**المحاضرة الثالثة : نظريات الدافعية**

المطلب الأول: في النظرية الإنسانية  
نظرية تدرج الحاجات أو ما يعرف بنظرية ماسلو، حيث قدم إبراهام ماسلو Abraham Maslow هذه النظرية والتي تعتبر من أكثر النظريات جاذبية عند الحديث عن الدافعية. حيث اعتبر ماسلو أن القوة الدافعية للناس وسبب انضمامهم للمنظمات وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات. وأن هذه الحاجات يمكن تنظيمها على شكل هرم يتضمن خمس مستويات أساسية من الحاجات تتطلب من الأفراد أن يشبع حاجاته منها أو أن هرم ماسلو الخاص بالاحتياجات هو كذلك [نظرية الاحتواء] الخاصة بالتحقيق.  
وتحتوي نظرية ماسلو على جزأين هما:  
1. تصنيف الاحتياجات البشرية.  
2. الاهتمام بكيفية ارتباط المستويات واحداً بالآخر.  
هرم الحاجات لماسلو أو نظرية الاحتواء:  
تتدرج الحاجات في نظرية ماسلو من الحاجات الأساسية والفسيولوجية وتنتقل إلى أعل عبر حاجات الأمان ثم الحاجات الاجتماعية وحاجات التقدير وحاجات التحقيق وتكون على شكل هرم وهو كالآتي :  
الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs:  
تعمل هذه الحاجات أساساً على الحفاظ على الفرد، والمحافظة على نوعه، وهي تمثل حد الكفاف بالنسبة للإنسان، وهذه الحاجات هي الطعام والشراب والمسكن والراحة والنوم وغيرها وعند إشباعها يصل الفرد إلى حد الرضا.  
1. الحاجة إلى الأمان Safety Needs:  
بمجرد أن يشبع الفرد حاجات الفسيولوجية بطريقة مرضية، فإنه ينتقل إلى حاجات الأمان وعدم الخوف من خلال تأمين حياته وحمايتها من أي خطر يحدق له أو يهدد حياته أي حاجته إلى اطمئنان من خلال أنظمة الأمن الصناعية والتأمينات الاجتماعية في الرعاية الصحية وغيرها.  
2. الحاجات الاجتماعية: Social Needs:  
بعد إشباع الحاجتين السابقتين تبرز الحاجات الاجتماعية مؤثرة على السلوك الإنساني وتزداد أهميتها كدافع على هذا السلوك وتتمثل في رغبة الفرد الإنتماء إلى الجماعة وإقامة علاقات يحيطها الود والاعتزاز أو التقدير. وتمتد الحاجات الاجتماعية إلى محاولته لكسب الهمينة والنفوذ وأهل الجماعة من خلال المكانة الاجتماعية والمركز الوظيفي الذي يحصل عليه وكذلك تبادل الزيارات وتوفير نادي اجتماعي وغيرها.  
3. حاجات التقدير Esteem Needs:  
يتم التركيز على حاجات الفرد إلى المكانة الاجتماعية المرموقة والشعور باحترام الآخرين وحاجته إلى إحساسه بالثقة في النفس والقوة والمقدرة والكفاءة، والتقدير عن الأعمال التي يقدمها وتلعب الألقاب البراقة والترقيات والحوافز دوراً هاماً في إشباع حاجات التقدير.  
4. حاجات تحقيق الذات Self outualization Needs:  
هنا يحاول الفرد أن يحقق ذاته من خلال تعظيم استخدامه قدراته ومهاراته الحالية والمحتملة في محاولة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات التي تسعده شخصياً حيث يبحث عن مهام ذات طبيعة متحدية لقدراته ومهاراته ويطورها نحو الإبداع والابتكار .  
ويؤكد أصحاب النظرية الإنسانية على عملية النمو الشخصي لذلك فهم متفقون مع النظرية المعرفية في أهمية الاحتياجات الجوهرية الداخلية ولكن ينصب اهتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل الحرية، والاختيار، و تأكيد الذات.  
وبتطبيق هذه النظرية على العملية التعليمية نجد أن النجاح والإنجاز يتحقق للطلاب إذا ما أتيحت لهم الفرص المناسبة لإشباع ميولهم ورغباتهم المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم، وبالتالي فإن إشباع تلك الحاجات لديهم سيمكنهم من تحقيق ذواتهم بالإنتاج والإبداع، فالمتعلم يحاول قدر استطاعته استثمار كل إمكاناته الذاتية لتحقيق النجاح وتحقيق الذات، ومن المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف والفرص المتاحة لهم تختلف أيضًا، مما يجعل الفرد دائمًا في سعي مستمر لتحقيق ذاته.  
المطلب الثاني: في نظرية الشكل الألمانية (الجشتالتية)  
يرى أنصار نظرية الجشتالت أن قانون الثواب والعقاب هو مصدر الدافعية، وبمعنى آخر فإن الدافعية تظهر في الحالة التي يكون فيها الكائن الحي أمام مشكلة. يُعتبر قانون الثواب والعقاب الأساس المهم في حلها.  
نستنتج مما سبق، أن الدافعية هي تلك القوى المحركة التي تدفع الفرد إلى عمل شيء ما، وتعتمد على عوامل داخلية وأخرى خارجية، وبالتالي تختلف نظرة التلميذ إلى المدرسة وإلى المعلم حيث نجد أن تلميذًا ما يحب المدرسة والمعلم لأنه يجد فيهما من المثيرات ما يرضي حاجاته وأن بيئة المدرسة سهلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه. وعلى الجانب الآخر، هناك تلميذ يكره المدرسة نظرًا لأنها بيئة معقدة ومملة والمعلم فيها يعمل كجلاد.  
1 ـ التعلم يعتمد على الإدراك الحسي  
لما كان التعلم عملية اكتشاف للبيئة وللذات فإن مظهره الحاسم هو المظهر المعرفي. والتعلم يعني اكتشاف طبيعة الحقيقة او معرفة ما هو حقيقي. والتعلم متعلق بإدراك ما هو حاسم في أي موقف من المواقف. او معرفة كيف تترابط الأشياء والتعرف على البنية الداخلية للشيء الذي على المرء أن يتعامل معه.  
وما تتعلمه عن مهمة محددة هو الوظيفة المباشرة لكيفية رؤيتك لذلك العمل. وإذا لم تكن المشكلة التي تعرض عليك ذات معنى أي إذا كانت بنيتها الداخلية تبدو مبهمة عليك او إذا ما بدت لك خليطا غير منتظم من الارتباطات الاعتباطية (كأن تكون على سبيل المثال مجموعة من الأسماء او المعارك او التواريخ التي يطلب منك حفظها في درس من دروس التاريخ يعطيه لك مدرس يؤمن بالتكرار والحفظ المجرد) فإن إدراكك لهاته المادة سيظل غير منظم وباهت وغير متميز، أما إذا كنت قادرا على فهم التقاصيل ورؤية كيف يؤدي شيء الى شيء آخر أو كيف يؤدي حدث الى حدث آخر بسرعة، فإن هذا الفهم لهاته المادة هو أيضا ما تتعلمه عنها.  
والشيء الذي تتعلمه يتواجد أولا في الإدراك او المعرفة قبل أن ينتقل إلى الذاكرة. ومن هنا فإن فهم ما في الذاكرة يتطلب فهم المدخلات الأساسية التي يبنى عليها الفهم. والإدراك في وقت من الأوقات يحدث أثرا يترسب في الذاكرة. وعملية إحداث الأثر في الذاكرة، وهو ما يقابل الأحداث المدركة او المعروفة، هاته العملية هي التي تجعل التذكر أمرا ممكنا وإذا لم تدرك الشيء في المفام الأول، فمن الواضح أنك لن تستطيع أن تتذكر أي شيء عنه. أما كيف تدرك شيئا ما فهو الأمر الذي يؤثر تأثيرا مباشرا في كيفية ترميزه في الذاكرة. وهكذا فمن البديهي القول أن ما هو موجود في الذاكرة لا بد من أن يكون قد قدم بشكل محسوس او مدرك او معروف. فالإدراك يحدد التعلم.  
2 ـ التعلم ينطوي على إعادة التنظيم  
الصورة المألوفة للتعلم هي مسألة الانتقال من حالة يكون شيئا ما فيها لا معنى له او من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التغلب عليها او حالة يبدو فيها الموقف كله غامضا، الى حالة جديدة يصبح فيها للأشياء معنى او حالة تتغلب فيها في التو واللحظة على الهوة المحيرة او الحالة التي كان فيها الموقف غامضا الى موقف في غاية الوضوح. وهذا يعني في صورته النموذجية، أن الإدراك قد تمت إعادة تنظيمه بحيث أن مفهوم المشكلة لم يعد يتضمن الثغرة المزعجة المعتمة او انعدام المعنى في التصور السابق. ولنضرب مثلا لذلك : لنفرض أنك وأنت تبحث في صندوق قديم وجدت سلسلة ذهبية قديمة. وأنك وجدت خمس مجموعات من حلقات السلسلة كل منها يحتوي على ثلاث حلقات، وتأخذ هاته القطع إلى جارك صائغ الجواهر وتسأله كم يريد حتلا يعمل لك سلسلة جديدة تضم خمس عشرة حلقة. فيقول لك : "سأتقاضى منك درهمين مقابل كل حلقة أقوم بفكها وإعادة لحمها من جديد. ولسوف أنتهي منها غدا. فتسأله : وكم سيكلفني ذلك ؟ فيجيبك : ستة دراهم. وبعد ذلك تتصرف من المحل. وعندما تعود الى منزلك تبدأ في التفكير ثانية في الأمر. هل سأدفع ستة دراهم ؟ ألا ينبغي أن يكون الأمر ثمانية دراهم ؟ اليس من الضروري فتح أربع حلقات ولحمها بدلا من ثلاثة.  
إن الكثير من التعلم لحقيقي له خصائص مشابهة. إذ يبدأ بضربة أو صدمة أو لمحة وبعدها تأخذ الأمور مكانها الصحيح. وبعبارة أخرى فإن ما كان يبدو مجموعة مختلطة غير مرتبة من الأشياء غير المفهومة تصبح الآن لها معنى بعد أن تكون قد تكونت منها صورة جديدة. وإعادة التنظيم الإدراكي هي لب عملية التعلم.  
  
المطلب الثالث: في النظرية المعرفية  
يرى أصحاب النظرية المعرفية أن البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما تتم من خلال النظام المعرفي للفرد. ويرى أنصار هذه النظرية أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وأن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية، فهم يندمجون في مواقف التعلم ويميلون إلى المثابرة و الاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستويات تحصيلية عالية ومهارات معرفية مرتفعة.  
والتفسيرات المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه (Hunt, 1965) لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي (Vander Zanden, 1980).  
فظاهرة حب الاستطلاع مثلاً، هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته وقدرته على الضبط الذاتي لدى قيامه بهذا السلوك (Day and Berlyne, 1971, 1975) وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعاً إنسانياً ذاتياً وأساسياً. وقد أشار بعض الباحثين (Maw and Maw, 1965) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل.  
صاغ اتكنسون (Atkinso, 1965) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل على نحو وثيق، مشيراً على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:  
1 ـ الدافع لإنجاز النجاح: يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.  
2 ـ احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.  
3 ـ قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة، يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث Incentive (الإثابة) أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية. والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.  
إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعاً بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعاً بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل) وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات.  
يتضح مما سبق أن قدرة الطالب على التعلم والتحصيل مرتبطة إلى حد كبير بنزعته الدافعية إلى انجاز النجاح، ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساساً، فمن الممكن القول بإمكانية تعدل تلك القدرة، فأي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح، يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل المدرسي.  
  
المطلب الرابع: في النظرية السلوكية  
ينظر أصحاب النظرية السلوكية إلى الدافعية من منظور آخر وهو المثير الخارجي والتعزيز له، والمعلم لديهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية.  
لا يرى سكنر، صاحب نموذج التعلم الإجرائي، ضرورة لافتراض متغيرات متدخلة كالحافز لتفسير السلوك، علماً بأنه يقبل بمفهوم التعزيز كأساس للتعلم، ذلك المفهم الذي ينطوي في ذاته على معنى الدافعية (Klausmeier, 1975) ويستخدم عوضاً عن ذلك مفهوم الحرمان Deprivation، ويرى أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبط بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يتلو استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. ويقتصر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والإيجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.  
ويأخذ (هل (Hull, 1952 بقانون الأثر، ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل تورندايك، حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة Need Reduction للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز Drive للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك. وقد حدد هل علاقة السلوك بالحاجة والحافز.  
تعتبر الحاجة طبقاً لهذا النموذج متغيراً مستقلاً، يلعب دوراً مؤثراً في تحديد لحافز كمتغير متدخل، ويلعب هذا بدوره دوراً مؤثراً ي تحديد السلوك، فتصدر عن المتعلم استجابات معينة تؤدي إلى اختزال الحاجة، الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم. أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلمها