قضايا في الدافعية: القابلية للأداء

تيري مكناب، كلية كويّ، أيوا

TERRY MCNABB

ظل دور الدافعية في التحصيل الأكاديمي موضوعًا للبحث العلمي لأكثر من خمسة وأربعين عامًا. وبغضّ النظر عن وصفها كالتزام بالأداء، أو المثابرة، أو الاهتمام الداخلي، أو البحث عن التحدي، أو حبّ التعلّم، أو بذل الجهد، فإن فكرة الدافعية تُفهم من قبل الباحثين والمربين وعامة الناس بأنها تُمثّل الفرق بين الإمكانية والأداء. كما أن أهمية الدافعية تظهر بصورة جلية لدى الطلاب ذوي القدرات الفائقة، الذين يُمثّل لهم هذا الفرق شيئًا جوهريًا، لكنه يُعدّ محبطًا لأولياء الأمور والمعلمين والطلاب أنفسهم في الوقت ذاته.

تكمن المشكلة في فهم دور الدافعية في السلوك، وفي تحديد الطلاب الموهوبين. فعلى سبيل المثال، حدّدت رينزولي (Renzuli, 1978) في تصوره للحلقات الثلاث عن الموهبة الالتزام بالمهمة بصفته أحد المكونات الثلاثة لسلوك الموهوبين، إضافة إلى المقدرة فوق المعتادة، والإبداع. وبالطريقة نفسها، فقد حدّدت وينر (Winner) عام ٢٠٠٠ الدافعية الداخلية العميقة لإتقان المجال الذي توجد فيه الموهبة، بالإضافة إلى النضج المبكر، والتعلّم المستقل؛ كثلاث خصائص تُحدّد الموهبة، ورأى أن الدافع الداخلي هو جزء من الموهبة الفطرية الاستثنائية.

وفي الوقت الذي توسّع فيه نموذجا وينر، ورينزولي في تعريف الموهبة، متجاوزين نموذج تيرمان (Terman) السيكولوجي التقليدي، فإن هذين النموذجين قد سبّبا بعض الالتباس في فهم تدني التحصيل (Gagne, 1991). فإذا كانت الدافعية شرطًا ضروريًا للموهبة، فكيف سنفكّر في الطلاب غير القادرين على إظهار السلوك الموهوب على الرغم من امتلاكهم الدافعية؟

وفي ما يتعلق بموضوع تدني التحصيل، فإن الإقرار بأن القدرات الفائقة لا تضمن إنجازًا عاليًا، قد يقود إلى الاعتقاد بأن الموهبة لا تضمن سلوكًا موهوبًا.

ويبدو أن السؤال الرئيس للمربين وأولياء الأمور هو: أنه إذا افترضنا أن الطلاب يملكون رغبة داخلية في التعلّم، فلماذا يفقد بعضهم من ذوي القدرات العالية دافعيتهم الداخلية، أو يكبتونها، أو يضعونها جانبًا؟

والسؤالان الآخران المهمان، هما:

ما المقصود بالدافعية بشكل خاص؟

وكيف نستطيع فهم الآليات السيكولوجية التي تقود إلى دافعية منخفضة؟

تدني التحصيل بصفته مشكلة دافعية

إن تدني التحصيل الأكاديمي هو ظاهرة معقدة تبدو في معظم الحالات كأنها ناجمة عن مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية. وتتضمن العوامل الخارجية مؤثرات بيئية متنوعة؛ سواء في بيت الطفل، أو المدرسة. فالمشكلات العائلية الخطيرة يمكن أن تعيق قدرة الطفل على إعطاء العمل المدرسي الانتباه المطلوب. كما أن البيئة المدرسية قد لا تسمح بالتعبير الكامل عن الموهبة. وفي بعض الأحيان، فإن الأداء الاستثنائي يعيقه التفاعلات الصفية السلبية، أو أنشطة المساق المحدودة.

وبالمثل، فهناك العديد من المعلمين الذين لم يتلقوا التدريب المناسب على الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين. فعلى سبيل المثال، يُفضّل العديد من هؤلاء الطلاب الإتقان المستقل للمعرفة (Gottfried & Gottfried, 1996). ولكن، قد لا يدرك المعلمون السلوك المُعزّز للاستقلالية أو يستعملونه، كما هو الحال بالنسبة إلى تلك السلوكات التي حدّدها ريف وزملاؤه (Reeve, Bolt, & Cai, 1999).

يُعبّر كثيرون عن ضجرهم من المدرسة عن طريق سوء

السلوك الذي يُولّد بدوره ردود فعل سلبية من قبل المدرسين، ويُعزّز إحساس الطالب بأن حاجاته غير منطقية.

ختامًا، فإن الطلاب الموهوبين قد يكونون عُرضة للقلق إزاء الرغبة الاجتماعية للموهبة، والولع بالدراسة، وربّما يخضعون إلى ضغط الأقران لإخفاء مواهبهم (Tannenbaum, 1983). وأكدت دراسات حديثة أن التحصيل الأكاديمي، فضلاً عن المقدرة الرياضية، هما عاملان مهمان لرضا الأقران من قبل البالغين (Udvari & Rubin, 1996).

وعلى أيّة حال، وحتى عندما تُوفّر المدرسة منهاجًا يتحدى قدرات الطلاب، وعندما يُشجّع الوالدان والمعلمون على التميّز الأكاديمي، وعندما لا توجد مشكلات عاطفية خطيرة؛ فإنه يبقى هناك عدد كبير من الطلاب ذوي القدرات الفائقة الذين يعانون واحدة أو أكثر من المشكلات الأكاديمية التالية:

الجهد المنخفض، وتجنّب التحديات، والتوقّعات العالية غير المنطقية أو المنخفضة غير المنطقية، والمثابرة المنخفضة لدى أداء المهمات الصعبة، أو انعدام المتعة في التعلّم.

إن هذه الفئة من الطلاب الذين قد تكون سلوكاتهم الهادمة للذات نتيجة للعوامل الباطنية، يمكن فهمها فهمًا جيدًا عن طريق أبحاث الدافعية.

قد تتمثّل هذه المجموعة من السلوكات الهادمة للذات الموصوفة سابقًا في الطالب الذي يفتقد الدافعية الداخلية، التي قد تُعرّف أنها النزعة نحو المشاركة في سلوك بغياب المكافأة الخارجية. ومع تقدّم البحث في الدافعية على مدى الخمس والأربعين سنة الماضية، فإن التركيز قد انصب على تحديد سلوكات أكاديمية متخصّصة مرتبطة بنتائج أكاديمية مرغوبة. وقد استهدف البحث، بصورة عامة، ثلاثة سلوكات، هي: البحث عن التحدي، والمثابرة، والمتعة في أداء النشاط، بصفتها مؤشّرات على وجود الدافعية الداخلية. وتُعدّ هذه السلوكات أكاديمية تكيّفية، كما تُعدّ مناقضاتها (تجنّب التحدي، والاستسلام، وانعدام المتعة في التعلّم) سلوكات غير مُجدية، أو غير تكيّفية.

وقد حاول الباحثون في السنوات الأخيرة تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك التكيّفي وغير التكيّفي، وقد نشأ هذا التركيز على المجالات الخاصة بالوضع المرتبط بالدافعية الأكاديمية من البحث الذي يرى في الدافعية خاصية شخصية ثابتة، فضلاً عن البحث الخاص بالدافعية والطلاب الموهوبين. من جهة أخرى، فقد طلب كليكن بيرد (Clinkenbeard, 1996) من الباحثين تحديد المتغيّرات الصفية التي تُعزّز سلوكات الدافعية التكيّفية. ويُشجّع التركيز على سياق الدافعية وجهة النظر التي ترى أن الطلاب ليس لديهم دافعية. ففي الوقت الذي لا تتوافر فيه لديهم دافعية لتلبية الأهداف الأكاديمية للمدرسة أو المعلم، فإنهم قد يملكون دافعية لتلبية حاجاتهم النفسية الخاصة، وهذه الحاجات قد تتأثر بصورة مباشرة ببيئتهم.

ومنذ إصدار النسخة الثانية من هذا الكتاب، فقد بدأ باحثو الدافعية معالجة الموضوعات الخاصة بالطلاب ذوي القدرات الفائقة بصورة مباشرة، وألقت نظريات متطوّرة عديدة الضوء على السؤال المهم الذي يتناول أسباب عدم قدرة الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية الفائقة على تحقيق إمكانياتهم، أو حتى محاولة تحقيقها. وعليه، تُركّز هذه الوحدة على تتبع تطوّر واحدة من النظريات التأملية الاجتماعية للدافعية كما نشأت على مدى خمسين عامًا من القرن الماضي، فضلاً عن استعراض مضامينها لفهم تدني التحصيل لدى الطلاب الموهوبين.

النظريات المعرفية الاجتماعية

تعتمد النظريات التأملية الاجتماعية على افتراض أن السلوك نابع من الطريقة التي يُفسّر فيها الناس المعلومات المستقاة من تفاعلهم مع العالم الاجتماعي. كما أن العديد من النظريات المعرفية الخاصة بسلوك الإنجاز مرتبطة بافتراض أن إدراك الطالب مقدرته، يُمثّل تنبّؤًا جيدًا للسلوكات المتعلقة بالتحصيل، أكثر من المقاييس الموضوعة لتلك القدرة (مثل علامات الاختبارات المقنّنة). وقد أيّدت الأبحاث هذه القناعة من أوجه عدّة. (Bandurd, 1997; Covington, 1984; Harter, 1978; Nicholls, 1982; parsons, 1982; Phillips, 1984; Weiner, 1979)

تكتسب النظريات المشتقة من الأبحاث ذات الصلة بمركز الضبط أهميتها من استكشاف تصرّف الطلاب المتميّزين أكاديميًا على نحو لا يُظهر تميّزهم. وبالتحديد، فإن كلاً من نظرية الهدف، ونظرية العزو، ومركز الضبط يقترح تفسيرات لما يمنع هؤلاء الطلاب من إظهار السلوكات الأكاديمية التكيّفية.

مركز الضبط

في عام ١٩٦٦م، وفي سياق نظرية التعلّم الاجتماعي، حدّد جوليان روتر (Julian Rotter) ميل الأفراد إلى إدراك المخرجات في ميدان معين؛ سواء أكان ضمن نطاق تحكّمهم أم خارجه. ويُعدّ هذا الميل متنبّأً جيدًا بتوقعاتهم للنجاح المستقبلي في ذلك الميدان (Rotter, 1966)، وقد أُطلق على هذه البنية اسم مركز الضبط (Locus of control)، حيث طُبّق منذ ذلك الحين على عدّة موضوعات في الحقول المختلفة، مثل: الصحة، والعلاقات الاجتماعية، والموضوعات الأكاديمية. وقد تبين أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي يتحملون مسؤولية أكبر نحو سلوكهم، ويُظهرون تحوّلات في التوقّع، حيث يرفعون مستوى توقّعاتهم بعد تجربة النجاح، ويخفضون توقّعاتهم بعد الفشل. أمّا هؤلاء الذين يمتلكون موقع ضبط خارجي، فيشعرون بأن قوى خارجية تتحكّم في حظوظهم، ويتصرفون كما لو أن هناك علاقة بسيطة بين ما يفعلون وما يحدث لهم. ونتيجة لذلك؛ فإنهم يُظهرون تحوّلات غير سوية في التوقّع، مثل: توقّع منخفض بعد النجاح، وتوقّع مرتفع بعد الفشل، الأمر الذي يُظهر تدني الثقة بقدراتهم حتى بعد النجاح.

يصف هذا النمط في تحوّلات التوقّع سلوكات بعض متدني التحصيل، حيث يبدو أنهم يمتلكون؛ إمّا أهدافًا أكاديمية عالية وغير واقعية، وإمّا أهدافًا أكاديمية منخفضة. وعلى سبيل المثال، فإن الطالب الذي يتجنّب الالتحاق بمساق للتسريع في مادة الرياضيات، بالرغم من علامات التحصيل العالية التي حقّقها في مساقات الرياضيات مسبقًا، يُظهر تحوّلاً شاذًا (غير سوي) في التوقع.

لقد ولدت نظرية روتر Rotter بحوثًا ضخمة في سوابق، وارتباطات، ونتائج مركز الضبط الخاص بالموضوعات الأكاديمية. وقد تبين أن مركز الضبط يميل إلى أن يكون صفة عمومية، مع اختلاف داخل المجالات والحقول أو بينها. فعلى سبيل المثال، يستطيع طالب ما أن يُظهر موقع ضبط داخليًا للأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى مركز ضبط خارجي للأنشطة المدرسية، وقد يمتلك ضبطًا داخليًا في الرياضيات، وآخر خارجيًا في اللغة الإنجليزية.

يُعتقد بأن مركز الضبط مشتق من تاريخ التعزيز الخاص بالشخص؛ لذا، فإنه يُعدّ حسّاسًا للتغيرات البيئية. وقد كشفت البحوث والدراسات التي أُجريت في بداية السبعينيات من القرن الماضي، أن الدافعية الداخلية يمكن أن تُقوّض بالتعزيز أو الجائزة الخارجية، وأن ذلك يحدث من خلال مركز الضبط.

وقد نَفّذ ليبر، وجرين، ونسبت (Lepper, Green, & Nisbett, 1973) برنامجًا للبحث حول «فرضية المبالغة في التبرير»، حيث أُعطي الطلاب جوائز لتنفيذهم أنشطة استمتعوا بها، وقد أظهرت عدّة تجارب استُعملت فيها أنواع مختلفة من الجوائز؛ كالتعزيز اللفظي، أو الحلوى، أو الجوائز الرمزية، أن الطلاب أظهروا اهتمامًا ومتعة أقل إزاء النشاط الذي اشتركوا فيه بداية بدافع من اهتمام داخلي؛ بعد أن وُعدوا وأُعطوا جائزة لاشتراكهم في النشاط نفسه. ويرى الباحثون أنه مع منح جائزة لقاء النشاط المجدي والفاعل، فإن التجربة نقلت مركز الضبط لدى الطلاب لذلك النشاط من الداخل إلى الخارج. وقد أظهرت البحوث التي أُجريت مؤخرًا من قبل أمابايل (Amabile, 1985)، وجولدفارب، وبراكفيلد (Amabile, Goldfab, and Brackfield, 1990)، وأمابايل، وهنيسي، وجروسمان (Amabile, Hennessey, and Grssman, 1986)؛ أن ظاهرة مشابهة تحدث عندما يُكافأ الفنانون والمؤلّفون على أعمالهم الإبداعية؛ إذ تبيّن أن القصص والأعمال الفنية المُنتجة بموجب عقد، كانت أقل إبداعًا من تلك التي أُنتجت دون مكافأة موعودة.

وتبدو تداعيات ذلك واضحة بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين؛ إذ يبدأ الطلاب المعرّضون للتأثّر بالمكافأة (ما زلنا نجهل الكثير عن أسباب تأثّر بعض الطلاب بالمكافأة، وعدم تأثّر بعضهم الآخر بذلك) بالعجز عن ضبط الأعمال المدرسية حالما تُرصد الدرجات. وكذلك عبر الثناء المتواصل، وإعطاء مكافآت مقابل الأعمال المتميّزة التي يؤديها هؤلاء الطلاب بصورة عفوية؛ الأمر الذي قد يجعلهم يعتمدون على التقويم الخارجي. والأسوأ من ذلك، أنهم قد يعتقدون أن سلوكاتهم ناجمة عن عامل خارجي.

وبالرغم من استمرار الجدل القائم حول الاستعمال المناسب للجائزة، فإنه يبدو واضحًا لبعض الطلاب أن فقدهم الشعور بالسيطرة على تعلّمهم قد يكون أساس تدني التحصيل.

نظرية العزو

لقد ضمّن وينر (Weiner, 1974 - 1979) البحوث ذات الصلة بمركز الضبط في نظريته المعروفة باسم نظرية

العزو (Attribution Theory)، حيث رأى أن مركز الضبط هو واحد من البُعْدين اللذين يُميّزان التفسيرات، أو العزو الذي يُقدّمه الطلاب لتفسير نجاحهم أو فشلهم في الصف. وبالنسبة إلى وينر، فإن التفسيرات الأربعة الرئيسة التي يسردها الطلاب للنتائج الأكاديمية تتصل بالقدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ. ومن الجدير بالذكر أن هناك أنواعًا شتّى من العزو ترتبط بمركز الضبط (داخلي أو خارجي)، كما تتصف بالثبات والديمومة. وباستعمال هذين البُعْدين، صَمّم وينر مصفوفة مُكوّنة من أربع خلايا (انظر الشكل ١ : ٣٢).

الثبات	مركز الضبط: داخلي	مركز الضبط: خارجي
ثابت	القدرة	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد	الحظ

الشكل: (١: ٣٢): وصف التفاسير الأربعة الرئيسة للنتاجات الأكاديمية.

يعتقد بأن الإسهام الرئيس لنظرية العزو في فهم التحصيل الأكاديمي، يتمثّل في قدرتها على ربط سلوكات أكاديمية محدّدة بتفسيرات معينة؛ إذ يُعتقد بأن القدرة على النجاح مرتبطة بالتوقّعات العالية للنجاح المستقبلي، والبحث عن التحدي والمثابرة، في حين لوحظ أن عزو الفشل مرتبط بالتوقّعات المتدنية للنجاح المستقبلي، وتجنّب التحدي، وقلّة المثابرة. فالطلاب الذين يُعزون فشلهم إلى ضعف القدرة، يرون أن فشلهم المستقبلي أكثر احتمالاً أيضًا. ويرى دينر، ودويك (Diener and Dwek, 1978) أن هؤلاء الطلاب يُظهرون عجزًا متعلّمًا في الأوضاع الأكاديمية، حيث يعتقدون أن النتائج الأكاديمية الضعيفة هي خارجة عن نطاق سيطرتهم. وبما أن النتائج مرتبطة بالقدرات المتدنية؛ فإنهم يستسلمون بسهولة، ويتجنّبون التحديات، ويكرهون المدرسة.

وعليه، فقد كان يُنظر إلى السلوكات الأكاديمية التكيّفية باعتبارها مرتبطة بعزو القدرة على النجاح، لا الفشل. وكما أظهر بحث أجري مؤخّرًا، فإن نتائج عزو القدرة وآثارها في النتاجات الناجحة لا يمكن تعميمها بسهولة.

ومن جهة أخرى، فقد رُبط عزو الجهد بالسلوكات التكيّفية في حال استعمالها لشرح الفشل أو تعليله. ولأن الجهد يقع تحت سيطرة الفرد عمومًا؛ فإنه خاضع للتغيّر. فالطلاب الذين يعتقدون أن بإمكانهم تحسين نشاطهم المدرسي عن طريق جهدهم الخاص، يميلون إلى الاحتفاظ بتوقّعات عالية للنجاح، ويحاولون على نحو أفضل في المرّة القادمة.

هناك مضامين كبيرة للطريقة التي يرى فيها الطلاب قدراتهم وجهودهم؛ نظرًا إلى ارتباطها ببعضها بعضًا، حيث تساعد هذه المضامين على فهم مشكلات الدافعية لدى الطلاب ذوي القدرات الفائقة. ومع بدايات سنّ المراهقة المبكّرة، يُطوّر العديد من الطلاب نظرة تعويضية للجهد والقدرة، حيث إن الأذكياء منهم يعتقدون بعدم الحاجة إلى بذل محاولات جادّة. أمّا إذا كنت مضطرًا للقيام بمحاولات جادّة، فأنت لست ذكيًا.

لنفكّر في مضامين هذا الاعتقاد من وجهة نظر « نظرية العزو » تجاه الطلاب الذين يعاملون بصفتهم موهوبين في مرحلة مبكّرة. فلنفترض أن طالبًا أحرز في الامتحان الأول لمادة الجبر العلامة (ب)، واعتبرها متدنية مقارنة بما بذله من جهد ودراسة. وبسبب عزو الأداء الجيد في الرياضيات لقدراته، وتعميم ذلك على حياته كلها؛ نتيجة إخباره – مرارًا – أنه ذكي في هذا المبحث، فإنه يواجه، الآن، وضعًا يُلزمه بتبرير فشله. كما أن شعوره بضرورة بذل جهد أكبر في الامتحان، يهزّ ثقته بقدرته؛ لذا، يحاول العديد من الطلاب في مثل هذا الوضع تجنّب أوضاع تُلزمهم بالعمل الجاد، ليس بسبب الكسل، ولكن بسبب مخاوفهم من عدم القدرة على حماية مفهوم الذات المرتبط بالقدرة الفائقة.

لقد أسهبت البحوث التي أُجريت مؤخّرًا في شرح العلاقة بين الفشل ومعتقدات الطلاب إزاء مقدراتهم، ملقية الشكوك على الاستنتاجات السابقة لأبحاث العزو ذات التأثيرات الإيجابية المطلقة لعزو القدرة في النجاح.

نظريات الهدف

ترى دويك وزملاؤها (Dweck, 1986, 1991; Dweck & Leggett, 2000; Elliot & Dweck, 1988; Kamins & Dweck, 1999) أن سلوكات التحصيل التكيّفية (البحث عن التحديات، والمثابرة الفائقة في وجه العوائق، والعواطف الإيجابية) تلعب دورًا رئيسًا فاعلاً في تحصيل الطلاب الأكاديمي. كما اعتقدوا بأن أهداف الطلاب في الأوضاع

الأكاديمية، تتصل بالطريقة التي يفكّرون فيها حيال ذكائهم (انظر الشكل ٢ : ٣٢).

تعتقد دويك بأن الطلاب يمتلكون نظرة كينونة أو هوية، أو نظرة متزايدة وبنائية للذكاء. فالطلاب الذين يمتلكون نظرة كينونة يعتقدون بأن الذكاء صفة ثابتة يملكونها، وأنهم مدفوعون إلى الانخراط في الأنشطة التي تمنحهم أحكامًا مفضّلة لقدراتهم. ومن هذا المنطق، يتبنى هؤلاء الطلاب أهداف الأداء التي ترتكز على قياس قدراتهم وإظهارها، ويرون في أوضاع التحصيل «الأداء» اختبارًا لقدراتهم. ونتيجة لذلك؛ يُضحّى بالتحدي، ويُستغنى عنه نظير تعلّم المزيد؛ بغية الظهور بمظهر الأذكياء (Mueller and Dweek,1998). وفي حال تعرّضهم لمواقف تعلّمية تعكس جوانب الثقة لديهم، فإنهم يُظهرون سلوكًا تعلّميًا تكيّفيًا. أمّا إذا تعرّضوا لموقف يمتلكون فيه قليلاً من الثقة، فإنهم يُظهرون سلوكات غير تكيّفية. ويميل مُنظّرو الكينونة أو الهوية إلى رؤية القدرة والجهد باعتبارهما مترابطين بطريقة عكسية؛ لذا، فإنهم يُشكّكون في قدراتهما بعد تحقيق نجاحات بمجهودات عالية.

وفي المقابل، يُطلق على الأفراد الذين يرون ذكاءهم مطواعًا ونتاجًا للجهد، اسم «النمائيين» الذين يبنون قدراتهم على نحو متزايد وتدريجي (النظرية النمائية Incremental Theorists). إنهم يرون مواقف التحصيل بصفتها فرصًا لزيادة مقدرتهم، ويتجهون نحو الأنشطة التي تساعدهم على تطوير مهاراتهم وتفكيرهم. كما يمتلك هؤلاء الأفراد أهدافًا تعلّمية، لا أهدافًا أدائية، ويرون أن الجهد والقدرة يرتبطان معًا بصورة إيجابية؛ لذا، فهم يركّزون على المحاولة بجدّية عند تعرّضهم للتحدي، فضلاً عن إظهارهم سلوكات أكاديمية تكيّفية، بغضّ النظر عن مستوى ثقتهم بالنشاط المُعطى.

لقد أظهرت دراسة مولر، ودويك (Muller and Dweck, 1998) أن الطلاب الذين يتلقون ثناء لذكائهم يميلون إلى تطوير النظرية الفطرية للذكاء، ويتمثّلون أهداف الأداء، مقارنة بأقرانهم الذين يتلقون ثناء لجهدهم. ويبقى الهدف الدافعي لهؤلاء الطلاب، أصحاب نظرية الفطرية، توثيق مستويات قدراتهم الفائقة، عن طريق الأداءات الناجحة التي تنجم عن قيامهم بالمهمات التي لا تتحدى قدراتهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء الطلاب يميلون إلى إظهار دافعية منخفضة بعد كلّ عائق.

وبالنسبة إلى دويك، وليجيت (١٩٨٨)، فإن الأفراد المتكيّفين يجيدون التنسيق بين الأداء وأهداف التعليم. كما أن القلق البالغ من إظهار كفاءاتهم لأنفسهم أو للآخرين، يقود الأفراد إلى تجاهل تجنّب أو هجر الفرص التعليمية القيّمة التي تُبرز المشكلات، حيث تُستبدل الكفاية بالموهبة. إن استعمال مصطلح الموهوبين يُعزّز مشاعر العديد من الطلاب الموهوبين، حيث إن قيمتهم تُحدّد بأدائهم، ويزداد

نظرية الذكاء	توجّه الهدف	الثقة في القدرة الحالية	نمط السلوك
النظرية الفطرية Entity: - الذكاء ثابت.	**هدف الأداء:** - الهدف هو امتلاك حكم إيجابي. - تجنّب حكم سلبي للمقدرة.	**إذ كانت عالية ←** ولكن **إذا كانت متدنية ←**	**الاتجاه نحو الإتقان:** - البحث عن التحدي الذي يُعزّز التعليم. - المثابرة العالية. **عديمة الجدوى:** - تجنّب التحدي. - المثابرة المنخفضة.
نظرية البناء المتزايد للقدرات: - الذكاء مطواع.	**هدف تعليمي:** - الهدف هو زيادة المقدرة.	**أمّا إذا كانت عالية، أو متدنية**	**الاتجاه نحو الإتقان:** - البحث عن التحدي الذي يُعزّز التعليم. - المثابرة العالية.

الشكل (٢ – ٣٢): نموذج دويك الخاص بدافعية التحصيل.

المصدر: Motivation Processes Affecting Learning, by C. S. Dweck, 1986, Americn Psychologist, 41, p. 1041. Copyright 1986 by the American Psychological Association. طُبعت بإذن مسبق.

شعور هؤلاء الطلاب بقيمة أنفسهم عندما يتلقون تغذية راجعة موجّهة إلى خاصية شخصية مثل الذكاء، وهذه النتائج تناقض الاعتقادات القديمة للمعلمين والوالدين حول قدرة قوة الثناء والمديح وتأثيرهما، وتتطلب إعادة التفكير في الثناء والمصطلحات المستعملة مع الطلاب الموهوبين.

ويبدو أنه من الصعوبة بمكان لطالب وُصف بالموهوب في فترة طفولته أن يُطوّر نظرة بنائية متزايدة للذكاء، فمن المحتمل أن هذا الطالب قد سمع الكثير من الرسائل التي مفادها أن الجهد المنخفض يعني القدرة العالية، مثل: «هذا سهل بالنسبة إليك، وأنت ذكي بالتأكيد، وجيد في الرياضيات». أمّا في مرحلة المراهقة المبكرة، فيتبنى هذا الطالب نظرية الكينونة الثابتة، كما يُصبح مركزًا لهويته، مع تعزيزه بحوافز إضافية لحماية مفهوم الذات بشأن القدرة الفائقة.

ولسوء الطالع، فحين يلتحق المراهقون بالمدرسة المتوسطة، فإنهم يواجهون تحديات أكاديمية أكبر من تلك التي واجهوها سابقًا، علمًا بأن العديد من هذه التحديات تكون في أوضاع جديدة؛ ممّا يؤدي إلى اهتزاز ثقتهم بأنفسهم. أمّا أصحاب نظرية الكينونة الذين يكون هدفهم الرئيس الحصول على تقويم ملائم للقدرة، فإنهم يجب أن يكونوا واثقين من قدرتهم قبل طلب الحكم عليها. لكن هذه الثقة تكون هشّة؛ لأن بذل الجهد يضع المقدرة في دائرة الشك. وفي هذا الإطار، فإن السلوكات المنهزمة والمقيّدة، والتصرّف مثل مَنْ يتجنّب المساقات الصعبة، وعدم الدراسة للتحضير للامتحانات، وخلق المشكلات في الصف؛ تُصبح سهلة الفهم.

يلاحظ أن البحوث التي تربط إدراك الطالب موهبته بسلوك التحصيل ما زالت مستمرة. وسوف يُسهم فهمنا الصحيح إزاء نظرة الطلاب ذوي المقدرة العالية للجهد، في معرفة المزيد عن ظاهره سوء التحصيل لدى أصحاب القدرات الفائقة. وفي الوقت نفسه، فإن البحث المتقدّم يقترح على المعلمين وأولياء الأمور عمل الآتي:

- تأكيد دور الجهد في التعلّم، بالتركيز على عملية التعلّم بدلاً من التركيز على نتاجاتها، وهذا يعني قياس التقدّم بدل التحصيل المطلق، وتشجيع التقويم الذاتي بدلاً من التقويم الخارجي.
- التضحية بالدقّة أحيانًا في سبيل الأخطار.
- مساعدة الطلاب على رؤية العلاقة بين الجهد والنتائج.
- استعمال المكافآت، ومن ضمنها قليل من الثناء، لتعزيز السلوكات التي لا تتضمن بطبيعتها مكافأة للطالب، ومساعدة الطلاب على إدراك أن المكافآت الداخلية تكون بأداء مهمة تتحدى قدراتهم.
- نمذجة نظرة بنائية متزايدة للذكاء، عن طريق تأكيد أهمية اكتساب المهارات، والقيام بالأداءات المعيارية.

الخلاصة

تُقدّم الدافعية للتعلّم شرحًا للفجوة بين إمكانيات الطلاب الموهوبين وأدائهم، في حين تناقش العديد من نظريات المعرفة الاجتماعية للدافعية، مثل: نظريات العزو، ومركز الضبط، كيفية تأثير فهم الطلاب سلوكهم في أدائهم وخياراتهم الأكاديمية المستقبلية. أمّا الأبحاث التي أُجريت مؤخّرًا حول طبيعة أهداف الطلاب في الصف ونتائجها (الأداء مقابل التعلّم)، فتُعدّ مفيدة على نحو خاص في فهم نوع مُحدّد من تدني مستوى التحصيل لدى الطلاب الموهوبين. وعندما يضع هؤلاء الطلاب جُلّ تركيزهم على تأكيد هويتهم أكثر من تركيزهم على زيادة كفاياتهم، فإنهم سوف يحدّون من إمكاناتهم عبر تجنّب التحديات. كما تتضمن هذه الأبحاث تداعيات مهمة للمعلمين وأولياء الأمور، مثل استعمال مُسمّى «موهوب»، قد تُقلّل من دافعية بعض الطلاب لقبول التحديات.

أسئلة للتفكير والمناقشة

- ما تضمينات نظريتي الضبط الداخلي والعزو فيما يخصّ استخدام الدرجات في المدرسة؟ هل يستطيع المعلمون التخفيف من وطأة الآثار السلبية للدرجات؟
- ما الإجراءات أو الطرائق الصفية التي يمكن بوساطتها تطوير مركز ضبط داخلي، وتلك التي تُسهم في تطوير مركز ضبط خارجي؟
- وضّح وجهات نظر الكينونة أو الهوية مقابل وجهات نظر البناء المتزايد للذكاء.
- اذكر بعض التداعيات الناجمة عن اعتبار الدافعة متطلبًا سابقًا لدى تحديد الطلاب الموهوبين.

REFERENCES

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.

Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. (1990), Social influences on creativity: Evaluation, co-action, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3, 6-21.

Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 14-23.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. Review of Educational Research, 64, 363—403.

Clinkenbeard, PR. (1996). Research on motivation and the gifted: Implications for identification, programming, and evaluation. Gifted Child Quarterly , 40, 220- 221.

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and educational implications. Elementary School Journal, 85, 5-20.

Dai, D.Y., Moon, S. M,, & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 33(2/3), 45-63.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451- 62.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A-Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.

Dweck, C S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & W. W. Kruglanski (Eds.), Motivational Science. Ann Arbor: Psychology Press.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

Gagne, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon.

Gottfried, A. E., & Gottfried, A, W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward" a developmental model. Human Development, 21, 34-64.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology, 35, 835-847.

Lepper, M. R., Green, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the over justification hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-137.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33-52.

Nicholls, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), Research in motivation in education: Student motivation. New York: Academic Press.

Parsons, I.E. (1982). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Assessing achievement. San Francisco: W. H. Freeman.

Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among high-achieving children. Child Development, 55, 2000-2016.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. Journal of Educational Psychology, 91, 537-548.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184,261.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, (1, Whole number 609).

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan,

Udvari, S.J., & Rubin, K, H. (1996). Gifted and non-selected

children's perceptions of academic achievement, academic effort arid athleticism. Gifted Child Quarterly, 40,211-219.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.

Weiner, B. (Ed.). (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. American Psychologist, 55, 159-169.