الدافعية للتعلم لدى الراشد
بين البيداغوجية والأندراغوجية
أية مقاربة نختار لأية دافعية وتعلم

أ. ربعي محمد، المركز الجامعي غليزان

تمهيد:

يكاد يتفق عدد كبير من المربين والمكونين والمنشطين والعاملين في المجال التربوي والإجتماعي والتوجيهي أن المعضلة الكبيرة التي يتلقونها مع جمهورهم تتعلق بضعف أو الغياب الكلي للدافعية لكل ما هو تعلمي وتدريسي ومعرفي حيث يلاحظ نقص الإهتمام لدى مختلف الفئات وعزوفهم عن المعرفة وإنعدام المبادرة الفردية والتوجه الذاتي نحو تعلم المعارف والكفاءات. فيلاحظ لدى فئة التلاميذ والطلبة في المدارس والجامعات اللادافعية وإستعمالهم لإستراتيجيات التجنب من التعلم وعدم التحفيز الذاتي في متابعة الدروس فهم غير محفزين منذ البداية حيث لا يجدون المنفعة ولا يرون طائلاً من هذا التكوين أو المادة المدروسة أو يكونوا محفزين في البداية ثم تتناقص وتنخفض دافعيتهم نتيجة نشاطات الأستاذ المقترحة فلا يهتمون بالدراسة ولا يحبون التعلم وإكتساب المعارف ولا يقدمون أي مجهود ليطوروا من كفاءاتهم حتى في حالة تعلمهم لا يعتمدون إلا على إستراتيجية التكرار والحفظ مع شعورهم بالخوف المتزايد من وسيلة التقييم والتي هي الإمتحان. هذا من ناحية أما من ناحية آخرى إن إمتداد هذه اللادافعية تجاوز الفئات الأخرى حتى بالنسبة للراشدين. فمن خلال المتابعة والإطلاع على واقع تسيير المؤسسات الجزائرية سواءاً المنتمية إلى القطاع العام أو الخاص تتضح حزمة معاينات يمكننا الإشارة إليها تكاد تكون لصيقة بميدان تسيير الموارد البشرية في إطار تطوير الكفاءات أو على الأقل بنشاط التكوين والتعلم أو التمهين إذا تعلق الأمر بمؤسسات التكوين المهني والتمهين. فأول مشكلة تتعلق بإنعدام خطة واضحة أو إجراء شفاف يعالج بما يسمى بتقييم التكوين حتى وإن كانت هناك مبادرة لمراجعة التكوين كما لاحظناه في المؤسسات التي تتبنى معايير الجودة الشاملة ... إيزوو التي من المفروض عليها أن تقوم بإجراء تقييم منهجي لنشاط التكوين فإن مسؤولي الموارد البشرية والتكوين يقفون مكتوفي الأيدي في ماذا يقيمون؟ وكيف؟ فالبعض يقيم رضا المتكون والبعض الآخر يقيم الجانب البيداغوجي بإحتشام مع الغموض والهلامية في تحديد الحاجة إلى التكوين "تحت شعار نكون من أجل أن نكون ". وأحياناً لا توجد أي حاجة معبر عنها للتكوين.

علاوة على ذلك فبمجرد الإنتهاء من حلقات ونشاط التكوين يصبح الحديث مركز عن إحداث تغير نوعي في السلوك المرتبط بالكفاءات المطلوبة في العمل من قبيل التغير غير المرغوب فيه والذي يحدث دوماً المقاومة لذلك والذي يخلق مجموعة من الإلتباسات والشكوك لدى الحاصلين على التكوين وغياب الرغبة في إثبات تعلمهم. إذن فلماذا يذهب العاملين إلى التكوين وما هي دافعيتهم تجاه نشاطات التكوين والتعلم ؟ وهل أن هذه الظاهرة التي نتحدث عنها لديها نفس الأبعاد والأحجام لدى الراشدين إذا ما قارناها بالصغار؟؟

والشيء المهم الذي ينبغي التطرق إليه أولاً هوأن الدافعية في التكوين والتعلم هي عبارة عن عملية لا يمكننا ملاحظتها مباشرة (Pintrich , Schunk 2002 , Karsenti 1999) وأمام تعقد موضوع الدافعية في التعلم بحكم أنها تتضمن تدخل عدة دوافع وحوافز مختلفة وأحياناً يمكن أن تتجمع عدة دوافع بالنسبة للشخص الواحد وأحياناً تأخذ منحى مختلف وتطوري غير مستقر من خلال رزنامة التكوين (قبل التكوين- التكوين- بعد التكوين).حيث وضح كل من (Mathieu et Al 1992, Noe , Shmitt 1986) أن الدافعية هي إحدى السوابق والعوامل التي لها دلالة كبيرة في التعلم وبالتالي في نقل التعلم.... إذا كان كذلك فعلاً وأن نجاح عملية النقل للمعارف من نشاط التكوين إلى العمل يتطلب الدافعية تجاه هذا التعلم والتكوين. فكيف يستطيع العامل المتكون أن تكون لديه الكفاءة والفعالية الشخصية في نقل هذه المعارف والقدرة الفعلية في تطبيق وفرض نفسه في المنظمة من خلال معارفه المكتسبة وتحولها إلى كفاءة معترف بها من قبل الآخرين إذا كان هناك غياب كلي للدافعية والتحفيز أو كانت الحاجة للتعلم غير محددة ؟

1- الدافعية نحوالتعلم:

1-1 الإلتباس في تحديد مفهوم الدافعية:

من الأكيد وبدون شك أن الدافعية هي صعبة التحديد لأنه مفهوم لا نستطيع لمسه ولا رؤيته ولا ملاحظته مباشرة أو قياسه (Wlodkowski, 1999)، وبصورة أوضح إن تعقد هذا المفهوم يرجع إلى تعددية الوجهات. فالبعض منها تشير إلى الطاقة، والقوة، أو الرضا والبعض الأخر يشير إلى عمق السلوكية والتي لم تحدد مباشرة المفهوم ولكن تناولت نشاط التحفيز. أما النماذج المعرفية أشارت إلى فكرة الإلتزام للموضوع في سيرورة الدافعية، في حين أن التيار الإجتماعي المعرفي يرى أن العوامل التحفيزية تتواجد في المحيط ومن المهم التحدث عن الأهداف.

1-2 الدافعية في الإطار العام لعلم النفس :

يعرف قاموس "Larousse" الدافعية بمجموع الدوافع التي تشرح التصرف وهذا التعريف المتعارف عليه هو من قبيل الإستعمال المشترك والذي يرجع إلى شرح سببية السلوك. أما قاموس "Larousse de psychologie" يعرفها كما يلي إن مصطلح الدافعية يشير إلى العمليات الفيزيولوجية والنفسية المسؤولة عن الإطلاق والمحافظة أو وقف السلوك، فهي تمثل بناء افتراضي (Hypothétique) يستعمل لوصف القوى الداخلية أو الخارجية التي تنتج الإنطلاق والتوجه والشدّة والمثابرة في السلوك. كما أشار (Carré. P) حسب هذا التعريف أن الإنطلاق يفيد المرور من غياب النشاط إلى تنفيذ المهمة أما التوجه يشير لقناة توجيه القوة نحوالهدف المناسب أما الشدّة فتتميز بالظهور الملاحظ للدافعية على السلوك. أما المثابرة هي ظهور الدافعية من خلال خصوصية الإلتزام في النشاط. فنلاحظ أن هذا التعريف هو أكثر تعقيداً وتميزاً من الأول مما يوضح الطابع المعقد لمفهوم الدافعية إذن فمفهوم القوة يستبدل بالسيرورة ويفصلها، فيمكن إعتبار أن سيرورة الدافعية تمثل نشاط عدّة قوى وإذا أخذنا التعريف من القاموس فيمكن أن نضيف أن هذه القوى تكون إما فيزيولوجية أو نفسية، أو إما تكون داخلية أو خارجية عن الفرد. (Laffont P: 2004, 14).

1-3 خصائص الدافعية:

رغم الصعوبة الموجودة في إيجاد توافق حول تعريف الدافعية إلا أن علماء النفس إهتموا بخصائصها حيث ميزوا بين أربعة مكونات (Roussel, 2000)، أولاً إطلاقاً السلوك والذي يكون إبتداءا من غياب النشاط إلى إنجاز المهام والذي يتطلب طاقة فيزيائية وذهنية أو ثقافية، فالدافعية تتغذى بهذه الطاقة لأجل تجسيد السلوك. ثم توجيه السلوك عبر الدافعية نحو الغاية الموجهة أو الأهداف مطلوبة التحقيق، فإنها تمثل القوة التي توجه الطاقة نحو الأهداف المتوقعة والجهود لأجل إنجاز المهمة المتوقعة.ثم بعد ذلك شدّة السلوك والتي تجعل الدافعية تستثمر من خلال الطاقة، في الأهداف المسطرة. فالجهود الفيزيائية والذهنية والثقافية المسخرة تمثل تمظهر للدافعية ثم المثابرة في السلوك والتي تترجم من خلال دوام التوجه والشدّة في الدافعية، والتي هي القوة المثيرة لتحقيق الأهداف، فالدافعية تبنى خلال الوقت وتتقلب تبعاً للمثابرة، المنافع، الصراعات والإحباطات والطموحات (Currier 2005).أما في مجال تكوين الكبار والراشدين إن سيرورة الدافعية يجب أن توصف وفق خصائص الدافعية: (Hassi A, Storti G: 2008 , 3)

أ- إنطلاق السلوك: القصد الأولي في متابعة التكوين الظاهر لدى الراشد قبل البدء في النشاط.

ب- التوجه في السلوك: إلتزام وإنخراط الراشد والمشاركة في التكوين بإستعمال الجهود اللازمة لإنجاز الأهداف المتعلقة بنشاط التكوين.

ج- الشدّة في السلوك: متابعة الإلتزام من خلال المشاركة النشطة في التكوين.

د- المثابرة في السلوك هي توجيه السلوك نحو التكوين والمحافظة على شدّة السلوك في نفس الوقت لتحقيق الأهداف المتوقعة.

2 – السياق التنظيمي للدافعية:

إن موضوع الدافعية هو موضوع مركزي في أدبيات علم النفس التنظيمي وإنشغال حقيقي ومتزايد للمسيرين الذين يجب أن يسيرون الموارد البشرية بنجاح وفعالية . وأحد المشاكل التي أحياناً تتجاوز المؤسسات هو ما هي الإستراتيجيات التي عليها تبنيها لتحفيز العاملين من أجل الأداءات القصوى والإبداعات ؟ وكيف يتم إقناع الأفراد لبذل المزيد من الجهود والإلتزام وما هي نوع الدافعية والتحفيز المباشر للسلوك والأداء؟. فالدافعية تشير إلى القوى التي تؤثر في التوجه والشدة والمثابرة في السلوك الطوعي للشخص وبطريقة أخرى إن الدافعية هي الطاقة (الشدة) المستثمرة طوعياً وبطريقة مستمرة (المثابرة) للفرد والتي تكون موجهة نحو الهدف (التوجه) حيث أن التوصل إليها يحقق الرضا (الإشباع).كما رأينا في هذا التعريف إن الدافعية في العمل تتكون على الأقل من أربعة خصائص مميزة لها. أولاً طابعها التطوعي فلا نستطيع أن ندعي أن الفرد الذي هو دوماً في تراجع في العمل أنه محفز وذو دافعية. فالدافعية هي إستثمار طوعي ونحس به، أي أنه إختيار ليس بحاجة إلى الإثارة الخارجية من قبل الآخرين (المشرفين) أو العكس.أما الميزة الثانية للدافعية هي المدة وطابعها الإستمراري، فالجهد الذي لا يستمر طويلاً فلا نستطيع أن نربطه بالدافعية فهو بالأحرى من قبيل الفضول أو تأثير الموضة الراهنة.أومن خلال طاقة نابعة من ضغوطات نوعية أو جماعات إجتماعية. وهذا الجهد المبذول ينخفض عموماً بعد تلاشي هذه العناصر.أما الخاصية الثالثة هي متعلقة بالتوجه فأحياناً يكون الفرد محفزاً ولكن لا يعرف أين وكيف يوجه جهوده؟.(هو حالة العاملين الذين يبذلون الجهد بدون فائدة وينجزون مهام غير محددة) ففي المؤسسة إن دافعية الأفراد تكون في الغالب موجهة نحو أهداف محققة. أما الخاصية الرابعة والأخيرة هو جانب الإشباع ،

فالأفراد الذين يحققون أهدافهم التي حددوها يكونون راضين لأنهم يستفيدون من مكافآت جهودهم وهذه المكافآت قد تكون متنوعة كالتهاني والتشجيعات والترقيات والعلاوات...إلخ. (Mc shane S, Benabou Ch: 2008 , 243).

3- الدافعية نحو التعلم لدى الراشدين:

3-1 الراشد المتعلم:

الرشد هو السن الذي يتبع سن المراهقة وبصورة أوسع حتى الممات أو حتى الشيخوخة ففي المعنى الأول تطلق كلمة الراشد على الشخص الذي بلغ أوج النمو، وهي الرؤية التي تستند إلى مرجعية النموذج البيولوجي للنضج. كما يمكن تقديم تعريف الراشد إستناداً إلى التصور الأخلاقي والقانوني للمسؤولية: فهو الفرد البالغ والموضوع المستقل والمسؤول عن أفعاله وتصرفاته. أما الأنتروبولوجيين والمؤرخين وعلماء الإجتماع أوضحوا أن أنظمة الفصل في مراحل الحياة تختلف حسب الثقافات والأزمنة...مثلاً من المنظار النفسي تمت دراسة سن الرشد حسب عدة توجهات المعرفية، الشخصية ، مفهوم الذات ، الجنس (الذكر-الأنثى) والجنس، الإبداعية، اللغة، العلاقات العائلية، النمو الأخلاقي، الإجهاد وإستراتيجيات التكيف، الإضطرابات النفسية إلخ. (Huteau M,Guichard J: 2001 , 21)

إلا أن البعد الذي سوف نعالجه متعلق بالمعرفي والوجداني الذي يتعرض إلى تشكل الهوية والدافعية والإلتزام فيما يخص التعلم وتطبيق هذا التعلم المكتسب خلال التكوين للمعارف والكفاءات ونقلها إلى بيئة ومنصب العمل. فالراشد المتعلم هو شخص جاوز سن الإرتياد المدرسي الإجباري إلا أن (Forrest,Paterson 2006) رأوا أن الراشدين هم الأشخاص الذين يمارسون دور الكبار في المجتمع سواءاً من السن 16 حتى السن 87 مع الصعوبة في تحديد ذلك. ذهب كل من (Caminotti, E. Gray,J) أن المجتمع الأمريكي يتطلع إلى قانون لتحديد الراشد بإعتبار القوانين التي تمنح الإمتيازات للراشدين على أساس السن 16 والأخرى تفضل 21 سنة .(Caminotti,E. Gray,J Rouston,K: 2012, 431) .

3-2 تناول بيداغوجي أم أندراغوجي؟:

من جهة أخرى إن الراشد المتعلم هو الشخص المسجل ضمن المصالح البيداغوجية المناسبة للراشدين لإنجاز مشروعه الشخصي في التكوين حيث يستفيد من الخدمات التربوية المكملة خلال كل مساره حيث نقوم بمساندته وإرشاده على أساس مثابرته ونجاحه فالكبار الذين لديهم الحاجة

للمعرفة عليهم أن يتعلموا فهم محفزون عندما يكتشفون حاجاتهم ومراكز إهتمامهم والتي يمكن ترضيتها من خلال التكوين فيطمحوا لكي يكونوا هم المسؤولين عن أنفسهم وواعين بالقرارات المهمة في حياتهم فلديهم الحاجة الملحة أن ينظر إليهم كأفراد مسؤولين عن إدارة أنفسهم ويتقبلون بصعوبة الوضعيات التي يحسون فيها أنها مفروضة عليهم وفوق إرادتهم.ومن الخطأ أن نعاملهم كأطفال لأن الحاجة الملحة لديهم هي حاجة الإدارة الذاتية وهي أكثر تأثيراً والتي تؤدي في الغالب إلى إحداث نوع من الصراع الداخلي للراشد وبالتالي الهروب ومغادرة التكوين فيما بعد. والخبرة السابقة هي العامل الأكثر أهمية في تعلم الراشدين فتاريخه غني بالتجارب والخبرات من كل نوع ولديه ملمحه الخاص به والفروقات الفردية هي أكثر حضورا وقوة في جماعات الراشدين فالجماعات ليست بمتجانسة سواءا على مستوى الثقافة أو نمط التعلم، الدافعية، الحاجات، مراكز الإهتمام، أو الأهداف فبما أن الراشد نعرفه إنطلاقا من البعد المتعلق بخبراته وتجاربه فتجاهل هذا البعد أو الإنتقاص منه هو بالضرورة رفض للشخص عموما. فإن الإرادة في التعلم هي التي تميز الراشدين المتعلمين ونمط التعلم يرتكز على الفعلية وتتحقق الدافعية للتعلم بشرط أن تسمح الكفاءات والمعارف بمواجهة الوضعيات الفعلية والعملية لمشكلة أو مهمة فالضغوطات التي مصدرها من داخل الذات تمثل العامل الكبير للدافعية فالرغبة في الرضا الشخصي وتقدير الذات وجودة الحياة ... حتى ولوكان للدافعية الخارجية التأثير الوارد (Garneau brigitte: 2009, 21-22) .

حيث أن الطفل المتعلم يختلف عن الراشد المتعلم إختلافاً كلياً فالأطفال لديهم تجارب تعلمية جديدة في غالب الأحيان والتي هي تتأسس لأول مرة. تجاه الخبرات المتزايدة التي تتشكل دوماً لدى الراشد حيث ساهم علم النفس في توضيح مراحل متعددة للنمو لكل من الصغار والكبار فبالنسبة للصغار إن الأمر متعلق بالثقة والإستقلالية الذاتية والمبادرة وصناعة الهوية أما بالنسبة للراشد فهناك العديد من المواضيع التي درست أيضاً من قبل الباحثين بما فيها الحميمية والتعميم والإستقامة...علاوة على ذلك إن سن الراشد يتميز بأحداث الحياة والتحولات والتي تختلف عن سابقتها لدى الأطفال وعن طريقة معايشتها فقد يتعلق الأمر بالمسار المهني أو العائلة ، المهام الجديدة لمهنة معينة، الزواج، الطلاق، أوالتقاعد...(Rouston,K: 2010, 344) .

ومن خلال تناول العناصر الأساسية النظرية التي يتحدث دائماً عنها في مجال تربية الكبار أو بما يسمى بالأندارغوجية (Andragogie) حيث إشتهرت الأبحاث الرائدة لـــ (Malcolm 1990

Knowles) في أمريكا والذي ساهم في الإشعاع الأولي لهذه البحوث حيث رأى أنه لا يمكن أن نعلم الكبار كما لو أننا نتعامل مع الصغار أو الأطفال كما أنه صاغ ستة فرضيات تميز الأنداغوجية عن البيداغوجية وهي كالتالي:

– الحاجة للمعرفة: إن الراشدين لديهم الحاجة الملحة نحو المعرفة أي لماذا يجب أن يتعلمون أي شيء قبل أن يشرعوا في أي تكوين. ما هي الفائدة ؟ ماذا سوف يقدم لي هذا؟ ولكي يتحصل على إنضمامهم وإلتزامهم على المكون أن يشرح للمتعلمين فوائد الفعالية والإنتاجية، الجودة، الإعتراف والمنافع...والتي سوف يجنونها من جراء هذا التكوين الجديد.

– مفهوم الذات لدى المتعلم: إن المتعلمين هم واعون بأنهم المسؤولين عن القرارات التي يتخذونها في حياتهم وأن لديهم القدرة على الإدارة الذاتية حين دخولهم في عمليات التكوين فقد يسترجعون مشاعرهم السلبية التي تذكرهم بتجاربهم السابقة في المحيط المدرسي بما فيها التسرب المدرسي والإخفاقات المدرسية فالوضعية الأندراغوجية التي ترتكز أساساً على المتعلم تساعدهم في تجاوز هذا المفهوم السلبي عن الذات.

– دور الخبرة لدى المتعلم: يتميز الكبار عن الصغار أكثر من خلال رأسمال مهم للخبرة المكتسبة في الوضعيات المختلفة والذي يتضمن الفروقات الفردية القوية والجماعات المتكونة بطريقة غير متجانسة لذلك في نشاطات تكوينية خاصة بالراشدين إن المشاركين فيها هم أنفسهم المورد الأساسي الغني لعملية التعلم. لذلك على المكون أن يستعمل المناهج التجريبية التي تسمح بإمتلاك المفاهيم الجديدة من خلال المحاكاة، دراسة الحالة وحل المشاكل وتغذية الخبرة الشخصية للمتعلمين أما الصعوبة فتتمثل في إدارة العادات والأحكام المسبقة والغلطات المتراكمة في التجارب السابقة للمتعلمين الراشدين.

– الإرادة في التعلم: إن الراشدين هم في إستعداد لتعلم المعارف والكفاءات التي تسمح لهم بالتعامل مع الوضعيات الفعلية التي تواجههم والتي تلتقي مع حاجاتهم للتطور.وهذه الإرادة تتحول إلى دافعية داخلية قوية إذا كان هناك توافق كلي فإذا كانت المعارف أكثر مدرسية ونظرية ومستقلة عن الواقع فإن الفشل والإخفاق هو المصير.

– توجه التعلم: يتعلم الراشدين جيداً المعارف والكفاءات حينما تكون خصوصاً حاضرة في سياق التطبيق وفي وضعيات فعلية. فيوجهون تعلمهم حول حياتهم (المهام، المشاكل...) ويستثمرون الطاقة والمعرفية إذا رأوا أن هذا يساعدهم في حل المشاكل التي تحدث لهم يومياً.

– الدافعية: إن الراشدين هم أكثر حساسية للتحفيزات الخارجية (الشغل الأفضل والأجر، الترقية، الإعتراف...) والداخلية (تقدير الذات،جودة الحياة ، الرضا المهني...) والأخيرة هي أكثر أهمية. فالدافعية في إتباع التكوين إن وجدت فهي نتيجة هاته النقاط الخمسة التي ذكرناها. ويمكن إضافة أن الدافعية للراشدين يمكن أن تعرقل من خلال مجموعة من الإكراهات الوقتية، أو البيداغوجية الغير متكيفة مع ظروفهم. كما أنه لا يمكن الحديث عن النجاح بدون التعرض للبعد الدافعي.(Frayssinhes J: 2011 , 71-72)

3-3 خصائص الراشد المتعلم:

قدم كل(Knowles,1981).(Marchand,1982). (Verner,Booth1964)مجموعة من خصائص النفسية والإجتماعية. للراشد الذي يتوجه نحو الدراسة والتي بإمكانها التأثير في عملية تعليمه.

الخصائص النفسية: إن البعض من السمات النفسية والتي من ضمنها إدراك الذات الذي يعكس درجة النضج والمسؤولية إعتماداً على سلم النمو للراشد لـــ(Knowles) من جهة أخرى لمقاومته تجاه الآخرين الذين لا يرون فيه أهلاً لأخذ القرارات والتي يمكن أن تؤثر في دافعيته للمشاركة وإشتغال وفعالية النشاط البيداغوجي ومن جهة أخرى رأى باحثين آخرين أن الراشد يعترف به كشخص يمتلك مجموعة من المعارف والخبرات والكفاءات لذلك على المتدخل أن يضع ذلك في الحسبان حين إشراك الراشد في النشاط التربوي.وجانب نفسي آخر وهام يمكن أن يؤثر في تعلم الراشدين هو القلق تجاه المعرفة والتعلم فغالباً هناك الخوف من عدم إمتلاك المعرفة الواجب إكتسابها والتي يمتلكها أشخاص أخرين وبالأخص حينما يدرك أن هناك إنخفاض في قدراته التعلمية. وحسب (Verner,Booth1964) إن إدراكات الراشد للتربية تؤثر مباشرة في إلتزامه نحو النشاطات التربوية فرغم مستوى الطموح والأهداف التي يسطرها الفرد لكي يتعلم.إلا أنه حينما تتشكل صورة سلبية نحو التربية فلا يمكنه المشاركة فيها.كما أن جزء كبير من المجتمع لديه إدراك للتربية كحالة بدائية والذي يعزز من هذا التصور هو نظام التقييم المدرسي، الرتب والإخفاقات ومن خلال

(Knowles,1984) الذي يرى أن الراشد الذي يرجع في مساره إلى التمدرس فإن لديه التوجه القوي في توجيه حياته بيده وبإستقلالية مع الإدراك للتعلم الموجه ذاتياً نحو الإيجابية والإجتهاد والإنضباط وإدارة سلسلة التعلم.

الخصائص الإجتماعية: أما الإجتماعية التي تحدث عنها نفس الباحثين آنفاً هي أيضاً تؤثر في عملية التعلم فالبعض يتكلم عن عامل الوقت فالراشد بالأخص ليس لديه الوقت الكافي وهو مشغول بأشياء أخرى أما البعض الآخر من الباحثين مثل(Miller1984. Pine, Horne 1969) يتحدثون عن العلاقات بين الشخصية في الجماعات.

أما (Verner,Booth1964) يرى بأن الفرد يتحمل عدة أدوار في حياته وكل دور يتطلب مجموعة من التعلمات لكنه لا يهتم بالتعلم إلا لدور مستقبلي. فيصبح فاعلاً في إستقبال المعلومة وفي تعلمه إذا قورن وإرتبط التعليم بحاجاته كما أن مستوى الطموح يؤثر في تعلم الراشد من جانب شدته وكثافته. فكلما تعلم هذا الأخير كلما إهتم بتعلمه حيث أن الأهداف تحفز الفرد على المشاركة في النشاطات التربوية. وهو بحاجة إلى أن يعترف به كشخص مستقل ويمتلك في ذاته مجموعة من الموارد اللازمة في تطوره ونموه فالإستقلالية تمثل بعداً هاماً يجب إحترامه،كما يمكن أن يشكل مع زملائه خبرات متقاربة لعدد معتبر من التعلم كما أن هذه الفروقات في خبرة الراشدين مع مسألة لا تجانس الجماعة والتي تزيد من صلابتها فالفرد مستعد للتعلم إذا شعر بالحاجة للمعارف أو كان لنمو القدرات علاقة بحياته الشخصية والمهنية.(Hartmann,B: 2001 , 18-21) من خلال أعمال الباحث "Wlodkowski" :في كتابه "Enhancing Adult Motivation to learn" (1985) والذي اقترح نموذجاً للدافعية والمطبق على الكبار أو الراشدين، ومؤخراً لوحظ أنه في الولايات المتحدة حوالي 40 مليون راشد يتابعون كل سنة دروس تكوينية والإتقان وحسبه أنه لا يمكن تجاهل هذه الظاهرة المعاصرة، وحان الوقت للإهتمام بالكبار وتطوير نماذج تطبق عليهم وهو ما فعله هذا الباحث فعلاً Wlodkowski فقام بتقديم المبادئ الأساسية للتعلم هي كالتالي:

- كل شخص هودائماً محفز لأجل النشاط والتعلم.
- إن الشخص هومسؤول عن دافعيته وتحفيزه.
- يستحيل التعلم بدون الدافعية والتحفيز.

- لا توجد هناك إستراتيجية للتدخل تكون مثالية وإجماعية (عالمية) لتسهيل التعلم لأن فعالية الإستراتيجية هو متعلق دائماً ومرتبط بعده متغيرات مثلاً الخصائص الشخصية للراشد، خصوصيات المادة ...إلخ
- إن كل تدخل على مستوى الراشدين يجب أن يحسن من دافعيتهم وحوافزهم.

3-4 الدافعية نحوالتعلم والتكوين:

إن مفهوم الدافعية يمثل البعد الديناميكي في علاقة الفرد مع التكوين وإستثماره يكون في مجال هاته العلاقة حيث يتم التركيز على الجوانب (المقصد، الإرادة، المشروع ...) إضافة إلى الجوانب المعرفية، (الإدراك، الذاكرة، معالجة المعلومة) والجوانب الوجدانية (المشاعر، الإنفعالات، الوجدانات) والأبعاد الإجتماعية الديموغرافية (السن، الجنس، المهنة، الخصائص الإجتماعية والثقافية) والجوانب الشخصية (التجارب المدرسية وخارج المدرسية). (Carré. Ph: 1998 , 121) فكل نظرية للدافعية تحاول تعريف الدافعية للتكوين إنطلاقا من إفتراضاتها الأساسية،كما هو ملاحظ في الجدول(1) المبين أسفله فكل مقاربة تناولت الدافعية للتعلم من خلال زاوية وأبعاد معينة وفي الغالب تكون التركيز إما من الناحية الفردية والتي تهتم بالإلتزام الفردي الذاتي (الإتجاهات، التحكم،الفعالية الشخصية..) أومن الناحية البيئية ودور العوامل التنظيمية (دعم المشرفين، سياسة النقل وبرنامج التكوين..). رغم ذلك من المناسب أن نقترح تعريفاً يوافق بين المفاهيم، من أجل فهم ديناميكية الموضوع وفي هذا الإطار عرف (Guerréro, Sire 1999) الدافعية للتكوين "هي الإرادة في التعلم بالنظر إلى الثقة في التعلم وفي توقع النتائج". (Hassi A, Storti G: 2004 ,05) ولإثارة الراشدين وتحفيزهم نحو التكوين يجب أن نوضح لهم الإستثمار الذين يشرعون فيه. والتعلم يتطلب كثيراً من الوقت والجهد فالنتيجة هي أنهم لن يستثمروا بدون شك في أي تكوين إذا عجزنا في إقناعهم. فمن جهة التكوين المهني إن فوائده تختص بالحراك المهني والشغل الجيد، إمكانيات الترقية، مسؤوليات أكثر، المبادرة والإستقلالية، الإعتراف بالأهلية... فمن خلال الإستطلاعات في مختلف البلدان لوحظ أن الثقة بالذات هي الأكثر حضوراً في أغلب النقاشات.

وبشكل عام يمكن أن نشير إلى مجموعة من الأسباب التي تحفز الكبار نحو التعلم منها إكتساب الكفاءات القاعدية(القراءة، الكتابة،الحساب...)،التفتح على الإمكانيات الجديدة.فالجهد الأساسي للفاعلين في إنتقال الكفاءات القاعدية يتم أولاً من خلال عملية الإقناع وهناك عدة عوامل

يجب أن تذكر منها قراءة الصحافة،الإطلاع على المعلومات من كل شكل (الصحة،عروض العمل..) وإستخدام مختلف الخدمات التي يقدمها المجتمع ومنها أيضاً إستعمال البريد الإلكتروني وخدمات أخرى في الأنترنيت وأحد الأسباب المتعلقة بالتعلم هي الأمل في مساعدة أبنائهم في أشغالهم المدرسية. أو إكتساب المكانة في الجماعات التي يعيشون فيها.إضافة إلى الحصول على الإعتراف الإجتماعي. ولإقناع الراشدين بالتعلم يجب أن يتم إقتراح التكوينات والتي هي تتناسب مع المشروع أي أن تكون لها غاية وهدف واضح. فيجب أن تتكيف البيداغوجية والأنظمة الموضوعة مع حاجات الراشدين وإيقاع العمل وإكراهاتهم المختلفة. (OCDE, 133:2003)

خلفية البحث	الدافعية للتعلم Learning Motivation
Noe(1986)	توقع المتعلم – الفعالية الشخصية – الإتجاهات.
Baldwin & Ford(1988)	القابلية للتكوين – التحكم – الدافعية – قيمة التكوين – التوقعات الشخصية – الدافع للإنجاز؛ ثقة المتعلم في النجاح–المشاركة في العمل.
Tannenbaum and Yuki (1992)	الدافعية للتعلم – الفعالية الشخصية – توقع النتائج.
Holton(1996)	الدافعية للتعلم – الدافعية للنقل – الإستعداد – خصائص الشخصية – الجاهزية في التدخل – التجاهات المهنية.
Holton, Bates, & Ruona(2000)	الجاهزية للتعلم – الدافعية في النقل – توقع نقل الجهد والأداء – القدرة الشخصية في النقل – (الفعالية الشخصية) – الفعالية الشخصية في الأداء – توقع النتائج الشخصية الإيجابية.توقع نتائج الأداء.
Hyun(2006)	الضبط والتحكم – الفعالية الشخصية.
Joo & Kim(2008)	الضبط والتحكم – الجاهزية – التوقعات – الدافع والاحاجة للإنجاز – الدافعية في النقل – الفعالية الشخصية.

الجدول (1) الإطار النظري للدافعية للتعلم (Kim S.2010:8)

3-4 أهمية الدافعية في ميدان التكوين :

إن الدافعة تمثل إحدى المحددات الهامة في نشاطات التعلم وفي فعاليتها (Weiner 1987) والذي أكد أن علم النفس التربية يجعل من الدافعية مكون ضروري للتعلم، أما بالنسبة لـــ (Ford 1997) الذي رأى بأن الدافعية في التكوين لها تأثير ذو دلالة على نتائج التكوين سواءاً على مستوى إكتساب المعارف، أو على نقلها. وقد تم البرهنة أن عوامل الدافعية لها تأثير على الأداءات فيما يخص التعلم. (Logan, Gorden 1984) كما أنها تؤثر في حجم المعرفة التي نتعلمها. فلا نتعلم إلاّ ما نجربه

وفي هذه الوجهة إن الدافعية هي مسؤولة جزئياً نحو هاته الخبرات، والتجارب، فهي تؤثر بطريقة غير مباشرة على تعلمنا. من جهة أخرى إن الدافعية تؤثر في ما يلاحظه الشخص وطريقة التعامل في التعلم، وكل هاته العناصر تمثل نتيجة لخبرة التعلم، فحسب التيار البنيوي إن المعارف والمعارف التقنية تنبني من قبل المتعلمين ذواتهم، وحسب درجة إنتمائهم. فلا يمكن حدوث التعلم إذا لم تنتقل المعارف ونجاح كل نشاط تكوين هو مشروط بالمبادرة ودافعية المشاركين، بدورها تثار الدافعية عبر النجاح من خلال الفعالية الشخصية. (Hassi A, Storti S :2004 ,05)

فبالنسبة للأشخاص الذين يبحثون عن عمل جديد فإن لجوئهم للتكوين هو الملاذ والحل في الهدف نحوإيجاد فرص تجيبهم عن توقعاتهم. ومسألة الدافعية في التكوين هي أكثر إلحاحاً في هذا السياق لأنهم إذا كانوا أكثر وهناً وأقل همة فهم ليسوا محفزين لتعلم أشياء جديدة إلاّ إذا تعلق الأمر بإيجاد وظيفة وشغل.

* وبروز التكنولوجية الجديدة للإعلام والإتصال. دعم من ظهور أشكال جديدة وإجراءات وتدابير للتكوين مثل التكوين الذاتي. التكوين والفرق الإفتراضية، والتكوين عن بعد... مما خلق حاجات جديدة للتكوين مع الإشارة إلى تجديد الكفاءات. والذي هو مرتبط أكثر بضرورة إلتزام الفرد ومشاركته في تطوير كفاءاته بطريقة مستقلة مع زيادة الحراك المتزايد لرأس المال. فأصبحت اليد العاملة أفضل مورد للميزة التنافسية سواءاً تعلق الأمر بالنسبة للمنظمات أو البلدان، وغالب القطاعات الإقتصادية (Porter 1990) ولتنمية هذه الكفاءات الجوهرية ولتحقيق هذه الميزة على المؤسسات أن تكون جادة تجاه التكوين المستمر لتكوين أيدي عاملة أكثر إبداعية وتجديداً وتحسين متواصل لجودة مخرجاتها لذلك إن الصرامة في سيرورات التكوين لا تكفي لوحدها بل من الضروري أن يكون المشاركين أكثر دافعية ومحفزين لحد يسمح لهم بنجاح هذه العملية. فمسألة التكوين أصبحت إنشغالاً هاماً في تسيير الموارد البشرية فهي التي تسهل التغيرات التكنولوجية والتنظيمية ولأنها الممر الإجباري لتأسيس ووضع خطة الجودة، ليس فقط الإستثمار في التكوين يجب أن يكون ذو مردودية بل أن المشاركة الفعالة للمستخدمين هي التي يجب أن نبحث عنها. من أجل ذلك يجب أن نتدخل على مستوى مكونات التكوين لأجل تحفيز العاملين كي ينخرطوا في ذلك. (Hassi A, Storti G :2004 ,06).

كما أن حب التعلم يعكس الدافعية المتقدمة للراشد المشارك في حلقات التعلم والتدريب حيث يثمن الراشدين التعلم ويجدون ذلك مثيراً حيث يسمح لهم التعلم في التعمق في معارفهم وإعطائهم الفرصة في تعلم الجديد, فحب التعلم هو عامل مشترك في كل الدراسات التي تناولت الدافعية وما جاورها من المفاهيم والمضامين (Riddell, & ; Boshier & Collins, 1985; Boshier 1978; Fujita-Stark, 1996; Morstain & Smart, 1977; Wlodkowski, 1999). والتي أجريت على مشاركة الراشدين في التربية ومن أهم الإعتبارات التي ذكرت كسبب في حب التعلم لدى الكبار إتضحت من خلال دراسة (Issac,E.p et Al)حيث تم جرد الأسباب كالتالي:

+ التعلم هوشيئ مثير لدي.
+ من أجل أن أكتسب المعارف.
+ أن أتعلم شيئاً جديداً.
+ لأنني أثمن قيمة التعلم.
+ لأحسن من معارفي في ميدان معين.
+ لأنني أنمي كفاءاتي.
+ لأكون أكثر الناس إعلاماً.
+ لأحقق أهدافي الشخصية المتعلقة بي. (Issac,E P. et Al: 2001 ,30)

إن الدافعية للتعلم هي المتغير الأكثر تأثيراً على التعلم وسيرورة نقل التعلم، وخلف هذا المفهوم الوارد في علم النفس التنظيمي هناك عدّة مفاهيم ومقاربات مميزة. فتعرف بطريقة عامة أنها التوجه، والشدّة والمثابرة في السلوكات المتوجهة نحو التعلم في سياق التكوين (Colquitt, Le pine, Noé 2000)، والدافعية تتدخل في ميدان التكوين على أساس مفهوم مميزين هما.

أ/- الدافعية في التكوين.

ب/- الدافعية في نقل المعرفة فيما تم إكتسابه إلى وضعية العمل.

مقاربات الدافعية للتعلم والتكوين لدى الراشدين:

1/- مقاربة R.j. Vallerand, E. E. Thill:

من خلالهما إن مفهوم الدافعية يمثل بناء إفتراضي (Construit Hypothétique) يستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية والتي تحدد الإطلاق التوجه،الشدّة المثابرة في السلوك إذن فهناك أربعة خصائص للدافعية:

أ- الإطلاق والذي يعني تغير في حالة الفرد.

ب- التوجه والذي هو السلوك الموجه نحو الأهداف المناسبة فالدافعية هي التي توجه سلوكاتنا.

ج - الشدّة والتي تعني قوة التوجه نحو الأهداف المناسبة والتي هي ميزة في الدافعية.

د - المثابرة والتي تعني الإستمرارية لدى الفرد والتي هي تمظهر للدافعية.

ففي إعتقادهم إن هاته الأبعاد الأربعة يجب أن تدرس كلها مع بعض لأنها تتأثر في ما بينها.

2/- مقاربة J. Nuttin:

حسبه إن الدافعية البشرية تتميز بالبحث المقصود والدائم على التطور والتقدم وهذا البحث يبدأ بالأهداف والمشاريع الشخصية وهذا يشير إلى مفهومين:

أ/- ديناميكية التطور الذاتي فالكائن الإنساني لديه التوجه الطبيعي لأن يتقدم ويتطور ويحقق الأهداف الجديدة، بدون أن يتطلب ذلك إثارة خارجية.

ب/- التوجهية للكائن الإنساني يختلف عن الفئات الأخرى لأنه يملك القدرة على تكوين توجهات وروئ نحو المستقبل تجعل كل فرد يبني أهدافه ومشاريعه في التقدم إلى الأمام.(Brouaux K:2009,12)

3/- النموذج التسلسلي لـــ R j. Vallerand, C. Blanchard:

كلاهما إرتكزا على تيارين نظريين متعارضين في إقتراح نموذج تسلسلي للدافعية تبعاً لأعمال (Freud, Hull, Weiner) فالفرد هو سلبي مغلوب عليه بتزواته، فلا يستطيع أن يتحكم ويسيطر على دافعيته، خلاف ذلك إن التفكير الثاني تزعمه (White) الذي أكد أن الكائن البشري هو فعال في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها إذن فالفرد يستطيع أن يقرر إستثماره في بيئته بدون ضغوط داخلية أو خارجية. فبالإعتماد على هاذين التيارين والرجوع إلى أعمال (Deci, Ryan) إقترح الباحثان نموذج تسلسلي للدافعية الداخلية حتى الدافعية الخارجية مروراً باللادافعية (Amotivation) فالدافعية الداخلية (Intrinsèque) هي حين المشاركة في النشاط من أجل الراحة والإرتياح أما على النقيض إن

الدافعية الخارجية (Extrinsèque) هي حين إنجاز نشاط لأجل الحصول على مكافآة أو تجنب العقوبة، أما اللادافعية (Amotivation) تشير إلى غياب الدافعية سواءاً داخلية أم خارجية فالفرد لا يدرك ولا يرى أي علاقة بين نشاطاته والنتائج المتحصل عليها، وهذا النموذج يفترض أن كل الدافعية مهما كانت هي مرتبطة .بمختلف العوامل (الوضعية، السياقية أو العامة) تتفاعل ولها آثار وجدانية، معرفية وسلوكية، وفي العموم إن هذا النموذج يرى أن الدافعية هي ناتجة عن التفاعل المتواصل بين الشخص والبيئة كما أن هذا النموذج يدمج مقاربة الشخصية وأبحاث علم النفس الإجتماعي للدافعية مما يسمح بنظرة شاملة لمحددات الدافعية سواءاً الشخصية الداخلية أم العلائقية. (Brouaux K: 2009, 13)

4/- النماذج الأربعة لـــ L. Font-Harmant:

إذا أعطينا الإهتمام لدافعية الكبار من خلال إستعادة تكوينهم فهناك نوعين من الديناميكية القوية هما إما التحول (Conversion) أو القطيعة (Repture) وهناك أربعة نماذج نذكرها هي كالتالي:

أ- وهنا نحن في منطق إضفاء الشرعية على النشاطات الإجتماعية المهنية وتكون خصوصاً لدى الأشخاص في بيئة (الإطارات العليا، المهن الحرة ...) يكون فيها المستوى الأول للتكوين غير مكتمل أو غير مصادق عليه (في الدراسات العليا الجامعية، المدارس) وعندما يريد إستئناف الدراسة أو الحصول على شهادة التعليم العالي فإنه يأمل في الدخول إلى منطق الإندماج الرسمي في مجال إجتماعي كان فيه من قبل.

ب- منطق الترقية الإجتماعية حين يكون لديهم تكوين أولي تقني قصير فهم يبحثون من خلال التكوين وإستعادة الدراسة على التثمين والإعتراف في مجال مهني يرقى ويتطور فيه الشخص.

ج- إضطراب في الحياة الخاصة ويتعلق بالأشخاص الذين تأثروا بالمشاكل والحوادث المؤلمة في تاريخهم العائلي (مرض مزمن، موت الزوجة أو الأطفال) بالنسبة لهؤلاء الأشخاص إن الرجوع إلى الجامعة يدرك في الغالب كعلاج وبحث عن الحياة الهنيئة، وهو معدل للحياة الإجتماعية والمهنية ويعطي معنى وقيمة للحياة.

د- القطيعة مع أشكال المشاركة في الحياة العامة فبالنسبة لهذا الملمح الأخير يتمثل الرجوع إلى الدراسات الجامعية كسيرورة إندماج في سياق إجتماعي جديد يختلف على الوضعية السابقة ويرفض كل أو جزء من ماضيه.

5/- **الدوافع الثلاثة لـــ** J. N. Demol: ميز بين ثلاثة دوافع أساسية تشرح وتفسر لنا قرار الدخول في التكوين:

أ- الحاجات الشخصية والطموحات من النوع الشخصي أو النفسي تتمثل في الرغبة في التعلم والمعرفة لشيء آخر والبحث عن الإستقلالية أو تحقيق الذات.

ب- الإمكانيات المقدمة وذلك من خلال إنجاز مشروع مهني والتغير في المكانة المهنية أو الإجتماعية أو تغيير المجال المهني.

ج- التأثيرات الخارجية على المتربص حين دخوله للتكوين، وقرار الدخول في التكوين مرتبط بحادث خارجي من النوع العائلي أو المهني. (Brouaux K :2009, 15)

6/ نموذج E. Bourgeois "Expectancy Value":

إعتمد هذا النموذج على أعمال Cross, Wlodkowski واللذان إهتما بتوقع القيمة أي أن فكرة القرار نحو التكوين هي ناتجة من التفاعل الإيجابي بين العاملين الأساسين اللذان هما القيمة (Valeur) للشخص نحو التكوين والتوقع (Expectancy) في النجاح لهذه المهمة، حيث يكون الفرد أكثر إلتزاماً نحو التكوين لأنه مقتنع أن هذا التكوين يقدم له فوائد حقيقية (على الأقل هامة بالنسبة له) ويقدر إمكانيات النجاح العالية والعاملين يتفاعلان مع بعضها فإذا غاب أحدهما فإن قرار الدخول في التكوين يكون سلبياً في كل الحالات.

7/ الدوافع الثلاثة لـــ J. P. Boutinet :

هناك ثلاثة دوافع مختلفة منها الدوافع الوضعية، الدوافع المدخلة والدوافع الشخصية فالأولى تتعلق بالدوافع الخارجية من خلال إكراهات الوضعية التي هي غير متحكم فيها والتي تحدد الأشياء أما الثانية هي الإكراهات المدخلة والمتحولة إلى تحديات شخصية ثم النوع الثالث هو التحديات الشخصية المرتبطة بتاريخ الفرد وهي الدافعية الداخلية. (Brouaux. K: 2009,17)

8/ مقاربة الدوافع العشرة لـــ P. Carré:

محتوى الدافعية:

بإعتبار دوافع التسجيل في التكوين معبر عنها على شكل أهداف، فإنها تترجم موضوع هدف النشاط أي بطريقة أخرى الغاية من دورة نشاط التكوين. وفي هذا الإطار ينظر للتكوين كنشاط وسيلة في خدمة المشروع العام (Nuttin 1987).

محورا التوجه الدافعي:

إن هذا النموذج الوصفي للدوافع المقدم هنا هو نابع من أعمال المؤسسين (Houle 1961) والحديثة لـــ (Deci, Ryan) .بما فيهم (Vallerand, Thill 1993)، وهنا نفصل بين التوجه نحو الداخلي والخارجي من جهة وبين التوجهين التوجه نحو التعلم ونحو المشاركة من جهة أخرى.

التوجه الداخلي/الخارجي Orientation intrinsèque/ Extrinsèque:

نقوم بأول تفرقة بين الدوافع للإنضمام إلى التكوين فهناك الأشخاص الذين يجدون الرضا خارج التكوين نفسه وبشكل آخر فإنه في الأول إن النتيجة المتوقعة هي مطابقة لنشاط التكوين أم بالنسبة في الثاني إن التكوين يسمح بتحقيق الأهداف والتي هي خارجية عنه، وإعتماداً على أبحاث (Deci, Ryan) نسمي الأولى الداخلية والثانية الخارجية.

التوجه نحوالتعلم/أوالمشاركة Apprentissage/Participation:

هناك محور ثاني يفرق بين التوجهات الدافعية، يقسم دوافع الإلتزام في التكوين بين إكتساب محتوى التكوين (المعارف، القدرات، الإتجاهات ...) إذن فهو مركز نحو تعلم المعارف، أما الذين يكون لديهم التوجه نحو المشاركة أي التسجيل أو الحضور في التكوين (Houle 1961) ففي هذه الحالة الأخيرة إن التسجيل في التكوين هو مرتبط بتوقع نتيجة مستقلة عن تعلم المعارف.

وحينما نجمع بين المحورين نتحصل على أربعة مربعات نوعية يمكن من خلالها قراءة دوافع الإلتزام في التكوين (Carré Ph: 1998 , 122). قام Philippe Carré بتحليل دوافع الإلتزام في التكوين تبعاً لبحث أجراه سنة 2001 حيث توصل إلى أن دوافع الدخول في التكوين متعددة ومن النادر أن يكون دافع واحد هو سبب الدخول إلى التكوين فهناك تداخل لعدّة دوافع فهي ليست بسمات أو ميزات للشخصية أو أبعاد دائمة للإسهام الفردي في التكوين، وإنما هي تعبير من علاقة الشخص بمشروع التكوين، في حالة ووضعية معينة ولحظة معينة من حياته، حيث خلص إلى أربعة توجهات للدافعية: (الداخلية – الخارجية – نحوالتعلم – نحو المشاركة)، والتي تنتظم في الدوافع العشرة، لأجل الإلتزام في التكوين. (Brouaux. K: 2009,19)

فإذا أخذنا في الإعتبار تقسيم توجه الدافعية الداخلي/الخارجي فهناك ثلاثة داخلي وسبعة خارجي. أما إذا أخذنا في الإعتبار التوجه الدافعي نحو التعلم ونحو المشاركة فهناك أربعة دوافع نحو التعلم وستة نحو المشاركة وسنحاول أن نفصل في الدوافع العشرة كل على حدة:

أ/– الدافع الإبستيمي (Le motif épistémique):

أو التعلمي والتعلم يعني إمتلاك المعارف والثقافة، وهي عمليات تجد سبب وجودها وتعزيزها في ذاتها ودافع الإلتزام هنا هو مرتبط بمعرفة محتوى معين وتكرارها دلالة على المتعة في ذاتها(Brouaux. K: 2009,19). فالتعلم وإكتساب المعارف أو التثقيف، هي عمليات تبررها وتعززها المادة في حد ذاتها، فدافع الإلتزام هنا هو مرتبط بالمعرفة من خلال المتعة في المعرفة لمحتوى معين حيث تتشكل المتعة والتشوق في حد ذاته، وحسب المصطلحات المستخدمة في هذا البحث فهي قضية "ذوق شخصي" أو الرغبة في التقدم، أو محبة الجانب الذهني في الأشياء. من حب الإطلاع أو حب التعلم والمعرفة، فالدافعية هي مرتبطة بالمحتوى نفسه، "مثلاً إنني أحب كل ما يتعلق بالإقتصاد، أو التسيير" إنني دائم مهتم بالموارد البشرية،...إلخ.حتى ولو تأثرت أحياناً بدوافع أخرى، وهذا له علاقة تأثيرية مع البعد الوجداني، وفي هذا الحب للمعرفة هناك توجه نحو تفتح الذهن، أو فوق المعرفية (Métacognition) (Carré Ph: 1998,124).

ب/– الدافع الإجتماعي الوجداني (Le motif socio-affectif):

يتعلق الأمر بالمشاركة في التكوين من أجل ربط علاقات إجتماعية، فالذي يهم هنا هو الظروف الإجتماعية لسير التكوين ولأجل الإجابة عن هذا الدافع للتسجيل يجب على التكوين أن يقدم فرص للتبادل مع آخرين والسماح بتنمية العلاقات الإجتماعية–الوجدانية الجديدة، والإنضمام إلى جماعات والتواصل معهم، وربط علاقات إجتماعية وتعزيزها وهناك نتحدث عن التعارف، الإحتكاك، ورؤية الآخرين، التواصل معهم، تنمية العلاقات، المقارنة من حيث التجارب والخبرات، سواءاً تعلق الأمر بمعارف جديدة أو أصدقاء سابقون، وهنا المتعة تكمن في أن يكون مع الآخرين، حتى ولو أعتبر نادراً أن تكوين الجماعة هو كمصدر حقيقي للتعلم.

ج/– دافع المتعة: (Le motif hédonique)

وهنا يتعلق الأمر بالرغبة والمتعة نظراً للظروف المادية لسير وبيئة التكوين والتي هي مستقلة تماماً عن تعلم المحتوى المميز له، منها الراحة من مكان التكوين والتمتع بالتجهيزات والأدوات أو

الوثائق، الدعائم، حيث نلاحظ اللغة الشائعة في التعبير عن هذا الدافع والتي هي إنفعالية، والتي أشار إليها (Houle 1961) أنه هو من بين الدوافع نحو التكوين والمستقلة تماماً عن محتوى التكوين. (Carré Ph: 1998, 124). فالفرد يهتم أكثر بالشكل (المرح، الراحة في الأماكن، الأدوات والتجهيزات المستعملة) أكثر من العمق (محتوى التكوين). (Brouaux. K: 2009,19)

د/- الدافع الإقتصادي: (Le motif économique)

إن أسباب المشاركة هنا هي مادية فبمجرد المشاركة في نشاط تكويني والذي هو ملازم لمكاسب مادية وإقتصادية، قد تكون مباشرة لضمان البطالة، أو مباشرة عبر المرور من التكوين مثلاً الحصول على ترقية مصاحبة لذلك. وهذا هو شائع غالباً ولدى العاملين إن هذا الدافع مرتبط بالتهديد في الشغل، لذلك فالتكوين يلعب دور أمان ضد إنخفاض الدخل، أو الطموح في تحسين الدخل لدى العاملين الذين هم في إطار التكوين الترقوي.

هـــ/- الدافع الإجباري: (Le motif prescrit)

أو الإلزامي من خلال أشكاله الضمنية (ضغوط المطابقة الإجتماعية، نصيحة مشرف مسؤول، تدخل شخص له تأثير، ...) أو العلنية (ضغوط التسجيل من خلال القانون، ...) فالتسجيل في التكوين هو نتيجة لأمر من قبل الآخرين. يعبر عن الأبعاد الأكثر خارجية للتكوين أما المصطلحات والكلمات المستعملة في التعبير عن ذلك هي الإجبارية، الإرسال، التعيين، المفروض، والتي تترجمها كلمة المطلب.

و/- دافع الإجتناب (Le motif dérivatif):

وهنا نتحدث عن إجتناب وضعيات ونشاطات معاشة والتي تكون غير مريحة والتي هي سبب التسجيل في التكوين مثلاً إنعدام الحيوية والمرح في العمل، النشاطات الروتينية المملة ونقص الإهتمام المهني، أو مشاكل وفقر في الحياة الوجدانية والإجتماعية، صراعات عائلية ... والتي تعبر عنها بكلمات هروبية وتجنبية من حيث تغيير الروتين والوضعية ...

ز/- دافع إجرائي مهني (Le motif opératoire professionnel):

يتعلق الأمر هنا بإكتساب وتعلم الكفاءات (المعارف، القدرات، الإتجاهات) المدركة كضرورية لإنجاز النشاطات النوعية خارج مجال العمل (الهوايات، الحياة العائلية، المسؤوليات الجمعوية،) الهدف دائماً هو النشاط الملموس والفعلي ، فالتكوين له وظيفة من أجل الإهتمام أو

المشروع، أو الحاجات أو حب الإستطلاع الشخصي، أو مساعدة الأطفال في حياتهم عبر المرافقة (Carré Ph:1998,126).

ح/-الدافع الإجرائي الشخصي (Le motif opératoire personnel): مثل السابق يأتي الفرد للتكوين من أجل إكتساب والبحث عن الكفاءات يستعملها خارج عمله.

ط/- دافع الهوية (Le motif identitaire):

إكتساب الكفاءات (المعارف، القدرات، الإتجاهات) أو الإعتراف الرمزي الضروري من أجل التحول أو المحافظة على خصائص الهوية أومن زاوية الإعتراف المهني، الثقافي، الإجتماعي أو العائلي، للوظيفة أو على مستوى الأهلية، المنصب، فهذا الدافع هو مركز فقط على الإعتراف من قبل المحيط والصورة الإجتماعية للذات، خارج عن أي إعتبار إقتصادي وذلك من خلال كلمات "أن أعمل مثل والدي"، "أن أكون أفضل من زملائي" ... وفي قلب هاته الدوافع تظهر القدرة الكلية لتكوين الراشدين. فبه نصبح أشخاص طبيعيين مثل الآخرين أو أفضل منهم.

ي/- الدافع التوجيهي (Le motif vocationnel): في هذه الحالة يتم إكتساب الكفاءات (المعارف، القدرات، الإتجاهات) أوالإعتراف الرمزي اللازم للحصول على الوظيفة أو المحافظة عليها في تطورها أو تحولها فالسبب في الإلتزام نحو التكوين هو على أساس التوجه المهني وتسيير المسار المهني، أو البحث عن عمل قبل أي دافع إقتصادي أو إجرائي أو هوية. (Brouaux. K: 2009,19) ونسميه أيضاً بدافع التوجه واللغة التي تعبر عن ذلك هي كلمات البحث عن الشغل، والسيرة الذاتية، الحراك المهني، المستقبل المهني، الفرص، ... فالتكوين هو عبارة عن نافذة للخروج فالشهادات المتحصل عليها لها طابع ودور إستعمالي أكثر منه هوية والذي هو مرتبط بالدوافع الإقتصادية والهوية إلاّ أن الإختلاف يمكن في توجهه المستقبلي البعيد. (Carré Ph:1998,126)

الخاتمة:

نستنتج مما سبق ومن خلال التباينات المسجلة على مستوى كل المقاربات التي تناولت مسألة الدافعية في التعلم لكل من الطفل الصغير الذي هو مندفع بصفة إلزامية نحو التعلم والتمدرس والراشد الذي هو مندفع بصفة نفعية وبراغماتية. حيث نلاحظ التدرجات تصنيفات الدافعية وتأثيراتها ودورها الكبير في تحديد فعالية إكتساب المعارف وفي تطبيق هاته المعارف التي تتحول إلى كفاءات إجرائية وأداء تنافسي سواءاً في الحياة المدرسية أو المهنية أو الحياة الإجتماعية. وحين الإقتراب

والإطلاع على هاته الفروقات والتباينات بين وجهة النظر البيداغوجية التي تشبعت بكل النظريات النفسية الحديثة منها والكلاسيكية. فأصبح من الصعب الفصل فيما بينها وفي تحديد ما هو نفسي وما هو بيداغوجي! ووجهة النظر الأندراغوجية الجديدة والتي رأت النور مؤخراً. لتحاول أن تجيب عن ميزات المرحلة سواءً تعلق الأمر بدورة التعلم على مدى الحياة والذي الرشد جزء منها أو بالتطور الإقتصادي ، التقني والإجتماعي الحاصل والمتواصل. وفي نهاية المطاف أن الذي ينبغي الإشارة إليه أن كلا الوجهتين تلتقيان وتؤكدان كلاهما على الإهتمام بما يبحث عنه الفرد لتحقيق نجاح أي إجراء وتدبير أو سياسة تعليمية وتكوينية.

المراجع:

- BROUAUX, KARINE. (2009). "Le projet de reprise d'études chez les adultes en activité professionnelle ": Contribution à l'étude de la motivation en formation diplômante de niveau Bac +4 / Bac +5. En ligne http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master1/2009sufco_BROUAUX_Karine.pdf ,Consulté le 20 Avril 2010
- CAMINOTTI,ENZO. GRAY,JEREMY. .(2012)." The effectiveness of storytelling on adult learning" Journal of Workplace Learning Vol. 24 Iss: 6 pp. 430 – 438. http://dx.doi.org/10.1108/13665621211250333. Consulté le 13 Janvier 2013
- CARRE, P. (1998)."Motifs et dynamiques d'engagement en formation": Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue [Version électronique].Education permanente, n° 136/1998-3, 119-131.En ligne http://www.education-permanente.fr/public/numeros/136%20CARR%C3%89.pdf ,Consulté le 21 Février 2011
- FRAYSSINHES, JEAN. (2011)." Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD: effet des styles et de l'auto-apprentissage" *tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/63/65/49/PDF/Frayssinhes_Jean.pdf*.Consulté le 01 Octobre 2012.
- GARNEAU BRIGITTE. (2009)."Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes″ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ServicesEducatifsCompFGA.pdf Consulté le 16 juin 2011.
- HARTMANN, BRIGITTE. (2001)."Le Profil de motivation des usagers de services d'éducation populaire".Rapport de recherche.Université de Québec. http://depositum.uqat.ca/82/1/brigittehartmann.pdf. Consulté le 25 Avril 2012.
- HASSI, A.STORTI, G. (2008)."Qu'est-ce qui motive les adultes à se former?" En ligne http://caip.lacitec.on.ca/partage/documents/Motivationadultesformation_000.pdf ,Consulté le 03 Mars 2011.
- HUTEAU, MICHEL, & GUICHARD, JEAN. (2001). "Psychologie de l'Orientation".Paris, France: Dunod.
- LAFFONT, P. (2005)."Développer la motivation à apprendre dans les dispositifs d'autoformation guidée". [Version électronique] En Ligne.http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=848&action=pdf ,Consulté le 04 Mars 2011.
- Mc SHANE, STEVEN. & BENABOU CHARLES. (2008). "Comportement organisationnel comportements humains et organisations dans un environnement complexe" Quebec, Canada.Editions Chenelière Mc Graw-Hill.

OCDE. (2003)." Au-delà du discours.Politiques et pratiques de formation des adultes" - http://www.oecdilibrary.org.www.sndl1.arn.dz/docserver/download/9103012ec007.pdf?expires=1362066352&id=id&accname=oid019923&checksum=085F5ED2C60C4077D8AEB7172C8B7A82. Consulté le 28 fevrier 2013.
- ROULSTON,KATHRYN(2010). "There is no end to learning: Lif long education and the joyful learner". International Journal of Music Education 28(4)341-352. http://ijm.sagepub.com/content/28/4/341 Consulté le 12 Janvier 2013