

التعلم و الحوافز المدرسية

عائشة بن عمار*

المقدمة

من... التعليم / التعلم للمعارف العلمية في المدرسة الأساسية و الثانوية إلى إنتاجات التلاميذ و / أو المترشحين لإمتحانات نهاية السنة (شهادة التعليم الأساسي و البكالوريا) ما يمكن قوله عن النتائج قوله عن النتائج المتحصل عليها هو أنها متناسبة عكسيا بالمقارنة مع المجهودات المبذولة¹.

و دراسة الحالة التي -أجريت في السنوات الأخيرة- سواء في السنة التاسعة (9) أساسي أو في النهائي، توضح درجة التقهقر المسجلة في القدرات:

● من فئة ممتدرسة إلى أخرى و هذا من سنة إلى أخرى.

● من مستوى إلى آخر، داخل الفئة الواحدة.

إذا كان بعض الملاحظين يرون أن الفشل المدرسي يعود بالنسبة للبعض إلى عدم تطابق طرائق التدريس و التقويم أو إلى نقص في التجهيزات العلمية، فإنه بالنسبة للبعض الآخر يعود هذا إلى نقص في الحوافز لدى المتعلمين "فإعطاء الطفل" كما يقول روسو في إميل "رغبة التعلم" و كل رغبة، ميلا، متعة أو تحمسا

* مختصة في تعليمية المواد العلمية بالمعهد اللغات الأجنبية - جامعة وهران / باحثة في (CRASC)

¹- سواء المجهودات المبذولة في تعليمية العلوم منذ 1978 أو تلك التي قام بها المعلمون و المؤسسات بغرض الحصول على التجهيزات و المواد الضرورية لإنجاز التطبيقات.

من أجل إثارة النشاط المعرفي الأمثل² بعبارة أخرى لتحفيز التلميذ أي جعله في حركية : جعله ينشط أي قادرا على الملاحظة، التجريب، الاستدلال، حل المشكلات و التواصل.

من بين القضايا التي تشغلنا حاليا، و التي نحاول الإجابة عنها في هذا الموضوع قضيتان هما :

- ما مصدر الحوافز/اللاحوافز في وضعية التعلم ؟ هل هي حاجات نوعية خاصة بالتلاميذ في وضعية التعلم العلمي، أم تعود إلى محيطهم الاجتماعي، الثقافي و / أو المؤسساتي.
- كيف تعمل سيرورة الحوافز (الحافز /اللاحافز) في وضعية التعلم العلمي ؟

1. الإطار المنهجي للبحث :

إن الملاحظات التي أجريت، في أقسام مختلفة، عند معلم واحد و في نفس الوحدة التربوية، و غالبا على مستوى التلميذ ذاته أمام مجالات معرفية متقاربة، تبين فوراق كبيرة.

إن ترتيب المواد الدراسية على أساس الاهتمام المعبر عنه من طرف التلاميذ، يجعل العلوم الطبيعية في المرتبة الأولى³. و إذا أردنا ربط علاقة بين الاهتمام "المتكثف"، إن صح التعبير⁴ لهذه المادة و النتائج المحققة، نحتمل تحقيق نسبة قصوى للنجاح، غير أو الواقع يثبت غير ذلك.

حتى في الوضعيات التربوية المتميزة بمحتويات معرفية جذابة و ظروف مادية مثلي، فإن المهارات تبقى ضعيفة لقد نتبعنا، وحدتين تربويتين في السنة التاسعة (9) أساسي و قسمين في الثانوي، و هذا خلال سلاسل تعليمية و تقيومية، في العلوم الطبيعية.

² - مجموع العمليات الذهنية التي تدخل في سيرورة التعلم : الإدراك الأقصى، التنظيم و الإدماج.

³ - المستوى النهائي يضمن حد أقصى الحركية : "كل تلميذ" يرغب في تحقيق نتيجة في نهاية السنة.

⁴ - الطابع التطبيقي، التكنولوجي، موجود في كل الدلائل.

- و قد تم إختيار الأقسام على أساس :
- المستوى النهائي لكل من الطورين (أساسي و ثانوي)
 - السمعة الجيدة للأساتذة⁵.
 - قبول هؤلاء الأساتذة أن يكونوا محلا للملاحظة أثناء تأدية نشاطهم التعليمي و التقويمي.
- إن إختيار مادة "العلوم الطبيعية" راجع لخصوصيتها" في كونها مادة محفزة" بواسطة محتوياتها التعليمية القريبة نسبيا من اهتمامات التلاميذ.
- لقد شكلنا عينات من 10 تلاميذ في القسم، و هذا على أساس معدلات الانتقال إلى السنة التاسعة أساسي و إلى النهائي ثانوي، و التلاميذ الذين تم اختيارهم كعينات إنتقلوا بمعدل يتراوح ما بين 10 و 11.
- و كانت كل حصة تعلم متنوعة بمحادثات جماعية مدتها 15 دقيقة، مع التلاميذ العشرة، و بحضور الأستاذ، و انصب الحوار على العلاقات المشكلة من طرف كل تلميذ مع :
- المحتوى الواجب تعلمه (و / أو المتعلم)
 - إستراتيجية أو استراتيجيات المفهمة (بين بناء المفهمة)
 - طريق الأستاذ (كثافة العلاقات، الحضور الوجداني، مستوى التحكم)
- ربط العلاقات ضد التناظرية
- حجج⁶ التلاميذ و قدراتهم الحقيقية (الجدول 1).
 - حجج التلاميذ و كذا حجج الأساتذة (الجدول 2).
 - حجج الأساتذة و قدرات التلاميذ (الجدول 3)
- و في مرحلة ثانية تقاطعت نتائج الحوارات مع الملاحظات المستقاة في وضعية القسم.
- الجدول 1 : تقاطع " حجج التلاميذ⁷" مع "قدراتهم" :**

⁵ - تم إختيار الأساتذة بتوجيه من المفتشين.

⁶ - يقصد بالحجة كل ما يعكس إتجاه، سلوكا، رأيا يمكن أن يمكن أن يشكل فئة قابلة للتقويم (إيجابا أو سلبا).

- الحجج الأكثر تداولاً هي التي تم اعتمادها :
 - " هذا يهمني " / " أحب كثيراً ما نفعل " (+)
 - " هذا مهم بالنسبة إلى " / " يجب أن أنجح " (+)
 - " أفهم كل شيء " / " هذا سهل " (+)
 - " أستاذ العلوم الطبيعية ينقط بتشدد " (-)
 - " هناك أشياء غير نافعة لا تستطيع استيعابها " (-)
- الجدول 2 : تقاطع " حجج التلاميذ " حجج المدرسين " :
ما يهمننا في هذا المستوى هو الحجج المتقاربة (المنقطة +) و
الحجج المتباعدة المنقطة (-)
الأمثلة :
"برنامج هام" صادر من طرف التلميذ و المعلم " برنامج
مكثف".
" المدرس محفز " / التلاميذ محفزون".
الأستاذ : "لا نعرف ماذا نتعلم" / لا يعرفون التلخيص".
التلميذ : "نعمل كثيراً و النتائج سيئة" / "النتائج لا تعكس
المجهود المبذول"
الجدول 3 : تقاطع " حجج المدرسين " "أداءات التلاميذ" شكلت
إرتباطات إيجابية بين :
• الإهتمام المعبر عنه من طرف التلاميذ تجاه المادة و النتائج
المحصل عليها (الأستاذ 1، الأستاذ 5، الأستاذ 9، الأستاذ 10) و
(التلميذ 2، التلميذ 3، التلميذ 6، التلميذ 8).
الجدول 4 : تقاطع نتائج المحادثات مع الملاحظات المستقاة من
القسم.
• الحس النفعي و / أو أهمية المادة و النتائج المحصل عليها :
(الأستاذ 2، الأستاذ 3، الأستاذ 4، الأستاذ 7) و (التلميذ 1، التلميذ 4،
التلميذ 5، التلميذ 9)

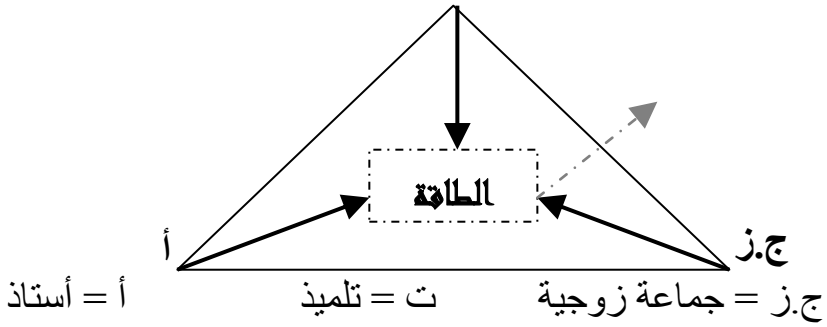
7- رقمنا جداول السنة التاسعة (9) أساسي (تلميذ 1 إلى 10 تلاميذ) و جداول النهائي أستاذ
1 إلى 10 أساتذة).

حافز المدرسين و حافز التلاميذ و النتائج المحصل عليها :
(الأستاذ 1، الأستاذ 2، الأستاذ 5، الأستاذ 7، الأستاذ 8) و
(التلميذ 3، التلميذ 4، التلميذ 6، التلميذ 7).

2. التعليم مصدر الحافز / اللاحافز للتلاميذ

يظهر أن المدرس هو الذي يحفز و لا يحفز بشخصيته (جوهره) و بدورة (تقنية) في آن واحد.
أ) بشخصيته قبل أن تكون تقنية، ذلك أن الحافز هو سلوك إنساني أصيل منفتح لسلوكات أخرى، المدرس يحفز بواسطة المادة التي يدرسها و بواسطة الحاجة إلى الإتصال و هو بفضل الإهتمام الذي يوليه للمعرفة العلمية التي يلقتها إلى المتعلمين الذين يشرف عليهم.

(ب) بدوره : المسير الأول لحركية الحافز. إذا كان الحافز معرفا بأنه توتر وجداني قبل لإثارة النشاط، تظهر في قسم اللغات الأجنبية كسيرورة محرقة من الداخل من طرف المدرس بالوسائل التعليمية⁸. قسم اللغة، كنظام للإتصال يستعمل الطاقة المحفزة من أجل تنشيطه أكبر جزء من هذه الطاقة يقدمه المدرس و الباقي من المتعلم و الجماعة. لنتخيل نموذج سير النظام القسم شكل هيكل ثلاثي الأقطاب يستقبل دعم طاقي دائم من : ت



في كل حصة تعليم / تعلم، نظام القسم يستهلك الطاقة، أو إذا فضلنا تغيير قصور حراري "Entropie" هذه الطاقة تعادل كمية المعلومات⁹ (الآتية من الأقطاب الثلاث) التي يمتصها النظام. الطاقة الكامنة للمدرس (أ) و المتعلم (ت) و الجماعة (ج) تفوق الطاقة الكامنة المستخدمة من طرف النظام "قسم". في حالة الحافز الحقيقي، و عندما تكون الطاقة الكامنة أقل تسود حالة اللاحافز. 3. التقويم الحوصلي : عامل اللاتحفيز لدى التلاميذ في وضعية التقاسم :

⁸ - أن يكون دورها مهما في العلوم الطبيعية.

⁹ - نوعية الإتصال، الغير مؤهلة على المستوى الطاقي لا يمكن إغفالها.

المحادثات التي أجريت مع التلاميذ الأقسام الملاحظة تبين عدم اهتمام متباين حسب التلاميذ، عدم الاهتمام هذا يعود أساسا إلى تراكم النقاط الضعيفة في الكتابي.

الغياب الكلي للآداء يبدو أنه غير محفز لتلاميذ المستويين، تكاثر الأخطار وترسبها تكبح قواهم النفسية و بعبارة أخرى تفشلهم.

طلبنا من التلاميذ الذين يعانون صعوبات، اقتراح مخطط إستدراك يمكنهم من مضاعفة حظوظهم في النجاح في نهاية السنة، و أمام اقتراحاتهم تفاجأنا حيث علمنا أن المخطط المقترح يلغي نهائيا المادة المرسبة المادة المرسبة (و المجالات المعرفية التي تطرح مشكلا) و تقديرا للوقت الذي يفصلهم عن المواعيد الحاسمة، و اعترفهم بالعقبات الكبيرة، وضعوا بالإجماع فكرة التعلم المكثف للمحتويات التي تمكنهم من الحصول على نقاط جيدة.

• تلميذ من شعبة الآداب و العلوم الإنسانية (س 34)

" تحصلت على معدل 14 في الثلاثي مع 06 في العلوم : و الله سأترك مادة العلوم و سأبذل مجهودات لأرفع نقاطي في المواد الأخرى".

• تلميذ آخر من شعبة العلوم (س 12).

"فات الأوان بالنسبة للغة الفرنسية لا أستطيع إستدراك تأخري، و سأعمل في المواد الأخرى".

الأعراض عن بذل المجهود يظهر أنه الإستراتيجية المفضلة المكيفة مع حالة اللاحافزية، حيث أن الهدف الذي يبحث عنه التلاميذ المستجوبون هو النجاح في الامتحانات، و المجهود الأدنى لتحقيق ذلك يتم حتما يتجنب اللغات الأجنبية التي تشكل عائقا أمامهم.

يعتبر النجاح عمليا غير يقيني في الفرنسية و الإنجليزية، فلا داعي إلى المحاولة، فتحويل الجهد نحو مواد أخرى يمكن حسب التلاميذ من تحقيق الهدف المطلوب (النجاح) و بمجهود طقوي ضعيف.

4. كيف يعمل النظام التحفيزي أثناء سيرورة التعليم/التعلم؟

كل معرفة هي فعل و ليس جوهر (سلانجر 1978) فعل يرمي إلى الاستحواذ أو إن شئنا إلى بناء ذاتي قابل للإدماج في البنية المعرفية.

هذا البناء الذاتي هو في الحقيقة بناء مشترك (برينر 1983) تحدده السياقات التفاعلية التي تشكل وضعية المتعلم لمادة دراسية معينة. إن حافظ دائم و قابل للتحويل لا يمكن أن يتطور إلا في سياق تفاعلي إيجابي.

حتمية الظروف المرتبطة بالجماعة، الأستاذ تضع كل اكتساب لغوي في مركز حقل وجداني معرفي في إدراك الرسالة، و إعادة الترميز أو في الاستدلالات الضرورية لبناء معناها. فإن مكانة الوجدان لا تقل أهمية عن الجانب المعرفي.

و سيرورة الحوافز (اللاحوافز) يركز على عمليات المحافظة على الحاجيات : تقدير الذات، تقييم و اعتراف التلاميذ النجباء (الذين يعترف بأدائهم يحفزون أنفسهم بالضرورة).

"تلميذ : نجحت و نجاحي يحفزني، إذن أنا محفز و حافزي هذا يمكنني من تعبئة الطاقة الضرورية لمتعلم آخر"
" مدرس : يجب أن أحفز تلامذتي، لذا يجب أن أكون محفزا و أفكر في وضع مواقف محفزة"

السيرورة تعمل بكيفية راجعة : محفز / محفز و محفز/محفزا، في وضعيات التعلم التعلم الملاحظ و الفرق الوحيد يكمن في القصور الحراري الطاقوي للنظام.

في وضعية المفهمة العملية القصور الحراري مرتفع : و هو الثمن الذي يجب دفعه من أجل لإثارة عمليات التحليل، التركيب و نمذجة و الحفاظ إلى الاتصال لسير نظام القسم. ليكون محفز / محفز في مثل هذه الوضعية التي تفتضي سند طاقوي معتبر.

في وضعية استظهار المكتسبات العملية القصور الحراري يكون منخفضا نسبيا، لأن النشاطات العقلية أو العمليات التي

تستدعي تذكر المعارف (منظمة مسبقا بغرض استعمالها) لا
تتطلب شحنة كبيرة¹⁰.

¹⁰ - طاقوية تكون ضرورية خلال بناء المعرفة وإدماجها في الطاقة الكبيرة للبنية
المعرفية.

Bibliographie

1. BLANCHE, R. (1973). Le raisonnement – Paris, PUF, 263p.
2. BRUNER, J.S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire – Paris, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 292p.
3. FILLOUX, J.C. (1987), Pyschanalyse et pédagogie, revue française de pédagogie, n°81.
4. FRANCES, R. (1962). La perception, PUF, 162 p (que sais-je, n°1076)
5. MANNONI, M (1973) . Education impossible. Paris, le Seuil, 309p.
6. PIAGET, J. (1984). Où va l'éducation. Paris, Gauthier, 116p.
7. PIAGET, J. (1974) Réussir et comprendre, 253p.
8. SCHANGER, J. (1978), Une théorie du savoir. Paris, Vrin, 188p.

ملاحق

جدول 1: حجج التلاميذ x قدراتهم

تلاميذ السنة 3 ثانوي			تلاميذ السنة 9 اساسي		
1ت	+	+	1ا	+	-
2ت	+	-	2ا	+	+
3ت	-	-	3ا	+	+
4ت	+	-	4ا	+	-
5ت	+	+	5ا	-	-
6ت	+	-	6ا	+	+
7ت	-	-	7ا	-	-
8ت	-	-	8ا	+	+
9ت	+	+	9ا	+	-
10ت	+	+	10ا	+	-

الخلاصة: هذا الجدول يمثل العدد المرتفع لحالة التقارب المطلق، بعبارة أخرى، التوجيه في نفس اتجاه حجج التلاميذ و قدراتهم.

* 07 حالات على 10 في النهائي

* 06 حالات على 10 في التاسعة (9) أساسي

إن التلاميذ الأكثر إهتماما ينجحون باستمرار غير أن التلميذ المحفز يظهر في وضعية فشل.

جدول 2: حجج المدرسين x قدرات التلاميذ

تلاميذ السنة 3 ثانوي			تلاميذ السنة 9 اساسي		
1ا	+	+	1ت	+	-
2ا	+	+	2ت	+	-
3ا	-	-	3ت	+	+
4ا	+	-	4ت	+	+
5ا	+	+	5ت	-	-
6ا	+	-	6ت	+	+
7ا	+	+	7ت	+	+
8ا	+	+	8ت	+	-
9ا	-	-	9ت	-	-
10ا	+	-	10ت	-	-

الخلاصة: هذا الجدول يبين النسبة المرتفعة للتناسب بين حجج التلاميذ و حجج المدرسين.

* 07 حالات في النهائي
 * 07 حالات في التاسعة (9) أساسي
 التلاميذ الذين يقعون في اتجاه واحد مع مدرسيهم كثيرون.

جدول 3: حجج المدرسين x قدرات التلاميذ

تلاميذ السنة 3 نانوي			تلاميذ السنة 9 اساسي		
1 ت	+	-	1 ا	+	-
2 ت	+	+	2 ا	+	-
3 ت	+	+	3 ا	+	+
4 ت	+	+	4 ا	+	+
5 ت	+	-	5 ا	-	-
6 ت	-	-	6 ا	+	+
7 ت	+	+	7 ا	+	+
8 ت	+	-	8 ا	-	-
9 ت	-	-	9 ا	+	-
10 ت	-	-	10 ا	-	-

الخلاصة: العلاقات ضد التناضرية المشكلة بين حجج المدرسين و قدرات التلاميذ. 07 حالات تقارب كامل في النهائي و 07 حالات أخرى في التاسعة (09) أساسي ذات طابع إيجابي عند 04 تلاميذ، و ذات طابع سلبي عند 03 تلاميذ مهما كان المستوى.

جدول 3: حجج المدرسين x قدرات التلاميذ

تلاميذ السنة 3 نانوي			تلاميذ السنة 9 اساسي		
1 ت	+	+	1 ا	-	+
2 ت	-	+	2 ا	-	+
3 ت	-	-	3 ا	+	+
4 ت	-	-	4 ا	-	-
5 ت	-	+	5 ا	-	-
6 ت	-	+	6 ا	+	+
7 ت	-	+	7 ا	-	+
8 ت	-	-	8 ا	-	+
9 ت	-	-	9 ا	-	+
10 ت	-	+	10 ا	-	-

الخلاصة: إن نسبة تلاؤم النتائج المحصل عليها بواسطة السلوك المعبر عنها من طرق التلاميذ في القسم تصل 50 % في النهائي و في التاسعة (09) أساسي.

الخلاصة: تعد العلاقة المشكّلة من طرف التلميذ مع قدراته الخاصة من جهة وعرض قدراته من طرف الآخرين (الجماعية الزوجية و المدرسين)، هي مصدر التحفيز / اللاتحفيز.

السيرورة التحفيزية (تحفيز / لاتحفيز) تسير كجهاز منظم ذاتيا من طرف التلميذ نفسه. و إذا كانت الطاقة الضرورية للحفاظ على هذه السيرورة، التي هي، في آن واحد ذات طبيعة داخلية و خارجية (إثارات خارجية و عدة رغبات). الآليات و/أو الإستراتيجيات هي في تدقيق دون توقف من طرف التلميذ نفسه.