بل أصبح بحكم المقاربة التشاركية فاعلاً يساهم في إبداء رأيه، خاصة في المشاريع التي تمس الحياة المدرسية (كالبيئة المدرسية، أو الأنشطة الثقافية).
- الشركاء الخارجيون: الأولياء والسلطات المحلية والمستشارون التربويون والمفتشون الذين يتدخلون كأشخاص مصادر (Personnes ressources) لتقديم الدعم والمرافقة.

نموذج تطبيقي (هندسة العنصر البشري في مشروع محاربة العنف المدرسي: (إذا افترضنا أن المؤسسة اختارت موضوع الحد من السلوكيات العدوانية، فإن توزيع الأدوار سيكون كالآتي:

- القيادة: مدير المؤسسة والمستشار في التوجيه.
- الأساتذة: دمج قيم التسامح في المواد الدراسية، وتنشيط حصص تفريغ نفسي.
- التلاميذ: تشكيل لجان وساطة طلابية لحل النزاعات بين الأقران.
- الشركاء الخارجيون: استضافة أخصائيين نفسيين من الصحة المدرسية، وتفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ لاحتواء الحالات الصعبة أسرياً.

ثانيا. العنصر البيداغوجي والتعلمي (محتوى المشروع)

يُمثل هذا العنصر الجوهر الوظيفي للمشروع، حيث يُعنى بطبيعة الأنشطة والطرائق والتدابير الموجهة لتحسين جودة التعلم، ويستند هذا العنصر بشكل مباشر إلى الوظائف التي حددها كل من مارك برو (Marc Bru)و**لويس نوت**(Louis Not) ، لاسيما الوظيفتين:

- الوظيفة التعلّمية: التي تترجم الأفعال البيداغوجية إلى أهداف تستهدف إرساء معارف جديدة.
- الوظيفة العلاجية: التي تسمح بتجديد اهتمامات التلاميذ وإدماجهم في نشاطات ذات دلالة تساهم في علاج التعثر المدرسي.

مكونات العنصر البيداغوجي:

- أنشطة الدعم والمعالجة: حصص إضافية، بيداغوجيا فارقية، ومجموعات تقوية للمتعثرين.
- أنشطة التفتح والأندية: أندية القراءة، المسرح، البيئة، والإعلام الآلي، والتي تساهم في تنمية المهارات الحياتية واكتشاف المواهب.
- التجديد الديداكتيكي: تبني طرائق تدريس نشطة (كحل المشكلات، والتعلم باللعب) متفق عليها ضمن المشروع للتطبيق الموحد بين أساتذة المادة الواحدة.

نموذج تطبيقي (مشروع الارتقاء بالمقروئية وتطوير الفهم القرائي): بدلاً من الاكتفاء بالحصص الرسمية للقراءة، يبرمج المشروع:

- نشاط أسبوعي: تفعيل المكتبة المدرسية واستحداث جواز سفر القراءة لكل تلميذ.
- تدخل علاجي: تخصيص 15 دقيقة يومياً قبل بداية الحصص للقراءة الصامتة (استراتيجية ديداكتيكية)
- مخرج نهائي: تنظيم مسابقة تحدي القراءة المؤسساتي نهاية الفصل وتكريم الفائزين (وظيفة تحفيزية واجتماعية).

ثالثا. العنصر المادي والمالي (اقتصاديات المشروع)

لضمان ألا يبقى المشروع حبيس التنظير، لابد من رافعة مادية ومالية تترجم الوظيفة الاقتصادية والإنتاجية التي أشار إليها برو ونوت، والتي تعني ترشيد استغلال الإمكانيات الموضوعة تحت تصرف المؤسسة وربط المنفعة بالنفقة. ويؤكد مصطفى بن حبيلس (2006 (أن المشروع برنامج عمل يستهدف توفير الطاقات البشرية والموارد المادية الضرورية لتحقيق الوضعية المنشودة.

مكونات العنصر المادي والمالي:

- البنية التحتية والفضاءات: إعادة تهيئة الساحات وتزيين الأقسام وتأهيل الملاعب الرياضية أو إنشاء قاعة متعددة الوسائط.
- الوسائل التعليمية والدعائم: توفير الحواسيب وأجهزة العرض(Data Show) والكتب الإضافية والمواد الاستهلاكية للورشات (أوراق، صباغة، معدات رياضية)
- الميزانية والتمويل: تتوزع بين الميزانية الذاتية للمؤسسة، والاعتمادات الاستثنائية من مديرية التربية، ومساهمات الشركاء (الجماعات المحلية أو المتبرعين وفق الأطر القانونية)

نموذج تطبيقي (مشروع رقمنة الإدارة المدرسية والوسائل التعليمية)

- الحاجة: بطء الإجراءات وضعف توظيف التكنولوجيا في القسم.
- المورد المادي المطلوب: حواسيب للإدارة، جهاز سحب، وأجهزة عرض للأساتذة.
- التدبير المالي: تخصيص جزء من ميزانية التجهيز السنوية، توقيع شراكة مع البلدية لتوفير أجهزة العرض، وطلب دعم لوجستي من جمعية الأولياء لإصلاح الأجهزة القديمة.

رابعا. العنصر التنظيمي والتقويمي (هندسة التنفيذ)

إن غياب التنظيم المحكم يجعل من المشروع فوضى من المبادرات المتناثرة، ويقصد بهذا العنصر مجموع الإجراءات الإدارية والتقنية التي تضمن السير الحسن للمشروع منذ ولادته وحتى نهايته، وهو ما أشار إليه المنشور الوزاري (وزارة التربية الوطنية، 2006) بضرورة إرساء أساليب حديثة في التسيير.. وضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق واضح الأهداف.

مكونات العنصر التنظيمي والتقويمي:

- الجدولة الزمنية (الرزنامة): توزيع الأنشطة والموارد على المدى الزمني للمشروع (عادة 3 سنوات)، مع تقسيمها إلى خطط عمل سنوية وفصلية، كما اقترح أنطوان مادري في منهجية جرد الوسائل وإطلاق الرزنامة.
- إعادة التنظيم المؤسساتي (المرونة التنظيمية): القدرة على تعديل جداول التوقيت (Emplois du temps) لتفريغ الأساتذة للعمل في الأندية، وتوفير حيز زمني لاجتماعات خلايا القيادة.
- آليات التتبع والتقويم: هي مؤشرات القياس (Indicators) التي توضع مسبقاً لمعرفة مدى تحقق الأهداف. ويشمل التقويم الوقوف على التغيرات الدالة في المردود، ورصد العوامل السلبية، وصولاً إلى وضع الحصيلة.(Bilan)

نموذج تطبيقي (لوحة القيادة والتقويم لمشروع محاربة التسرب المدرسي):

- الهدف الإجرائي: تقليص نسبة الغياب والتسرب بنسبة 50% خلال سنتين.
- الرزنامة التنظيمية: اجتماع شهري لخلية المتابعة لرصد كشوف الغيابات.
- مؤشرات القياس:(Indicators)
  1. مؤشر كمّي: انخفاض عدد أنصاف أيام الغياب في السجلات الرسمية.
  2. مؤشر نوعي: ارتفاع نسبة المشاركة في الأنشطة الموازية من قبل الفئة المهددة بالتسرب.
- التقويم التعديلي: إذا لوحظ في نهاية السداسي الأول أن الغياب لا يزال مرتفعاً في فترة المساء، تتدخل الإدارة تنظيمياً لتعديل التوقيت أو تكثيف حصص الرياضة والأنشطة الجاذبة مساءً.

المطلب الثاني: الأبعاد الاستراتيجية والتربوية للمشروع المدرسي:

إن تبني مقاربة المشروع داخل المؤسسة التربوية ليس مجرد إجراء تنظيمي لضبط الوسائل، بل هو خيار استراتيجي يهدف إلى إحداث تحول عميق في أبعاد العملية التعليمية، فالمشروع المدرسي يتجاوز

جدران القسم ليلامس بنية التدبير وعمق الممارسة البيداغوجية وامتدادات المؤسسة في محيطها السوسيو-ثقافي، وصولاً إلى الأثر النفسي والوجداني لدى المتعلم، وبناءً على ما ورد في منشور وزارة التربية الوطنية (2006)، فإن هذا المشروع هو حجر الأساس لبدء العمل باحترافية، مما يحتم علينا تحليل أبعاده الاستراتيجية والتربوية وفق المطالب الآتية:

أولا: البعد المؤسساتي والتدبيري (حوكمة المؤسسة)

يُمثل البعد المؤسساتي حجر الزاوية في عصرنة الإدارة التربوية، حيث ينقل المؤسسة من التسيير بالتعليمات إلى التدبير بالأهداف. وهذا البعد يجسد الوظيفة السياسية التي أشار إليها برو ونوت (Bru & Not)، والتي تهدف إلى تكريس المواطنة الفاعلة بدءاً من تدبير المؤسسة.

1.تجليات البعد المؤسساتي:

- تكريس الاستقلالية الذاتية: يمنح المشروع للمؤسسة قدرة على تشخيص مشاكلها المحلية وصياغة حلول على المقاس، بعيداً عن الحلول المركزية الجاهزة.
- الانتقال نحو القيادة التشاركية: كما أكد أنطوان مادري(Mudry) ، فإن المشروع يفرض وجود جماعة قيادة تكسر الهرمية السلطوية لصالح العمل في فرق، مما يعزز ثقافة المسؤولية المشتركة.
- عصرنة الاتصال التنظيمي: تفعيل الاتصال الأفقي بين مختلف المجالس (المجلس التربوي، مجالس الأقسام) لضمان انسجام القرارات.

مثال تطبيقي: في مشروع يهدف إلى تأمين المحيط المدرسي، يظهر البعد التدبيري في قدرة المدير (القائد) على توقيع اتفاقيات مع الأمن الوطني أو الجماعات المحلية، وإعادة توزيع مهام المساعدين التربويين لتغطية فترات الاستراحة، وهو ما يعكس مرونة في اتخاذ القرار المؤسساتي.

ثانيا. البعد البيداغوجي والتعليمي (تحسين جودة المخرجات)

يُعد هذا البعد الأكثر التصاقاً برسالة المدرسة الأساسية، وهو يجسد الوظيفة التعليمية (التعلّمية) والوظيفة العلاجية عند برو ونوت .فالغاية هنا هي الارتقاء بأساليب التدريس ومعالجة الفوارق بين المتعلمين.

1. تجليات البعد البيداغوجي:

- تفريد التعلمات: (Pédagogie Différenciée) تصميم مسارات تعليمية تراعي وتيرة كل تلميذ، خاصة في مواد اللغات والرياضيات.
- إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال: لم يعد استخدام التكنولوجيا ترفاً، بل عنصراً بيداغوجياً في المشروع لتطوير التفاعل الصفي.
- التقويم من أجل الدعم: تحويل التقويم من مجرد جزاء ونقاط إلى أداة تشخيصية تسمح بالتدخل الفوري لعلاج التعثرات، كما أشار مصطفى بن حبيلس (2006) في تعريفه للمشروع كبرنامج يستهدف تشخيص الجوانب السلبية والإيجابية.

مثال تطبيقي: مشروع المدرسة المبدعة في اللغات؛ حيث يقرر الفريق التربوي تخصيص يوم في الأسبوع للتحدث بلغة أجنبية معينة، واستخدام تقنيات المسرح المدرسي لتنمية المهارات اللغوية، مما ينعكس مباشرة على نتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية.

ثالثا. البعد السوسيو-ثقافي (انفتاح المدرسة على المحيط)

يرتبط هذا البعد بالوظيفة الاجتماعية والإعلامية للمشروع، فالمدرسة في ظل مشروع المؤسسة لم تعد قلعة مغلقة بل هي نسق مفتوح يتأثر ويؤثر في محيطه.

1. تجليات البعد السوسيو-ثقافي:

- تفعيل الشراكة مع الأسرة: الانتقال بعلاقة الأولياء من الاستدعاء عند الخطأ إلى المشاركة في بناء المشروع وحضور اجتماعات التقييم السنوية.

- المواطنة المحلية: ربط الأنشطة المدرسية بقضايا البيئة المحلية، التراث، أو العمل التطوعي في الحي، مما ينمي لدى التلميذ شعوراً بالمسؤولية الاجتماعية.
- التسويق الاجتماعي للمؤسسة: إعلام الشركاء والمحيط بالنجاحات التي يحققها المشروع، مما يرفع من القيمة الاعتبارية للمؤسسة في المجتمع.

مثال تطبيقي: مشروع المدرسة الخضراء؛ حيث تتعاون المؤسسة مع جمعية بيئية محلية لتشجير الساحة وإعادة تدوير النفايات المدرسية، هنا يتحول المشروع إلى جسر يربط المعرفة العلمية بالواقع الاجتماعي والبيئي للمتعلم.

رابعا. البعد السيكولوجي والوجداني (استثارة الدافعية للتعلم)

يمثل هذا البعد المتغير التابع وهو الغاية القصوى للعمل بالمشروع، فالمشروع المدرسي يهدف إلى خلق مناخ سيكولوجي يحفز المتعلم داخلياً نحو التعلم، وهذا ما يجسد الوظيفة العلاجية لبيداغوجيا المشروع التي تسعى لـ تجديد اهتمامات التلاميذ المدرسية.(Bru & Not, 1987)

1. تجليات البعد السيكولوجي:

- تحسين مفهوم الذات: عندما يجد التلميذ نفسه صاحب مشروع أو عضواً فاعلاً في نادٍ، يرتفع تقديره لذاته ويقل شعوره بالفشل.
- إضفاء المعنى على الجهد: يدرك التلميذ لماذا يتعلم؟ لأن المعرفة هنا تُوظف في مشروع ملموس (مثلاً: تعلم الحساب لتنظيم ميزانية معرض مدرسي)
- تقليل القلق المدرسي: تساهم الأنشطة التشاركية والمرونة في التعامل مع الخطأ (باعتباره جزءاً من المشروع) في خلق بيئة آمنة تزيد من إقبال التلاميذ على المدرسة.

مثال تطبيقي: تلميذ يعاني من ضعف في الدافعية نحو مادة العلوم، لكنه شغوف بالتكنولوجيا؛ عندما يدمجه مشروع المؤسسة في نادي الروبوتات لاستخدام القوانين الفيزيائية في بناء نموذج ملموس، تتحول دافعيته من النفور إلى الشغف المعرفي، وهو ما يثبت فاعلية المشروع كأداة سيكولوجية للتعلم.

خلاصة المبحث الثاني: إن تتبع أبعاد المشروع المدرسي يكشف عن رؤية شمولية تهدف إلى تطوير المؤسسة في كافة اتجاهاتها. فالبعد المؤسساتي يضمن النجاعة في السير بالبنى القاعدية (وزارة التربية، 2006)، والبعد البيداغوجي يضمن جودة المكتسبات، والبعد الاجتماعي يضمن الاندماج، بينما يضمن البعد السيكولوجي استمرارية الدافعية، وهذه الأبعاد المتداخلة هي التي تحول المدرسة من مجرد مرفق عمومي إلى مشروع تربوي مجتمعي فاعل.

مراجع المبحث الثاني للفصل الثاني:

مراجع اللغة العربية:

- وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2006) المنشور الإطار الخاص بمشروع المؤسسة .منشور وزاري رقم 153/و.ت.و/أ.ع.أ، الصادر بتاريخ 05 جوان 2006.
- بن حبيلس، مصطفى .(2006) .مشروع المؤسسة ومشروع المصلحة .مجلة المربي، العدد 6.

مراجع باللغة الأجنبية:

- Bru, M., & Not, L. (1987). Où va la pédagogie du projet ?. Éditions de l'Université Toulouse-Le Mirail, France.
- Mudry, Antoine. (1994). Le projet d'établissement scolaire: une démarche d'équipe. Éditions L'Harmattan, Paris.

المبحث الثالث: المشروع المدرسي؛ المراحل والعوامل

تمهيد: تعد المشاريع المدرسية بمثابة الجسر الذي يعبر من خلاله الطالب من ضفة التلقي النظري للمعلومات إلى ضفة التطبيق العملي وبناء المهارات الحياتية، إنها ليست مجرد أنشطة لا صفية عابرة لملء الفراغ، بل هي حواضن حقيقية لاكتشاف المواهب وتعزيز روح العمل الجماعي وصقل الشخصية القيادية والمستقلة لدى المتعلمين.

ولكي يؤتي أي مشروع مدرسي ثماره المرجوة ويحقق أهدافه التربوية والتعليمية، لا يمكن الركون إلى العشوائية أو الارتجال؛ بل لا بد من تأطيره ضمن هيكل تنظيمي واضح يضمن تحويل الفكرة الطموحة إلى واقع ملموس، من هنا.. تبرز الحاجة الماسة إلى مقاربة بناء المشاريع المدرسية من زاويتين أساسيتين ومتكاملتين:

- **الزاوية الأولى (المطلب الأول):** وتُعنى بـ **المنهجية والمراحل العملية** التي ترسم مسار البناء خطوة بخطوة، بدءاً من انبثاق الفكرة وحتى إغلاق المشروع.
- **الزاوية الثانية (المطلب الثاني):** وتركز على **عوامل ومقومات النجاح** التي تمثل الروح والضمانة الحقيقية لتجاوز العقبات واستدامة العمل وتعميق أثره داخل البيئة المدرسية والمجتمع المحلي.

المطلب الأول: الهندسة المنهجية والمراحل العملية لبناء مشروع المؤسسة

تمهيد: لا يُبنى مشروع المؤسسة بناءً عشوائياً أو استناداً إلى نوايا حسنة وارتجالية، بل يخضع لهندسة منهجية دقيقة تستمد مبادئها من علوم التدبير وإدارة المشاريع(Project Management) ، مع تكييفها لتلائم الخصوصية التربوية، ويؤكد الباحثون في القيادة التربوية المعاصرة أن نجاح المشروع لا يُقاس فقط بنبل أهدافه بل بمدى صرامة ووضوح دورة حياته (Cycle de vie du projet) تتطلب هذه الدورة انتقالاً متسلسلاً عبر أربع مراحل مفصلية: تبدأ بتشخيص الواقع مروراً بالتخطيط والأجرأة ثم التنفيذ

الميداني وصولاً إلى التتبع والتقويم، وسنُفصل في هذا المطلب هذه المراحل العملياتية معززة بنماذج وتطبيقات مدرسية.

أولا. مرحلة التشخيص التشاركي (نقطة الانطلاق)

تُعد هذه المرحلة حجر الأساس الذي تُبنى عليه كافة الخطوات اللاحقة. فالانطلاق من تشخيص خاطئ أو فوقي (يُملى من الإدارة فقط) يؤدي حتماً إلى فشل المشروع. ولهذا، يُركز الفكر الإداري الحديث على مفهوم التشخيص التشاركي (Diagnostic participatif) الذي يُشرك جميع الفاعلين (إدارة، أساتذة، متعلمين، وشركاء)

1. آليات وأدوات التشخيص :يقوم فريق القيادة بجمع البيانات الكمية (نتائج التلاميذ، نسب الغياب، عدد الحوادث المدرسية) والنوعية (استبيانات حول رضا الأساتذة، ومستوى دافعية المتعلمين). ولتنظيم هذه البيانات، تُعتمد أدوات التحليل الاستراتيجي، وأبرزها **مصفوفة(SWOT)**

- **نقاط القوة: (Strengths)** الجوانب الإيجابية الداخلية (مثال: توفر طاقم تدريس شاب ومتحمس، مساحة واسعة للمؤسسة)
- **نقاط الضعف: (Weaknesses)** الاختلالات الداخلية (مثال: تدني دافعية التعلم، غياب الوسائل التكنولوجية، كثرة الغيابات)
- **الفرص: (Opportunities)** العوامل الخارجية المساعدة (مثال: وجود جمعية أولياء نشطة، استعداد البلدية للتمويل، شراكات مع مؤسسات ثقافية قريبة)
- **التهديدات: (Threats)** العوامل الخارجية المعيقة (مثال: بيئة سوسيو-اقتصادية هشة، انتشار مقاهي الإنترنت أو الآفات بجوار المدرسة)

2. مثال تطبيقي للتطوير العملي: في مؤسسة تعاني من تراجع المردود الدراسي، أظهر التشخيص التشاركي من خلال استبيانات وزعت على التلاميذ أن المشكل الأساسي ليس في كفاءة الأساتذة (نقطة قوة)، بل في شعور التلاميذ بالملل وانعدام المعنى وغياب أي أنشطة ترفيهية تفريغية (نقطة ضعف)،

هنا.. يبرز دور التشخيص في توجيه بوصلة المشروع من المعالجة البيداغوجية الصرفة إلى المعالجة السيكو-اجتماعية لرفع الدافعية.

ثانيا.مرحلة التخطيط والأجرأة (صياغة المشروع)

بعد الانتهاء من التشخيص الذي يُفرز عادة جملة من المشكلات، يتدخل فريق القيادة للانتقال إلى التخطيط. تؤكد (العمري، 2021) أن الخطأ الشائع في هذه المرحلة هو محاولة حل جميع المشاكل دفعة واحدة، مما يؤدي إلى تشتت الجهود والموارد.

1. تحديد الأولويات وبناء خطة العمل: (Plan d'action) يتم اختيار بؤرة المشروع (Problématique) أو المشكل ذي الأولوية والذي تتوفر المؤسسة على إمكانيات حله. بعد ذلك، تُصاغ الأهداف وفق قاعدة **(SMART)**لتكون: محددة(Specific) ، قابلة للقياس(Measurable) ، قابلة للتحقيق(Achievable) ، واقعية/ذات صلة(Relevant) ، ومحددة بزمن.(Time-bound)

2. عناصر خطة العمل التنفيذية:

- **تحديد العمليات والأنشطة:** ما الذي سنقوم به فعلياً؟ (ورشات، دروس دعم، رحلات، أندية).
- **توزيع المهام :**مَن سيقوم بماذا؟ (تحديد المسؤوليات لتجنب الاتكالية)
- **الجدولة الزمنية:** متى؟ (استخدام مخططات جانت Gantt Chart لبرمجة الأنشطة على مدار السنة)
- **هندسة الموارد:** كم سيكلف ذلك ومن سيموله؟ (تحديد الميزانية الدقيقة)

مثال تطبيقي لتحديد الأهداف:

- الهدف العام الفضفاض (خاطئ) :تحسين دافعية التلاميذ.

- الهدف الذكي) SMART صحيح): تأسيس 3 أندية مدرسية (روبوتيك، مسرح، بيئة) بمشاركة 150 تلميذاً من الفئة المعرضة للتسرب، وتقليص نسبة الغياب لديهم بـ 20% مع نهاية الأسدس الأول من السنة الدراسية.

ثالثا.مرحلة الإنجازوالتنزيل الميداني (حركية المشروع)

هي مرحلة العبور من التنظير والنوايا المكتوبة إلى الفعل الميداني. تُعد هذه المرحلة الاختبار الحقيقي لقدرة المدير كـ قائد تحويلي على تعبئة الطاقات وتدبير مقاومة التغيير.(Elmore, 2019)

1. دينامية التنفيذ:

- **الانطلاق الرسمي:** من المهم إحداث قطيعة سيكولوجية تعلن بدء المشروع، مثل عقد حفل انطلاق أو يوم دراسي يجمع كل الفاعلين لعرض الخطة، مما يخلق تعاقداً أخلاقياً والتزاماً جماعياً.
- **إدارة التغيير والمقاومة:** أثناء التنفيذ قد تظهر فئة من الأساتذة أو الإداريين ترفض العمل الإضافي أو تبدي تذمراً، يتعين على القيادة التدخل التحفيزي وتذليل العقبات البيروقراطية.
- **تنشيط الشراكات:** تفعيل الاتفاقيات المبرمة في الخطة (مثلاً: الاتصال بالبلدية لاستلام الدعم اللوجستي، فتح أبواب المؤسسة للفاعلين الجمعويين لتنشيط الورشات).

مثال تطبيقي للتنزيل الميداني :في مشروع مدرستي فضاء لإبداعي، تبدأ مرحلة التنفيذ بتعديل الإدارة لاستعمالات الزمن (Emplois du temps) لتفريغ أمسية الثلاثاء خصيصاً لأنشطة المشروع، يشرع أساتذة العلوم في استغلال ساحة المدرسة لبناء حديقة نباتية مع التلاميذ، بينما يشرع أستاذ اللغة العربية في تدريب فريق المسرح، في حين تتكفل جمعية الأولياء بإحضار المواد الخام (شتلات، أخشاب، صباغة)

رابعا. مرحلة التتبع والتقويم (قياس الأثروالتعديل)

لا يُترك المشروع للصدفة إلى حين انتهاء مدته، بل ترافقه عملية تتبع دقيقة. والتقويم هنا ليس لغرض المحاسبة أو العقاب، بل لغرض التطوير والتعديل.(Régulation)

1. آليات التتبع والتقويم:

- **لوحة القيادة: (Tableau de bord)** أداة إدارية توضع في مكتب المدير وفريق القيادة، تحتوي على مؤشرات الإنجاز الدورية (KPIs) لمراقبة تقدم الأنشطة.
- **التقويم التكويني (المرحلي):** يتم شهرياً أو فصلياً لاكتشاف الانحرافات أو الصعوبات (مثلاً: ميزانية غير كافية، نشاط لم يجذب التلاميذ) والتدخل الفوري لتصحيح المسار.
- **التقويم الإشهادي (النهائي / الحصيلة):** في نهاية مدة المشروع (عادة 3 سنوات)، يُقاس الأثر الشامل. هل تحسنت النتائج؟ هل انخفض التسرب؟ هل ارتفعت معدلات الدافعية؟

2.مثال تطبيقي للتقويم التعديلي: أثناء تنفيذ مشروع يعتمد على الدعم الرقمي للمتعثرين، لاحظ فريق التتبع في الشهر الثاني أن نسبة حضور التلاميذ لدروس الدعم المسائية لا تتجاوز 10%. بدل الاستمرار في الفشل، يتدخل الفريق بـ تقويم تعديلي: تم اكتشاف أن موعد الحصص يتزامن مع خروج التلاميذ للعمل لمساعدة أسرهم. فتم تعديل الخطة ليكون الدعم الرقمي مندمجاً في منتصف النهار، لترتفع نسبة الحضور فوراً إلى 85.%

المطلب الثاني: عوامل ومقومات نجاح المشروع المدرسي:

إن نجاح أي مشروع مدرسي لا يتوقف عند حدود التخطيط الورقي، بل يمتد ليكون حصيلة تظافر مجموعة من العوامل والمقومات التي تضمن تحويل الرؤية إلى واقع مستدام وأثر ملموس، ويمكن تلخيص هذه العوامل في خمسة محاور رئيسية مدمجة:

1. القيادة المدرسية الفعالة (من الإدارة التقليدية إلى القيادة التحويلية)

تعتبر الإدارة المدرسية المحرك الأول للمشروع، ويتجاوز دورها الموافقة الإدارية ليصل إلى:

- **الدعم والتمكين:** تبني الفكرة وتقديم الدعم المعنوي والمادي، مع توفير بيئة آمنة نفسياً تتبنى ثقافة أن الخطأ هو فرصة للتعلم وليس مبرراً للعقاب.
- **تفويض الصلاحيات:** منح فريق العمل استقلالية في اتخاذ القرارات السريعة، وبناء صف ثانٍ من القادة (خاصة من الطلاب) لضمان استمرارية المشروع.
- **إدارة الموارد والوقت:** التوظيف الأمثل للموارد وتخفيف الأعباء الروتينية عن الفريق المنفذ لتفريغ طاقتهم للإبداع.

2. التخطيط المرن والواقعي (استخدام أدوات الإدارة الحديثة)

حتى تتسم المنهجية بالدقة، يجب أن يرتكز التخطيط على أسس علمية وواقعية:

- **تحديد الأهداف: (SMART)** أن تكون الأهداف محددة، قابلة للقياس، ومحددة بوقت، مع تعزيزها بـ **تحليل (SWOT)** لدراسة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات قبل البدء.
- **الجدولة الزمنية الاحترافية:** استخدام أدوات مثل **(مخطط جانت)Gantt Chart** - لتوزيع المهام زمنياً، وتحديد المسار الحرج الذي يضمن عدم تأخر التسليم النهائي.
- **إدارة المخاطر:** وجود خطط بديلة للتعامل مع الطوارئ، مما يمنح المشروع مرونة عالية لمواجهة المتغيرات المفاجئة.

3. المشاركة الفاعلة وتوظيف الذكاءات المتعددة

المشروع الناجح هو مشروع تشاركي يستثمر في طاقات الجميع:

- **التوزيع الذكي للمهام:** توزيع الأدوار بناءً على ميول الطلاب وقدراتهم (ذكاء لغوي، بصري، اجتماعي.. إلخ)، مما يجعل كل طالب يشعر بأهمية دوره.
- **تكامل الكادر التعليمي:** تشكيل لجان توجيهية وتنفيذية تضمن التعاون بين مختلف التخصصات العلمية والفنية.

- **الشراكة المجتمعية:** إدارة توقعات المعنيين (أولياء الأمور والمؤسسات المحلية) وإشراكهم في الدعم أو الاستشارة لضمان تكامل الأثر.

4.التواصل الفعّال وصناعة قصة المشروع:

الشفافية والوضوح هما وقود الاستمرار في العمل:

- **بروتوكول تواصل واضح:** تحديد قنوات تواصل دورية (اجتماعات قصيرة، مجموعات تواصل فورية) لمنع سوء الفهم وتذليل العقبات أولاً بأول.
- **التسويق والإعلام: (Storytelling)** صياغة المشروع كقصة ذات هدف إنساني أو تعليمي نبيل، ونشرها عبر الإذاعة المدرسية ومنصات التواصل لجذب الدعم والتشجيع.
- **حلقات التغذية الراجعة:** إنشاء قنوات لاستقبال ملاحظات المجتمع المدرسي وتعديل المسار بناءً على الآراء البناءة.

5.المتابعة، التقويم والتحفيز(قياس الأثروصناعته)

التقويم هو المرآة التي تعكس جودة العمل وتضمن تطوره:

- **مؤشرات الأداء: (KPIs)** وضع معايير دقيقة لقياس النجاح (مثل: عدد المستفيدين، جودة المخرجات، نسبة المشاركة) باستخدام سلالم تقييم واضحة.(Rubrics)
- **التنويع في التحفيز:** الموازنة بين الحوافز الخارجية (جوائز، شهادات) والحوافز الداخلية (تعزيز الثقة بالنفس، الشعور بالإنجاز)
- **التوثيق والتعلم المستمر:** توثيق مراحل المشروع وإجراء اجتماع الدروس المستفادة بعد الانتهاء، لضمان تراكم الخبرات للمشاريع القادمة.

خلاصة المبحث:

في ختام هذا المبحث؛ نخلص إلى أن إنجاز مشروع مدرسي ناجح ومؤثر هو عملية أشبه بهندسة معمارية متكاملة؛ تتطلب أساساً متيناً من التخطيط المنهجي، وأعمدة رافعة من القيادة الواعية والمشاركة الفاعلة. ويمكن إجمال الرؤية الكلية لما سبق في النقاط الجوهرية التالية:

- **التكامل التام بين المنهجية والمقومات:** لا قيمة لمنهجية علمية دقيقة ومراحل عمل واضحة (المطلب الأول) إذا افتقرت إلى بيئة محفزة، وإدارة مرنة، وتواصل فعّال (المطلب الثاني). العمليات الإدارية والروح الجماعية هما وجهان لعملة واحدة.
- **الطالب هو محور الارتكاز:** الغاية الكبرى من كل خطط العمل ومؤشرات الأداء هي بناء شخصية الطالب، توظيف ذكاءاته المتعددة وجعله شريكاً حقيقياً في صناعة المعرفة وتحمل المسؤولية وليس مجرد منفذ للأوامر.
- **ترسيخ العمل المؤسسي:** المشاريع المدرسية التي تعتمد على التوثيق ووضوح الأدوار والتقويم المستمر ومشاركة المجتمع المحلي تنجح في التحول من مجرد مبادرات فردية تزول برحيل أصحابها، إلى ثقافة مؤسسية راسخة تنبض بها المدرسة عاماً بعد عام.
- **الأثر الممتد:** إن المقياس الحقيقي لنجاح المشروع المدرسي لا يكمن فقط في إنجاز المهمة ضمن الوقت والميزانية المحددين، بل في قدرة هذا المشروع على تجاوز أسوار المدرسة ليخلق تغييراً إيجابياً وصدىً مجتمعياً محققاً بذلك الغاية الأسمى للتربية والتعليم.

مراجع المبحث الثالث للفصل الثاني

مراجع باللغة العربية:

- العمري، خديجة (2021) مشروع المؤسسة المندمج والمقاربة التشاركية: رهان الارتقاء بجودة التعلمات .مجلة الأبحاث والدراسات التربوية، المجلد 8، العدد 1، ص 45-62.
- شريط، أمينة؛ وعلي، بن زيان (2020) فعالية مشروع المؤسسة في تحسين الأداء الإداري والتربوي بالمدارس .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجلفة، المجلد 12، العدد 3، ص 112-128.
- وزارة التربية الوطنية (2022) الدليل العملي لبلورة مشاريع المؤسسات التعليمية المندمجة (تحديث) مديرية الدعم التربوي.
- Elmore, R. F. (2019). School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance. Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2020). Leading in a Culture of Change (3rd ed.). Jossey-Bass.

المبحث الرابع: نماذج تطبيقية

تمهيد: لا يمكن للمؤسسات التربوية أن تواجه تعقيدات العصر وتحديات البيئة المدرسية بالاعتماد على التسيير العشوائي أو الحلول الترقيعية؛ بل يتطلب الأمر هندسة دقيقة تبدأ من العقل الاستراتيجي وتنتهي في عمق الميدان، وفي هذا السياق تبرز الحاجة الماسة إلى تبني نماذج علمية وعملية تقود التغيير داخل المدرسة.

نستعرض في هذا الفصل انتقالاً منهجياً بين مستويين متكاملين: **المستوى الأول تنظيري وتأسيسي** يتجلى في نموذج فايفر الذي يضبط بوصلة المؤسسة من خلال التخطيط للتخطيط وصياغة الرؤية والرسالة والقيم ليكون بمثابة العقل المدبر، أما **المستوى الثاني فهو ميداني وتطبيقي** يتجلى في واقع استخدام مشروع المؤسسة كآلية لمواجهة المشكلات التربوية (متخذين من المدرسة الجزائرية نموذجاً)، لنقف على حقيقة الممارسة وحجم الفجوة بين طموح التخطيط الاستراتيجي وتحديات التطبيق على أرض الواقع.

أولا. تقنية EPAR في تدبير مشروع المؤسسة

يتم الاستعانة بتقنية EPAR كإحدى الآليات المعتمدة لتدبير مشروع المؤسسة؛ إذ تعتبر بمثابة لوحة تحكم تسهل قيادة المشروع. وتتكون هذه التقنية من أربعة أجزاء تمثل دلالة لفظها:

- **E (État de lieu)** التشخيص.
- **P (Priorité)** تحديد الأولويات.
- **A (Activité)** الأنشطة.
- **R (Régulation)** الضبط والتتبع.

1. خطوات بناء مشروع المؤسسة بتقنيةEPAR

لا يستقيم العمل بهذه التقنية إلا بتطبيق مكوناتها وخطواتها الأربع كما يلي:

1.التشخيص(État de lieu)

يقف عمل المشروع على هذه المرحلة؛ فإذا كان التشخيص دقيقاً اتضحت الخطوات اللاحقة، وإن اتسم بالغموض أصبحت الإجراءات عشوائية.

- **المقصود به:** زوبعة أفكار وعملية إنصات لرصد الاختلالات والنجاحات بناءً على أربعة مداخل ومعايير أساسية (الأسرة، المحيط، المدرسة، التلميذ).
- **الهدف:** التعرف على واقع المؤسسة بدقة لمعرفة نقاط قوتها ونقاط ضعفها.
- **الأدوات:** الإحصائيات، الاستمارات، المقابلات، والشهادات.
- **مجال التطبيق:** كل ما له علاقة مباشرة بالمتعلم مثل: الوضع السوسيواقتصادي، نتائج التلاميذ، الغياب، الهدر المدرسي، الفضاءات والقاعات المدرسية، والزمن المدرسي.

2.تحديد الأولويات (Priorité)

يرتبط هذا المستوى عضوياً بنتائج مرحلة التشخيص.

- **آلية العمل:** بعد تفريغ بيانات التشخيص، تتشكل لدى الفريق رؤية واضحة.
- **التركيز:** يتم التركيز على **نقاط الضعف** باعتبارها نقائص تحتاج إلى تدخلات وبرامج عمل فورية، بينما تُعد **نقاط القوة** مكاسب ينبغي تثمينها واستثمارها.

3.الأنشطة(Activité)

وهي من أهم مراحل البناء، حيث يتم فيها تسطير العمليات الإجرائية لتحقيق الأهداف المرجوة.

- **المقصود بها:** مجموع العمليات الممكن إنجازها لتجاوز المعيقات المستهدفة، مع إعطاء الأولوية للإجراءات المتعلقة بتجويد التعلمات.
- **الفائدة:** استهداف وحل الصعوبات التي تم تحديدها في سلم الأولويات.

- **المستهدفون:** المتعلمون الذين يعانون من صعوبات ووقع الاختيار عليهم بعد عملية التشخيص وتحديد الأولويات.
- **تحفيز المتدخلين:** يُعد شحنة معنوية للمنخرطين، ويتم عبر: تحسيسهم بقيمة المشروع، إشراكهم في التخطيط والتنفيذ، وتخصيص شواهد تقديرية ومستحقات مالية.

4. الضبط والمراقبة / التتبع والتقويم(Régulation)

هي المرحلة الختامية في سلسلة بناء مشروع المؤسسة.

- **المقصود بها:** المنهجية التي يعتمدها فريق القيادة لقياس مدى تحقق الأهداف والنتائج المسطرة.
- **الفائدة:** التحقق من نجاح الأنشطة، وفي حالة وجود تعثر يقترح الفريق أساليب تقويمية بديلة لتجاوز الثغرات مع قياس النتائج عبر مؤشرات واضحة ومستمرة.
- **المستهدفون:** فئة المتعلمين الذين لم يتمكنوا من تجاوز الثغرات التي قُدم لهم الدعم من أجلها.
- **الأدوات:** التقويم المستمر بجميع أنواعه، الفروض والأعمال التطبيقية.

ثانيا. نموذج فايفر للتخطيط الاستراتيجي(Pfeiffer Model)

نموذج فايفر (أو نموذج التخطيط الاستراتيجي التطبيقي) هو إطار عمل منهجي شامل صممه الخبراء (ليونارد جودستين، تيموثي نولان، ووليام فايفر)، يتميز هذا النموذج بتركيزه الشديد على مرحلة ما قبل التخطيط أو الاستعداد النفسي والإداري للمؤسسة قبل البدء في وضع الأهداف، فهو لا يكتفي بتحليل الواقع بل يبدأ بضبط بوصلة القيم والرؤية، مما يجعله نموذجاً مثالياً للمؤسسات التي تسعى لبناء ثقافة تنظيمية قوية تضمن تنفيذ الخطة بنجاح.

1. خطوات نموذج فايفر (المرحلة التأسيسية)

الخطوة الأولى: التخطيط للتخطيط

تعتبر هذه المرحلة حجر الأساس الذي تعتمد عليه بقية الخطة؛ فهي تحدد منهجية العمل والأشخاص المسؤولين والإطار الزمني وآلية الإنجاز، وتتكون هذه الخطة من العناصر الموضحة في الجدول التالي:

عنصر التخطيط	التفاصيل والضوابط
تشكيل الفريق	يتكون من (3 إلى 9 أفراد، والمثالي 5-7). يضم: مدير المؤسسة، خبراء ماليين، تسويق، موارد بشرية، ومستشاراً خارجياً. يجب أن يتمتعوا بالتفرغ، القدرة على الابتكار، والمعرفة بالتخطيط.
جدول كتابة الخطة	تحديد برنامج زمني واضح لكتابة الخطة الاستراتيجية لتجنب إطالة النقاشات بلا نتائج. المدة المثالية لكتابة الخطة تتراوح بين 3 إلى 6 أشهر.
عمر الخطة الإستراتيجية	يُحدد بناءً على حجم المؤسسة (كبيرة = 15-20 سنة، متوسطة = 10 سنوات، صغيرة = 5 سنوات)، أو سرعة تطور المجال (المجالات التكنولوجية أو المالية السريعة = 3 سنوات)
التهيئة المؤسسية	إبلاغ جميع العاملين ببدء عمل فريق التخطيط لتسهيل جمع المعلومات والتعاون المشترك.

مثال تطبيقي (مؤسسة تعليمية خاصة)

قررت مدرسة خاصة التخطيط لمستقبلها، قامت بتشكيل فريق من 5 أفراد (المدير، مسؤول المالية، خبير تربوي، ممثل للمعلمين، ومستشار تخطيط)، تم تفريغهم جزئياً للاجتماع أسبوعياً. حددوا 3 أشهر للانتهاء من كتابة الخطة، وبما أن المؤسسة متوسطة الحجم، حددوا عمر الخطة الاستراتيجية بـ 5 سنوات القادمة.

الخطوة الثانية: استعراض القيم

القيم في الإدارة هي المبادئ والمعتقدات التي توجه سلوكيات وقرارات المؤسسة (مثل: الجودة، الابتكار، إرضاء العميل، الشفافية)

- يعقد فريق التخطيط اجتماعات للاتفاق على القيم الأساسية.
- يتم حسم القيم المختلف عليها بالنقاش المنطقي.
- يُفضل ألا تتجاوز القيم 7 قيم رئيسية ليسهل حفظها والالتزام بها من قبل جميع الموظفين.

مثال تطبيقي:

اتفق فريق المدرسة السابقة على 4 قيم حاكمة لعملهم خلال السنوات الخمس القادمة: (التميز الأكاديمي، النزاهة، الابتكار التكنولوجي، والشراكة المجتمعية). أي قرار ستتخذه المدرسة مستقبلاً يجب أن يمر عبر فلتر هذه القيم.

الخطوة الثالثة: تحديد الرؤية(Vision)

الرؤية هي صورة الحلم المستقبلي؛ النقطة الطموحة التي تريد المؤسسة الوصول إليها في نهاية فترة الخطة.

- تتم صياغتها عبر الإجابة عن أسئلة مستقبلية: كم عدد فروعنا؟ ما هي حصتنا السوقية؟ كم حجم مواردنا البشرية والمالية بعد انتهاء الخطة؟
- يجب أن تكون الرؤية واقعية، واضحة، صادقة، وقابلة للقياس والتحويل لخطوات تنفيذية.
- تُصاغ في جملة واحدة ملهمة لتكون شعاراً للمؤسسة.

مثال تطبيقي:

بعد الإجابة عن أسئلة التوسع، صاغ الفريق الرؤية التالية: أن نكون المجمع التعليمي الرائد في دمج التكنولوجيا بالتعليم في المحافظة، بطاقة استيعابية تصل إلى 2000 طالب بحلول عام 2029.

الخطوة الرابعة: تحديد الرسالة(Mission)

الرسالة هي هويتك الحالية؛ تلخص سبب وجود المؤسسة، وماذا تفعل، ولمن تقدم خدماتها.

- تتكون عادة من 10 إلى 20 كلمة تجيب عن سؤال: من نحن وماذا نفعل؟.
- تبرز الميزة التنافسية وتحدد الشريحة المستهدفة.
- تُستخدم فيها أفعال حاسمة وقوية (مثل: نصنع، نقدم، نبني) ويُمنع استخدام الكلمات الضعيفة (مثل: نحاول، نسعى)

مثال تطبيقي:

صاغ الفريق رسالة المدرسة كالتالي: نقدم تعليماً تفاعلياً مبتكراً لبناء جيل من القادة القادرين على مواكبة تحديات العصر، عبر بيئة آمنة ومعلمين خبراء. (لاحظ استخدام فعل قوي نقدم، وتحديد الخدمة تعليم تفاعلي، والشريحة المستهدفة جيل من القادة).

تُعد هذه الخطوات الأربع التأسيسية أهم إضافة يقدمها نموذج فايفر لبرامج التخطيط الاستراتيجي. فبمجرد الانتهاء من ضبط بوصلة التخطيط، القيم، الرؤية، والرسالة، تصبح المؤسسة مهيأة تماماً للانتقال إلى الخطوات اللاحقة (مثل تحليل بيئة العمل)، حيث يمكن دمج أدوات تقييم أخرى بفعالية، كاستخدام تحليل سوات (SWOT Analysis) لدراسة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات بناءً على هذه القاعدة الصلبة

ثالثا.مشروع المؤسسة: نماذج للمدرسة الجزائرية:

قراءة في دراسة: مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ودوره في مواجهة المشكلات التربوية

يستعرض هذا المحتوى نتائج وإطار عمل مقال بحثي للباحثين (سعد الدين بوطبال، أحمد صباح، وفاطيمة بن خليفة) الصادر بتاريخ 31 ديسمبر 2019.

1. إشكالية الدراسة

ينطلق الخطاب الرسمي للمنظومة التربوية من أن مشروع المؤسسة يتحدد بجملة من الاختيارات البيداغوجية والأنشطة العملية التي يرسمها الفريق، وتتسم بالفعالية والاحترافية لتحقيق نجاعة الممارسات. بناءً على هذه المنطلقات، طرحت الدراسة التساؤلات التالية:

- هل الواقع الميداني لتطبيق مشروع المؤسسة يعكس احترافية المدرسة الجزائرية في حل مشكلاتها التربوية؟
- هل الواقع الميداني لتطبيق هذه الممارسات يعكس حقيقة تشاركية كل المتعاملين التربويين؟
- ما هي المنطلقات والأطر العملية المسجلة في تطبيق مشروع المؤسسة، وهل يتم استغلاله كوثيقة رسمية من طرف هيئات التفتيش؟
- ما هي تفضيلات المتعاملين التربويين وأولويات المشاكل التي يفضلون إيجاد حلول لها في الوسط المدرسي؟
- ما مدى جاهزية المتعاملين التربويين لمجابهة المشكلات التربوية؟
- هل تملك المؤسسات التربوية وضوح رؤية في تنفيذ عمليات إجرائية توصل إلى حلول ناجعة واحترافية؟

2. فرضيات الدراسة

صاغ الباحثون الفرضيات الآتية لاختبارها ميدانياً:

- يفضل مديرو الثانويات من خلال مشروع المؤسسة التركيز على المشاكل التقليدية المتعلقة بالجانب التسييري الإداري للمؤسسة.
- تدني نسب الاهتمام بالمشاكل التربوية الجوهرية التي تعاني منها الولاية يعود إلى عدم جاهزية المتعاملين التربويين للعمل بمشروع المؤسسة.
- حداثة تطبيق مشروع المؤسسة تفسر عدم وضوح العمليات الإجرائية في تنفيذه للوصول إلى حلول ناجعة.

3. أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف المركزة الآتية:

- الكشف عن حقيقة فهم المتعاملين التربويين لوثيقة مشروع المؤسسة من خلال تحليل مضامينها.
- قراءة لأهم المشاريع التربوية وإبراز إسهاماتها في حل المشاكل باحترافية ونجاعة.
- رصد الأخطاء الواردة في تطبيق وثيقة مشروع المؤسسة، ومعرفة تأثيراتها كعائق يحول دون حل المشكلات التربوية.

4. الإطار المفاهيمي للدراسة

حددت الدراسة مفاهيمها الإجرائية استناداً إلى أدبيات سابقة، وهي:

- **مشروع المؤسسة:** جملة الاختيارات البيداغوجية والأنشطة العملية الخاصة التي يرسمها الفريق، وتتّسم بالفعالية والاحترافية، مؤداها نجاعة هذه الممارسات (وزارة التربية الوطنية، 2006)
- **المشكلات التربوية:** عقبات تواجه الميدان التربوي وتحول دون تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، سواء كانت نقصاً في الإمكانات البشرية، المادية، المعرفية أو غيرها، مما يعرقل التعليم والتعلم بغض النظر عن طبيعته (أبو عواد، 1994).
- **الاحترافية في التربية:** تتكون من محاور أساسية تشمل (توظيف وإدماج البحث في التعليم، التطبيق والممارسة، والتناوب بين النظري والتطبيقي). وهي تمثل مجمل العناصر المساهمة والمتكاملة في فاعلية العملية التربوية بأقصى قدر من الكفاءة.(Garessus & Stumpf, 2017)

5. الإجراءات المنهجية

- **الزمان والمكان:** أُجريت الدراسة ميدانياً في شهر أكتوبر من عام 2017، وشملت ولاية البليدة.
- **عينة الدراسة:** مسحت الدراسة كافة ثانويات ولاية البليدة والمقدر عددها بـ 52 ثانوية.

- **أداة الدراسة:** اعتمد الباحثون على تقنية تحليل المضمون، بوصفها الأداة الأساسية لفهم مضامين مشاريع المؤسسات المكتوبة واستخراج جداول القضايا والمواضيع منها.

خلاصة المبحث الرابع:

من خلال استعراض نموذج فايفر للتخطيط الاستراتيجي والدراسة الميدانية لـ مشروع المؤسسة، نخلص إلى حقيقة جوهرية مفادها أن نجاح أي مؤسسة تربوية يعتمد على التزاوج الفعال بين الرؤية الاستراتيجية الواضحة والاحترافية في التنفيذ الميداني. ويمكن إجمال أهم الاستنتاجات في النقاط الآتية:

- **التأسيس قبل التنفيذ:** كما أثبت نموذج فايفر، فإن نجاح أي مشروع يبدأ من مرحلة ما قبل التخطيط (تهيئة الفريق، تحديد القيم، رسم الرؤية). إذا غابت هذه القاعدة، تحولت المشاريع إلى مجرد إجراءات شكلية بلا روح أو وجهة.
- **جوهر المشكلات التربوية:** أظهرت المقاربة الميدانية أن الانشغال بالمشاكل الإدارية والتسييرية على حساب المشاكل التربوية والبيداغوجية الجوهرية يُفقد مشروع المؤسسة قيمته الحقيقية ويفصله عن هدفه الأسمى وهو تحسين تعلمات التلاميذ.
- **حتمية الاحترافية والتشاركية:** لا يمكن حل المشكلات المدرسية بقرارات فردية من الإدارة. العمل بالمشروع يتطلب جاهزية عالية للمتعاملين التربويين، واحترافية في الأداء، وإشراكاً حقيقياً لكل الفاعلين (أساتذة، إدارة، مجتمع محلي)
- **الفجوة بين النص والواقع:** وجود إطار رسمي أو دليل وزاري للمشاريع لا يعني بالضرورة نجاحه ميدانياً؛ فالنجاح مرهون بمدى وعي الفريق المنفذ، وامتلاكه لأدوات التشخيص الدقيقة، وقدرته على تحويل الرؤى النظرية إلى إجراءات تلامس احتياجات المتعلم الفعلية.

مراجع المبحث الرابع للفصل الثاني

مراجع باللغة العربية:

- عبد الكريم غريب (2006)، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، الطبعة الأولى.
- أبو بكر بن بوزيد (2009)، إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، الطبعة الأولى.
- خالد المير وإدريس قاسمي (2001)، التدبير الإداري والتربوي لمؤسسات التربية والتعليم، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2014)، دليل قيادة مشروع المؤسسة، مديرية الإدارة التربوية، المغرب، (د.ط)
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2014)، الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة، مديرية الإدارة التربوية، المغرب، (د.ط)
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2007)، سند تكويني: مشروع المؤسسة، مطبعة المعهد، الجزائر، (د.ط)
- أحمد توفيق قاسمي (2013)، مشروع المؤسسة ودوره في تفعيل مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة التربوية، جامعة محمد خيضر (مذكرة ماجستير)، الجزائر، (د.ط)
- بوطبال، سعد الدين؛ صباح، أحمد؛ وبن خليفة، فاطيمة (2019)، **مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ودوره في مواجهة المشكلات التربوية**، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات (المجلد 10، العدد 2)، كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، (ص 238-251)

خاتمة الكتاب:

في ختام هذا الكتاب البيداغوجي لمادة **المشروع المدرسي**، نكون قد طفنا عبر مسارين معرفيين متكاملين، يهدفان إلى بناء شخصية المعلم والمسير التربوي المستقبلي، وتسليحه بأدوات الفهم والتأثير.

لقد انتظم محتوى هذا العمل في شقين رئيسيين:

- **الشق الأول (سيكولوجية الدافعية):** حيث تناولنا هذا المفهوم المحوري من زوايا متعددة؛ بدءاً من تفكيك المفاهيم ذات الصلة، مروراً بالأسباب والعوامل المؤثرة، وصولاً إلى استنطاق الخلفيات النظرية لاستنباط آليات عملية وفعالة لاستثارة دافعية المتعلمين.
- **الشق الثاني (هندسة المشروع المدرسي):** وانتقلنا فيه من الإطار النظري للمشروع والمؤسسة التربوية، إلى استعراض أسس ومبادئ المشروع المدرسي الناجح، وقد تُوج هذا الشق بتقديم ثلاثة نماذج إجرائية لخطوات البناء، تلاها عرض تحليلي لدراسة ميدانية حول مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ودوره في مواجهة المشكلات التربوية.

لقد أردنا لهذه الدراسة الميدانية الأخيرة في المبحث الأخير أن تكون بمثابة تشخيص للواقع ووقاية معرفية للطالب، ليحضر نفسه بكفاءة منهجية وتحصين إبستمولوجي يُمكّنه من الصمود أمام تحديات البيئة التربوية (خاصة في بيئات الدول النامية)، إن الوعي المسبق بهذه المعيقات هو الخطوة الأولى لشحن طاقة التغيير، وتحقيق آمال مدرسة المستقبل.

فلسفة الكتاب: أولوية التطبيق على التنظير لقد تعمدنا في هذا المؤلف الانحياز إلى النماذج التطبيقية والآليات العملية وتغليبها على السرد النظري الصرف (خاصة في الجانب المتعلق بالمشروع المدرسي). وقد جاء هذا الخيار المنهجي تتويجاً لخبرة ميدانية في تدريس هذا المقياس؛ حيث لمسنا اندفاعاً وشغفاً حقيقياً لدى الطلبة عند ملامسة النماذج، والتقنيات، والاستراتيجيات القابلة للتنفيذ. فالطالب –وهو على مشارف التخرج– تشتد حاجته إلى صندوق أدوات عملي يرافقه في مساره المهني، أكثر من حاجته إلى تنظير مجرد.

المشروع المدرسي كحل لأزمة الدافعية (تكامل المسارين) من زاوية أعمق، لا يمكن قراءة شقي هذه المطبوعة بمعزل عن بعضهما؛ فالجانب الثاني (المشروع المدرسي) هو امتداد وحل عملي للجانب الأول (الدافعية). فبالرغم من الجهود المبذولة في تطوير المناهج وتكوين المعلمين، إلا أن المؤشرات الميدانية لا تزال ترصد تراجعاً مقلقاً في دافعية التعلم، وهو تراجع زادته الأزمات المعاصرة (كظروف الوباء وما تلاها من احترازات) حدة ووضوحاً.

من قلب هذه التحديات، تبرز أهمية **المشروع المدرسي** كمساحة من الحرية والتمكين تُمنح للإدارة المدرسية وفريق العمل، فهم الأقدر على فهم سياقهم المحلي، والأعلم بظروف بيئتهم المدرسية ومحيطها، وبهذا فتبني عقلية المشروع يتيح للمدرسة التدخل الإيجابي والموجه لمعالجة مشكلات محددة (على رأسها تدني الدافعية)، أو استثمار نقاط القوة المتاحة كرافعة للتغلب على العقبات الأخرى.

ختاماً؛ نأمل أن يكون هذا الكتاب دليلاً مرجعياً يزاوج بين عمق الفهم السيكولوجي (للدافعية) ومهارة التخطيط الاستراتيجي (للمشاريع)، لننتقل معاً ببيئاتنا التعليمية من دائرة الاستسلام للمشكلات إلى مساحة المبادرة وصناعة الحلول.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم (2009) لسان العرب ج4، تحقيق: ياسر سليمان أبو شادي ومجدي فتحي السيد، دار التوفيقية للتراث، القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد علي .(2014) علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الطبعة 10.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2010) علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة 7.
- بطرس، حافظ بطرس(د.ت) طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، دار المسيرة، عمان.
- بن الأخضر، طبشي بلخير (2007) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز (رسالة ماجستير) جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- بن بوزيد، أبو بكر (2009) إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، الطبعة 1.
- بن حبيلس، مصطفى (2006) مشروع المؤسسة ومشروع المصلحة، مجلة المربي، العدد 6.
- بن فروج، هشام (2016) دراسة بعض الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية للإنجاز (رسالة ماجستير)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- بوطبال، سعد الدين، وصباح، أحمد، وبن خليفة، فاطيمة (2019) مشروع المؤسسة في المدرسة الجزائرية ودوره في مواجهة المشكلات التربوية، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 10 (العدد 2)، ص 238-251، الجلفة، الجزائر.
- الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان (2006) المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية، دار الحامد، عمان، الطبعة 1.
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن، وآخرون (2003) أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الطبعة 3.
- الثانوية التأهيلية الأطلس (2011) مشروع من أجل تأهيل فضاءات المؤسسة ومحاربة الهدر المدرسي .آيت يدين، مسترجع من https://www.scribd.com/doc/49393218.
- جابر، جابر عبد الحميد (1999) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة.

- جراح، عبد الناصر ذياب، وآخرون (2005) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الطبعة 1.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000) الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.
- الدحماني، عبد الإله (2020) التدبير الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية: مشروع المؤسسة المندمج نموذجا، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
- دوقة، أحمد، ولورسي، عبد القادر، وغربي، مونيقة، وحديدي، محمد، وأشروف كبير، سليمة . (2011) سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- الرواحي، بدرية أحمد (2014) الإرشاد النفسي للمراهقين، مكتبة الضامري، سلطنة عمان، الطبعة 1.
- زغلول، عماد عبد الرحيم (2012) مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، الطبعة 2.
- الزعبي، أحمد محمد (2005) مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية: أسبابها وسبل علاجها، دار الفكر، دمشق.
- الزيات، فتحي مصطفى (2001) علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات، القاهرة، الطبعة 2.
- سليم، مريم (2003) علم النفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة 1.
- سليم، مريم، وزيعور، علي (2004) حقول علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة 2.
- شريط، أمينة، وعلي، بن زيان (2020) فعالية مشروع المؤسسة في تحسين الأداء الإداري والتربوي بالمدارس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12 (العدد 3) جامعة الجلفة، الجزائر.
- طه، فرج عبد القادر (2009) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة 1.
- عبد الخالق، أحمد محمد (2000) أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة 3.
- عبد الخالق، أحمد، ودويدار، عبد الفتاح (1999) علم النفس أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (2015) علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة 6.

- العرفاوي، ذهبية .(2009) أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة يوسف بن خدة، الجزائر.
- عمروني، حورية تروزلت (2008) دافعية التعلم لدى الطالب الجامعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- العمري، خديجة (2021) مشروع المؤسسة المندمج والمقاربة التشاركية: رهان الارتقاء بجودة التعلمات، مجلة الأبحاث والدراسات التربوية، المجلد 8 (العدد 1)، ص 45-62.
- عياد، عبد المالك (2015) مشروع المؤسسة التعليمية في ضوء المقاربة التشاركية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 21.
- العياصرة، وليد رفيق (2011) التعلم والتعليم وعلم النفس التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة 1.
- غباري، ثائر أحمد (2008) الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الطبعة 2.
- غريب، عبد الكريم (2006) المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، الطبعة 1.
- فياو، رولان (2004) الدافعية في السياق المدرسي،)ترجمة: فاطمة الزهراء أزرويل، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- قاسمي، أحمد توفيق (2013) مشروع المؤسسة ودوره في تفعيل مشاركة الأساتذة في إدارة المؤسسة التربوية (مذكرة ماجستير)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- قطامي، نايفة، وآخرون (2010) علم النفس التربوي، تحرير: يوسف قطامي دار وائل، عمان، الطبعة 1.
- قطامي، يوسف (2013) الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن (2002) .علم النفس العام، دار الفكر، عمان، طبعة 1
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2010) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار وائل للنشر، عمان، الطبعة 3.
- لاصب، لخضر (2017) الجامع البيداغوجي في: التشريع المدرسي في مناهج الجيل الثاني، الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر.
- لعشيشي، أمال (2012) أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي (رسالة ماجستير)، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

- لورسي، عبد القادر (2016) المرجع في التعليمية: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2007) سند تكويني: مشروع المؤسسة، مطبعة المعهد، الجزائر.
- معمرية، بشير(د.ت) سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، دار الخلدونية، باتنة، الجزائر.
- منسي، محمود عبد الحليم، وآخرون (2001) المدخل إلى علم النفس التربوي: مهارات النجاح.
- منصور، علي (2016) التعلم ونظرياته، دار الملايين، دمشق.
- موسى، رشاد عبد العزيز (1994) علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- المير، خالد، وقاسمي، إدريس (2001) التدبير الإداري والتربوي لمؤسسات التربية والتعليم، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، الطبعة 1.
- نشواتي، عبد المجيد (2003) علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الطبعة 4.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2014) الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة، مديرية الإدارة التربوية، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2014) دليل قيادة مشروع المؤسسة، مديرية الإدارة التربوية، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2006) المنشور الإطار الخاص بمشروع المؤسسة، منشور وزاري رقم 153/و.ت.و/أ.ع.أ، الصادر بتاريخ 5 جوان 2006، الجزائر.
- الوقفي، راضي (2013) مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان، الطبعة 3.

المراجع باللغات الأجنبية:

- Boutinet, J. P. (1996). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Boutinet, J. P. (2011). Psychologie des conduites à projet. Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 5e éd.
- Boutinet, J. P. (2012). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Bru, M., & Not, L. (1987). Où va la pédagogie du projet ?. Éditions de l'Université Toulouse-Le Mirail, France.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. American Psychologist.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House, New York.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). Handbook of competence and motivation. The Guilford Press, New York.
- Elmore, R. F. (2019). School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance. Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2020). Leading in a Culture of Change. Jossey-Bass, 3rd ed.
- Gather Thurler, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. ESF Editeur, Paris.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review.
- Mudry, A. (1994). Le projet d'établissement scolaire: une démarche d'équipe. Éditions L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? comment ?. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. Freeman.
- Vianin, P. (2006). La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre. De Boeck, Bruxelles.
- Viau, R. (2003). La motivation en contexte scolaire. De Boeck, Bruxelles.
- Viau, R. (2005). La motivation dans la création scientifique. Presses de l'Université du Québec, Québec.