جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

التصورات المهنية المستقبلية لطلبة ل. م. د

دراسة في بعض جامعات وسط الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس
تخصص العمل والتنظيم

إعداد الطالب
زكريا عيلان

إشراف الأستاذ الدكتور
عبد الكريم بوحفص

السنة الجامعية 2015 – 2016

كلمة شكر

بعد الحمد والشكر لله لا يسعني الا ان ارفع اسمى آيات الشكر والتقدير الى استاذي الفاضل على ما قدمه لي اثناء انجاز هذا العمل الاستاذ الدكتور **عبد الكريم بوحفص** كما لا انسى ان اشكر اخي وزميلي اللدكتور**كباص** بوعمامة اسماعيل وكل اساتذة

جامعة العفرون على المساعدة والدعم

شكرا كبير لزوجتي التي منحتني الدعم

شكرا لكل من ساعدني او وجهني

ولو بدعاء

إهداء

الى اعز ما املك وسبب وجودي ابي وامي

الى من سهرت من اجلي وقاسمتني الايام والليالي زوجتي

الى شرايين قلبي اولادي

الى كل افراد عائلتي اخواي و اخواتي

إلى كل من يعرفني

ملخص الدراسة:

كان الهدف الأساسي لهذا البحث استكشاف تصورات الطلبة الجامعيين الخاضعين لنظام التعليم الجديد لمستقبلهم المهني وتسلط الضوء بطريقة غير مباشرة على واقع العلاقة بين الجامعة وشركائها الاجتماعيين. إن معالجة موضوع بهذا الحجم يتطلب جهدا أكبر ومزيدا من البحوث والدراسات وعليه فالنتائج المتوصل إليها ليست نهائية أو قطعية وإنما يمكن اعتبارها نتائج أولية يمكن الانطلاق منها لمعالجة مواضيع أخري كالاندماج الاجتماعي والمهني لحاملي الشهادات بنظام ل. م. د أو العلاقة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق الشغل من موارد بشرية مع تحديد التخصصات المطلوبة في محاولة لمواءمة المخارج والمطالب. وباعتبار أن بعض الباحثين مثل بندورة (Bandura, 1986; Dubar, 2000a) يؤكدون على أهمية التصورات وخاصة التصورات في تكوين هوية تسمح بالاندماج الاجتماعي والمهني.

لهذا دفعتنا هذه الملاحظات إلى طرح التساؤلات التالية:

1. ما هي هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) الذي هو في خضم التطبيق في الجامعة الجزائرية؟
2. هل تتأثر هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني باختلاف جنس للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟
3. هل يؤثر التخصص العلمي في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟
4. هل تؤثر الثقافة المحلية للجامعة في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟

يتضح من نتائج البحث الحالي أن النتائج الميدانية توافق أطر النظرية التصورات الاجتماعية خاصة منها نظرية النواة حيث أظهرت النتائج أن التصورات الاجتماعية للطلبة لمستقبلهم المهني مهيكلة حول نواة تتضمن عناصر وظيفية وأخري معيارية وهذا مهما كان مستوى تحليل هذه التصورات إذ يمكن وفق هذا المنظور اعتبار تصور فرص العمل في سوق الشغل كعنصر وظيفي يسمح بتطوير العناصر المعيارية وخاصة منها التطور الشخصي وتحقيق التقدير الاجتماعي.

كذلك تبين أن دراسة التصورات لا تكون ذات فائدة إلا من خلال إجراء مقارنات بين الجماعات وقد تبين فعلا وجود فروق في تنظيم هيكل تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني حسب الجنس وحسب التخصص وحتى حسب الموقع الجغرافي التى توجد فيه الجامعة . إن هياكل التصورات وإن احتوت على نفس العناصر فإن هذه الأخيرة تأرجحت بين عناصر نواة وعناصر محيطة وأن بعض العناصر كانت جوهرية لكل الفئات تمثلت في التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي. إن تأكيد هذه الأطر النظرية بينت عدم وجود فروق في عناصر هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني بين الطلبة الجزائريين وغيرهم من الطلبة العرب وغير العرب حيث تمحور هيكل هذه التصورات حول عناصر التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي وتصور فرص العمل في عالم الشغل.

حقيقة أن العمل يعتبر فعالية ايجابية للشباب لما تقدمه لهم من وظائف ومهام ذات دور أساسي ومهم بعملية تطورهم الشخصي و بفائدتها للمجتمع حيث تمنحهم روح المبادرة والمسؤولية والاستقلالية وتضع تحت المجهر مؤهلاتهم والقيم التي تؤمنون بها. يتيح العمل للطلبة حديثي التخرج فرصة لعب دورا مهما في المجتمع ومواجهة التحديات الجديدة التي تصادفهم في الوقت الذي يواجهون فيه تقلبات حول تصورهم لذواتهم ولهويتهم خاصة إذا

اعتبرنا أن سن كثير من الطلبة المتخرجين بعد مرحلة التدرج الأولى "ليسانس" يكون بمتوسط يتراوح بين 21 و23 سنة. وقد ندرك أهمية العمل في التطور الشخصي بالوقوف على حالة البطالين من خريجي الجامعة.

تكشف نتائج البحث الحالي أن العمل يمثل مصدر من مصادر التطور الشخصي لطلبة الجامعة وكأن هذا التطور لم يكون نشطا إثناء التكوين الجامعي ولا يبدأ الطالب في البحث عن التطور الشخصي إلا بحصوله على فرصة العمل. ولعل هذا التصور يعكس غياب الدور التوعوي الذي يجب أن تلعبه الجامعة منذ اليوم الأول الذي يلتحق بها الطالب حيث من المفروض أن تشرع الهيئات الجامعية في تعريف الطلبة بأهمية التوعية المهنية والتخطيط المهني المبكر، حتى تجنبهم كثيراً من الحيرة وعدم التيقن في اتخاذ القرار المناسب خاصة فيما يتعلق باختيار التخصص الدراسي ومن ثمة التوجه المهني والتعريف بفرص العمل المتاحة في سوق العمل. تفتقر الجامعات الجزائرية إلى مرشدين يجلسون مع الطلبة ويساعدونهم في مختلف مراحل التكوين على أن يتعرفوا بشكل أفضل على ذاتهم، وأن يضعوا اهتماماتهم وقدراتهم في موضع الحسبان حتى يكونوا تصور واضح عن أنفسهم وعن مشاركتهم بشكل إيجابي في سوق العمل.

وبالعودة إلى الإشكالية الأساسية المطروحة في هذا البحث فالنتائج حول هيكل تصورات المستقبل المهني يمكن أن تعتبر أرضية لتوثيق الصلة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من أجل التنسيق بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل من خلال وضع خطط إستراتيجية لواقع السوق وضرورة التحكم في أعداد الخريجين بما يتناسب ومتطلبات سوق التشغيل من موارد بشرية مؤهلة.

حقيقة أن الجامعة أو المؤسسة التعليمية غير مسئولة عن توظيف هؤلاء الأفراد لأن مهمتها تقتصر على تكوينهم وإعدادهم والتأهيلهم لسوق العمل وهي مرحلة مهمة في حياة

الطالب الجامعي لأنها هي التي سوف تحدد مستوى مهارته وقدراته إلا أن التعليم العالي يواجه في وقتنا الحاضر عدة تحديات لم تكن معهودة حتى وقت قريب، فبعد أن كان دور الجامعة الأساسي الذي أنشأت من أجله هو نشر المعرفة والعلم بالإضافة إلى الإعداد والبحث العلمي وتقديم ما هو صالح للمجتمع وما ييسر لهم سبل حياتهم، فإن هذا الوضع لم يبقى على حاله خاصة مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي إذ أصبح لزما عليها التنسيق مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي لضمان كمية ونوعية القوى العاملة الماهرة والذي يصطلح عليها برأس المال البشري الذي يعتبر أساس التنمية الوطنية، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى تجربة الدول الأردن وهي دولة فقيرة من حيث الموارد الطبيعية، فاتجهت إلى الاستثمار في رأس المال البشري وحققت نتائج جد متقدمة خاصة في مجال التنمية البشرية عجزت عن تحقيقها دول تملك إمكانيات وموارد مالية أكبر مما تملكه هذه الدولة.

إن دراسات تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني بالإضافة إلى الدراسات حول اتجاهات الأساتذة وباقي أفراد المجتمع وتصوراتهم لمخرجات النظام التعليمي الجديد سيساعد بدون شك في تقليص الشرخ القائم بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي. إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية تفرض على الطالب أن يكون فاعلا في اختياراته و أن يوجد لنفسه فرص عمل ضمن الصيغ المختلفة ليضمن تقبل المجتمع له ولما تلقاه من تكوين من خلال منحه الفرصة لاستغلال هامش حريته لصنع فرص العمل المتلائمة مع تطلعاته وما يفرضه الواقع الحالي. لهذا يسعى طلبة الى تحقيق تكوين جامعي جيد معزز بالمعارف التقنية والواقعية. يعكس هذا التصور التنشئة الاجتماعية التى تلعبها الجامعة الجزائرية التى هي في الحقيق تبحث عن ذاتها قبل البحث عن دورها الأساسي ورسالتها في المجتمع الذي تنتمي إليه.

وفي سبيل إعداد الخرجين إعدادا جيدا لسوق العمل فإننا نقترح ما يلي:

- تعيين مختصين تربويين في كل الجامعات وفي كل أقسام الكليات مهما

كان تخصصها العلمي، تكون مهمتهم مساعدة الطلبة عند عملية التوجيه الأكاديمي قبل اختيارهم للتخصصات وإطلاعهم على طبيعة دراستهم وعملهم المستقبلي بعد التخرج.

- توسيع دور الوصي (Tuteur) حتى لا تقتصر مهمته في التنسيق مع إدارة القسم وتتوسع إلى توجيه الطالب الذي يقع تحت وصايته نحو كيفية إيجاد فرص عمل وما هي متطلبات المجتمع وفرص العمل المنتجة التي تسد النقص في حاجات أفراده.
- من الضروري ربط السياسة التعليمية للبلد باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية من خلال إتباع سياسة تخطيط للتعليم متوافقة مع هذه الاحتياجات.
- تحسين نوعية التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة، والاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريبية والعمل الميداني حتى يكون بالإمكان أن يتخرج طلبتنا قادرين على العمل واثقين من أنفسهم.
- تطبيق أنماط تعليمية تفاعلية مستخدمة في بلدان العالم المتقدمة الأخرى أو تطوير استخدامها إن كانت مستخدمة كدورات التعليم المستمر، والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم التعاوني وهذا الأخير يستثمر دمج الدراسة والعمل.

Résumé:

La présente étude vise à répondre à une problématique importante dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'étudier les représentations professionnelles des jeunes diplômés du système L.M.D des universités de Blida-2 et d'Alger 2et autres.

Pour cerner cette problématique ; le chercheur a posé une série de questions ; qui se présente comme suit :

1. La culture locale affecte-t-elle les représentations professionnelles des diplômés universitaires dans leurs choix professionnels ?
2. Y a-t-il une influence de la spécialité sur les représentations professionnelles des diplômés universitaires ?
3. L'esprit d'initiative affecte-t-il les représentations professionnelles des diplômés universitaires envers la vie professionnelle ?

Afin de répondre à ces questions, le chercheur s'est appuyé sur la méthode descriptive, en utilisant un ensemble d'outils tels que l'observation participante, le questionnaire et l'étude des dossiers et des documents.

L'échantillon est constitué de 567 diplômés choisis d'une manière aléatoire.

L'étude a permis de retenir les resultats suivants:

- L'impact de la culture locale sur les représentations professionnelles.

- L'impact de la spécialité dans la construction des représentations professionnelles envers le travail.

- L'impact de l'initiative individuelle dans la construction des représentations professionnelles.

Mots clés :représentations – culture locale – spécialité - initiative – étudiants diplômés.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: مدخل البحث	
1.الإشكالية.....	7
2.أهداف البحث.....	11
3.أهمية البحث.....	13
4.مبررات إختيار موضوع البحث.....	14
الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية	
تمهيد.....	18
1. مفهوم التصورات.....	18
1.1 التصورات على المستوى الفردي.....	19
1.2 تعريف التصورت الذهنية.....	21
1.3 التصورات الاجتماعية.....	23
1.4 تعريف التصورات الاجتماعية.....	24
أ- التصورات الجماعية.....	24
ب-التصورات الاجتماعية.....	26
2. مفهوم التصورات عند مختلف المفكريين.....	26
3. تعريفنا للتصورات الاجتماعية.....	31

4. دور التصورات الاجتماعية..... 32
5. بلورة واستخدام التصورات الاجتماعية..... 34
6. العوامل الشخصية المؤثرة في التصورات الاجتماعية..... 41
7. ديناميكية تحول التصورات الاجتماعية..... 44
8. التنظيم الداخلي للتصورات الاجتماعية (نظرية النواة المركزية) .. 47
8.1 – النواة المركزية..... 47
8.2 – العناصر المحيطية..... 48
خلاصة الفصل..... 56

الفصل الثالث: التنشئة الاجتماعية والتنشئة المهنية

تمهيد..... 59
1. تعريف التنشئة..... 60
2. التنشئة كسياق تكوين المجتمعات والشخصيات..... 62
2.1 – مساهمة علماء الاجتماع الأوائل..... 63
2.2 – مساهمة علم النفس في تطوير مفهوم التنشئة..... 66
3. وكلاء التنشئة الاجتماعية..... 75
4. ضرورة و اهمية التنشئة المهنية..... 77
4.1– التنشئة المهنية..... 77
4.2– أهمية التنشئة المهنية..... 77

5. دور المدرسة في بناء الاختيارات المهنية للفرد..... 80

أ- الأهداف العامة للتربية المهنية في المدرسة..... 82
ب- الأهداف الخاصة للتربية المهنية في المدرسة..... 84
6. خصائص برامج التربية في مرحلة التعليم الأساسي..... 85
7. التربية المهنية في المراحل التعليمية المختلفة..... 87
خلاصة الفصل..... 96
الفصل الرابع: إصلاحات الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل. م. د
تمهيد..... 99
1. نشاة الجامعة الجزائرية..... 99
2. الإصلاحات التي مر بها التعليم العالي في الجزائر..... 100
3. أهداف التعليم العالي في الجزائر..... 103
4. المناهج الجامعية في الجزائر..... 109
5. الوظيفة الإجتماعية للجامعة..... 110
5.1- وظيفة التنشئة الإجتماعية للجامعة..... 110
5.2- الوظيفة الإجتماعية المهنية..... 111
5.3- وظيفة الإندماج القوي..... 112
5.4- الوظيفة الثقافية العقيدية للجامعة..... 112
5.5- الاتجاه نحو إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي.... 113
6.نظام ليسانس ، ماستر – دكتوراه – ل.م.د يحل بالجزائر..... 113
6.1- ترتيبات نظام LMD..... 115
6.2- مفهوم الاصلاح الحالي للجامعة من خلال نظام LMD..... 118
6.3- الفرق المكلفة بتطبيق نظام L.M.D ومهامها..... 123
6.4-الامتيازات التي يتحصل عليها الطالب من خلال نظام L.M.D... 125
6.5- شروط التسجيل في نظام L.M.D..... 127

خاتمة فصل..... 128
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث
تمهيد..... 133
1. عينة البحث..... 133
2. إداة جمع البيانات..... 137
2.1- الدراسة الأولية..... 137
2.2- نتائج الدراسة الأولية..... 138
3. الأساليب الإحصائية..... 149
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج البحث الميداني
1. تأكيد متغيرات البحث وإعادة النظر في هيكلة التصورات..... 151
1.1- ترتيب مكونا التصورات حسب الأهمية..... 152
1.2- مكونات هيكلة تصورات المستقبل المهني..... 154
2. الهيكل العام لتصورات المستقبل المهني..... 155
3. تحليل العناصر المكونة للهيكل العام لتصورات المستقبل المهني
حسب متغير الجنس..... 170
4. تحليل العناصر المكونة للهيكل العام لتصورات المستقبل المهني
حسب المنطقة الجغرافية للجامعات..... 181
5. تحليل العناصر المكونة للهيكل العام لتصورات المستقبل المهني
حسب متغير التخصص العلمي..... 190
خلاصة الفصل..... 193
الفصل السابع: تفسير ومناقشة النتائج
تمهيد..... 195

1. عناصر نواة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني..... 196
2. العناصر المحيطة للتصورات الاجتماعية للمستقبل المهني..... 203
3. هيكل وترتيب مكونات التصورات حسب الجنس..... 210
4. هيكل وترتيب مكونات التصورات حسب الموقع الجغرافي للجامعات.. 215
5. هيكل ترتيب مكونات التصورات حسب التخصص..... 215
الخاتمة..... 223
قائمة المراجع..... 229

الملاحق

الملحق رقم 1: أداة البحث
الملحق رقم 2: نتائج التحليل الإحصائي
الملحق رقم 3: نتائج التحليل الإحصائي

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	البرامج الدراسية ليسانس " العلوم الاقتصاية " كمثال	124
02	توزع أفراد عينة البحث على جامعات الوسط	133
03	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	135
04	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص	136
05	مؤشرات التحليل العاملي	140
06	المركبات الأساسية لمقياس التصورات الاحتماعية	140
07	المركبات الأساسية بعد التدوير	141
08	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الأول	142
09	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الثاني	143
10	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الثالث	144
11	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الرابع	145
12	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الخامس	146
13	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد السادس	147
14	رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد السابع	148
15	مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس	149
16	ترتيب مكونات التصورات المستقبل المهني لطلبة الجامعة المكونين بنظام ل.م.د	153

الرقم	العنوان	الصفحة
17	مصفوفة الارتباطات بين عناصر التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني	155
18	المكونات الأساسية والمحيطة لتصور المستقبل المهني	156
19	مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.	159
20	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.	160
21	مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور فرص العمل في سوق التشغيل	163
22	المكونات الأساسية لتصور فرص العمل في سوق التشغيل	164
23	مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور المكانة الاجتماعية	167
24	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني	168
25	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني عند الإناث	170
26	مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة الطلبة الذكور	173
27	المكونات المركزية والمحيطة لتصور المستقبل المهني عند الذكور	174
28	مصفوفة الارتباطات بين عناصر هيكل التصورات لطلبة جامعة البليدة	177
29	المكونات الأساسية والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة جامعة البليدة	178
30	مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لدى طلبة جامعة الجزائر	180

الرقم	العنوان	الصفحة
31	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة جامعة الجزائر	181
32	مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لدى طلبة الآداب واللغات	183
33	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة الآداب واللغات	184
34	مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية	186
35	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية	187
36	مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات طلبة العلوم والتكنولوجيا	189
37	المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة العلوم والتكنولوجيا	190
38	عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الذكور والإناث لمستقبلهم المهني	211
39	عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الطلبة لمستقبلهم المهني حسب الموقع الجغرافي للجامعة	214
40	عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الطلبة حسب التخصص العلمي لمستقبلهم المهني	216

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التنظيم الداخلي للتصور الاجتماعي حسب نظرية النواة	49
02	وظيفة النظام المركزي والنظام المحيطي	50
03	التعلم الاجتماعي (التعلم بملاحظة النماذج)	70
04	تنظيم التعليم في ل. م. د	114
05	نموذج LMD من مستوى الليسانس حتى الدكتوراه	119
06	توزع أفراد عينة البحث على الجامعات	133
07	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	134
08	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي	135
09	كوع كاتل للقيم الأساسية	140
10	المخطط العام لتصور طلبة ل . م. د. للمستقبل المهني	157
11	معلومات الطلبة عن تصور المجتمع للتكوين بنظام ل.م.د.	161
12	مخطط في الفضاء لتصور فرص العمل في سوق الشغل	165
13	مخطط تصور التقدير الاجتماعي (النواة والعناصر المحيطة)	169
14	مخطط تصور الإناث لمستقبلهن المهني	172
15	مخطط تصور التقدير الاجتماعي (النواة والعناصر المحيطة)	175
16	مخطط تصور طلبة جامعة البليدة لمستقبلهم المهني (النواة والعناصر المحيطة)	179
17	مخطط تصور طلبة جامعة الجزائر لمستقبلهم المهني (النواة والعناصر المحيطة)	182

الرقم	العنوان	الصفحة
18	مخطط تصور طلبة الآداب واللغات لمستقبلهم المهني (النواة والعناصر المحيطة).	185
19	مخطط تصور طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية لمستقبلهم المهني (النواة والعناصر المحيطة)	188
20	مخطط تصور طلبة لمستقبلهم المهني العلوم والتكنولوجيا (النواة والعناصر المحيطة)	191

مقدمة

مقدمــة

أدى التقدم العلمي والتكنولوجي للأقطاب الجامعية بمعظم الدول الحريصة على نموها الاقتصادي ودخولها العولمة لمراجعة تعليمها العالي وإدخاله في النظام الجديد.ولقد استغل نظام ل م د في كل الدول المطبقة له للتغيير من اجل إعطاء المؤسسات المعنية الوسائل التي تجعلها أكثر جاذبية.

وما كان للجزائر أن تبقى غير مبالية بالتحولات الكبرى الحاصلة في هذا المجتمع المعولم فهي ككل الدول دخلت في تفكير عميق حول نقاط القوة والضعف في نظام تعليمها العالي أولت اهتماما بالنظام الجديدوهو ما دفع بمسئولي التعليم العالي في بلادنا إلى تبني نظام ل م د حسب الترجمة الأوروبية له.لم يكن هذا الاختيار ارتجاليا بل كان الهدف منه خلق إستراتيجية لإتقان العلوم والتحكم في التكنولوجيات الحديثة للمرور بالبلاد إلى بر الإبداع والابتكار والمنافسة بما يضمن تكوينا مناسباللموارد البشرية لمواكب العصر ومراعاة متطلبات المجتمع والحاجات الاساسية التي يتطلبها سوق العمل.

اذا كانت تطلعات مصممي العلاقة بين التكوين والعمل مطلبا تمليه اسبابا موضوعية،فان الجامعة والمجتمع مطالبان اليوم بمواجهة عوامل داخلية وأخر خارجية،كظاهرة البطالة المنتشرة، وأنماط المعيشة الحضرية التي هزت القيم الاخلاقية والثقافية والاجتماعية، والتغيير الجدري للعلاقة القائمة بين الاقتصاد والسياسة، وكذا التطور التكنولوجي السريع. وعليه اضحى من الضروري تثبيت علاقة تؤدي الى توسيع التشاور والتعاون بين عالم الشغل والمنظومة التكوينية بغية احداث تناغم

وتفاعل مستمرين يسمحان لكل طرف من تكييف نشاطه حسب الحاجات الجديدة التي يفرزه التطور الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي. إن الغرض من هذا التعاون بين عالم الشغل والمنظومة التكوينيةهو استثمارالطاقات البشرية المكونة، والتخفيف من مشكل البطالة من جهة،وإخراج المنظومة التكوينية من الجمود الذي آلتإليه، باعتبار أن الجامعةهي أكبر صرح يسعى جاهدا لتكوين النشئلمواكب تطلعات مجتمعه ومواكب الركب العالمي.

تبدو هذه العلاقة غير مكتملة ذلك أن المسؤولين عن تطبيق النظام الجديد لم يأخذوا بعين الاعتبار إتجاهات وتصورات المعنيين بتطبيق هذا النظام وبدرجة أقل الطلبة الذين يخضعون لهذا النظام الذين "جرو" في هذا النظام دون إعداد قبلي وفي غياب تنشئة مهنية واضحة لكثير من التخصصات الجامعية. ونظرا لأهمية الجامعة والرهانات التى يطرحها تطبيق نظام التعليم الجديدي "ل م د" كان يجب البحث في أهم شيء يخلق جو من التحفيز او يثبط مخرجاتهذا الصرح محاولين في ذلك معرفة نوعية التصورات المهنية المستقبلية للطلبة المكونين بالنظام الجديد الذي تطبقه الجامعة الجزائري خاصة وأن تطبيق هذا النظام مازال يشوبه الغموض والتقلبوالـلا استقرار.

مقسمين عملنا إلى جانبين اولهما نظري يتكون من ثلاثة فصول والثاني تطبيقي يحتوي هو الاخر على ثلاثة فصول.خصص الفصل الأول من الجانب النظري لتحديد وتوضيحمفهوم التصورات وخصائصها ودورها في التكوين شخصية وهوية الأفراد ودورها في تحديد وتوجيه السلوك البشري خاصة وأن التصورات الاجتماعية مثلها مثل الاتجاهات توجه السلوك البشري.

أما الفصل الثاني فتناولنا فيه مفهوم التنشئة الاجتماعية وربطه بمفاهيم أخري تعتبر إمتدادا له هي التنشئة التربويةوالتنشئة التنظيمية. أخيرا فإن الفصل الثالث قد خصصللجامعة الجزائري حيث تطرقنا فيه إلى نشأتها و أهم المراحل التي مرت بها والإصلاحات التى عرفتها منذ استقلال الجزائر. كما تطرقنا في هذا الفصل إلى دورها الاجتماعي والتكويني بصفة خاصة، ونظامها الجديد الذي هو اخر اصلاحتها.

اما الجانب التطبيقي فقد خصص فصله الأول للتعريف بالاجراءات المنهجية المعتمدة في هذا البحث حيث عرضنا فيه مجتمع وعينة البحث ومكان البحث والأدوات المستعملة في جمع البيانات والأدوات الاحصائيةالمستخدمة في تحليل وتفسير النتائج لدراسة كشفية قد التعرف على تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني ومدى تؤثر هذه التصورات بخصائص الجنس والتخصص العلمي والمنطقة الجغرافية التى طبق فيها نظام ل. م. د.

وأما الفصل الثاني من هذا الجزء فقد خصص لعرض وتحليل نتائج البحث الميداني حول تصورات 567 طالبا يتكون بالنظام الجديد من الجنسين ومن تخصصات مختلفة. وقد تم تحليل هذه النتائج وفقا لنظرية النواة لتحليل باستخدام تقنية تحليل المركبات الأساسية وهي إحدى تقنيات التحليل العاملي والتى سمحت بتمييز العناصر الأساسية لتصور المستقبل المهني من العناصر المحيطة المكونة له.

أخيرا فقد تمت مناقشة وتفسير نتائج التحليل الاحصائي في الفصل الثالث على ضوء نظرية النواة لشرح تشكل وتطور التصورات الاجتماعية وعلى ضوء نتائج

بعض الدراسات المحلية والعالمية التنتاوات الموضوع من قريب أو من بعيد الذي ختمناه.كما تضمنالأطورحة خاتمة تضمنت بعض الاقتراحات حول علاقة الجامعة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل البحث

اشكالية البحث

تعتبر الجامعة قمة المؤسسات التعليمية في كل المجتمعات، ذلك لكونها مطالبة بالبحث الدائم عن الجدية في تكوين الإطارات الشابة المؤهلة التى تتمتع بقدرات تتوافق ومستجدات العصر، هذا من جهة ولكونها في نفس الوقت مجال واسع للتفاعلات الإجتماعية، ولعل ما يزيد من تعقد هذه التفاعلات كونها محددة من الخارج، فالتكوين الجامعي يتحدد على أساس أهداف تسبق إلتحاق الطالب بالجامعة. وقد تمثل بذلك مصدر قلق وضغط، في هذا الإطار بينت نتائج دراسة قام بها فيشر (Ficher, 1994) أن الانتقال إلى الجامعة يتميز بظهور القلق والاضطرابات السيكوسوماتية لدى ثلث الطلبة الجدد الذين انفصلوا عن أهلهم لمزاولة الدراسة بالجامعة وليس هذا فحسب بل أن كل الطلبة الجدد في هذه الدراسة عاشوا مرحلة توتر وقلق خلال الأسابيع الستة التي تلت إلتحاقهم بالجامعة.

يظهر إذن أن أحداث الحياة الجامعية يمكن أن تمثل مصدر قلق وضغط بالنسبة للطلبة، لكنها ليس العوامل الوحيدة المسؤولة عن ذلك، فالمحيط الإجتماعي المتكون من الأهل والزملاء والأساتذة والظروف التى تسبق الانتقال إلى الجامعة قد تمثل عوامل ضغط هي أيضا (Lassarre et Paty, 2003).

إذا كانت الأحداث الجامعية تمثل مصدر قلق وضغط بالنسبة للطلبة الجدد في نظام عادي وفي دول متقدمة مثل بريطانيا وفرنسا فلنا أن نتساءل عن المعاش النفسي للطالب الجزائري الذي التحق حديثا بالجامعة ويخضع لنظام التكوين الجديد (ل.م.د) خاصة وأن هذا النظام لم تتحدد ملامحه بعد عشر سنوات حيث تشير جابر

(2015) إلى أن الطلبة الجامعيين يرون أن الجامعة منعزلة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي وبالتالي عن سوق الشغل الذي يمكن أن يتجه إليه الطلبة المتخرجين منها على اعتبار أن طرفي التكوين الجامعي من محتويات دراسية في عروض التكوين والأبحاث التي يقومون بها في الجامعة لا تتوافق مع متطلبات مؤسسات المجتمع وحاجات سوق العمل، بالرغم أنه يفترض في التكوين الجامعي تقديم وتكوين المورد البشري ليصبح فاعلا في أداء مسؤولياته التي تقتضيها التنمية.

وقد أشار الباحثان صالحي (2013) وتواتي (2013) إلى ذلك حيث يرى كل منهما أن هذا النظام لم يعد لدول مثل الجزائر التى تتميز بنسيج اقتصادي ضعيف وغير مضمون بل أعد للدول الغربية التى تحاول تخفيض النفقات العامة بضبط العلاقة بين المخرجات الجامعية المتأصلة في هذه الدول والنسيج الاقتصادي المتين والمتميز في هذه الدول. (؛ اليزيد، 2015؛ صالحي 2013؛ تواتي 2013) من التطبيق ناهيك عن الانشغالات العديدة التي أثيرت من هيئات مختلفة حول الوسائل البيداغوجية المسخرة واتجاهات الأساتذة والطلبة نحو تطبيق هذا النظام. فقد كشف بوحفص (2015) أن الطلبة وبخاصة طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا (قبل تقسيم القسم إلى ثلاثة أقسام) غير راضين عن أبعاد التكوين المتمثلة في محتويات المقاييس ومسائل الدعم والأيضاح والطلاق البداغوجية التى منها التربصات الميدانية. وفي نفس الاتجاه تقريبا كشفت كركوش (2012) عن اتجاهات سلبية للأساتذة نحو النظام التعليمي الجديد المطبق في الجامعة. وكذلك بينت الدراسات حول نوعية هذا التكوين ووسيلته بالنسبة للطالب في تحقيق الإندماج الاجتماعي والمهني أن هذا النظام لم يقدم تطور نوعي في هذا الباب فقد كشفت دراسة سردوني

(Saradouni, 2012) عن معاناة الشباب الجامعي البطال في منطقة القبائل بدائرة تيزي وزو وقد ارجع الباحث هذه المعاناة بالدرجة الأولى إلى غياب علاقة متينة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي. وفي نفس الاتجاه ذهبت الماحي (2012) و كاهي ليأكد كل منهما كل في منطقتة (ولاية الشلف وولاية ورقلة على التوالي) غياب العلاقة التكاملية بين الجامعة وعالم الشغل.

تحت هذه الظروف وفي إطار التفاعل الاجتماعي يطور كل طرف معني بالتعلم الجامعي تصورات خاصة به حول التكوين الجامعي بالنظام الجديد ولعل ما يهمنا منها في هذا البحث هو معتقدات وتصورات الطالب لمستقبلهم المهني كطرف فعال في العملية البيداغوجية خاصة وأن بعض الباحثين بندورة (Dubar, 2000a ; Bandura, 1986) يؤكدون على أهمية التصورات وخاصة التصورات حول الفعالية الذاتية والتطور الشخصي في تحريك السلوك وتحقيق الأداء المطلوب ومن ثمن تكوين هوية تسمح بالاندماج الاجتماعي والمهني.

لهذا يبدو من المهم التعرف على مستويات الفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة الخاضعين للنظام الجديد (ل.م.د) كمؤشر مبني عن نجاحهم في الدراسة وقدرتهم على مواجهة الأحداث الحياة الجامعية، ولعله من المفيد أيضا في هذا الإطار تحديد مؤشرات المعاش النفسي لهؤلاء الطلبة، هذا بالإضافة إلى التعرف على تصوراتهم لمستقبلهم المهني والمكانة التي يحتلها العمل في حياتهم ومعرفة ما إذا كان العمل يتمتع بالقيمة والوسيلة لكسب القوة، والقيمة الشخصية في تحقيق الذات.

تدفعنا هذه الملاحظات إلى طرح التساؤلات التالية:

1. ما هي هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) الذي هو في خضم التطبيق في الجامعة الجزائرية؟
2. هل تتأثر هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني باختلاف جنس للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟
3. هل يؤثر التخصص العلمي في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟
4. هل تؤثر الثقافة المحلية للجامعة في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد (ل، م، د) ؟

يستخدم مفهوم التصورات الاجتماعية ليشير إلى فكرة معينة توجه الإدراك والفهم والسلوك، وقد ترجم المصطلح من اللغة الفرنسية Les représentations إلى اللغة العربية بعبارت التمثلات والتصورات. وهناك منظورات مختلفة للتصورات أوالتمثلات في العلوم الاجتماعية حيث تعتبرها أدوات تستخدم في البحث، يفكر الباحث في ضوئها، فهي مركبات عقلية، تعكس وجهة نظر معينة، وتركز على بعض جوانب الظواهر، في الوقت الذي تتجاهل فيه ظواهر أخرى، ولذلك فإن تصورات الشخص أو الجماعة لها تأثير هام في إدراكه للواقع. والتمثل أوالتصور هو عملية استرجاع ذهني لموقف أو ظاهرة مؤثرة في حياة الفرد بواسطة صورة أو رمز أو علامة، وبالنسبة لقاموس علم الاجتماع تعد التمثلات الاجتماعية شكلا من أشكال المعرفة الفردية والجماعية المتميزة عن المعرفة العلمية، فالتمثلات الاجتماعية حسب المنظور الاجتماعي هي نمط من التفكير التعميمي والوظيفي من طرف جماعة اجتماعية بهدف

التواصل مع محيطها الاجتماعي وبتأثير منه، بغية فهم هذا المحيط ومحاولة التحكم فيه. وحسب إميل دوركايم الذي كان أول من استخدم عبارة التصورات أوالتمثلات حينما قارن بين التصورات الفردية والتصورات الجماعية (Moliner, 2001) فإن الفرد يتصرف من خلال الجماعة، ويعتبر التمثل أو التصور كتأثير من طرف مظاهر المجتمع على أفكار الفرد، فهو معرفة اجتماعية متعلقة بالتنشئة الاجتماعية وناتجة عنها للبناء الاجتماعي وما يحمله من ظواهر.(Duponthieux, 2001, p 08)

ويقصد بالتصورات الاجتماعية في هذا البحث أنها نظام معرفي يحوي النظرة الاجتماعية لطلبة التدرج (ليسانس و الماستر) المقبلين على التخرج إلى مستقبلهم المهني وفرص العمل في ظل نظام (ل م د) التي تتيحها مؤسسات المجتمع، والذي ينتج عن طريق نشاط عقلي يعتمد في بنائه على معايشة الواقع من خلال التربصات والخرجات الميدانية خاصة في المرحلة الأخيرة من تكوينه الجامعي وتفاعلاته الاجتماعية.

أهداف البحث

تعتبر الجامعة منبرا لديه اعتباره الاجتماعي ومصداقيته في إنتاج ونشر المعرفة. وقد ساهمت الجامعة الجزائرية بقدر كبير في تحقيق المشاريع التنموية الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر ومازالت إلى غاية اليوم تساهم في تدعيم مختلف القطاعات بالإطارات الفنية. غير أن ما عرفته الجامعة من مشاكل وصراعات جعلها محل اهتمام الكل، فلقد برزت في عدة صحف وفي الأوساط الجامعية في بداية السنة

الجامعية 2005/2004 عدة مشاكل واقتراحات للمنظومة الجامعية في ظل تطبيق نظام تكوين جامعي جديد يعرف بنظام ليسانس – ماستر – دكتوراه حسب التسمية الغربية لهذا النظام.

وكان موضوع النظام التعليمي الجديد (ال.م.د) ليسانس، ماستر، دكتوراه من بين هذه المواضيع التى اسالت كثير من الحبر حيث اعتبرته جريدة الجزائر نيوز (العدد 167، ص 9)، مشروعا الإصلاحا الجامعيا ونشرت تصريحات يؤكد فيها وزير التعليم العالي والبحث العلمي آن ذاك على ضرورة رفع تحدي الكم والنوعية في مجال التعليم العالي، وضرورة تحقيق المواءمة المثلى بين التكوين والتوظيف. وحسب مسؤولي التكوين على مستوى وزارة التعليم العالي فإن نظام (ال.م.د) سيضع الجامعة الجزائرية على مستوى التعليم العالي في مختلف الدول لأنه سيفتح الجامعة على العالم ويسهل التبادلات العلمية والشراكة بين الجامعة الجزائرية والجامعات العالمية.

غير أن الملاحظ هو أن هذا النظام الجديد الذي يتميز أساسا بتقليص سنوات الدراسة لم يطبق بالشكل الصحيح حسب مجموعة من الباحثين المهتمين بهذا الموضوع وهذا نظرا للارتجالية في التطبيق ونقص الآليات التى تفعل التفاعل بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي ولهذا فإن البحث الحالي يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التأكيد على أهمية أخذ بعين الاعتبار موقف الطالب في عملية التنسيق بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي بعتباره طرفا في كلا المجالين فهو ينتمي

إلى الجامعة وفي نفس الوقت إلى المؤسسات الأخرى المكونة للنسيق الاقتصادي والاجتماعي.

- استكشاف تصورات الطلبة الاجتماعية لمستقبلهم المهني.
- معرفة رأي طلبة لآفاق التوظيف بعد الحصول على الشهادة.
- تحديد هيكلة هذه التصورات وتحديد العناصر الداخلة في تشكليها وفق نظرية النواة لتحليل تشكل وتطور التصورات الاجتماعية.
- تحديد الفروق الممكنة في تصورات الطلبة الاجتماعية لمستقبلهم المهني حسب الجنس والتخصص والموقع الجغرافي للجامعة قد المساهمة في وضع استراتيجيات التوفيق بين نوعية مخرجات الجامعة ومتطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية من اليد العاملة المؤهلة.
- تطبيق مفاهيم ومبادئ نظرية النواة في تشكل التصورات الاجتماعية وتحليل هياكل هذه التصورات باستخدام الأساليب الإحصائية.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث الحالي من أهمية الظاهرة التي هي موضوع البحث، والتي تتعلق بالعنصر البشري في إطاره النفسي الاجتماعي، الذي يعتبر أساس التنمية الوطنية والعنصر التنظيمي الوحيد القدر على خلق القيمة المضافة وإعطاء المؤسسة اقتصادية كانت أو خدماتية القدرة التنافسية. وبشكل أدق فإن البحث الحالي يكتسي أهمية خاصة كون الباحث يحاول فيه استكشاف أحد الأبعاد النفسية المحركة للسلوك البشري والمتمثل في التصورات الاجتماعية وبالتحديد تصورات الطلبة الجامعيين

لمستقبلهم المهني محاولا في ذلك لفت الانتباه إلى الطاقات البشرية التي يمكن وصفها بالطاقات الضائعة في ظل النظام التعليمي الجامعي الجديد المعروف بنظام ل. م. د، وإلى الآفات الاجتماعية الخطيرة ذات الانعكاسات سلبية على المجتمع كالبطالة وانحراف الشباب الجامعي والمشاكل الاجتماعية الأسرية إذا ما تواصل عدم اهتمام المسؤولين عن تطبيق هذا النظام بالمورد البشري والتنسيق بين مخرجات الجامعة ومتطلبات المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية لليد العاملة المؤهلة.

وتزداد أهمية البحث في غياب بحوث ذات الطابع التطبيقي تحاول رصد مشاكل الدفعات الهائلة من الطلبة المتخرجين من الجامعة في غياب تنسيق واضح بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي وانعدام قنوات التنسيق والاتصال والتخطيط بين قطاع التعليم العالي وعالم الشغل مما أدى إلى تدني المهارات المطلوبة في الخريجين مما أعاق الاقتصاد من الاستجابة السريعة للفرص الناشئة التي تستحوذ عليها المنافسة في النهاية.

مبررات اختيار الموضوع

يمكن تحديد الأسباب التي أدت إلى اختيار موضوع البحث الحالي فيما يلي:

- بالرغم من أن موضوع التصورات الاجتماعية هو من مواضيع علم النفس وبالتحديد علم النفس الاجتماعي فإن البحوث في هذا الموضوع باقسام علم النفس تكاد تكون منعدمة بل أن طلبة من تخصصات أخرى كقسم العلوم السياسية والعلاقات أو علم الاجتماع هم من بادر إلى دراسة تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني.

- شبح البطالة واقع معاش يصعب تجاهله ويدفع للبحث في الآليات الكيفية لضمان إندماج خريجي الجامعة في محيطهم الاقتصادي والاجتماعي ولا يتأتى ذلك إلا من حلال دراسة تصوراتهم لمستقبلهم المهني وتحديد فرص العمل التى يتيحها هذا المحيط.
- يعتقد الباحث أنه يجب تنويع المداخل لدراسة وتحليل المشاكل التى يطرحها تطبيق نظام التعليم الجامعي الجديد ل. م. د في الجزائر لهذا فهو يقترح المدخل النفسي الاجتماعي من خلال تحليل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين خضعوا أو يخضعون للتكون طبق هذا النظام الجديد في الوقت الذي يجمع فيه الكل على أهمية العنصر البشري في التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي. إن موضوع بهذا الحجم لا تكفي معالجته بدراسة واحدة ، بل يجب أن تتعدد الدراسات بشأنه مع وجود قراءات مختلفة ومن زوايا متعددة فهي حصيلة تعاون وتضافر جهود الباحثين، وبهذه الطريقة تكون الدراسة أكثر موضوعية وشاملة للمشكلة من جميع النواحي للموضوع وكما أسلفنا سابقا فإن هدف هذا البحث هو محاولة إعطاء بعد آخر للموضوع، وإعطائه نظرة دقيقة حتى تكون النتائج أكثر دقة، وهي بدورها تنعكس على الحلول التي ستقدم فيما بعد

كما أن الباحث يساعد صانعي القرار في اتخاذ الحلول المناسبة لظاهرة اختلال التوازن في العلاقة بين المهارات التي يمتلكها المورد البشري المؤهل وخاصة خريجي الجامعات ومتطلبات سوق العمل. قد تبدو هذه المهمة صعبة المنال لكنها ليست مستحيلة خاصة إذا تيقن الجميع (مسؤلين حكوميين، أساتذة وطلبة، أصحاب الأعمال ومسيري المؤسسات) أن مسؤولية معالجة هذه المشكلة

لا تقع على طرف دون آخر، بل هي مسؤولية الجميع باعتبار أن الكل طرف في المشكلة وبالتالي فالجميع يجب يساهم في حلها

الفصل الثاني

التصورات الاجتماعية

تمهيد

بينت الدراسات العديدة التي أجراها علماء النفس أن الانسان يكون نظرة خاصة ومركبة لما يجب عليه القيام به يوميا وما عليه القيام به مستقبليا. من هذا المنظور يمكن القول بان الطالب الجامعي يفسر بطريقة فردية وخاصة التزاماته نحو المجتمع وعلاقاته ببقية أفراد هذا المجتمع. يحدث أن يختلف الطلبة في هذه النظرة وهنا نطرح السؤال كيف يمكن تفسير ذلك؟

سنحاول في هذا الفصل تقديم عناصر للإجابة عن هذا السؤال العام بتحديد مفهوم التصورات الاجتماعية ثم تقديم بعض التوضيحات فيما يتعلق ببعض العبارات ذات العلاقة بهذا المفهوم حيث سنميز بين التصورات الفردية أو الذهنية أو المعرفية والتصورات الاجتماعية ثم في مرحلة ثانية بين هذه الأخيرة والتصورات الجماعية.

كما سنعرض تطور مفهوم التصورات الاجتماعية والنظريات المفسرة لها من حيث تشكلها وتغيرها أو حولها لنتوقف عند نظرة النواة التى تؤكد على هيكلة التصورات الاجتماعية من خلال العناصر الأساسية (النواة) والعناصر المحيطة. يرجع التأكيد على هذه النظرية بالذات لكونها الاطار النظري لبحثنا في استكشاف هيكلة تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني.

1. مفهوم التصورات

نظرا للاختلافات الفردية في الشخصية والاتجاهات والمعارف والتجارب السابقة فإن تفاعل الأفراد مع المنبهات يكون مختلف من فرد إلى آخر، بل أن هذا الاختلاف يحدث لدى نفس الفرد في فترتين مختلفتين. يحدث هذا لأن كل فرد يكوّن تصورات

شخصية للمواقف التي يعيشها ويعطى تفسيرا خاصة للمعلومات التي تصلها من المجتمع حسب الموقف الذي يكون فيه وحسب التطور الشخصي الذي يؤول إليه. إن مختلف السلوكات التي يقوم بها الإنسان يحددها نشاط ذهني عميق يقتضي تجنيد عمليات عقلية عليا قصد توجيه كيفية التفكير وتحديد مضمون الأفكار.

يطلق على هذا النشاط الذهني عميق مفهوم التصور؛ فالتصورات تكشف عن الجانب العملي لتصرفات الفرد في علاقاته بالمحيط وبكل ما يتضمنه، وهي تؤثر على التعلم ولها دورا كبيرا في تحديد وتوجيه سلوكات الفرد. وهذا هو حال الطالب الجامعي الجزائري الذي يحاول قبل انتهاء فترة التكوين الجامعي أن يكون فكرة ونظرة عن المجتمع الذي سيخرج إليه وعن نوعية التبادلات التي ستكون له لاحقا مع مختلف مركبات المجتمع. هذا التوجه هو توجه التناول المعرفي الذي سيسمح لنا في مرحلة أولى بتحديد وتعريف مفهوم التصورات على المستوى الفردي لنتعمق في مرحلة ثانية في تحليل القرارات وأنماط السلوك من إطار الحياة الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد التى تعكس التصورات الاجتماعية.

1.1 – التصورات على المستوى الفردي

من حق كل فرد أن يتساءل عن المكانة التى يحتلها أو سيحتلها مستقبلا في مجتمعة وعن جدوى ما يقوم به من أفعال وما يخطط له وهل تتوفر لدية المعلومات الكافية لاتخاذ القرارات الصحيحة. تساهم هذه التساؤلات العادية واليومية في تكوين التصورات – حتى وإن لم نكن نشعر بذلك – عن أنفسنا وعن أهدافنا وكيفية تحقيقها. غير أنه لا يمكن الجزم بأن هذه التصورات مطابقة للواقع أو أنها مشتركة

بين أفراد نفس المجتمع أو حتى الجماعة المصغرة. رغم هذا فإن هذه التصورات الفردية بالاضافة إلى الخصائص الشخصية والاتجاهات والحاجات وعوامل أخرى تمثل الأرضية التى تبنى عليها القرارات وأنماط السلوك البسيطة والمركبة.

حسب بوحفص (2013) يعتبر طولمان من المنظرين الأوائل المنشقين عن التناول السلوكي الذين رسخوا العلاقة بين التصورات الذهنية والسلوك من خلال المفاهيم التى قدمها والمتمثلة في *"المخططات الذهنية"* "Les cartes cognitives" و *"التعلم الكامن"* "L'apprentissage latent" فاتحا بذلك المجال للتناول المعرفي في تحليل السلوك البشري. أمكن لاحقا تحديد أن المعرفة "Cognition" هي مجال تعريف التصورات التي تؤثر مباشرة في السلوك. ومنه فإن السلوك هو المنبئ الوحيد عن التصورات التي يكونها الفرد وبالمقابل فإن التصورات تسمح التنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد.

لتحقيق فهم أعمق لهذه العلاقة بين التصورات والسلوك حاول منظرو تناول العلوم المعرفية المساهم في تحديد وتعريف مفهوم التصورات. يلاحظ أن التناولات المعرفية المختلفة لم تتفق حول مصدر وكيفية بناء وتأثير التصورات المعرفية على السلوك لكنها تتفق كلها على كون المخ هو مصدر التصورات الذهنية فحسب Brassier (2004) حاول عدد من المنظرين في الذكاء الاصطناعي محاكاة المخ في انتاجه للتصورات الذهنية وفي كيفية توظيفها.

1.2 – تعريف التصورات الذهنية

يبدو حسب علماء النفس المعرفيون بأن التحكم في الرموز يوجه التعلم والفهم والسلوك. فلبناء التصورات الشخصية الوجودية ذات العلاقة بالاتجاهات والسلوك فإن الكائن البشري يخزن المعلومات منذ طفولته الأولى ومنه يتكون لديه سياق مستمر بحيث تولد التصورات العابرة معارف التي بدورها تستخدم لبناء تصورات أخرى وهكذا (Caverni, 1989) نقلا عن (Brassier, 2004, p. 48).

يبدو من المفيد عند هذا الحدّ التمييز بين المعارف والتصورات الذهنية. لتفسير موقف أو موضوع أو سلوك فإننا نكون "صورة" ذهنية تُدمج مع المعارف السابقة المتوفرة لدينا حول ذات الموقف أو الموضوع أو السلوك. يتكون التصور إذن انطلاقا من المعلومات التي يكون الفرد قد جمعها بواسطة حواسه وعملية الإدراك والتفسير الذي قدمه له العقل عن ما إدراكه. وبصفة أدق يمكن تعريف التصورات الذهنية على أنها " *معارف تخضع لتفسيرات*" أو أنها " *حالات مؤقتة للمعارف ناتجة عن نشاط إعطاء المعنى وتفسير المواقف والأحداث*" (Vignaux, 1992, p. 223).

تعتبر المعارف أكثر ثباتا عبر الزمن فهي تبقى صالحة مادامت تساهم في فهم الواقع ممثلة بذاك المعرفة القاعدية الضرورية للسلوك ولفهم معرفي للمنبهات والمواقف. بالمقابل يعرف بعض الباحثين التصورات الذهنية على أنها ظرفية وهشة فهي حسب (Richard, 1990, pp. 35) " بناءات ظرفية تظهر في موقف محدد من أجل أهداف محددة. تطور التصورات الذهنية في موقف معين بغرض مواجهة متطلبات الموقف". كما تعرف التصورات الذهنية على أنها "ترتيبات" خاصة للمعلومات يكون الهدف منها التأهب للفعل حالا أو حينما تتاح الفرصة لذلك. فهي

بهذا المعنى مخططات مرتبة ومركبة تشكل توقعاتنا عن الأحداث والمواقف والأشخاص والمواضيع.

حسب (Tiberghein, 1989) نقلا عن (Brassier, 2004, p. 49) توجد ثلاثة أنواع من التصورات الذهنية حددها كالتالي:

- التصورات التقريرية: وهي هياكل لغوية تستخدم للمحادثة والكتابة
- التصورات المصورة: وهي تعكس الأشكال التى يدركها البصر
- التصورات الكامنة: وهي تعكس التحول من حالة إلى أخرى أو من موقف إلى آخر وهي تراقب السلوك مباشرة.

يعتبر (Richard, 1990) وغيرة من الباحثين أن التصورات التقريرية هي أهم هذه التصورات كونها ترتبط باللغة والاتصال، ويعتبرونها مصدر الفهم والتفكير. من هذا المنطلق فإن التصورات الذهنية تتدخل حسب علماء النفس المعرفيون في عدة مراحل فهي تستخدم للفهم ولتخزين المعلومات والأحداث وأنماط السلوك. نتيجة للاستخدام المتكرر للسياقات المعرفية يصبح السلوك آلي في كثير من الحالات من خلال الاختيار اللاشعوري والمتكرر للتصورات المخزنة في الذاكرة.

تلجأ المؤسسات التربوية والتنظيمات المهنية إلى الإكثار من التعليمات والتوجيهات وطرق الاستخدام وتكرارها لتوحيد التصورات وتفادي التباعد الكبير بين تصورات الأفراد تجنبا للمشاكل والصراعات. كما أن الهدف من تقديم كل هذه المعلومات ومن طرف موثوق فيه هو تكوين نموذج ذهني يعتمده كل أفراد المجتمع

أو مجموعة كدليل لأنماط سلوكهم. ولهذا يصفه البعض بأنه "نموذج الموقف".

النموذج الذهني هو إذن نموذج يصف السلوك وهو مجموعة من التصورات الموقفية لتعليم أداء مهمة أو إبداء سلوك بشكل أسهل وأسرع.

من هذا المنطلق إذا كان بإمكان الفرد أن يبرر المعنى والغاية من أفعاله ومادام مقتنع بأنها تناسب الموقف فهو لا يحتاج إلى تغيير تصوراته، وهذا يعنى أن هناك اتفاق ضمني بين أفراد المجتمع حول أهمية واستخدام. تقودنا هذه الملاحظات إلى الحديث عن التصورات الاجتماعية. فإذا كانت التصورات تستخدم من طرف مجموعة من الأفراد في ظروف متشابهة وفي مواقف محددة فإن التصورات لا تصبح فردية وذهنية بل جماعية واجتماعية "Collectives et Sociales" ومنه تصبح التصورات تقدم أجوبة مناسبة التي نطرحها في هذا البحث.

1.3 – التصورات الاجتماعية

تتعلق التصورات الذهنية بالتفكير الفردي خارج الإطار العلائقي والاجتماعي غير أن للحياة الاجتماعية تأثيرا ملحوظا في السياقات المعرفية وعلى تكوين التصورات وتأثيرها في الشاط البشري، خاصة وأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه. تسمح التفاعلات الاجتماعية بتبادل الخبرات التي تؤسس للتصورات الاجتماعية لكن من جهة ثانية يمكن أن تكون التصورات عامل لاختلاف الاتجاهات وأنماط السلوك. من هنا تظهر أهمية فهم التصورات الاجتماعية؛ فهي تسمح بتفسير مصادر سلوك مجموعة من الأفراد هذا من جهة وتحديد وتفسير الاختلاف الممكن بين السلوك الفعلي والسلوك الذي تتوقعه الجماعة من أفرادها من جهة ثانية.

سنحاول فيما يلي تعريف مفهوم التصورات الاجتماعية وتحديد موقف بعض الباحثين البارزين من هذا المفهوم ثم نعرض أهم التناولات المفسرة للتصورات الاجتماعية لنصل في النهاية إلى عرض نظرية النواة المركزية التي تشرح التشابه والاختلافات بين مجموعة من التصورات.

1.3.1 – تعريف التصورات الاجتماعية

لقد بينت الدراسات أن التصورات تتحول عند انتقالها من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي والاجتماعي وأنها تأثر بشكل دال في السلوك ذلك لأن العلاقات الاجتماعية البشرية تتكون من مجموعة من العلاقات الرمزية المنظمة بواسطة التصورات. غير أن هذا لا يعكس اتفاق تام بين الباحثين في تعريفهم للتصورات الاجتماعية.

أ – **التصورات الجماعية** Les représentations collectives

يذكر لورسي (، ص15) ومجموعة من الباحثين الاخرين العرب والغلابيين بأن **دوركايم** "Durkheim" كان أول من استعمل مفهوم التصور وذلك عام 1898. ولقد استعمل هذه العبارة في الإطار الاجتماعي لإبراز الطابع الخاص للفكر الجماعي مقابل الفكر الفردي غير أن العبارة كما استخدمها دوركايم Représentations collectives تختلف عن العبارة المستخدمة حليا وهي التصورات الاجتماعية Représentations sociales. والحقيقة أن هذا الطابع الاجتماعي هو الذي يميز التصور الاجتماعي عن كل تصور آخر.

وحسب "دوركايم" فالحياة الاجتماعية كلها مكونة من التصورات حيث يرى نقلا عن سامية حسن الساعاتي (1983 ص188) " أن التصورات الجمعية هي نتائج تعامل هائل ممتد وليس فقط بالمكان بل الزمان أيضا، حيث يتم تجمع و تالف بين الأفكار و الخبرات و معرفتها. و في هذا المجال يقول : "**شونتال دبو** (Dupont, 1989, p. 53)" أن الظواهر الاجتماعية هي معطيات قابلة للملاحظة يتعذر حصرها في ظواهر عقلية فردية، و أكثر من هذا فان التصور الجماعي هو احدى الوسائل التي بواسطتها تتأكد أسبقية ما هو جماعي على ما هو فردي". عن Brassier (2004) يرى دوركايم أن التصورات الجماعية أو الجمعوية " Représentations collectives" هي تصورات للمعارف العامة وغير الشخصية في حين أن التصورات الذهنية خاصة وفردية. حسب دوركايم فإن الشعوب وأفراد المؤسسات يشتركون في التصورات الجماعية فهي دائمة نسبيا وتتميز بالتجانس والموضوعية.

بينت دراسات لاحقة أن التصورات الجماعية هي في حقيقة الأمر غير ثابتة وتتميز بالتنوع ولا يشترك فيها كل أفراد المجتمع أو الجماعة حيث يعمل البعض الآخر من أفراد المجتمع أو الجماعة على تغيرها أو تشويهها. لهذا السبب تحول اهتمام الباحثين من مفهوم التصورات الجماعية إلى مفهوم التصورات الاجتماعية "Représentations sociales".

ب – **التصورات الاجتماعية** Les représentations sociales

عن جودليت Jodelet (1984 ص357) " ظهر مفهوم التصور في بداية الأمر في علم الاجتماع لكن نظريته تبلورت في علم النفس الاجتماعي اثر أعمال سرج موسكوفسي بين سنتي 1961 و 1976 مرورا بعلم الطفل على يد جان بياجي (Piaget) ابتداء من سنة 1962".

أصبح مفهوم التصورات الاجتماعية الذي طوره الباحث الفرنسي موسكوفيتشي (Moscovici) إبتداء من عام 1961 وعرضه في كتابه المعنون " التحليل النفسي صورته و جمهوره " أساس التناول المعرفي وأعطي هذا المفهوم عدة تعريفات فقد عرفه Johnson and Laird (1986) بأنه " نماذج ذهنية تلعب دورا أساسيا وموحد بتصور الأشياء والحالات والأحداث". في حين عرفته Jodelet (1991) بأنه " أنساق عامة من المعارف الاجتماعية المتدخلة في تنظيم السياقات المعرفية". وعن نفس الباحثة فالتصورات الاجتماعية "دليل الأفعال في الحياة الاجتماعية" وعادت في أواخر كتاباتها (2003) عرفت جودليت التصورات الاجتماعية بأنها "شكل من المعارف الاجتماعية تم تطورها وتقاسمها لها طابع عملي وتهدف إلى بناء حقيقة موحدة بالنسبة لمجموعة اجتماعية".

2. مفهوم التصورات عند مختلف المفكريين

2.1 – مفهوم التصور عند موسكوفيسي « Moscovici »

يرى موسكوفيسي(Moscovici, 1976, p. 39) في دراساته للتصورات الاجتماعية أن التصور "هو كيان تقريبا ملموس، فهو يدور ويشتبك ويتبلور بدون انقطاع عن طريق، عبارة حركة، التقاء في عالمنا اليومي"، فحسب رأيه نقلا عن (Dupont, 1991, p. 65) " التصورات الاجتماعية أو الفردية وهي ما نراه في العالم، أو ما يجب أن يكون عليه عالمنا، وهي توضح لنا أن هناك شيئا غائبا أضيف، أن شيئا موجودا ولكنه في تحسن، فالشيء الغائب يثير عمل تفكيرنا لأنه غريب عنا فهو يفاجئنا ويمارس ضغطا علينا. فموسكوفيسي ينظر إلى التصور على أنه ديناميكي وفعال بحيث يعتبره تنظيما داخليا لمعطيات الواقع الخارجي.

2.2 – مفهوم التصور عند بياجي " Piaget" :

لقد بينت دراسات **بياجي**" Piaget" أن التصور عملية عقلية عليا موجودة عبر مختلف مراحل العمر، بمعنى أنها تساير النمو، و يتصف التصور بخصائص ذات علاقة وثيقة بطبيعة هده المراحل وطبية تأثير المحيط وتجارب الفرد فيها. كما تبين أعمال بياجي حسب ديبو أن التصورات تظهر في مرحلة مبكرة من العمر كما أبرز ذلك (Dupont, 1991, p. 58) في تحليله لفكر بياجي حيث يقول " فحسب هذا الأخير تبين أن تدخل التصورات يتحدد أولا في العلاقات التي يقيمها الطفل الصغير مع موضوع فيزيقي غائب هكذا فبين 15 و 30 شهرا يبدأ الطفل في إظهار القدرة على التعامل مع الرموز فهو يملك القدرة على أفعال داخلية تهم مواضيع غائبة،

و يعني هذا بروز التصورات الأولى".

ولقد ذهب بياجي " في سعيه لتجسيد مفهوم التصور و تبيان محتواه إلى القول أنه يظم العمليات اللغوية والعمليات الفعلية. وحسب موند (Mounod, 1985, p.254) يرى بياجي "Piaget" أن التصور "يقتصر على الصورة لعقلية أو صورة ذكراوية أي استدعاء رمزي لحقائق غائبة، إن ذكر التصور يتضمن الاجتماع بين دال يسمح باستدعاء مدلول يوفره الفكر ". يعتبر بياجي التصور صورة أو استرجاع ذهني على شكل صورة لموضوع خارجي بحيث أن هذا الأخير يتم استحضاره فكريا بناءا على خبرات وتجارب تعرض لها الشخص سابقا وتساهم هذه التجارب في الاستدلال على الشيء المتصور.

نستخلص مما سبق ذكره أن هذا الأخير ليس مجرد انعكاس العقل أو نقل سلبي لأفعال الواقع الخارجي، إنما هو ناتج عملية بناءا عقلي ذو طابع مستقل يهدف إلى تنظيم الواقع الخارجي انطلاقا من المعطيات الداخلية للفرد.

2.3 – مفهوم التصور عند موند "Mounod "

يرى **موند** (Mounod, 1985, p.256) أن التصور "حاصل أنشطة التحليل والتصنيف والرابط لمختلف أبعد الأشياء وتغيراتها، تتم بواسطة أنظمة الترميز والمعالجة التي توظف كنماذج وذاكرة فالتصورات تنظم وتبنى بشكل داخلي للفرد ومحتويات الواقع، وتتدخل بالتالي في عملية التعرف على الشيء وكذا في استحضارها".

يتضمن هذا التعرف ثلاث نقاط أساسية وهي كما يلي :

أ. التصور ينطلق من معلومات التي يوفرا المحيط أو الواقع الخارجي.

ب. هذه المعلومات يتمم معالجتها و تنظيمها في العقل،و هذا بناء أو تنظيم العقلي هو الذي يسمح بالتعرف على المعلومات و فهمها.

ت. نتائج هذا البناء الذهني هو ما نطلق عليه مفهوم التصور.

2.4 – مفهوم التصور عند جودلي "Jodelet "

تقول جودلي"Jodelet" (1984 ص362) أن " التصور : قام مقام، حل محل شيء، بهذا المعنى الصور هو التمثيل العقلي لشيء أو فرد أو حدث أو فكرة. ويربط التصور بالزمن والإشارة لكونه يرجع هو أيضا إلى أشياء أخرى من جهة ثانية فالتصور يعني استحضر ذهنيا شيئا ووعاه، بهذا المعنى فالتصور هو نقل عقلي لشيء آخر أو فرد أو حدث مادي أو نفسي أو فكرة وفي كل الحالات يتعلق الأمر في التصور بالمحتوى العقلي الواقعي لفعل فكري يرجع رمزيا شيئا غائبا ويقرب شيئا بعيدا". كما تركز "جودلي" على أن " التصور ليس انعكاس داخلي للواقع الخارجي وليس أثر لوقائع خارجية مطبوعة تلقائيا في ذهن، وهو أيضا ليس أحداث لوقائع خارجية مطبوع تلقائيا في الذهن. وهو أيضا ليس أحداث جديد لمعطيات خارجية "(ص312).

إذن فالباحثة "جودلي" (1984 ص362) في تحليلها لمفهوم التصور بينت أن التصورات ليست مجرد نسخ للواقع الخارجي في الذهن، إنما تحمل خصوصيات الشخص الذي يقوم بها حيث تقول: "أن التصور يدل على شيء معين لكل شخص

ويعمل على إظهار شيء ما عن الشخص الذي يعطيه، وبالتالي فهو ليس مجرد تقليد ونقل وإنما بناء ويتضمن في الاتصال جانب من الاستقلالية والإبداع الفردي أو الجماعي.

رغم اختلاف التعريفات المقدمة لمفهوم التصورات الاجتماعية إلا أنها تصب كلها في فكرة واحدة مفادها أن التصورات الاجتماعية تفسير موحد للحقيقة تم بناءها انطلاقا من عناصر متوفرة في الخبرة الخاصة بكل فرد. حيث نجد أن كل من "موسكوفيسي" و"موند" و"بياجي" و" جودلي" يتفقون في أن التصور دينامي، بحيث يؤكد هؤلاء الباحثين أن التصور ليس بصورة بسيطة لموضوع خارجي بل هو بناء لنشاطات الذهن لهذا الموضوع، يتحدد التصور حسب النسق النفسي والاجتماعي للفرد الذي يترجم سلوكه الخاص إزاء الموضوع. فالتصورات تسمح بتنظيم وتكييف والتحكم في المحيط وتسمح بتوجيه سلوك أفراد المجتمع. وتظهر أهمية التصورات الاجتماعية خاصة في المواقف التي يحدث فيها التغيير.

إن عدم اتفاق الباحثين حول معنى التصورات الاجتماعية دفع ببعض الباحثين إلى القول بان مفهوم التصورات الاجتماعية ليس أكثر دقة من مفهوم التصورات الجمعوية الذي اقترحه دوركايم، وهذا ما اتاح الفرصة لاقتراح مفاهيم أخرى أكثر تدقيقا سواء بالجماعات المصغرة أو النشاطات أو المهام منها مفهوم التصورات التنظيمية والتصورات المهنية. ومن المفاهيم المقترحة الأخرى مفهوم التصورات الجماعية وهي تصورات خاصة بجماعات اجتماعية صغيرة نسبيا؛ فهي تصورات مشتركة بين أفراد جماعة محددة في الزمن والمكان والنشاط بحيث يكون لإفراد نفس المهنة تصوراتها الخاصة عن موضوع أو طريقة في انجاز مهمة محددة.

في هذا الاتجاه نرى بأن الطلبة الجامعيين المكونين بنظام ل م د تصوراتهم الخاصة عن هذا النظام وعن فرص العمل المتوفرة لديهم في سوق العمل تختلف عن تصورات أساتذتهم وعن تصورات بقية أفراد المجتمع من طلبة تكونوا بالنظام القديم وتصورات الأهل والأصدقاء.

3. تعريفنا للتصورات الاجتماعية

وعيا منا بأن المجتمعات الحديثة في حاجة إلى أطر معرفية موحدة تضمن تناسقها وبقاءها مع إمكانية وجود بعض الاختلافات بين أفرادها دون أن تكون هذه الاختلافات حادة فإننا نؤكد مفهوم التصورات الاجتماعية ونتبنى التعريف المقدم من طرف الباحثة جودلي Jodelet (2003) لهذا المفهوم والذي مفاده أن التصورات الاجتماعية هي شكل من المعارف الاجتماعية التي تم بناءها وتقاسمها، لها طابع عملي وتهدف إلى بناء حقيقة موحدة لكل جماعة اجتماعية.

إن التصورات بهذا المعنى شكل من المعارف البسيطة والتفسيرية للواقع المشترك بين مجموعة محددة من الأفراد. تتميز التصورات الاجتماعي بالثبات النسبي في المحتوى لكنها كباقي أشكال المعارف تتغير بتغير أفراد المجموعة بشكل جذري وتحت تأثير الأحداث المميزة في المجتمع الذي تنشط فيه المجموعة. كذلك يظهر من التعريف الاجرائي المقدم بأن التصورات الاجتماعية ترتبط بالسلوك وهي تمثل بذلك نموذج السلوك الواجب اتباعه من طرف كل فرد من أفراد المجتمع أو المجموعة.

4. دور التصورات الاجتماعية

إن اهتمام علم النفس الاجتماعي بالتصورات قد أهمل الدور النفسي لها، كما أن الدراسات المعرفية أهملت الجانب الاجتماعي في تحليل ومعالجة المعلومات. أعاد **موسكوفيتشي** الإعتبار إلى مفهوم " التصورات الاجتماعية " لقيامه بمجموعة من الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي عمل فيها على البحث في الدينامكية المتفاعلة بين البنية النفسية للفرد والبنية الاجتماعية التي يعيش فيها. وقد ألح **موسكوفيتشي** على دور هذه الأخيرة في دراسة السلوك الإنساني، وبيّن أنها تعلب دورًا هامًا في تحديد الجماعات وفي بناء الآراء والاتجاهات وأن التصورات الاجتماعية تعمل على أساس ربط المعارف الذاتية والتجارب الفردية بالمعارف الجماعية التي نكتسبها من الذاكرة الجماعية، ومن التاريخ، والعلاقات الجماعية والاتصال الخ. يقوم الانسان بتنظيم كل هذه المعلومات ويعطيها شكلا رمزيًا مشتركًا بين أفراد نفس الجماعة يملي عليهم أنماط السلوك والمواقف التي يجب اتخاذها في الحياة اليومية.

يمكن تلخيص دور التصورات الإجتماعية حسب " Moscovici " نقلا عن (Lassarre. 1995, p. 144) في أربع نقاط أساسية تتمثل فيما يلي:

- ✓ تجعل الفرد يتأقلم مع التجارب اليومية الجديدة، حيث توفر له إطارا خاصة ليجعلها مألوفة لديه؛
- ✓ تساهم في بناء الشخصية الجماعية، حيث أن الأفراد الذين يشتركون في نفس التصورات الإجتماعية لهم الشعور والإحساس بالانتماء إلى نفس الجماعة؛
- ✓ تقوي تماسك الجماعة وهذا بتسهيل عملية الاتصال؛

- ✓ تساعد الجماعة وتعطيها القدرة على مواجهة الجماعات الأخرى.

من جهته حدد (Vignaux, 1994, p. 27) الدور الأساسي للتصورات الاجتماعية وشرحها كما يلي:

- ✓ تعطي مفهوما ومعنى للواقع؛
- ✓ تقوم بإدماج المفاهيم الجديدة في المفاهيم المكتسبة من قبل؛
- ✓ تضع مفهوما مشتركًا والذي عن طريقه نتعرف على الجماعات.

إن التصورات الاجتماعية كما مرّ معنا هي شكل من أشكال المعرفة السائدة المسماة بالحس الجماعي لها اتجاه عملي إذ تسيطر على المحيط المادي والاجتماعي والفكري والسلوكي. لهذا فإن التصورات الاجتماعية هي بمثابة المرجعية الأساسية لكل فرد أو جماعة، تقوم بتحديد أنماط السلوك والآفاق المستقبلية لها منها الطموحات المهنية، وباقي الأفعال الاجتماعية للفرد أو الجماعة، ولهذا فإن وظيفة التصورات هي وظيفة اجتماعية في أساسها، فهي تستعمل كدليل للفعل موجهة لعلاقة الفرد مع العالم والآخرين. كما تستعمل التصورات كشبكة لقراءة الواقع وتساهم كذلك في تشكيل نظرة موحدة في خدمة القيم والذات والحاجات ومصالح الجماعات التي تشاركها.

يظهر إذن بأن التصورات الاجتماعية مفهوم أساسي يسمح بتفسير وإعطاء معنى لمختلف أنماط السلوك في مختلف المواقف فهي تحدد الآراء والأفكار والأحكام التي عن طريقها تبني العلاقات وتحدد أنماط السلوك المرغوب فيها والمرغوب عنها على مستوى الجماعات.

5. بلورة واستخدام التصورات الاجتماعية

يلعب المجتمع دورا هاما في بناء تصور الفرد اتجاه موضوع معين فتصورات الفرد في المجالات المختلفة تتكون أو تتشكل من خلال تفاعله مع الآخرين ومن خلال واقعه الخارجي وانطلاقا من معطياته الشخصية الداخلية. في هذا الصدد يذكر (Guichard, 1993, p. 123) رأي موسكوفيسي فيما يخص بناء التصور إذ يري بأنه يتناول من خلال اتجاهين: يميل الأول إلى تأمل الموضوع بصفة كاملة ويميل الثاني إلى تناول الواقع بطريقة تسمح بتشكيل وحدة من مجموعة التجارب السابقة ووضعية الفرد.

وتربط " **دونيز جودلي**" (Jodelet, 2003) التصور بالتفكير إذ بواسطة يقيم الفرد علاقته بموضوع التصور. وحسب نفس الباحثة (Jodelet, 2003, 365) هناك خمس خصائص أساسية للتصور يمكن إبرازها على النحو التالي:

- ✓ إن التصور يتمحور دائما حول موضوع.
- ✓ للتصور طابع دلائلي.
- ✓ للتصور طابع بناء.
- ✓ إن للتصور طابعا تخيليا وخاصية جعل العلاقة بين المحسوس والفكرة تبادلية.
- ✓ للتصور طابع الاستقلالية والإبداع.

من خلال هذه الخصائص يتبين لنا أن التصور الباحثين موسكوفيسي وجودلي يتميز بالدينامية ويبنى بناء عقليا بمعطيات الواقع الخارجي ووفقا للواقع الداخلي بإرجاع رمزيا شيء غائبًا. أما الباحث "هنري فالون (Wallon, 1970, 168) ومن

خلال دراسته لتقليد وتصور الفكر عند الشعوب البدائية ومن خلال المقارنة التي أجراها بين التقليد والتصور، توصل إلى تحديد خصائص التصور لخصها فيما يلي:

♦ إن تصور شيء لا يظهر مباشرة بعد رؤية ذلك الشيء لأن تكوين التصور يتطلب نموذجًا داخليا مستقلا عن التأثيرات التي تسببه.

♦ إن تصور شيء لا يكتفي بزاوية واحدة لإدراكه وإنما هو عبارة عن تشكل داخلي لإحساسات متعددة وفي معظم الأحيان مشتقة ومتباعدة في الزمن.

♦ تبدوا هذه الوحدة من الانطباعات والتجارب المتعددة بعد تقليصها كصيغة نهائية ومكتفية بنفسها إذ تفرض نفسها على ساحة الشعور في اللحظة التي نفكر فيها.

♦ لا يكون التصور مستقلا بل يدخل في علاقات مع التصورات الأخرى فهو وحدة ديناميكية متحركة، فإذا ما انعدمت فيه هذه الصفة وأصبح غير متحرك أصبح عديم الفائدة والجدوى، فهو إذن دائما يضيف معلومات جديدة يدمجها وينسقها مع الإنطباعات والتجارب السابقة بحيث تكون متماسكة. وحسب هذا الباحث فالون فإن كل تصور يدمج الإحساسات المطابقة ولا يتحدد إلا بعلاقته مع مجموع التصورات التي بناها الفرد، ولا يتطور إلا بالمقارنة والتعارض وفي تعرضه للجانب الوظيفي لهذا المفهوم كتب قائلا " التصور يسع إلى تغيير أو توجيه مجرى الأشياء.

أما بياجي "Piaget" فلقد قدم حسب (Houdé, 2005) ثلاث أفكار مهمة توضح الخصائص الأساسية توضيحا دقيقا حيث يرى أن أهم ما يميز التصور هو كونه يسمح بتجاوز الظرف الآتي بتوسيع أبعاد مجال التكيف في الزمان والمكان.

ومفهوم التكيف يعد مفهوما مركزيا في نظرية بياجي وهو ناتج عن تقاطع نشاطي التمثل والملائمة والتمثل عند بياجي يحدده (Legendre, 1988, p. 49) هو " نسق الاستيعاب وإدماج التجارب الجديدة في بندية ذهنية سابقة التنظيم.

يتبين لنا من كل هذا أن عملية التصور ممتدة عبر الزمن وهي نتاج حال أفكار وذهنيات مسبقة ومنظمة، هذا ما يؤكده " **ابن خلدون** " في مقدمته عندما كتب قائلا " فمن الأمثال السائدة للحكماء أن أول العمل آخر الفكر وآخر الفكر أول العمل فالتصور عملية نفسية تنتج إثر تأثيرات خارجية وترمي إلى رسم الحركة التي سيتبعها الفرد للقيام بفعل أو سلوك ما.

كما يرى **سلامي** (Sillamy, 1983, p. 74) أن " التصور ليس بصورة بسيطة بل هو بناء النشاط الذهني وهو يميز التصور بثلاث خصائص أساسية يمكن إستخلاصها فيما يلي:

أ. ينطلق التصور من المعلومات التي يوفرها المحيط والواقع الخارجي.

ب.تتم معالجة هذه المعلومات التي يوفرها المحيط والواقع الخارجي.

ت.حصيلة هذا البناء الذهني هو ما يطلق عليه مفهوم التصور.

إذن فالخاصية المميز للتصور هو أنه عبارة عن عملية ربط بين الأشياء الغائبة والتصورات الماضية بالعناصر الحاضرة.

أما بخصوص بناء التصور فهناك وجهات نظر عديدة تسعى كلها إلى صياغة الكيفية التي يتم بها هذا البناء وفي السياق توجد ستة وجهات نظر لخصها لورسي

(2000 ص ص27 – 29) فيما يلي:

1- الوجهة التي تتجه إلى التركيز على النشاط المعرفي البحت الذي بواسطته يبني الفرد تصوره، وهناك بعدين لهذا البناء هما:

أ- **الإطار** : وهي أن الفرد يوجد في وضعية تفاعل إجتماعي وأمام مؤثر إجتماعي والتصور يظهر عندئذ.

ب – الإنتماء: مادام الفرد فردا إجتماعيا فهو يدخل في بناء التصور أفكارا و فيما ونماذج يستمدها من جماعة الإنتماء أو الأفكار التي تسري في المجتمع.

2- الوجهة التي تتجه إلى التركيز عن الدلالة أو المغزى لنشاط التصور فالفرد هنا يعتبر كمنتج للمعني فهو يعبر في تصوره عن الدلالة التي يعطيها لتجربته في العلم أو المحيط الاجتماعي.

3- الوجهة التي تعالج التصور كشكل خطابي وتستنتج خواصه من الممارسة الطابية لأفراد متوقعين اجتماعيا فالخواص الاجتماعية للتصور تنبثق في هذه الحالة من وضعية التوصيل ومن الانتماء الاجتماعي للأفراد المتحدثين ومن قصدي الخطاب.

4- الوجهة التي تأخذ بعين الاعتبار الممارسة الاجتماعية للفرد الذي ينظر إليه على أنه ممثل اجتماعي يحتل موقعا ومكانة اجتماعية وبهذا فهو تصور الضوابط المؤسساتية المنحدرة من موقعه أو الأفكار المرتبطة بالمكانة التي يحتلها.

5- الوجهة التي ترى بأن نظام العلاقات بين الجماعات هو الذي يحدد

دينامية التصورات، إن تطور التفاعلات بين الجماعات يعدل اتجاه تصورات الأفراد حول أنفسهم وجماعتهم والجماعات الأخرى وأعضائها.

6- الوجهة التي تركز أكثر على البعد الاجتماعي وتجعل من الفرد حاملا لمحددات اجتماعية تؤسس النشاط التصوري على إعادة إنتاج أشكال فكرة مثبتة اجتماعيا ورؤى مركبة من الأفكار السائدة.

إن وجهات النظر السالفة الذكر تدفعها إلى طرح السؤال المزدوج المطروح على مستوى القاعدة النظرية للتصور وهو كيف يتدخل الجانب الاجتماعي في بناء التصورات وهذا ما أجابت عليه الباحثة **جودلي** حيث ترى أن هناك نسقان يبنى عليهما التصور وظيفته وهما.

1. **التموضع:** ويتجلى في ترتيب وفي شكل المعارف ذات الصلة بموضوع التصور، فالتموضع يرتبط بخاصية تتمثل في جعل المجرد محسوسا حيث تقول جودلي في هذا الشأن : " يجعل التصور المدرك والمفهوم متبادلا فهو عن طريق وضع صور لعبارات مجردة يعطي تركيبا مجسدا للأفكار ويضع تطابقا بين الأشياء والكلمات ويجسد الأطر المفهومة ".

2. **التجذر:** وهو النسق الثاني الذي يتبع التموضع ويتجلى من خلال المعنى والمنفعة التى يكتسيها التصور وموضوعه وفي هذا الشأن تقول جودلي (Jodelet, 2003, p. 372): "إن نسق التجذر الموجود في علاقة جدلية مع نسق التموضع يربط الوظائف القاعدية الثلاثة للتصور وهي :

* الوظيفة المعرفية لإدماج الجديد.

* وظيفة تأويل الواقع.

* وظيفة توجيه السلوكات والعلاقات الإجتماعية.

وبناء على ما سبق يتضح لنا أن التصورات لا تنطلق من الفراغ إنما هي ممتدة من مجموعة الأفكار التي سبق رسوخها سواء كانت ظاهرة أم كامنة. يوجد شبه اتفاق بين الباحثين العاملين في مجال التصورات الاجتماعية على كيفية تبلورها وتكونها إذ يذكرون في معظمهم أن التصورات الاجتماعية تتكون عن طريق عمليتين أساسيتين هما (L'objectivation) التي يمكن ترجمتها إلى 'التجسيد" والتثبيت.

العملية الأولى " L'objectivation "

تعتمد هذه العملية على تبسيط المعلومات التي يستقبلها الفرد والتي هي موضوع التصور فيجعلها على شكل صور وعناصر مبسطة وهذا بحذف العناصر التي يعتبرها دون أهمية والتركيز على عناصر أخرى يعتبرها أكثر خصوصية فنحصل على الشكل النهائي للتصور.

وتمر هذه العملية بثلاثة مراحل أساسية هي:

عملية الاختيار " Processus de sélection "

تتمثل في اختيار العوامل المنظمة للتصورات والتي يمكن تشبيهها بوضع نموذج يسمح بإنشاء " نواة شكلية " Noyau figuratif حسب " Abric" (1994) حيث يقوم الفرد باختيار المعارف الأساسية ليشكل موضوع التصور وكأنه يسهل ويبسط وذلك بحذف التفاصيل غير الأساسية حتى يتحصل على هيكل نقي ومبسط يسهل التعرف عليه.

عملية التقويم " Processus connotatif "

يقوِّم الفرد عن طريقها العناصر التي كان قد اختارها فينسب لها مشاعرًا وآراءً إيجابية أو سلبية تدل على الموافقة أو المعارضة كما هو الحال بالنسبة للاتجاهات.

عملية التخطيط " Processus de schématisation "

يضع الفرد موضوع التصور في وسط شبكة من العلاقات (التشابه، الاختلاف، السببية، التبعية....) بالتالي يبني التصور الإجتماعي الذي يتخذ شكلا ومنطقا.

العملية الثانية: التثبيت " L'ancrage "

هي عملية أنساب الفرد معنى مفهوم للشكل والصورة التي توصل إليها اعتمادً على ما يملكه من معارف سابقة. تتم عملية التثبيت حسب عمليتين أساسيتين:

أولا: يعتمد الفرد على تجاربه اليومية ومكانته الإجتماعية وعلاقته بالمحيط الذي يعيش فيه لإعطاء معنى لموضوع التصور، حيث يدرك الفرد المجتمع بصورة معينة ولكنه قد يدخل تغيرات على هذا الإدراك بإضافة صور ومعارف جديدة عن طريق ميكانزمين هما:

- المماثلة: حيث يقوم بربط ما هو مألوف لديه بما هو جديد بتحليل مدى

التشابه والتقارب بينهما.

- التعويض: يسمح بتسرب المعلومات الجديدة بشرط ألا تكون معارضة للتصورات السابقة.

ثانيا: يعتمد الفرد على المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه والذي يتميز بالتغير والتطور. كما يعمل التاريخ والثقافة والذاكرة الجماعية على إعطاء قالب وإطار مرجعي لتفسير المعلومات التي يتلقاها الفرد وهذا ما يعطي الجانب الاجتماعي للتصور.

إن عمليتي التجسيد L'objectivation (هكذا نريد ترجمتها) والتثبيت L'ancrage أساسية لتكوين الشكل والصورة التي يكون عليها التصور وذلك بتحديد المعلومات والمعارف التي ستشكله. كما لأنها تضفى على التصورات صبغة وظيفية وجماعية بحيث يعطي لها المعنى والدور الذي يكون لها وهذا ما دفع بالباحث لاسو (Lassaux, 1995, p. 145) إلى القول أن التصور الاجتماعي هو إعطاء شكلا ومعنى للمحيط الاجتماعي الذي نعيش فيه.

6. العوامل الشخصية المؤثرة في التصورات الاجتماعية

تتدخل عوامل متعددة في تكوين تصورات الفرد، منها ما هو متعلق بشخصية الفرد نفسه ومنها ما يتعلق بإدراك الفرد لمحيطه الاجتماعي والاقتصادي. وقد يكون من المجدي التعرف على بعض أهم هذه العوامل.

الذات

بشكل عام مفهوم الذات يعني الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال المدركات التي يتحصل عليها حول علاقته بنفسه وعلى علاقته مع الآخرين وبمواضيع الحياة المختلفة. عن عبد القادر دويدار (1992) يرى " **كارتر** " في هذا السياق " أن نمو المفاهيم الذاتية هي التي توجه الفرد نحو المهنة التي يحقق فيها ذاته ومركزه". و بهذا يختار الفرد المهنة المطابقة ومفهمه عن ذاته، فيبلى فيها بلاء حسنا ويؤدي دورا حكيما مرغوبا فيه (Leboyra, 1971).

القدرات الشخصية

إن الفرد من خلال نشاطاته اليومية يختبر قدراته ويقيمها، فيدرك أنه قادر على أداء بعض الأعمال والنشاطات وغير قادر على بعضها الآخر، وهنا ينمو تصوره لنفسه ولقدراته وبالتالي تصوره لمسار حياته ولاسيما المهنية منها، فالفرد يضع تصوراته في حدود ما تؤوله وتضمنه له قدراته، فكلما كان يملك قدرات عالية كان تصوره أكثر إيجابية بالنسبة للتخصص الذي يريد إختباره أو المهنة التي يطمح إليها. يرى جابر عبد الحميد جابر (1990) في هذا الصدد أنه " حسب هذه القدرات يستطيع الفرد اختيار دراسة معينة أو مهنة ما تتناسب وقدراته" ص116. أما أحمد صقر عاشور (1983) فيرى بأن " ... الفرد يحقق سعادته وإستقراره من خلال مدى استخدامه لقدراته واستغلالها في محلها. إن استخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجة تحقيق الذات " ص123.

الاتجاهات

إن الاتجاهات هي تلك الاستعدادات التي يكتسبها الفرد عبر مراحل نموه المختلفة والتي يساهم مساهمة كبيرة في تحديد سلوكات الفرد، واستجاباته نحو كل

الأمور المختلفة، الأخرى حيث يعرفها كل من"لا ندري واترمبو" (1986) نقلا عن مصطفي عشوي (1992، ص126) بأنها "إحساس أو اعتقاد أو نزعة نحو موضوع سيكولوجي". وقريبا من هذا يتجه البهي السيد (1956) حيث يرى " أن الاتجاه ميل عام، مكتسب نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه يوجه سلوك الفرد، وهو إحدى حالات التهيء والتأهب العقلي والعملي الي تتضمنها الخبرة، وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي متأثرا بإستجابة الفرد للأشياء والمواقف المختلفة" ص244.

ويعتبر مفهوم الميل قريبا من مفهوم الاتجاه ويمكن أن نستدل عن ذلك بقول الباحث بوجاردوس الذي أورده عباس محمود عوض (1980، ص28) والذي طابق فيه الميل والإتجاه حيث يقول: " أن الإتجاه هو ميل يتجه بسلوك الفرد قريبا من بعض العوامل البيئية أو بعيدا عنها، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا للإنجذاب نحوها أو النفور منها. ومن هنا فالاتجاهات والميول تظهر كدرب من دروب الدوافع بإعتبارها قوى محركة لسلوك الفرد بتلبية حاجاته المعرفية بما فيها اعتقادات توقعات وتصورات الفرد للتخصص ومهنة المستقبل حيث يكون الفرد إتجاه معين نحو التخصص الذي يريد أن يدرسه والمهنة التي يريد ممارستها مستقبلا.

الطموحات

للطموح دور هام في حياة الفرد إذ أنه أحد المتغيرات ذات التأثير الكبير على تفكير الفرد وعلى ما يصدر منه من سلوك حيث تعرفه الباحثة " **ليفي لبويرة** " (Leboyra, 1970, p. 19) على أنه "عبارة عن وسيلة يستعملها الفرد لتكوين رؤية مستقلة ومحاولة تحقيقها فيما بعد. إذن فللطموحات دور كبير في تشكيل تصورات الفرد وفي نفس الوقت تعد وسيلة يستعملها الفرد لتحقيق أهدافه ومشاريعه المستقبلية

بحيث يطمع كل فرد لتحقيق النجاح في حياته. نتوقع في بحثنا أن الطالب من خلال طموحاته يشكل تصورات عن التخصص الذي يرغب فيه والمهنة التي يطمح إليها مستقبلا.

7. ديناميكية تحول التصورات الاجتماعية

إن تغير وتحويل التصورات الاجتماعية يعتمد أساسًا على تغيير مكوناتها خاصة النواة المركزية لأنها العنصر الأساسي الذي يحددها ويميزها ويرى (Abric, 1994, p. 83) " أن هذا التحول يتخذ ثلاثة أشكال تتمثل في التغير المقاوم والتغير التدريجي والتغير المفاجئ ". وفيما يلي شرح موجز لأشكال التغير هذه.

التغيير المقاوم

يحدث هذا التغيير عندما يتعرض الفرد إلى مواضع ومواقف معارضة لتصوراته. تعمل العناصر المحيطية في هذه الحالة على تحليل تفسير وتبرير هذه المواقف الجديدة بالنسبة للتصور فيتأقلم معها.

تتغير بالتالي العناصر المحيطية وتدخل عناصر خارجية في العناصر المحيطية ومع الوقت تتغير النواة المركزية، إلا أن هذا النوع من التغيير يأخذ وقتا طويلا لأنه سيلتزم تعرض التصور إلى مواقف معارضة بتكرار إلى أن يتغير التصور.

التغيير التدريجي

يتم هذا النوع من التغيير عندما العناصر الخارجية غير مناقضة للنواة المركزية التي تقوم بإدخال هذه العناصر تدريجيا في العناصر المحيطية والنواة المركزية حيث يتم تغيير العناصر المركزية الواحة تلوى الأخرى إلى أن تتغير المكونات تمامًا ويحدث هذا التغيير بدون إحداث انقطاع مفاجئ بل تدريجيا.

التغيير المفاجئ

من الصعب أن يتخذ تحول التصورات الاجتماعية هذا الشكل لأن التغيير المفاجئ يتركز أساسًا على إحداث التغيير على مستوى النواة المركزية بصفة مفاجئة وسريعة وهذا بإدخال عناصر خارجية مؤثرة بصفة مباشرة على النواة المركزية كأن يتعرض الفرد إلى موقف حساس يمس بآرائه وقيمه واعتقاداته مما يجعله يعيد الاعتبار بما كان عليه ويغير تصوره. وهذا النوع من التصور يكون نادرًا لأن الفرد لا يتعرض دومًا إلى مواقف مؤثرة مباشرة على نواته المركزية.

تتميز التصورات الاجتماعية كما سبق وأن ذكرنا بقدرتها على التغيير والتحول من جهة وعلى استقرارها وثباتها من جهة أخرى فهي تتشكل على مستوى جماعة ما ومع مرور الوقت والتعرض للحياة اليومية لمختلف المواقف تتحول وتتغير لتشكل تصورات اجتماعية جديدة وتستقر كذلك إلى أن تتغير مرة ثانية. وكما ذكره (Moscovici 1994 P. 92) " فإن التصورات الاجتماعية تتشكل من تصورات اجتماعية أخرى كانت قبلها.

كما بين (Guimelli, 1994, P. 173-174) أنه مهما كان شكل التغيير فهو

عادة يمر بمراحل يمكن تلخيصها كما يلي:

- ظهور حادث له درجة عالية من الأهمية مرتبطة بالجماعة التي تشترك في التصورات الاجتماعية.
- تتغير العوامل الخارجية للتصورات الاجتماعية نظرًا للعوامل الجديدة.
- تظهر ممارسات وعمليات جديدة تزداد تدريجيا داخل الجماعة. تشكل هذه الممارسات وتبني أفكار جديدة هذه الأخيرة تمس مجال التصور.
- يتم إعادة بناء وتنظيم مجال التصور حيث تظهر علاقات وعناصر جديدة بين مختلف العناصر؛ حيث تختفي بعض العناصر وتترك المكان لعناصر أخرى. تؤدي هذه العمليات تدريجيا إلى تحول سواء أشكل التصور أو محتواه أو كلاهما.
- إن إعادة تنظيم مجال التصور يؤدي إلى ظهور نواة مركزية جديدة وعناصر محيطية مختلفة عما كانت عليه بالتالي ظهور تصورا اجتماعيا جديدا.

8. التنظيم الداخلي للتصورات الاجتماعية (نظرية النواة المركزية)

لقد فتح "Moscovici" بابًا واسعًا في مجال علم النفس الاجتماعي وساهم في تطور مفهوم التصورات الاجتماعية في السنين الأخيرة، حيث عمل الكثير من الباحثين على دراستها وتحليلها وفهمها وقام هؤلاء الباحثون الذين من بينهم: Flament ،C. ،Rouquette j. ،Clemence A. ،Abric J.C ،jodelet D. ،Doise W. " وآخرين. حيث أثارهم الجانب المعقد والغامض للتصورات وتوصلوا

إلى وضع العديد من الفرضيات التي تم التأكد منها، وإدخال العديد من الوسائل التجريبية في هذا المجال هذا جعلها تكتسب المكانة الهامة الحالية في دراسة مختلف الظواهر التي تمس الحياة الفردية والجماعية (Guimalli 1994, p. 177).

اعتمد "Abric " ثم " Flament " على مفهوم " النواة الشكلية لوضع نظرية "النواة المركزية" التي تتمحور خول فكرة أساسية مفادها أن كل تصور اجتماعي منظم حول نواة مركزية وعناصر محيطية (Abric, 1994, p. 73 – 80).

8.1 – النواة المركزية

النواة المركزية هي العنصر الأساسي في التصور لأنها تشمل الأفكار والعناصر التي هي لبّ التصور الاجتماعي وتتميز بالثبات والدوم والاستقرار وتقاوم التغير وبدونها لا يكون تصورًا اجتماعيا.

وظيفة النواة المركزية

يمكن تقسيمها إلى وظيفتين أساسيتين هما

وظيفة توالدية " Fonction génératrice "

إن النواة المركزية عبارة عن مجموعة من العناصر الأساسية التي لا يمكن الإستغناء عنها والتي عن طريقها يتم خلق تصورًا بنّاءًا لمعنى ولمفهوم ما وبدون نواة مركزية لا يكون تصورًا إجتماعيًا بالتالي فهي تلد التصورات.

وظيفة تنظيمية " Fonction organisatrice "

عن طريق النواة المركزية يتم تحديد طبيعة العلاقات التي تربط بين مختلف عناصر التصور فهي عامل ينظم التصور ويجعله مستقرا.

إن هاتين الوظيفتين أساسيتين لجعل التصور مستقرًا وثابتا مقاومًا للتغير ولكنه لا ينفي القدرة على بناء تصورا ت جديدة.

8.2 – العناصر المحيطية

العناصر المحيطية هي العناصر والمعارف المحيطة بالنواة المركزية والتي هي أقل جاذبية لكونها سطحية أقل ثباتا وإستقرارًا مقارنة بعناصر النواة المركزية وهي تسمح بالتغيير الذاتي فهي عادة غير مشتركة بين كل أفراد الجماعة.

وظيفة العناصر المحيطية

التغيير الذاتي " Modulations Individualistes"

يتميز الأفراد بالاختلاف وبخصوصيات فردية حتى وإن كانوا ينتمون إلى نفس الجماعة، يعود هذا إلى العناصر المحيطية التي تجعل من التصورات الاجتماعية تتخذ بعض العناصر الذاتية غير المشتركة عند الجميع بالتالي تتسم بظهور الاختلاف بين الأفراد. كما تتصف العناصر المحيطية بكونها سطحية وبالتالي تسمح بالتعديل والتحول.

تحديد السلوك " Prescripteur de comportement "

إنه يمثل البنية التطبيقية للتصور حيث تملي التصورات الاجتماعية وأنماط السلوك والاتجاهات التي يجب على الفرد اتخاذها اتجاه موضوع ما.

الدفاع والتحول " Défense et transformation "

تلعب العناصر المحيطية دورًا هامًا في الدفاع عن التصورات من جهة وتسمح بتحويلها من جهة أخرى، فلكونها محيطية فإنها تقوم بالمحافظة على النواة المركزية خاصة عند تعرضها لمواقف جديدة ومناقضة للتصور. حيث تقوم

العناصر المحيطية بالتأقلم مع هذه الأخيرة بإحداث بعض التغيرات على مستواها بدون المساس بالنواة بالتالي تسمح بتسرب المعلومات الجديدة من جهة وتحافظ على المعارف السابقة من جهة أخرى (Seca J. M. 2002, p. 80). شكل رقم 01 يوضح لنا التنظيم الداخلي للتصور الاجتماعي حسب نظرية النواة.

الشكل رقم 01 : التنظيم الداخلي للتصور الاجتماعي حسب نظرية النواة.

العناصر المحيطية:

- المشاعر.

- الاتجاهات.

- بنية تطبيقية

النظام المركزي والنظام المحيطي

تلعب كل من النواة المركزية والعناصر المحيطية دورًا أساسيًا في تشكيلة التصور الاجتماعي وتعمل كلاهما تحت نظامين مختلفتين ومتكاملين وهو ما أثار اهتمام الكثير من الباحثين وشكل الإشكالية الأساسية لطبيعة التصورات الاجتماعية حيث أنها:

- في نفس الوقت ثابت ومتغيرة من جهة وصادمة ومرنة من جهة ثانية.
- متفق عليها أي أنها تخص اتفاقا جماعية حول موضوع وفي نفس الوقت تتميز بالاختلافات على مستوى الأفراد في نفس الجماعة.
- وما قد يفسر هذه التناقضات هو أن النظام المركزي يمثل الصفة التي تجعل التصور ثابتا ومستقرا ومشتركا، بينما يعمل النظام المحيطي على إعطاء طابع شخصي للتصورات وتجعلها قادرة على التغيير والتحول للتأقلم مع مستجدات الواقع الذي تعيش فيه.

إن هذه الطبيعة المتناقضة جعلت من التصورات الاجتماعية مجال بحث واسع

وجعل الباحثين يعطونها أهمية كبيرة. الشكل رقم 02 يبين لنا مدى اختلاف وتكامل النظامين.

شكل رقم (02): وظيفة النظام المركزي والنظام المحيطي

نظامي محيطي	**نظام مركزي**
♦ يسمح بإدخال التجارب الفردية. ♦ يتقبل الإختلاف في الجماعة. ♦ يتقبل التناقض. ♦ مرن (غير ثابت). ♦ يتحول ويتطور. ♦ حساس للمستجدات.	♦ له علاقة الذاكرة الجماعية وتاريخ الجماعة. ♦لا يسمح إلا بما هو متفق عليه في الجماعة. ♦ ثابت. ♦ متماسك. ♦ يقاوم التغيير. ♦ غير حساس المستجدات.
الوظائف ♦ يسمح بالتكيف مع الواقع الملموس ♦ في المحتوى يتحمل الإختلاف. ♦ يحمي النظام المركزي.	**الوظائف** ♦ يصحح مفهوم التصور الإجتماعي. ♦ يحدد نظامها.

خصائص المعارف المركزية

تلعب بعض المعارف دورًا أساسيا في تشكيل النواة المركزية هذه المعارف مميزة وعند دراسة التصورات الاجتماعية يعمل الباحث على تحديدها باستعمال عدة طرق قياسية والخصائص التي سنذكرها فيما يلي هي التي تستعملها لتحديد هذه المعارف.

الخصائص الكيفية

القيم الرمزية "La valeur symbolique "

عندما يستقل الفرد مجموعة من المعارف والمعلومات يقوم باختصارها واختيار البعض منها إلى أن يتوصل إلى نواة شكلية والتي يمكن اعتبارها الشكل الأولي للنواة المركزية، هذه المعلومات المختارة لها علاقة بالعوامل التاريخية والاجتماعية التي يعيشها الفرد والتي هي أساس كل الاعتقادات، الآراء والاتجاهات نحو ما يحيط بالفرد من جماعات، أشياء، مواقف الخ.

على سبيل المثال عندما قام " Moscovici 1961 " بدراسة حول التصورات الاجتماعية نحو التحليل النفسي عند مختلف الطبقات الاجتماعية في فرنسا توصل إلى أن مفهومي "العقدة النفسية" و "الكبت" مرتبطان مباشرة بموضوع التصور الذي درسه فهي تشكل الرمز الذي يعبر به عن " التحليل النفسي " وأنه لا توجد طريقة علاجية نسميها " التحليل النفسي " إن لم تكن هناك عقد نفسية أو كتب. بينما مفهوم اللبدو "Libido" لم يُذكر لأنه يعبر عن "الجنس" وأنه غير أخلاقي رغم علاقته المباشرة بالموضوع بالتالي يختار الفرد بعض العناصر التي لها علاقة مباشرة بالموضوع ولكن بالأخذ بعين الاعتبار والعادات والثقافة والتربية والقيم والمعايير الاجتماعية. إذن توجد بعض المعارف التي تصنف على شكل رموز والتي عن طريقها نعطي بنية ومفهوم للتصور الاجتماعي. إن الهدف الأساسي من دراسة التصورات الاجتماعية هو تحديد هذه المعارف التي تشكل القيمة الرمزية.

الترابط " L'associativité "

تتميز المعارف الرمزية بقدرتها على الارتباط بمعارف أخرى لتشكل معنى جديدا وعلى سبيل المثال في نفس الدراسة التي قام بها " Moscovici" أين تحدث عن " العقدة النفسية " توصل إلى أن هذا المفهوم يمكن ربطه مع عدة معارف ومفاهيم أخرى لتتحصل على معنى جديدا مثلا عند ربطها مع كلمة "الحياء" تتحصل على " عقدة الحياء " وهذا المفهوم له معنى بالتالي معرفة جديدة، وهذه المعارف لها القدرة على اتخاذ عدة أشكال " أفعال وصفات، بالتالي بناء وربط علاقات متعددة مع مختلف المعارف المشكلة للتصور.

الخصائص الكمية

البروز " La saillance "

عن طريق العلاقة الرمزية التي تربط بين موضوع التصور والتصور الإجتماعي له تظهر المعارف على شكل طابع شفهي يتخذ مكانا أساسيا في الخطاب الذي يستعمله الفرد، وعلى سبيل المثال في دراسة " Moscovici " حول التصورات الاجتماعي للتحليل النفسي لاحظ أن مهما كانت الطبقة الاجتماعية التي تمت فيها الدراسة ومهما كان مستواهم الاجتماعي فإنهم دومًا يربطون مفهوم " العقدة النفسية " بمفهوم "التحليل النفسي".

كما توصل Galli Nigo (1992) في أحد أبحاثه أين طرح على عينة تتكون من 100 فرد سؤالا يتمثل في تحديد 30 كلمة لها علاقة بمفهوم " الحكم " فكانت النتيجة أن 52 فردًا استعملوا كلمة " القوة " إن ميزة المعارف المركزية هي وجود بعض الكلمات والألفاظ التي تتكرر وتبرز مقارنة بالألفاظ الأخرى، هذه الأخيرة تمثل القيمة

الرمزية للمعارف المركزية الذي بدورها تشكل النواة المركزية.

يتبين أنه عند دراسة التصورات الاجتماعية تبرز بعض الألفاظ التي قد تمثل النواة المركزية ويمكن استعمال الطرق القياسية للتوصل إليها.

الصلة (العلاقة) "La connexité "

بما أن المعارف المركزية تتصف بقدرتها الترابطية فإنه من الطبيعي أن تكون لها القدرة على إنشاء علاقات مع مختلف العناصر المركزية، وقد أظهرت مختلف الأبحاث في هذا المجال وجود هذه العناصر التي لها القدرة على تشكيل وبناء العلاقات. وعلى سبيل المثال ذكر (Moliner P. 1994, p. 204 – 209) الدراسة التى قامت بها (Dorai, 1989) في فرنسا حول التصورات الاجتماعية لمفهوم الهجرة والمهاجرين وقامت بجمع 60 عنصرًا (معارف) لها علاقة بموضوع النصوص، فطلبت من عينة البحث ترتيب هذه العناصر ثم ربطها. وتوصلت الباحثة إلى أن العناصر التي فيها كلمة " الجزائر " تملك المكانة الأكثر تكرارا والتي قد تم ربطها مع أكبر عدد من العناصر. ما توصل إليه البحث هو وجود بعض المعارف التي لها علاقة وصلة قوية مع مختلف عناصر المعارف المركزية.

تحديد المعارف المركزية

يتميز كل تصور اجتماعي بنواة مركزية خاصة به ولدراسة هذه الأخيرة يجب التعرف على المعارف المركزية التي تشكلها، هذا ما عمل من أجله الكثير من الباحثين. لقد أشار " Abric " (1987) إلى الصعوبات التي يتلقاها الباحث أثناء دراسته وهذا لصعوبة إيجاد المنهجية التي يجب إتباعها، وقد اعتمد الكثير من الباحثين على الخصائص الكمية للمعارف المركزية نظرًا لقدرتهم على قياسها، حيث

يتم جمع المعلومات الأكثر بروزًا حول موضوع التصور ثم يقومون بقياس درجة الصلة ما بين هذه المعارف وهذا باستعمال تحليل التشابه " Degenne et Flament 1962-1982،1984،1973. Le gene،verges " الطرق الترابطية vergés Silein 1987)، Méthodes associatives (Grize"، كذلك عن طريق مقارنة البنود " le boued 1984،Verges 1984 ".

لكن هذه الطرق غير كافية لأنها تعطي لنا مجرد فرضيات حول مكونات النواة المركزية، والخصائص الكمية ما هي إلا جزءًا من الدراسة، وقد توصل الباحثون أن المعارف التي قد تتكرر وتبرز أثناء دراسة التصور قد لا تكون بالضرورة مشكلة للنواة بل يجب أيضا أن تكون رمزا وشكلا لهذه الأخيرة وتكون لها درجة عالية من الارتباط مع الموضوع، حيث أنه لا يجب أن نهمل أن التصور ينتج عن مجموعة العمليات التي تجعل الفرد ينتج شكل وصورة مختصرة لموضوع ما. وهذه الأخيرة تمثل الخصائص الكيفية التي تمثل الرمز أو القيمة الرمزية للنواة ولها القدرة على بناء شبكة من العلاقات مع مختلف المعارف الأخرى وعلى الباحث حسب (Moliner, 1994) أن يتوصل إلى هذه المعارف و بالتالي يحدد التصور الاجتماعي.

خلاصة الفصل

إن التصورات الاجتماعية كما مرّ معنا هي شكل من أشكال المعرفة السائدة المسماة بالحس الجماعي لها اتجاه عملي إذ تسيطر على المحيط المادي والاجتماعي والفكري والسلوكي للأفراد. لهذا فإن التصورات الاجتماعية هي بمثابة المرجعية الأساسية لكل فرد أو جماعة تقوم بتحديد أنماط السلوك والآفاق المستقبلية لها منها الطموحات المهنية. وحتى وإن كان التصور نشاط ذهني معرفي بالأساس فإن موضوع هذا النشاط اجتماعي ولهذا فإن وظيفة التصورات هي وظيفة اجتماعية في أساسها فهي تستعمل كدليل للفعل موجهة لعلاقة الفرد مع العالم والآخرين. كما تستعمل التصورات كشبكة لقراءة الواقع وتساهم كذلك في تشكيل نظرة موحدة في خدمة القيم والذات والحاجات ومصالح الجماعات التي تشاركها. وهذا حول حال الطالب الجامعي الجزائري الذي يحاول قبل انتهاء فترة التكوين الجامعي أن يكون فكرة ونظرة عن المجتمع الذي سيخرج إليه وعن نوعية التبادلات التى ستكون له لاحقا مع مختلف مركبات المجتمع. هذا التوجه هو توجه التناول المعرفي الذي سيسمح لنا في مرحلة أولى بتحديد وتعريف مفهوم التصورات على المستوى الفردي لنتعمق في مرحلة ثانية في تحليل القرارات وأنماط السلوك من إطار الحياة الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد التى تعكس التصورات الاجتماعية.

يلعب المجتمع دورا هاما في بناء تصور الفرد اتجاه موضوع معين فتصورات الفرد في المجالات المختلفة تتكون أو تتشكل من خلال تفاعله مع الآخرين ومن خلال واقعه الخارجي وانطلاقا من معطياته الشخصية الداخلية. كذلك تتأثر التصورات

الاجتماعية رغم ثباتها النسبى بالعوامل الشخصية منها على وجه الخصوص الطموحات ومفهوم الذات واتجاهات الفرد نحو المواضيع الاجتماعية. لهذا لا يمكن الجزم بأن هذه التصورات مطابقة للواقع أو أنها مشتركة بين أفراد نفس المجتمع أو حتى الجماعة المصغرة. رغم هذا فإن هذه التصورات الفردية بالإضافة إلى الخصائص الشخصية والاتجاهات والحاجات وعوامل أخرى تمثل الأرضية التى تبنى عليها القرارات وأنماط السلوك البسيطة والمركبة.

تقر النظرية النواة أن تغير وتحويل التصورات الاجتماعية يعتمد أساسًا على تغيير مكوناتها خاصة النواة المركزية لأنها العنصر الأساسي الذي يحددها ويميزها. كما أن هذا التحول يتخذ ثلاثة أشكال تتمثل في التغير المقاوم والتغير التدريجي والتغير المفاجئ. ونظرا لأهمية نظرية النواة في شرح وتحليل التصورات الاجتماعية فقد اعتمدناها كإطار نظري لشرح هيكلة تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني.

الفصل الثالث

التنشئة الاجتماعية

تمهيد

لا يمكن حصر مفهوم التنشئة في تناول واحد فهو واسع لتعدد مجالاته ودعائمه ولهذا كان علينا أن نحدد الإطار النظري لهذا المفهوم في الدراسة الحالية بعد مراجعة الدراسات التى تمت في هذا الموضوع. وحتى يتسنى لنا فهم مختلف التناولات النظرية في موضوع التنشئة كان لابد من الرجوع إلى الأصول النظرية.

وإذا رجعنا إلى الدراسات العلمية العالمية حول موضوع التنشئة نجدها اعتبرت التنشئة سياقا عاما يمس جميع أفراد مجتمع معين حيث يتعلم هؤلاء المعارف والمهارات والاستعدادات التى تجعل منهم أعضاء فاعلين في مجموعة اجتماعية. كما اعتبرت التنشئة أيضا سياق لنقل الأدوار وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات الضرورية لمجموعة اجتماعية فحسب شفيق رضوان (2008) يسمح هذا السياق للأفراد بالاندماج في المجموعة من جهة ونقل ثقافة المجتمع عير الأجيال من جهة ثانية وعليه فالتنشئة تتم في اتجاهين هما الاكتساب والتلقين. غير أن التنشئة لا تكتمل حيث يبقى بعض أفراد المجتمع خارج نطاق تأثير هذا الأخير وهذا ما دفع ببعض الباحثين إلى تبنى وجهة رأي ترى بأن التنشئة وسيلة يحاول المجتمع من خلالها احكام قبضته على الأفراد ومراقبتهم (أحمد اوزي،2000 ,Dubar 1998) إذ يرى هؤلاء بأن المجتمع يرغم الأفراد على تبنى قيمه واتجاهاته وهو بذلك يحد من الحريات الفردية وكل فرد يرفض هذا الحد يهمش.

1. تعريف التنشئة

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يقوى على العيش بمفرده دون مساعدة الآخرين فهو كما يقال يولد في مجموعة ويموت في مجموعة أخرى، وهو يسعى إلى تنمية قدراته وتكوين علاقاته في ضوء ثقافة مجتمعه حيث يسعى إلى تعلم أنماط السلوك والقيم والمعايير التى تسمح له بالتكيف والتفاعل مع باقي أفراد المجتمع بمساعدة الوالدين والمربين ويسمى سياق التربية والتطبيع هذا بالتنشئة الاجتماعية.إن التنشئة عملية مستمرة حيث ينشأ الإنسان طيلة حياته ويكتسب أنماط سلوك جديدة من مصادر متعددة بشكل مستمر، وتتأثر هذه التنشئة بعوامل عامة كثيرة كالبيت والمدرسة ووسائل الإعلام وغير ذلك إلا أن أهم وأول هذه العوامل هو البيت بمن فيه من الوالدين والإخوة والأخوات وكذا الاتجاه التربوي السائد في التنشئة التي يتبعها الوالدان والمربون في تطبيع وتنشئة الأبناء، وقد تكون الاتجاهات إيجابية تنمي قدرات وشخصية الابن وتحقق له التوافق والاستقرار والنجاح وقد تكون سلبية تدمر شخصية الابن وربما قادته إلى الانحراف والفشل. يظهر إذن أن للتنشئة الاجتماعية دور كبير في إعداد جيل المستقبل الذي تعتمد علية الامم في نهضتها وتقدمها في مختلف المجالات.

عن نصر الدين بهتون (2008) جاء في لسان العرب لإبن منظور أن كلمة التنشئة من الفعل نشأ، ينشأ، نشوءا ونشاءا بمعنى ربا وشب وهي عبارة مشتقة من الفعل نشأ بمعنى النمو والتجديد ليدل هذا المصطلح على عملية اجتماعية تسعى إلى تحويل الفرد من كائن اجتماعي إلى فاعل اجتماعي محمل بطرق التفكير والاستجابة والإحساس المستمدة من المجتمع المنتمي إليه حتى يتسنى له التكيف مع باقي

الفاعلين الاجتماعيين.

فالتنشئة الاجتماعية تدل على العملية التي يتعلم الفرد عن طريقها كيف يتكيف مع الجماعة عند اكتسابه للسلوك الاجتماعي الذي توافق عليه حيث أن كل أنماط سلوك الفرد لا يمكن أن تكون مقبولة إلا إذا انطلقت مما يسميه **دوركايم** بالضمير الجمعي والذي هو عبارة عن تلك القيم والمعايير التي تمثل قوانين الضبط الاجتماعي الذي يحكم سلوك الأفراد داخل المجتمع. وعن **نادية كاري** (2012) يعرف روس (Ross) الضبط الاجتماعي على أنه السيطرة المقصودة التي تؤدي وظيفة في حياة المجتمع. يتضمن هذا التعريف معنى الضغط والهيمنة من طرف المجتمع ولعل ارتباط مفهوم التنشئة الاجتماعية بالضبط الاجتماعي يجعلها هي الأخرى تتسم بالهيمنة على اعتبار السلطة الممنوحة للمجتمع ولوكلاء التنشئة في هذا السياق.

تتفق غالبية مصادر الأدب التربوي على اعتبار التنشئة الاجتماعية احد أهم العمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع انطلاقا من مسؤوليتها المباشرة وغير المباشرة في تكوين الشخصية الإنسانية وذلك من خلال دورها في معرفة الشخص لمعايير الجماعة وفي بلورة ذاته الاجتماعية نتيجة تفاعله مع أفراد مجتمعة. (أحمد سهير، 1999). أما على المستوى النظري ونظرا لتباين التعريفات المقدمة فقد بات من الصعب الاتفاق على تعريف محدد لمفهوم التنشئة الاجتماعية، ففي حين عرفتها قناوي هدى (1991) بأنها عملية اكتساب الفرد خبراته الاجتماعية التي تصقل شخصيته وتكسبه القيم والعادات والأدوار الاجتماعية، وتساعده على ضبط سلوكه وفق معايير مجتمعه، اعتبرها الشربيني وصادق (1996) عملية تعلم اجتماعي يتعلم

فيها الفرد عبر التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ويكتسب المعايير الاجتماعية والحكم الأخلاقي والضبط الذاتي.

يتضح من التعريفين السابقين أن الخلاف بينهما لم يقتصر على مكونات المفهوم وشموليته بل يتعداه الى مضمونه ومدى تأثير التنشئة الاجتماعية في ذات الفرد واستقلاليته وتحمله مسؤولية ذاته والآخرين. وحيث لا يتسع المجال لعرض العديد من هذه التعريفات لإظهار التباين في مضمون التنشئة الاجتماعية فإننا نتفق مع العيسوي عبد الرحمان (2002) الذي يرى بأن ادبيات البحث التربوي في موضوع التنشئة الاجتماعية تجمع على أنها عملية مستمرة باستمرار الحياة ودوامها وتتحقق من خلالها جملة من الأهداف تتمثل في اكتساب المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات إضافة الى دورها في تهيئة الفرد لتحمل المسؤولية وترسيخ الاستقلالية والاعتماد على الذات.

2. التنشئة كسياق تكوين المجتمعات والشخصيات

سبق وأن اشرنا بأن التنشئة تمثل موضوعا اساسيا في العلوم الاجتماعية حيث تم تناوله من مناظير مختلفة من طرف مؤسسي العلوم الاجتماعية فقد تناوله أوغيست كونت (1798 – 1857) وإميل دوركايم (1858 – 1917) وماكس فيبر (1864 – 1920) و سيقموند فرويد (1856 – 1939) وجون بياجي (1896 – 1980). وقد كان المنطلق في تناول موضوع التنشئة حسب موقع الباحثين من الجدلية بين المجتمع والفرد. فمن جهة يمكن تناول موضوع التنشئة من منظور سيطرة (هيمنة) المجتمع على الفرد (علماء الاجتماع الأوائل وعلماء الانتروبولوجيا والوظيفيون) حيث تمثل التنشئة حسب هذا المنظور اشراطا ليصبح الفرد نتاج

المجتمع. بالمقابل يمكن اعتبار الفرد وحدة متميزة للحقيقة الاجتماعية (منظور علم النفس وبالتحديد المنظور الفينومينولوجي ونظريات التعلم الاجتماعي) وفق هذين المنظورين يمكن فهم الحقيقة الاجتماعية من خلال تحليل على المستوى الفردي. كما ظهرت نظريات حاولت تجاوز الجدلية بين المجتمع والفرد حيث تتناول العلاقة بين الفرد والمجتمع في إطار تفاعلي وتحاول تقديم فهم لبناء هوية الأفراد من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية، بعض نظريات هذا التناول تنتمي إلى علم الاجتماع وبعضها الأخر ينتمي إلى علم النفس.

2.1. مساهمة علماء الاجتماع الأوائل

ترجع كل الكتابات إلى أفكار ماركس ودروكايم وفيبر لشرح العلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع وهيمنة هذا الأخير على هذه العلاقة (Dubar, 2000b ; Bauer, Morrison, & Callister, 1998). وحسب التسلسل المقدم فإن نظريات هؤلاء الباحثين تطورت من الفرد الخاضع للمجتمع (ماركس) إلى الفرد المستقل والمندمج في المجتمع الحديث (ماكس فيبر).

كان ولازال ماركس بشهادة مجموعة من الباحثين (Dubar, 2000a; Lacaze et Fabre, 2005) يُذكر بنظريته المادية التى يرى فيها بأن الماديات (الحياة المادية) تطغى على تطور المجتمع وعليه يجب البحث عن تكوين المجتمع في الاقتصاد السياسي. أما دوركايم فكان يتطلع إلى تأسيس علم مستقل عن المجتمعات الإنسانية حيث تساءل في كتابه المعنون "في تقسيم العمل الاجتماعي" عن العلاقات الموجودة بين الأفراد وعن التضامن الاجتماعي بطرحه السؤال التالي: " كيف نفسر تزايد تبعية الفرد للمجتمع كلما زادت استقلاليته؟". اقترح دوركايم شكلين من التضامن

هما التضامن الميكانيكي أو بالتماثل والتضامن العضوي الناتج عن تقسيم العمل. يتكون الشكل الأول في المجتمع المندمج الذي يمثل المجتمع التقليدي حيث يتشابه الأفراد ويتقاسمون نفس الوعي المشترك. أما الشكل الثاني فيميز المجتمعات المصنعة ويقوم على تباين المهام وتباين الأفراد الذين يؤدونها ومنه فإن هذا التخصص يؤدي إلى التمايز بين الأفراد الذين يصبحون أكثر استقلالية. يتطلب التعاون بين الأفراد في المجتمعات الحديثة الاتفاق حول القيم وقبول المراقبة الاجتماعية. يسمح التمايز الاجتماعي وتطور الفردانية بممارسة الأفراد أحكامهم والمفاضلة بين البدائل المطروحة في القيم والمعايير، وعليه فإن تقسيم العمل بدلا من تقوية الخضوع فإنه يقوي التمايز بين الأفراد وبين المجتمعات.

إحدى مساهمات دوركايم حسب Lacaze (2001) أنه بين بأن الاستقلالية المتزايدة للأفراد داخل المجتمعات الحديثة ليست نتيجة غياب القواعد بل نتيجة تبنيها من طرف الأفراد وتضامنهم الإرادي. وقد أكد دوركايم ضمن مؤلفه الثاني تقول الباحثة أن غياب المعايير هو نقص في التنشئة الذي قد يؤدى إلى التدمير الذاتي. وبالرجوع إلى الجدلية بين المجتمع والفرد نجد أن فكر دوركايم يخدم فكرة المجتمع المسيطر دون إنكار الفرد وهو يجعل الباحثين يقرون بوجود تطور مقارنة بما قدمه كارل ماركس الذي لم يعطى الفرد أي حرية في حين يعطيه دوركايم حرية محدودة.

أما ماكس فيبر المعروف بانتمائه إلى المدرسة التقليدية في تنظيم العمل فقد رفض فكر ماركس ودوركايم معا معتبرا بأن للحظ والقرار الفردي مكانة في الفكر السوسيولوجي. وحسب Cabin et Dortier (2000) فقد انطلق فيبر من التساؤل التالي:"ما الذي يميز المجتمعات الحديثة؟" و قد أجاب فيبر عن هذا السؤال بمفهوم

"العقلانية" الذي يتعارض مع مفهوم "التقليدي" وقد اعتبر Dubet et Mertuccelli, (1996) أن فيبر قدم مساهمة هامة لعلم الاجتماع باقتراحه مفهوم "العقلانية".

يسمح تحليل التعارض بين التنشئة العشائرية (الجمعوية) Communautaire والتنشئة المجتمعاتية Sociétaire بشرح أثار العقلانية فبالنسبة لفيبر تتمثل التنشئة من النوع الأول في **تبنى** (دمج) القيم والتقاليد المشتركة في حين يتطلب النوع الثاني من التنشئة **احترام** القواعد المنظمة لنشاط المجتمع. حسب Lacaze (2001) أخذ فيبر هذه الفكرة عن تونييز Tonnies (1887) الذي كان يرى بأن الجمعوية تتعلق بتحقيق حياة مشتركة حقيقة ودائمة فهي تتميز بالثقة والمودة وحيث الروابط الأسرية بين الأفراد الذين يشتركون بالإضافة إلى ذلك في الدين والعادات والقيم. بالمقابل فإن المجتمع يمثل حياة افتراضية وميكانيكية لا تعدو أن تكون مجرد تجاور أفراد فالمجتمع ليس تنظيما طبيعيا للبشر بل هو نتيجة استراتيجيات عقلانية يعكس ظهور المجتمع المصنع والإنتاج المكثف. بالنسبة للباحث Tonnies (1887) فإن الجمعة والمجتمع يرفض أحدهما الآخر فإذا كانت الانتماء إلى الجماعة لا يمثل اختيارا بالنسبة للفرد فإن التنشئة الاجتماعية سياق تطوعي ناتج عن البحث عن الفائدة المشتركة التى تدفع بالأفراد الذين لا تربطهم روابط بيولوجية إلى تنظيم أنفسهم وهو ما يدفع بفيبر إلى القول بأن التنشئة الاجتماعية ليست إشراطا سلبيا. من هذا المنطلق يرى فيبر أن التنشئة الاجتماعية تقوم على العقلانية وهي موجهة نحو قيم أو أهداف ذات فائدة تتطلب التوفيق بين الغاية والوسائل. لقد أصبحت "عقلانية" الحياة الاجتماعية سمة مميزة للمجتمعات الحديثة فهي تزيد من استقلاليتهم و تحديدهم لذواتهم.

2.2. مساهمة علم النفس في تطوير مفهوم التنشئة

لقد مرّ معنا أن علماء الانثروبولوجيا وعلماء الاجتماع الوظيفيون يعتبرون أن التنشئة سياق لنسخ الشخصية حيث يتعلم الصغار إعادة انتاج نماذج الكبار. يقدم هذا التصور الفرد ككائن مبرمج مسيرا وليس مخيرا، وبالمقابل كان مورتن يؤكد على الاستجابات الفردية في سياق التنشئة. تحد تطورات المجتمعات الحديثة من هذا التصور للتنشئة وهو تصور مشروط لا يأخذ بعين الاعتبار سلوك الأفراد في عملية التنشئة. انطلاقا من دور الفرد قدم علماء النفس وعلى رأسهم سيقموند فرويد وجون بياجي وسكينر تصورا جديدا كان له الأثر الكبير في تطور العلوم الاجتماعية.

تقوم نظرية فرويد في التنشئة على مراحل تطور الحياة النفسية للفرد، فقد ميز بين ثلاث مركبات للجهاز النفسي وهي الأنا الأعلى والأنا والهو. يتكون الأنا الأعلى نتيجة استدماج صورة الوالدين اللذان يمثلان القواعد والقيم التى يجب اتباعها. أما النزوات التى لا تتفق مع هذه القيم والقواعد فيتم كبتها مكونة بذلك الهو. أخيرا فإن الأنا الذي يسمح للطفل بالتميز تدريجيا عن كل ما هو "خارج" عنه فيمثل الخطوة الأولى لمبدأ "الحقيقة" La réalité الذي يحكم التطور المستقبلي للطفل.

لم يكن فرويد الوحيد الذي اعتبر الانسان مسيرا وليس مخيرا فقد ظهر في نفس الحقبة التاريخية تيار جديد في علم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية يرى بأنه يمكن تشكيل الطفل وتمثل هذا التيار في المدرسة السلوكية بقيادة واطسن وثورندايك. يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يأتى إلى الدنيا ذا طبيعة فطرية واجتماعية غير مشكلة ولكنها قابلة للتشكيل بشكل مطلق وينظرون إلى عملية التنشئة على انها عمليات "قولبة" أو تشكيل لهذا الطفل، ومهمة وكلاء التنشئة (الوالدان والمعلمون

وغيرهم) تشكيل الطفل بأى شكل يريدون، وتفهم التنشئة من خلال سلوك الراشدين الذين يحتك بهم الطفل وفى ضوء جداول التعزيز والعقاب (بوحفص عبد الكريم, 2010). يظهر هذا التوجه من خلال رأى (skinner) الذى يفسر السلوك الاجتماعى فى ضوء قوانين التدعيم وأسلوب الثواب وأسلوب العقاب فالطفل ينمي شخصية محددة نتيجة أنماط مستقلة للثواب والعقاب يطبقها أو يتبعها الوالدان معه، بحيث يميل الطفل إلى تكرار السلوك الذى حصل على الإثابة "Rewarded" ولا يكرر السلوك غير المثاب "Nonrewarded" ، وبالتالى يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بالإثابة أو تنشيط الرابطة بين منبه محدد ومدعم محدد أو تضعف أو تنطفئ الرابطة بين منبه محدد ومدعم محدد.

يعتبر أبو جادو صالح (2004) أن المحاولة الأولى التى قام بها ميلر ودولارد (Miller & Dollard) تعد محاولة جريئة لتطبيق المنهج السلوكى وتوسيعه على التعليم الاجتماعى إذ قدم الباحثان نظرية في التعلم مفادها أن أساس السلوك الاجتماعى هو التقليد الذى يعتبره "ميلر ودولارد" نمط استجابات متعلمة، فقد أثبتا تجريبيا أنه من الممكن بالنسبة للحيوان والأطفال على السواء أن يتعلموا عادة التقليد إذا تلقوا المكافأة المناسبة على قيامهم بأعمال تشبه أعمال الآخرين ولهذا كان مفهوم التقليد عندهما جوهريا في دراسة وتفسير عملية التنشئة الاجتماعية. كما تهدف عملية التنشئة الاجتماعية أيضاً من منظور هذه النظرية إلى تعلم الطفل السلوك الاجتماعى المناسب بتوجيه وقيادة نمو شخصيته الاجتماعية ليصبح قادرا على ممارسة دوره فى مجتمعه كعضو نشيط ومقبول.

تختلف نظرية التعلم الاجتماعي المقدمة من طرف "ميلر ودولارد" عن نظرية

بندورة (الذي ينتمي إلى التناول المعرفي) والتى تحمل نفس الاسم في كون هذه الأخيرة تقترح الملاحظة كجزء من الاشراط الإجرائي وأنها تقوم على الخبرات السابقة كما أن النظرية تقترح بأن التغير في سلوك المتعلم يرجع إلى تغير سلوك الفرد الملاحِظ وليس إلى تغير سلوك النموذج بالمقابل فإن نظرية التعلم الاجتماعي المقترحة من طرف بندورة (Bandura) التى تقوم هي أيضا على الملاحظة تقترح أن هذه الملاحظة تحددها التوقعات المستقبلية لنتائج السلوك هذا بالإضافة إلى كونها عملية معرفية فطرية للتعلم وليس نتيجة الاشراط كما تقترحه نظرية ميلر ودولارد.

يتحمل وكلاء التنشئة الاجتماعية وخاصة الأولياء المسئولية كاملة في تشكيل خبرات الطفل حسب المدرسة السلوكية فهي تؤكد دور الوالدين الأساسى فى انتقاء وتشكيل خبرات الطفل وإكسابه المعايير والمهارات والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة فى مجتمعه. تقوم نظريات المدرسة السلوكية على النموذج المثير (المنبه) – الاستجابة في تفسير عملية التنشئة الاجتماعية وهي بذلك تهتم بالدوافع والجزاءات كشروط لحدوث التعلم فالطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات يفضلها الوالدان أو أحدهما أو ربما يقومان بها، ومع تكرار إتيان الطفل هذه التصرفات تصبح جزءا منه فيما بعد. ولذلك فلابد للوالدين أن يسلك كل منهما السلوك السوى أمام الطفل وأنه لابد أيضاً من إثابة السلوك الحسن الذى يبديه الطفل لأن هذه المكافأة (الإثابة) تجعل الطفل يكرره أما عقاب الطفل على هذا السلوك فيجعله يتجنبه.

عن العيسوي عبد الرحمان (2002) حاول جون بياجي (Piaget) تجاوز نقائص نظرية التحليل النفسي باقتراحه نظرية التطور المعرفي القائمة أساسا على

دراسات ميدانية ودراسة التفاعل الاجتماعي. افترض بياجي (1974) أن هياكل (سياقات) ترتبط بمراحل تطور الطفل وأنه يجب استكمال كل مرحلة قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية. الملاحظ أن هذه فكرة تشبه كثيرا فكرة فرويد غير أن هذا الأخير ركز اهتمامه على محيط ثابت كمحدد لتطور الطفل في حين يرى بياجي بأن الطفل يتجاوز مراحل التطور من خلال التجريب والتفاعل الاجتماعي المتغير وغير المتوقع. كذلك يتميز بياجي عن فرويد في قوله باستمرارية المراحل فالهياكل المعرفية التى يطورها الطفل في مرحلة ما تتقوى ويعاد تنظيمها بعد أن ينتقل الطفل إلى المرحلة الموالية، وبهذا يكون الطفل مخططات معرفية Schémas تسمح له بالتفاعل مع المحيط ويتواصل النشاط المعرفي بفضل هذه المخططات.

يحتل سياق "**التوازن**" مكانة أساسية في نظرية التطور المعرفي لبياجي فهو يمثل الانتقال من حالة توازن ضعيف إلى حالة توازن أكبر وهو ما يسمح للطفل بإدماج تجاربه الجديدة في المخططات التى كونها سابقا. تتوقف حالة التكيف هذه على سياقين هما الاستيعاب والتعديل. يتمثل الاستيعاب في إدماج الأشخاص والأشياء في الهياكل الموجودة حيث يعيد الطفل تحليل المعطيات بحيث يمكنه ادماجها في المخططات التى بناها سابقا أما التعديل فيتمثل في إعادة ضبط الهياكل حسب التغيرات الخارجية حيث يقوم الطفل بإعادة بناء مخططاته وتكيفها للمعطيات المستجدة. يسمح سياق التوازن الناتج عن الاستيعاب والتعديل بتحويل المولود الجديد المتمركز حول ذاته إلى مراهق مندمج في النسق المدرسي أولا ثم في عالم الشغل ثانيا. تمثل التنشئة الانتقال من الارغامات إلى الاستقلالية بالتعاون فالأطفال الخاضعين للأولياء يصبحون راشدين متعاونين بمحض إرادتهم من خلال السير الحسن

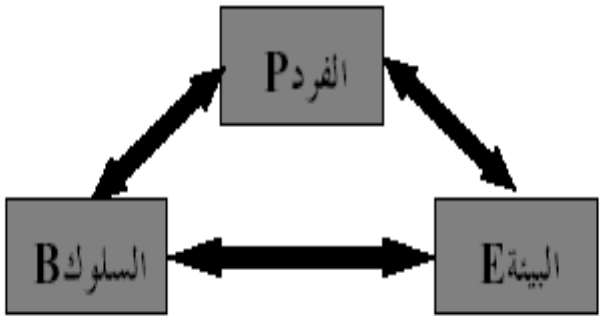
للنسق الاجتماعي. نستنتج مما سبق أن بياجي يدافع عن فكرة مفادها أن تنشئة الأطفال تتم من خلال التفاعلات الاجتماعية حيث يُكون الأطفال هويتهم بأداء أدوار فعالة في المجتمع. وبهذه الفكرة أيضا يكون بياجي قد حاول تجاوز الخلافات بين علم النفس وعلم الاجتماع في بناء شخصية الفرد.

يمكن اعتبار مشاركة بندورا Albert Bandura الباحث ريتشارد ولترز في نشر كتاب "التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية" منطلق مساهمة آلبرت بندورا في تقديم نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة. تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة، والتأثيرات البيئية (الحتمية التبادلية) وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة كما هو موضح في الشكل رقم 3. تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذو الدلالة والجوانب المعرفية والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراك والأفعال والمؤثرات البيئية الخارجية. لا يتأثر السلوك بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئة هي جزئياً نتاج لمعالجة الفرد لها ولذلك فالأشخاص يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة ومن ثم فهم ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية.

كما تلعب المعرفة دورا رئيسيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك

الفرد وتفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما. كما تنطوي محددات السلوك على التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية هذا من جهة والتأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية من جهة ثانية.

الشكل رقم 3: التعلم الاجتماعي (التعلم بملاحظة النماذج)



يقصد بالتعلم الاجتماعي اكتساب الفرد أو تعلمه الاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي. كما يُعرف التعلم الاجتماعي بأنه نوع من أنواع التعلم أو تغير شبه دائم في السلوك يحدث في سياق اجتماعي من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي التي يمر بها الفرد. ومضمون هذا التعلم اجتماعي بما يتضمنه من العادات والقيم والمعارف والمعايير والمهارات التي تساعد الفرد على التخطيط واتخاذ القرار سعياً لبلوغ الفرد أغراضاً وأهدافاً معينة. كما يعمل هذا التعلم على تحقيق الاتساق بين ماضي الفرد وحاضره ومستقبله وبمعنى آخر على تنشئته.

يرى باندورا أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي فبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما وتساعد المعلومات كدليل أو موجه لتصرفاتنا الخاصة. إن التعلم بالملاحظة هو من أفضل أساليب التربية والتعلم لأنه يعتمد على التقليد والمحاكاة ولقد أشار المولى عز وجل إلى أهمية هذا الأسلوب وذلك في قوله عز وجل " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة " (سورة الأحزاب ، آية 21). والنبي صلى الله

عليه وسلم يقول في الحديث الشريف " صلوا كما رأيتموني أصلي " ففي هذا الحديث قدوة وتقليد ومحاكاة لشخص النبي صلى الله عليه وسلم في أداء الصلاة.

يمكن تجنب عمل أخطاء فادحة بالتعلم عن طريق ملاحظة الآخرين أما الاعتماد على التعزيز المباشر فقط فيجعل الإنسان يعيش في عالم خطير. معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم فلو أن تعلم اللغة كان معتمدا بالكامل على التطويع أو الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم. المُلاحظون قادرون على حل المشاكل بالشكل الصحيح حتى بعد أن كان النموذج أو القدوة فاشلا في حل نفس المشاكل فالمُلاحظ يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته وعليه فالتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشمل السلوك الإبداعي وتجديدية. والملاحظين يستنتجون سمات متشابهة من استجابات مختلفة ويصفون قوانين من السلوك تسمح لهم بتجاوز ما قد رأوه أو سمعوه ومن خلال هذا النوع من التنظيم نجدهم قادرين على تطوير أنماط جديدة من التصرف يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل.

يقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها. وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة إذا اعتبرنا أن التعليم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية إذ يبدو من غير الممكن أن يتم التعلم عن طريق الممارسة والخبرة المباشرة فقط طبقاً لآثار

التعزيز أو العقاب للسلوك الذي يؤدّيه الفرد المتعلم ذاته، ولو كان الأمر كذلك لما استطاع معظم الناس البقاء على قيد الحياة حتى مرحلة الرشد.

يشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية تأثر سلوك الملاحظ أو المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك. غير أن الثواب والعقاب – سواء أكانا مباشرين أم غير مباشرين – ليسا مسؤولَيْن عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة بل ملاحظة سلوك النموذج ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه هما المسؤولان عن التعلم ولا ضرورة لإدخال أية متغيرات أخرى تنسب إليها مسؤولية التعلم بالملاحظة.

يمكن اعتبار مساهمة بندورة كمدخل للتفاعل بين الفرد والمجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية بل أنه يعطى الفرد في هذه العملية دور الفاعل من خلال النشاطات المعرفية التى يقوم بها من أجل تعزيز السلوك أو التخلى عنه، ومنه فلا غرابة أن نجد لهذه نظرية بندورة في التعلم الاجتماعي تطبيقات عملية في التربية والتكوين المهني والتكوين المتواصل كممارسات التنشئة التنظيمية. وسوف نعود إلى هذا النموذج للتعلم بالملاحظة والتفاعل الاجتماعي في الفصل الثالث المتعلق بالتنشئة داخل التنظيم.

لقد مثلت التفاعلات نقطة قوة النظريات التفاعلية لمحاولة حلّ الجدلية بين المجتمع والفرد، وكانت أعمال هربرت ميد Herbert Mead منطلق هذا التيار الفكري الذي يشرح تكوين الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

3. وكلاء التنشئة الاجتماعية

يدفعنا الاتفاق على اهمية التنشئة الاجتماعية ودورها وديمومتها إلى ذكر بعض المؤسسات الاجتماعية التي تتم من خلالها هذه العملية دون التوسع في دورها. وبهذا الخصوص تؤكد المصادر والمراجع ذات الصلة (عايش حسن، 1994؛ الشربيني زكريا وصادق يسرية، 1996) أن عمليات التنشئة الاجتماعية للفرد طيلة حياته لا تتم من فراغ بل من خلال الأسرة أساساً والعديد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى كدور العبادة والمدرسة والأندية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال. إلا ان الأسرة هي أهم المؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية إذ لا يخلو أي مجتمع إنساني منها ولأنها الجماعة الأولى التي تتحمل المسؤولية في تنشئة الأطفال في سنين عمرهم الأولى حيث يتعلمون القيم والمعايير ويكتسبون اللغة وتنمو ذواتهم وشخصياتهم (علواني عبد الواحد، 1997). غير أن الأسرة والمدرسة لم تعودا الوكيلين الاجتماعيين الوحيدين بعد تطور وسائل الاتصال وتكنولوجية الاعلام والاتصال التى أصبحت تلعب دور وكيل التنشئة الاجتماعية العالمية وليس في مجتمع محدد فإلى جانب الصحف والمطبوعات تطورت وسائل الاتصال الإلكترونية التى أثرت في كافة المجتمعات في كافة أنحاء المعمورة لأنها تنقل المعلومات في وقت وقوع الحدث. يعتبر التلفزيون المصدر الرئيسي للأخبار والمعلومات ويؤثر على حياة الناس وعقائدهم ومواقفهم في مواضيع كثيرة. كما عرفت شبكات التواصل الاجتماعية عبر التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال تزايد تأثيرها في سلوك وقيم واتجاهات البشر بالرغم من تباعد المسافات بينهم وتباين دياناتهم ولغاتهم.

بالإضافة إلى الوكلاء الرئيسين الذين تطرقنا إليهم هناك وكلاء آخرون يؤثرون

على الفرد وعلى تطوره ونقصد بذلك المجموعات والمنظمات التي يقضي فيها الفرد قسماً كبيراً من حياته. يشكل مكان العمل (التنظيم) إطاراً مهماً في حياة الفرد خاصة وأنه يقضى فيه مدة طويلة من ساعات النهار خاصة في المجتمع الصناعي الحديث. يؤدي مكان العمل في المجتمع الحديث إلى تغيير في حياة الفرد لأنه يتطلب ظروفاً غير مألوفة ومعايير جديدة ويدخل الفرد مع غيره في تفاعلات تحددها ارغامات المهمة والدور في التنظيم، وعليه فالتنشئة الاجتماعية في مكان العمل تكون مزدوجة: تنشئة مهنية وفنية في مجال تنفيذ العمل وتنشئته مع معايير وأنماط سلوك محددة في مكان العمل وهو ما يعرف بالتنشئة التنظيمية.

4. ضرورة وأهمية التنشئة المهنية

4.1. التنشئة المهنية

نقلت التطورات النظرية الحديثة إشكالية التنشئة من علم الاجتماع وعلم النفس إلى الوسط المهني بعد ملاحظة أن التنشئة لا تتوقف في مرحلة الطفولة فعن لاكاز Dufour et Lacaze (2007) لاحظ الباحث فيرث Furth (1981) أن نظرية بياجي للتطور المعرفي تتوقف عند التحاق المراهق بعالم الشغل وعندما تصبح التنشئة الاجتماعية التى تقدمها الأسرة غير كافية أو غير ملائمة للمشروع المهني وهذا ما سبب مشاكل للشباب في العمل. تدفعنا هذه الملاحظة إلى القول بأن مرحلة تنشئة جديدة تبدأ بعد التكوين القاعدي والتحاق الفرد بعالم الشغل وهذا ما يؤكد فكرة استمرارية التنشئة طوال حياة الفرد لتصبح مراكز التكوين المهني والتمهين والتنظيم وكلاء التنشئة في العصر الحديث.

4.2. أهمية التنشئة المهنية

عن لاكاز Lacaze (2001) يرى بيرجر ولوكمان Berger et (1966) Luckmann أن التنشئة لا تكتمل ولا تنتهي حيث ميزا بين نوعين من التنشئة هما "التنشئة الأولية" و"التنشئة الثانوية". تتمثل التنشئة الابتدائية في المعارف القاعدية (اللغة عن طريق الكلام و القراءة والكتابة) التي تمثل العملية الأساسية للتنشئة الأولية، بحيث تعتبر هذه المرحلة إعدادية تسمح للفرد بمواجهة العالم الخارجي عنه. أما التنشئة الثانوية فتعمل على إكساب الفرد المعارف المختصة والأكثر دقة بحيث تتناسب مع توجهه في حياته الاجتماعية والمهنية إذ تعمل على تهيئة الفرد إلى الولوج إلى عالم الشغل من خلال تحديد دوره في هذا الأخير. تعتبر مرحلتي التنشئة الاجتماعية هاتين أهم مصدرين لبناء الهوية المهنية للفرد إلى جانب ما سماه كلود ديبار Dubar (2000a) بالهوية الداخلية أو هوية الأنا، و الهوية الخارجية أو هوية الآخر. كما وظف سانسوليو هذين المفهومين لبناء النماذج التي قدمها في كتابه "الهوية في العمل" (L'identité au travail) والتي سوف نتطرق لها فيما بعد. لقد سمح التمييز بين التنشئة الأولية والتنشئة الثانوية بتوسيع مفهوم التنشئة ليصل إلى ميدان الشغل حيث تتكفل الهيئات المختصة – مراكز التكوين المهني خاصة – بإكساب الأفراد المعارف والمهارات الخاصة والأدوار المرتبطة مباشرة أو غير مباشرة بتقسيم العمل.

وإذا كانت الأسرة مركز التنشئة الأولية محلّ اهتمام علماء الاجتماع وعلماء النفس في دراستهم لتنشئة الأطفال فإن العمل أصبح يحتل مكانة مميزة في دراسة تنشئة الراشدين ذلك أنه في المجتمعات الحديثة يقضي الراشدون معظم أوقاتهم في

العمل حيث يتفاعلون مع بعضهم البعض، ومنه فإن العمل يتدخل في بناء هوية الأفراد الذين يعملون أو الذين هم بصدد البحث عن وظيفة أو عمل.

إن الهدف الأساسي للتنظيمات الصناعية والإدارية ليس تنشئة الأفراد الذين يعملون بها بل انتاج السلع والخدمات غير أن هذه التنظيمات تصبح غير قادرة على تحقيق هذا الهدف بدون تنسيق وبدون جماعات. وبالرغم من تباين اهتمامات ورغبات العمال وأصحاب العمل فإن عليهم التفاهم ولا يكون ذلك ممكنا إلا إذا كانوا يتقاسمون نفس سياق التنشئة الذي يحدد الفعل المشترك (طرائق العمل) والتصورات المشتركة (كفاءات محددة) والتفاعلات الإيجابية. وعلى حدّ قول دوبار Dubar (2000a) فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تنشئة متبادلة بين التنظيم وأعضاءه.

بشهادة كثير من الباحثين (Bentein et Ben Mansour 2012 ; Perrot, et Roussel, 2009) كان مور Moore (1969) من الأوائل الذين حاولوا اثبات وجود التنشئة المهنية فالإعداد لمهنة معينة يعنى حسبه "إشراط' يتطلب تعديل مفروض لحقيقة غير مريحة أو 'الالتزام" تجاه تنظيم وهذا يفترض قبول متحمس لنشاطات مرغوب فيها وباعتبار أنه من غير الممكن تعلم سياق الاشراط أو الالتزام هذا خلال مرحلة الطفولة فهو إذن ناتج عن التنشئة المهنية.

بالاعتماد على التنشئة داخل الأسرة وضع مور Moore فرضية مفادها أنه في عالم الشغل لا يكون تبنى المعايير مفيدا إلا إذا تكونت روابط عاطفية بين من يخضع للتنشئة ومن يقوم بها فالعقوبات أو الحوافز تؤثر في السلوك لكنها غير كافية للتأثير في اتجاهات الأفراد داخل التنظيم. وهذه الروابط العاطفية موجودة في الواقع نتيجة التنشئة الأولية ذلك أن المدرسة والجامعة ومراكز التكوين مسؤولة عن جزء

من التنشئة التى سماها مور Moore "التنشئة في المهنة" والدليل على ذلك ان بعض أنماط السلوك والقيم والاتجاهات المميزة لبعض المهن (الأطباء والممرضين ورجال الأمن وغيرهم) يتم اكتسابها في مرحلة التكوين القاعدي حتى يمكن المحافظة على اخلاقيات المهنة وعلى طريقة التفكير فهذه الهيئات (المدرسة والجامعة ومعاهد التكوين) تعلم طلبتها – وهم عمال المستقبل – التفكير والعمل بنفس الطرائق التى يعمل بها المهنيون في الواقع.

أن التنشئة في مهنة عندما تتم قبل الالتحاق بالتنظيم هي شكل من أشكال التنشئة المسبقة « Socialisation antérieure » التي يمكن أن تكون نتيجة الخبرة ونتيجة جمع معلومات من طرف من يبحث عن وظيفة أو منصب عمل في حين تبدأ التنشئة التنظيمية عندما يلتحق الفرد بالتنظيم أو يترقى فيه من مركز إلى آخر أو ينتقل من مصلحة إلى أخرى أو من تنظيم إلى آخر. تؤثر التنشئة المسبقة في العلاقة العاطفية بين العضو الجديد والتنظيم ذلك أن الخبرة والتكوين تدفع بالأفراد إلى طلب منصب عمل في مؤسسة تنال إعجابهم في حدود العرض.

يكون تأثير التنشئة المسبقة محدودا في بعض الحالات خاصة عندما لا تلعب هيئات التكوين الدور المنوط بها أو في حالة المجتمعات الحديثة التى تتطور فيها المهن بدرجة تفوق تطور هياكل وبرامج التكوين القاعدي الذي يصبح عديم المعنى ففي هذه الحالات تتم عملية التنشئة مباشرة من طرف التنظيم حيث يبحث الفرد عن تكوين نفسه في العمل وهذا ما يبرر في رأي البعض التنشئة المتواصلة.

5. دور المدرسة في بناء الاختيارات المهنية للفرد

إن دور المدرسة الأساسي هو تربية النشء ليكونوا أفرادًا صالحين في المجتمع فهي تعتني بالفرد وتأخذ بيده لتجعل منه إنسانًا صالحًا وقادرًا على مواجهة متطلبات الحياة، مستعدًا للتكيف معها، ضمن إطار ثقافي معين، يحدد الأفكار والقيم الاتجاهات التي ينبغي أن يتسم به السلوك الخاص والعام للفرد، أملا في تحقيق السعادة للفرد والمجتمع على حد السواء. وبما أن من أهداف التربية هو بناء أفراد صالحين من أجل تطوير المجتمع فإنها إذا لها صلة وثيقة بأوضاعه وأهدافه.

من هنا نجد أن التربية تشمل جميع جوانب حياة الفرد ومن بين هذه الجوانب الحياة المهنية للفرد وللمدرسة الاهمية الكبرى في تربية وإعداد الفرد مهنيا هادفة من ذلك تحقيق ما يلي:

- ✓ أهداف تتصل بإحتياجات الفرد، حيث يقع الفرد في مركز الاهتمام، بصفته العنصر الأهم المستهدف بالإحاطة والرعاية والعناية ليكون عضوًا نافعًا لنفسه ولمجتمعه قادرًا على العيش الكريم والكسب الشريف.
- ✓ أهداف تتصل بإحتياجات المجتمع سواء كانت إقتصادية أو ثقافية أو إجتماعية.
- ✓ أهداف تتصل بنقل المعرفة من حيث النوع والأسلوب والمستوى، وما تقتضيه هذه المعرفة من مهارات وإتجاهات.

مما سبق يتبادر سؤال رئيسي يفرض نفسه وهو كيف تتدخل المدرسة في تنمية الشخصية المهنية للفرد ؟ أي كيف يمكن للمدرسة أن تسهر في عملية تخطيط الفرد لاختيار مهنته المستقبلية ؟ والإجابة على هذه التساؤلات تتمثل في التربية المهنية فماذا نعني بها ؟ وفيما يتمثل دورها بالنسبة للإختيار المهني للفرد ؟ و ماهي الجوانب التي

نمسها من المناهج التعليمية ؟ وكيف تجسد المدرسة ذلك من خلال عملية التعلم ؟ ولذا سنتطرق بنوع من التدقيق للإجابة على هذه التساؤلات.

التربية المهنية هي العملية التي تختص بمساعدة الفرد على تنمية المهارات والقدرات والاتجاهات وعادات العمل وتقديره، وتشمل المعارف والخبرات التي يحتاجها التلميذ من أجل تكوين تصور عام حول المهن التي سيصل إلى اختيارها بعد تحصله على التكوين الذي يناسبه، في نفس الوقت الذي يتكون فيه من جوانب أخرى معرفية تسمح في تنميته كمواطن صالح عن طريق تنمية كفاءته وصلاحيته الجسمية والاجتماعية والقومية والثقافية والاقتصادية.

أي أنها العملية التي تهدف إلى إعداد القوى البشرية العاملة المدربة في مستوياتها المختلفة من الكفاية، المهارة، الثقافة والمعرفة مع ربط هذه الأهداف المهنية بالأهداف التربوية العامة التي تعتني بتكوين المواطن الصالح ذو الشخصية المتكاملة الجوانب. يعرف " **إيفانز** " **و** " **هير** " التربية المهنية بالقول " التربية المهنية بمعناها الواسع هي ذلك الجانب من العملية التربوية الذي يجعل الفرد قابلا للاستخدام في مجموعة من المهن دون غيرها.

وقد إعتمدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالاتفاق مع الاتحاد العربي للتعليم التقني ومنظمة اليونسكو التعريف التالي للتعليم المهني: التعليم المهني هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الاعداد التربوي وإكتساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة، لغرض إعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والتجارية، لهم القدرة على التنفيذ والإنتاج.

إذا فالتربية المهنية هي ذلك البرنامج التعليمي أو التدريبي الموجه لاعداد الفرد لعملية الاختيار المهني وممارسة نشاطات المهنة المختلفة، وهذا إنطلاقا مما يكتسبه الفرد من ثقافة مهنية التي بدورها تشكل خلفية ثقافية يرتكز عليها الفرد فيما بعد،إذ تهيء له الجو المناسب لممارسة أنشطة عامة تطبيقية في مجالات المهن المختلفة فتساعده على إستكشاف اتجاهاته ومواهبه الخاصة ومدى توافقها مع العمل المهني فضلا على مساعدته على التكيف الإيجابي مع متطلبات العصر بكل إبعاده وبما توفره من فرص إكتساب المهارات والخبرات الأساسية للأعمال اليدوية البسيطة." إذا فإن برنامج الاعداد المهني (من خلال الثقافة المهنية والتربية المهنية) يتضمن بالإضافة إلى التدريب على المهارات، هي مساعدة الأفراد على معرفة الذات وإستكشاف الميول والقدرات والمواهب الذاتية والتوجه نحو المسارات التعليمية التي تلائم هذه الخصائص، وتفسح المجال للفرد أن يكون عطاؤه مثمرًا له ولمجتمعه ".

أ – الأهداف العامة للتربية المهنية في المدرسة

تتحدد أهداف التربية المهنية في النظم التعليمية في ضوء أسس فلسفية وإجتماعية وإقتصادية ونفسية تقع ضمن الإيديولوجية المسطرة في المجتمع، ففي المجتمعات الرأسمالية يتزايد الاهتمام بهذا الجانب من التربية انطلاقا من أهميته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي. وذلك لأن التنمية تكمن في القوى البشرية القادرة على العطاء والإنتاج وبناء الحضارة المادية وتطوير أساليبها ووسائلها، لذا فهو يستهدف توفير القوى البشرية المدربة التي تتحمل مسؤولية تنفيذ خطط التنمية ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية من خلال المهارات العملية والتطبيقية التي يزود بها الأفراد. ومن هنا فإن الأهداف التي تسعى التربية المهنية إلى

تحقيقها إذ يمكن إجمال هذه الأهداف التي تلعب المدرسة دورًا هامًا في الوصول إليها من خلال برامجها التربوية إلى ما يلي:

◊ تلبية احتياجات المجتمع من القوى البشرية في مختلف التخصصات المهنية لتحقيق الإكتفاء الذاتي وتسيير مؤسساته بفعالية وجدارة وتحقيق النمو الاجتماعي والثقافي والاقتصادي فيه.

◊ تلبية إحتياجات الأفراد بتوفير مجالات مهنية متنوعة ومتعددة، تشبع طموحات الأفراد وحاجتهم، وتهيء لهم فرص الإختيار الأفضل و المناسب للقدرات والاستعدادات والإمكانات الشخصية والتي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة بنجاح.

◊ إضفاء معنى إيجابي على مختلف المعارف من خلال ربط النظرية بالتطبيق والدراسة بالحياة، وغالبا ما يكون إختلاف النظم التربوية في تحديد مجال التربية المهنية متعلقا بأولويات الأهداف، بالتركز على جانب أكثر من الجانب الآخر حسب النظم الاقتصادية والاجتماعية التي تنبثق منها أسس هذه التربية. هذا ويقتضي تحقيق هذه الأهداف ربط برامج التربية المهنية بمختلف أنماطها ومستوياتها بسوق العمل واحتياجاته المرحلية وبالمتغيرات المستمرة في مجال التكنولوجيا ووسائل الإنتاج بحيث تبقى هذ البرامج مرنة قابلة للتعديل والتطوير وفق المستجدات والمتغيرات.

أما فيما يتعلق بالثقافة المهنية فقد عالجت وثيقة اليونسكو المعروفة باسم "**توصية معدلة خاصة بالتعليم النفسي والمهني** " والتي أقرها المؤتمر العام في دورته الثانية عشرة عام 1974، أهداف التربية المهنية في برامج التعليم العام

من خلال المادة –12– التي نصت على مايلي: " ينبغي لتدريس مبادئ التعليم التقني والمهني في إطار التعليم العام المقدم للشباب، أن يلائم كافة مجالات الاهتمام وشتى القدرات، وعليه أن يؤدي ثلاث وظائف رئيسية:

أ–توسيع آفاق التعليم يجعله مدخلا إلى عالم العمل وعالم التكنولوجيا ومنتجاتها وذلك عن طريق دراسة المواد والأدوات والأساليب التقنية وعملية الإنتاج والتوزيع وإدارة المنشآت في مجموعها، وتوسيع نطاق عملية التعلم عن طريق الخبرات العملية.

ب– توجيه الدارسين المهتمين بالتعليم التقني والمهني والقادرين عليه نحو هذا النوع من التعليم بوصفه إعداد لمزاولة مهنة أو نحو التدريب خارج نظام التعليم المدرسي.

ج– مساعدة الذين يريدون ترك التعليم المدرسي في أية مرحلة من مراحله دون أن تتوفر لديهم النية والصلاحية لمزاولة مهن بعينها، على إكتساب الاتجاهات العقلية وطرق التفكير الكفيلة بزيادة قدراته وإمكانياتهم، وتسهيل اختيارهم لمهنة معينة، أو إلتحاقهم بعمل لأول مرة، وتمكينهم من مواصلة تدريبهم المهني وتعليمهم الشخصي.

ب – الأهداف الخاصة للتربية المهنية في المدرسة

تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين لإحترام العمل، والنظر إليه كأحد القيم الرئيسية التي يستمد منها المجتمع توجهات نموه وتطوره.

✓ المساهمة في تحقيق تنمية متوازية للقدرات الجسدية، العقلية والوجدانية للفرد، وللقيم الأخلاقية والجمالية لديه، وتوفير التسهيلات المناسبة لحصوله على المهارات التي تتجاوب مع حاجاته ورغباته، والنمو بذلك لأقصى ما تؤهله له قدرته، وتساهم في تحسين الفرص الحياتية أمامه.

✓ المواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطالب وبين حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك المواءمة بين الحاجات القائمة والمتوقعة من مختلف المستويات والتخصصات وبين برامج الاعداد المهني بشكل عام.

✓ تعزيز قدرات الدارس على فهم المبادئ العلمية والتطبيقات التقنية المستخدمة في مختلف مجالات العمل والإنتاج.

✓ تعميق فهم الدارس للعلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة في مجالات العمل، مما يساهم في تهيئة للاندماج في الحياة العملية.

✓ تنمية القدرات الإبداعية من ناحية والاتجاهات نحو العمل الجماعي بأبعاده ومتطلباته وقيوده المختلفة من ناحية أخرى.

✓ المحافظة على الحرف التقليدية الوطنية وتطويرها ونقلها، وذلك من خلال الأنماط المحلية والبيئية التي تراعى عند تصميم البرامج وتنفيذها.

6. – خصائص برامج التربية في مرحلة التعليم الأساسي

إنطلاقا من الأهداف العامة والخاصة للتربية المهنية، فإن البرامج التي تصمم في هذا المجال تتميز بعدد من الخصائص والصفات التي لا بد من توفرها لضمان الكفاية

والفاعلية. ومن أهم هذه الخصائص:

– إرتباط برامج التربية المهنية بالأهداف التعليمية والتربوية من ناحية، وبعالم العمل والإنتاج من ناحية أخرى.

– إرتباطها بالتنمية الوطنية بتهيئة الأفراد وإعدادهم للعمل في مختلف الجوانب.

– تلبية الاحتياجات الفردية في إطار إحتياجات المجتمع.

– مواكبتها للتطورات التكنولوجية.

– تحقيق التكامل بين التطبيقات العملية والمفاهيم العلمية.

– تمركزها حول المهارات العملية والأدائية والنشاطات البيئية والحياتية.

– مراعاتها لاقتصاديات العمل وإهتمامها بعناصر الإنتاج والكلفة الأساسية للعمل.

– إتسامها بالمرونة والتنوع بحيث تلبي الاحتياجات المختلفة للدارسين وتنمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي وفق قدراتهم وميولهم.

– التركيز على الاتجاهات والمهارات اللازمة لمساعدة الدارس على إختيار مهنة المستقبل والاعداد لها والنجاح في ممارستها.

– مساعدة الأفراد على فهم قيم العمل السائدة في السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

– الإسهام في تطوير وزيادة ملائمة النظام التربوي وتكيفه مع متطلبات الاقتصاد الوطني.

عموما تشكل التربية المهنية داخل المدارس في مختلف المستويات جزءًا هامًا من النظام التربوي، ولكنها تستمد كثيرًا من مكوناتها وعناصرها في المحتوى والأسلوب

من العلوم والتعليم المهني، مع العلم أن هذا الأخير هو في حقيقة الأمر "**مرحلة الإعداد** " من مراحل التربية المهنية بمفهومها الواسع. فالمدرسة لا تقدم برامج تعليمية وتربوية في المجال المهني إعتباطيًا وبشكل تراكمي للمعلومات المهنية، بل إنها تتدرج في تقديمها حسب المراحل الدراسية التي يمر بها التلميذ وخاصة مراحل نضج شخصيته ومستوى إدراكه والأهم مستوى حاجته لهذه المعلومات يفهم من هذا أن دور المدرسة في التربية المهنية يكون متدرجًا وعبر مراحل وخطوات، يجب أخذها بعين الاعتبار لضمان الوصول بالتلميذ إلى مستوى نضج مهني يؤهله إلى إتخاذ قراره المهني المستقبلي بشكل ناجح إذا ما سبق ذكره يقودنا إلى الوقوف بكل مرحلة تعليمية دراسية ومحاولة معرفة مستوى المعلومات المهنية المقدمة للتلميذ ومدى تلاؤمها مع مستواه الإدراكي ومدى حاجته لها.

7. التربية المهنية في المراحل التعليمية المختلفة

إن وظيفة المدرسة الأساسية إعداد أبناء أو أفراد مجتمع صالحين ومؤهلين لشغل الوظائف التي يحتاجها المجتمع ليطورها من خلالها. وقد اتجه التعليم العام عامة في الوطن العربي إلى الاهتمام بنوع واحد من التعليم، وهو التعليم الأكاديمي النظري، وإن كانت هناك بعض المحاولات غير المنظمة لنظام التعليم الفني، أو المهني الذي يلتحق به أولئك العاجزون عن متابعة التعليم العام لسبب أو لآخر.

7-1- التربية لمهنية في مرحلة رياض الأطفال (من 3-6 سنوات)

تتميز هذه المرحلة بإزدياد نمو الطفل من جميع الجوانب الجسمية والنفسية،

العقلية والاجتماعية، وتتم التربية المهنية خلال اللعب مع الجماعات لفترة قصيرة أي باللعب الحر(ألعاب الحل والتركيب)، إذ نجد أن مستوى الخيال لدى الطفل يكون غالبا على ألعابه، وهذا يزيد من نموه ونمو الاستقلالية لديه، والاعتماد على النفس ويظهر بالأسئلة الكثيرة، والاهتمام بنوع الإجابة والتعليل عليها.

لذا فالمسؤولون عن رياض الأطفال يقومون بإعداد المواقف التربوية، التي تثري خبرات الطفل وحماسة للاستكشاف والتعلم. وتتحدد التربية المهنية حسب سهام درويش أبو عيطة (1998، ص274) في هذه المرحلة عن طريق ما يقدمه منهج الخبرات المتكاملة التي تتمثل فيما يأتي:

أ-**الخبرات اللغوية:** التي تهدف لتنمية قدرة الطفل على التعبير، الإصغاء الربط بين السمح والنطق، والتدريب على سرد تسلسل الأحداث القصصية التي تروى عليه.

ب- الخبرات الدينية: تتمثل في التهذيب وغرس القيم الدينية والخلقية في نفوس الأطفال، والتي تبدأ بحمد الله على ما رزقنا من نعم شخصية، مثل: الحواس والعقل، مظاهر الطبيعة، محبة الله للإنسان، والصفات الخيرة في الإنسان.

ج- الخبرات العلمية: تهدف إلى تكوين اتجاهات منطقية واقعية لدى الطفل مثل: السببية، عدم الإعتقاد بالخرافات، الإيمان بالله، غرس العادات الصحيحة عن الطفل وأساليب وقاية نفسه، والمحافظة عليها.

د- الخبرات العددية: تهدف إلى تنمية قدرة الطفل على الإدراك العددي مفهوم الزمان، المكان، المفاهيم الرياضية، مثل الأشكال، الألوان، الأوزان والأحجام.

هـ- الخبرات الاجتماعية: تهدف لتنمية أسلوب الكلام مع الآخرين والإستماع إليهم، تعلم عادات السلوك المرغوب، مثل: التعاون، الإعتماد على النفس حب الآخرين والوطن، المحافظة على البيئة وتحقيق التعاون الفعلي بين الأطفال.

و- الخبرات الحركية: تهدف إلى تقوية عضلات الطفل الصغيرة و الكبيرة وتحقيق التآزر بينها،و تعريفه بذاته وعلى تنشيط جسمه ودورته الدموية، كما تعمل التربية الحركية على إكتساب عادات سلوكيات إجتماعية، مثل: التعاون، التنافس إتقان مهارات حركية متناسبة ، والتي تعمل على إشباع حاجاته من اللعب.

7-2- التربية المهنية في المرحلة الابتدائية (تبدأ من 6 سنوات)

تعمل المدرسة الابتدائية على مساعدة الطفل على تنمية مهارات القراءة، الكتابة، الحساب، التعبير عن نفسه بالرسم، الأشغال والموسيقى، والأناشيد والتربية البدنية وهناك عدة أساليب يمكن أن تساعد الأطفال لتحقيق أهداف التربية المهنية مثل:

- إتاحة الفرصة أمامهم ليكونوا اتجاهات نحو تقدير، وإحترام العمل والعمال؛
- زيارة المؤسسات والمصانع المختلفة، وكتابة تقرير عن هذه الزيارة؛
- إعطاء واجبات مدرسيه تتطلب من الطفل كتابة تقرير عن مهنة والده أو أحد أفراد الأسرة أو الجيران أو الأقارب.
- توفير أكبر عدد ممكن من الكتب والمجلات وغيرها مما تحتوي على قصص مصورة عن الحرف المختلفة.

- إستغلال أوقات النشاط المدرسي والهوايات بالقيام بأنشطة أو أعمال تتعلق بالمهن المحلية، والتي يحتاجها المجتمع.

7-3- التربية المهنية في المرحلة المتوسطة

ترى سهام درويش أبو عيطة (1998، ص277) أن المدرسة المتوسطة تعمل على تزويد التلاميذ بالثقافة القومية، وإتقان اللغة القومية (اللغة العربية) والإحاطة بتاريخ وجغرافية الوطن العربي، ومعرفة مبادئ العلوم والرياضيات وتكون هذه المواد مقدمة كما سيدرس بالمرحلة الثانوية إذ لم تعد المرحلة المتوسطة مجرد مرحلة للإعداد للمرحلة الثانوية، بل تغير النظام التربوي فيها ليصبح مهتما بالتربية المهنية مثل ما هو الحال في دولة الكويت إذ بدأ التعليم المهني بها منذ **سبتمبر 1986**، وهذا بإنشاء العديد من البرامج المهنية ضمن برامج الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، لذا فإن دور المدرسة المتوسطة يجب أن يبدأ بالإعداد المهني لتأهيل الطلبة الذين لا تساعدهم قدراته واهتماماتهم على متابعة تلاميذ هذه المرحلة لتوجيههم إلى تخصصات تتفق وهذه القدرات والاهتمامات عند الإنتقال للمرحلة الثانوية. ويقوم على هذا مختصون في الإشارة وآخرون في المواد الدراسية ليضمنوا نجاح التلميذ الدراسي والمهني.

7-4- التربية المهنية في المرحلة الثانوية

تتحدد وظيفة المرحلة الثانوية بالبرامج الدراسية التي تقدمها، فوظيفة المدرسة الثانوية الفنية المهنية اعداد طلابها للتخصص في المبادئ المهنية، التي إلتحقوا بها

عن طريق الدراسة النظرية والعملية والتدريب الميداني، ووظيفة المدرسة الثانوية والنظرية اعداد طلاب ليلتحقوا بدراسات ما بعد الثانوية وفق قدراتهم واهتماماتهم.

ويعد أيضا تقديم مقرر في التربية المهنية في المرحلة الثانوية خير وسيلة لإمداد التلاميذ بالمعلومات المهنية، وتعرف على المهن والحرف المختلفة الموجودة في بيئته المحلية على أن تدرس ضمن اللغات أو المواد الاجتماعية. ويعد **جيس ديفز** أول من قدم مقرر إنشاء ضمن مادة اللغة الإنجليزية. يكون أسلوب تدريس هذا المقرر بدراسة مهنة، أو إثنتين دراسة تفصيلية تتفق مع إهتمامات وقدرة الطالب، ويتضمن موضوع الدراسة التفصيلية العناصر الآتية:

- مقدمة عن تاريخ المهنة ودورها الحالي وحاجة المجتمع إليها؛
- طبيعة العمل من خلال وصفه النشاط اليومي الذي يقوم به صاحب المهنة والظروف الحيطة بالعمل ومزايا وعيوب هذه المهنة؛
- الكفاءات والمؤهلات العلمية، الصحية، الحسية، العضلية، العقلية والانفعالية لهذه المهنة؛
- الإعداد المهني: الدرجة العلمية المطلوبة لدخول المهنة، والتدريب المطلوب أماكن التدريب وتكاليفه؛
- الإلتحاق بالمهنة، الشهادات المطلوبة، إمتحان القبول، الإمكانيات التي تتطلبها المهنة؛
- العلاوات والترقيات أي أساليب الترقية السنوية، أنواع الوظائف التي يرقون إليها، هل هناك تدريب معين للترقية، أو ما هي الخبرات التي تحقق الترقي.

- عدد العاملين بالمهنة، من حيث الجنس والسن في الميادين المختلفة؛
- المجالات المهنية القريبة من المهنة.

بالإضافة إلى ذلك هناك أساليب عديدة تستخدم في التربية المهنية في المدرسة الثانوية تتمثل فيما يلي:

- مناقشة هذه الموضوعات في القسم؛
- عقد مؤتمرات تناقش المهن؛
- دعوة زائرين متخصصين؛
- قراءة الكتب والنشرات الأهلية التي توضح مهم الأعمال المختلفة؛
- زيارة أمكن عمل مختلفة؛
- الأفلام السينمائية والوثائقية التي تعرض الحرف والمهن؛
- الأنشطة المدرية لإكتساب، خبرات مهنية؛
- العمل لبعض الوقت.

يذكر محمد عبد الكريم أبو سل (2000, ص ص131 – 180) مجموعة من أساليب وطرق التدريس لتنمية الشخصية المهنية لدى الطالب منها:

1-المشروع

جاء بها العالم " **كلياترك** " وجعل منها طريقة لبناء وتنفيذ المناهج. والطريقة تعتمد على نشاط، وعن رغبة تتم وتنجز في محيط إجتماعي. وأول ما طبقت فيه

طريقة المشروع هو مجال الزراعة ثم إنتقلت إلى الميادين الإنتاجية الأخرى. وقد ينطلق المشروع كحل لمشكلة أو معالجة لقضية معينة تحدد بدقة ثم ترسم لها خطة تتضمن مجموعة من الخطوات.

تجعل هذه الطريقة من الطالب مركز الفاعلية والنشاط وتقرب له الأمور النظرية بالحياة العملية تتيح للمتعلم فرصة التكيف للمواقف الحياتية والمشكلات الجديدة التي قد يتعرض لها في حياته العملية في المستقبل.

2- التعليم الإنفرادي

يختلف الأفراد في خلفياتهم التربوية والعقلية كما هم يختلفون في قدراته وإمكاناتهم وسرعتهم في التعلم ونشاطهم، دوافعهم، أهدافهم وطموحاتهم. وأسلوب التعليم الإنفرادي هو الأسلوب الملائم لكل طالب وذلك لما يتسم بـه من المرونة، حيث يكون الطالب هو المسؤول عن تعلمه وتقدمه في دراسة مادة أو مجموعة من المواد والاختيار من النشاطات والبدائل المطروحة والوسائل التعليمية ما يناسب نوع تعلمه ويحقق أهدافه. من خصائص هذا الأسلوب التعليمي ما يلي:

- موجه نحو المتعلم الفريد في خصائصه، الذي هو محور العملية التربوية؛
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث إحتياجاتهم، إهتماماتهم، قدراتهم، أسلوب وسرعة تعلمهم؛
- يتيح الفرصة لكل متعلم بإختيار وإتخاذ القرار المناسب بخصوص تعلمه من حيث مكونات النظام التعليمي من محتوى، ومواد وأجهزة تعليمية، ومكان واستراتيجيات تعليمية.

■يؤكد على مبدأ إتقان التعلم، إذ لا ينتقل المتعلم من دراسة وحدة دراسية إلى أخرى إلا بعد إتقانها في ضوء محكات أو معايير معينة؛

■يعطي البرنامج التعليمي المرونة التكيف، القدرة على تلبية حاجات الفرد ومن ثمة حاجات المجتمع.

يعطي دورا هامًا للمعلم، إذ يصبح مشرفًا وموجهًا للطالب في أثناء دراسته وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية بالإضافة إلى المساهمة في تصميم المواد التعليمية. إذا فالهدف الرئيسي من تفريد التعليم هو تقديم أو عرض المعلومات بأنماط وأشكال مختلفة، تتيح للطالب الفرصة لدراسة المواد التعليمية حسب سرعة تعلمهم، أو إيجاد وسائل تعليمية متنوعة تقوم بتزويد المعلومات للطلاب إما بعرضها لهم و / أو تفاعلهم معها وذلك بدلا من المعلم.

إذا إستعمل التعليم الإنفرادي في بيئة تعليمية ملائمة لطريقة هذا الأسلوب ووجدت الكفايات الضرورية لدى المدرسين على إدارة مثل هذه البرامج أو الأساليب، فإن هذا يفيد فيما يلي:

- يستطيع الطالب الذي يستخدم هذا الأسلوب أن يحقق أهدافًا أكثر من الذي ستخدم الطريقة التقليدية؛
- يقل معدل الإهدار التربوي؛
- يتخلص الطلاب من الملل الذي يصيبهم في حالة التعلم بالطريقة التقليدية؛
- يزداد نشاط الطلاب أثناء الدراسة للمواد التعليمية في حالة إستعمال أسلوب التعليم المفرد، وذلك لأنهم يتفاعلون مع المواد التعليمية؛

- لا يرتبط الطلاب السريعوا التعلم بمعدل سرعة الصف في الدراسة، وكذلك لا يقلق الطلاب بطيئوا التعلم؛
- يساعد على تنمية الدوافع الداخلية للتعلم، إذ أن الطالب الذي يعمل بنفسه يشعر بالثقة في نفسه، ويشعر بأن لديه الكفاية اللازمة لأداء العمل.

خلاصة الفصل

التنشئة سياق عام يمس جميع أفراد المجتمع حيث يتعلم هؤلاء المعارف والمهارات والاستعدادات التى تجعل منهم أعضاء فاعلين في مجموعة اجتماعية. وهي أيضا سياق لنقل الأدوار وأنماط السلوك والقيم والاتجاهات الضرورية للمجموعات الاجتماعية يسمح لأفرادها بالاندماج في مجموعات أخرى ونقل ثقافة المجتمع عبر الأجيال وعليه فالتنشئة تتم في اتجاهين هما الاكتساب والتلقين. تلعب الأسرة أولا دورا أساسيا في تنشئة الأجيال من خلال تأثير الوالدين والمكانة الاجتماعية التى يحتلانها بفعل الوظيفة التى يشغلها أحد الوالدين أو كلاهما باعتبار أن متطلبات العصر الحديث تفرض على الوالدين الخروج للعمل. ولا يقل دور المدرسة بمراحلها المختلفة عن ذلك وبخاصة في نهاية مرحلة التعليم الثانوي حيث يتحدد التوجيه العلمي للتلميذ – في الغالب على أساس متوسط النجاح في امتحان نهاية مرحلة التعليم الثانوي – ليدخل الجامعة أستعداد للالتحاق بعالم الشغل.

ونظرا لهذه الأهمية فقد كان ولا يزال موضوع التنشئة يمثل موضوعا اساسيا في العلوم الاجتماعية. لا تتوقف التنشئة الاجتماعية في المراحل الأولى من حياة الفرد بل تتطور وتتأكد في مرحلة الشباب من خلال أخر مراحل التعليم القاعدي الذي يتحصل عليه الفرد في الجامعات والمعاهد العلي بهدف الإندماج الناجح في المجتمع من خلال الحول على وظيفة تضمن له الاستقلال المادي والاستقرار الاجتماعي ليصبح بدوره عضوا في إحدى مؤسسات المجتمع وفاعلا في تنشئة أجيال لاحقة وفي الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع. تمثل الدراسة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطلاب إذ من خلالها تنمو خبراتهم وتزيد معارفهم وتصقل مواهبهم، وقبل التوجه إلى سوق العمل

فإن الطلبة وأثناء فترة الدراسة يحاولون اكتساب أكبر قدر ممكن من المهارة التي تؤهلهم لدخول سوق العمل بقوة.

الفصل الرابع:

إصلاحات الجامعة الجزائرية وتطبيق نظام ل. م. د

تمهيد

إن التطور الهائل الذي حققته الجامعة الجزائرية هو تجربة تاريخ حافل بالإصلاحات والتحولات من أجل الحفاظ على الهوية الوطنية وتحقيق التنمية. ويظهر هذا التطور واضحا في التوسع الكمي في التعليم العالي الذي نلاحظه في معدلات الالتحاق بالجامعة سنويا وفي عدد المنشات القاعدية ومقاعد بيداغوجية جديدة. كما ازداد الاهتمام بالتعليم وخاصتا التعليم العلي في الاونة الاخيرة كونه المرآة العاكسة لمستوى رقي المجتمع. لقد عرفت الجامعة الجزائري حركية كبيرة في كل مجالتها وجوانبها ومن أهم الاصلاحات او التغيرات التي عرفتها تطبيق النظام العالمي الجديد في الجامعة وهو الل م د، في محولة منها اللحاق بالركب العالمي والنهوض بمخرجتها. وقبل التطرق الى ظروف وكيفية تطبيق هذا اللنظام الجديد سنقوم بذكر كيفية نشاة الجامعة الجزائرية، وأهم المحطات التي مرت بها وأهم الاصلاحات التي عرقتها.

1.نشاة الجامعة الجزائرية

الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي حيث يعود وضع اللبنة الأولى لها إثر مرسوم 1875 الذي تضمن إنشاء المدرسة التحضيرية للطب والصيدلة، بعدما كانت من قبل لا تتعدى مجرد إلقاء دروس في الفيزيولوجية وعلم التشريح الوصفي في مستشفى مدينة الجزائر من طرف أطباء عسكريين، أما فكرة إنشائها فكانت سنة 1877 بينما تجسيد الفكرة لم يتم إلا بعد إصدار مرسوم 20 ديسمبر 1879 والذي تضمن إنشاء أربعة مدارس كبرى هي: طب والصيدلية والعلوم الآداب، والحقوق.

وقد كان التعليم في هذه الفترة وثيق الصلة بالمشاريع الاستعمارية حيث عملت فرنسا على إدماج وفرنسة الجامعة الجزائرية. وكانت هيئة التدريس تتكون من ممثلين للأقلية الأروبية وكان التهليم موجه خاصة إلى الطلبة الأوربيين. وقد ازداد الفارق بين عدد الطلبة الجزائريون والفرنسيون خاصة بعد اندلاع الثورة التحريرية إثر التعبئة والتجنيد الجماعي للطلبة الجزائريون في صفوف جيش التحرير لا سيما بعد إضراب 19 ماي 1956، وقد قدر عدد الطلبة الأوروبيين 4500 طالبا فقط سنة 1962 (Guide de l'université d'Alger, 1987-88).

2. الإصلاحات التي مر بها التعليم العالي في الجزائر

عرف التعليم العالي في الجزائر عدة إصلاحات منذ التتصحيح الثوري وهو مستمر مما يدل على أن الجامعة الجزائرية نسق متفاعل مع محيطه المحلي والدولي وسوف نعرض هذه الاصلاحات حسب تسلسلها التاريخي.

المرحلة الأولى(1967-1970)

تصادف هذه المرحلة تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية وتتميز بإنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970. وقد شهدت هذه المرحلة تطورا ملحوظا في إعداد الطلبة، حيث قدر مجموعهم بحوالي 1756 طالبة وطالب، وكانت تدرس في الجامعة الرئيسية (المركزية) التخصصات الأساسية : علوم دقيقة، وتكنولوجيا وعلوم دقيقة، وتكنولوجيا، وعلوم طبيعة، وعلوم تكنولوجيا وإنسانية.

المرحلة الثانية (1970-1973)

تصادف هذه المرحلة تطبيق المخطط الرباعي الأول، وتتميز بالإصلاح الجامعي 1971 الذي أدرجت فيه إجبارية التعليم باللغة العربية في جميع التخصصات والشروع في عملية التعريب الشامل لبعض الشعب المتخصصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية، بالإضافة إلى ديمقراطية التعليم و جزأرته. وقد تضاعف عدد الطلبة بعد الإصلاح التعليم العالي الجامعي ليصل إلى ما يقارب 3600 طالب سنة 1971-1972، وقدرت نسبة الطلبة في الفروع العملية بحوالي 44.8% مقابل 55.22% في الفروع الاجتماعية.

المرحلة الثالثة (1974-1977)

تصادف هذه المرحلة عملية تنفيذ المخطط الرباعي الثاني، وقد تميزت بكونها أكثر طموحا وأكثر صلة بالتنمية، حيث حدد المخطط ضرورة إنجاز 32000 مقعدا دراسي جديد في الجامعة بالإضافة إلى 900 مقعدا تأخرت عن الإنجاز من المخطط الرباعي الأول، وقد بلغ عدد المتخرجين 5278 متخرجا في مختلف الفروع سنة 1976-1977 وقد سطرت لهذه المرحلة الأهداف التالية

1. تكوين الإطارات العليا لتنمية البلاد
2. تدعيم الديمقراطية
3. تكيف التعليم مع احتياجات الجامعة عن طريق نظام توجيه يسمح بتطوير الفروع العلمية في مختلف الجامعات والمعاهد (ولد خليفة 1989، ص 222).

المرحلة الرابعة (1977-1983)

تصادف هذه المرحلة عملية تنفيذ مرسوم 24 سبتمبر 1983 حيث وضع هذا المرسوم عدة تعديلات على مستوى الهياكل الإدارية والتربوية التابعة لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. وقد نتج عن ذلك إنشاء معاهد جديدة مثل معهد علم المكتبات والتوثيق، ومعهد الرياضة والتربية البدنية، ومعهد العلوم الإنسانية. وقد أصبحت المعاهد السابقة للعلوم الطبية وجراحة الأسنان والصيدلة تشكل جامعة وانقسم معهد العلوم الاجتماعية إلى خمس معاهد هي معهد علم النفس وعلوم التربية، ومعهد علم الاجتماع، ومعهد التاريخ، ومعهد الفلسفة، و معهد علم الآثار.أما المدرسة العليا للتجارة فقد أصبحت معهد وطني (مرسوم رقم 83-ص544).

المرحلة الخامسة (1983-1996)

تصادف هذه المرحة تنفيذ المخطط الخماسي التنموي الذي يمتد من سنة 1996 إلى غاية سنة 2000، حيث تعكف الجامعة الجزائرية من خلا له على تحسين التسيير المالي والإداري، بعد أن منحت الاستقلالية الفعلية للمعاهد التي أصبح بإمكانها التصرف في ميزانياتها الخاصة وفق احتياجاتها الإدارية والبيداغوجية والاجتماعية. ووفق هذا المخطط تستعد الجامعة الجزائرية لاستقبال 13400 طالب للسنة الدراسية 1997 - 1998 موزعين على 285850 مقعدا بيداغوجي، كما تم انجاز العديد من المدرجات والقاعات التعليمية الجديدة استفادت منها بعض المعاهد كملحقة بوزريعة التي تعززت بمدرج يتسع لحوالي 500 طالب و9 قاعات دراسية. أما ملحقة بني

مسوس فقد تم فيها بناء مدرجين، ومدرج جديد بمعهد العلوم السياسية والعلاقات الدولية . كما تم بناء مدرج جديد و60 قاعة لتدريس في الجامعة المركزية (Revue de Presse, 1987, pp. 47 – 57).

المرحلة السادسة (1996-2002):

جاءت هذه المرحلة اثر تعديل المرسوم التنفيذي للمخطط الخماسي. وبمقتضاه أصبحت الجامعة تتكون من كليات، يحدد المرسوم إنشاءها ومقرراتها، وعدد الكليات التي تتكون منها الجامعة، كما يحدد اختصاصها. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة هي المرحلة الراهنة للتعليم الجامعي في الجزائر.

3. أهداف التعليم العالي في الجزائر

إذا كانت الجامعات بمفهومها الحديث تعد البوابة الحقيقية للخروج من دائرة التخلف والتبعية الفكرية والاستلاب الثقافي، وللدخول في دائرة لإثبات الوجود القومي والهوية الوطنية وتحقيق التطور في شتى نواحي الحياة فإن هذا بالنسبة إلى الجزائر يعد أكثر إلحاحا وأهمية ذلك أن الوضع الذي عاشته بلادنا تحت نار الاستعمار قرابة قرن وثلث القرن من الزمان كان وضعا فريدا من نوعه. ناهيك بوضع اللغة العربية والثقافة الوطنية اللتين تعرضتا إلى محاولة المحو والقهر والحصار إلى جانب تدمير الشخصية القومية للجزائر ومسخ الدين الإسلامي والمقومات الاخرى للشعب.

وبعد الاستقلال مباشرة عملت الجزائر على استرجاع مكانتها وعلى إصلاح الأوضاع التي خلفها الاستعمار، ويكفي أن نقول أن نسبة الأمية غداة الاستقلال كانت 90% من مجموع الشعب الذي ضحى بمليون ونصف المليون من أبنائه من أجل

الحرية. لذلك سعت الجزائر لبناء صرح شامخ للتعليم العالي يراعي الكم والكيف معا ويختصر الزمن ويحقق المطامح مستفيدا في الوقت ذاته من تجارب الشعوب التي سبقتها في هذا المضمار. وقد وضعت الجزائر أربعة أهداف تركزت عليها سياسة التعليم العالي وهي:الجزأرة، والتعريب، وديمقراطية التعليم، وربط الجامعة بالتنمية.

3,1 – الجزارة

لقد قطعت الجزائر خطوة كبيرة في هذا المجال ،فقد كانت الجامعة فرنسية في روحها ولغتها وحتى في طلابها، وقد تم جزأرة سلك التدريس بعد الاستقلال مباشرة بطريقة تدريجية، فبلغت جزارة المعيدين والأساتذة المساعدين مرحلة جد متقدمة وتم تسهيلها بإعادة تنظيم التكوين ما بعد التدرج سنة 1976 الذي حل في مرحلة ما بعد التدرج الأول محل النظام الموروث عن الفترة الاستعمارية. وبالمقابل فقد عرفت جزأرة سلك الأساتذة المحاضرين تأخرا مزمنا يعود أساسا إلى صلابة نظام الترقية في المهن الجامعية والذي لم يتخلص من التقاليد الموروثة (حوليات جامعة الجزائر 1986-1987.ص130). أما فيما يتعلق بالإطارات فقد حققت الجامعات الجزائرية في ميدان الجزأرة تقدما ملحوظا، فمنذ الستينيات تشرف إطارات جزائرية على تسير الجامعات.

3.2- التعريب

كان التعليم غداة الاستقلال باللغة الفرنسية وهي لغة الاستعمار الذي عاشته الجزائر، ولكن الدولة الجزائرية بدأت حملة التعريب منذ العام الأول للاستقلال في

مرحلة التعليم الجامعي وقد بدأ التعريب بالأدب العربي والتاريخ والفلسفة وغيرها. وكانت الدراسة باللغة العربية والفرنسية في العلوم الإنسانية أثناء الستينيات ثم بدأ التعريب ينتشر شيأ فشيأ حسب الظروف والإمكانيات، بحيث تم الآن تعريب العلوم الإنسانية كلها. وفي بداية الثمانينيات تأسس"المجلس الأعلى لتعليم استعمال اللغة العربية " لمتابعة جهود التعريب في كافة المجالات وفي مقدمتها التعليم العالي إلى أن أصبحت اللغة الوطنية لغة التعليم الوحيدة.

و لقد انتقل معدل انتشار اللغة العربية في أوساط الطلبة الجامعيين من 8.3% إلى 30% ما بين سنتي (1971-1978). و قد ارتفعت هذه النسبة لتبلغ 98 % منذ سنة 1980، إذا استثنينا من التحليل الطلبة المسجلين في اللغات الحية الأجنبية (الميثاق الوطني 1976-1986، ص 102).

تشكل اللغة العربية جانبا أساسيا للهوية الثقافية الوطنية وعليه فإن السعي لتعميم استعمالها يدخل ضمن تحررنا من التبعية اللغوية والثقافية الموروثة عن عهد السيطرة الأجنبية غير أن هذا لا ينفي ضرورة التحكم في اللغات الأجنبية التي تبقى أداة ملائمة لاستخدام الوثائق الأجنبية.

3-3 ديمقراطية التعليم

بعد الاستقلال فتحت الجامعة الجزائرية أبوابها لكافة الجزائريين أي ما كان يسمى " بالجامعة المفتوحة "، بحيث أتيحت الفرصة لكل من يحمل شهادة الباكالوريا أن يدخل الجامعة، لأنه في البداية لم يكن يراعي التفوق في مادة التخصص، حتى السبعينات حين بدأ الإصلاح والتوجيه الجامعي فأخذ بمبدأ مراعاة التفوق في المادة

التي يريد الطالب التخصص فيها فكان عليه أن يحصل على معدل 12 من 20 فيها. فبعد أن كانت الجامعات في بداية 1962 لا تتوفر سوى على بعض مئات الطلبة من أصل جزائري، فإن سياسة ديمقراطية التعليم بالتضافر مع النمو الديمغرافي الملحوظ فرضت ضرورة التكفل الفعلي بالتعليم العالي سواء في ميدان الهياكل الأساسية أو في ميدان التأطير البيداغوجي.

إن ديمقراطية التعليم العالي هي في ذات الوقت هدف ونتيجة للدينامكية الاجتماعية والتطور العام لعدد الطلبة، فبعد أن كان عدد الطلبة 50097 في سنتي 1976-1977 أصبح 372647 طالبا خلال السنة الجامعية 1998-1999.

3.4 - ربط الجامعة بالتنمية

إن الهدف الأول للجامعة هو بدون شك المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية، غير أن تكثيف النشاط الاقتصادي والاجتماعي بالتضافر مع متطلبات أسلوب إعادة الإنتاج الموسع فرضت تنويع ملامح التكوين قصد تلبية احتياجات كل قطاع، وهكذا فقد ألح إصلاح التعليم العالي الذي شرع فيه ابتداء من سنة 1971، أثناء المرحلة الأولى للمخطط الوطني الأول للتنمية، على ضرورة السعي لتحقيق فعالية نظام التكوين عن طريق ضمان المردودية القصوى لمجمل الاستثمارات الممنوحة وإيجاد المؤهلات المناسبة لمناصب العمل المعروضة من قبل القطاعات المستعملة.

تعمل الجامعة الجزائرية اليوم على ربط التكوين بالتنمية وتسعى للاستجابة لها عن طريق إنشاء تخصصات أكثر دقة، وعن طريق التنسيق مع القطاعات المستعملة

و تشجيع التربصات التطبيقية في الأوساط المهنية.

مدة التكوين

كان النظام القديم الذي ورثناه من العهد الاستعماري يفرض سنة اعدادية لابد للطالب من النجاح فيها ليصبح طالبا جامعيا فيدرس بعد ذلك حسب نظام الشهادات التي كانت عدده أربع سنوات، إذا نجح فيها حصل على ليسانس، هذا بالنسبة للعلوم الإنسانية، أما العلوم الدقيقة فالأمر كان مختلفا إذ كان الطب مثلا سبع سنوات وغير ذلك. وقد استمر هذا النظام معمولا به حتى بداية التسعينات، حيث أصبح من الضروري أن يتغير حتى تتخلص الجامعات من المناهج والطرق القديمة وأن تستحدث نظاما يتلاأم ومتطلبات البلاد وحاجة التنمية وأصبحت وحدة الوقت السداسي، وهي عبارة عن فصل دراسي من ستة أشهر عوض السنة، قصد السماح بتنظيم أكثر مرونة لسير التعليم. أما المواد المدرسة فتتعاقب في تنظيم منطقي يخضع لمتطلبات بيداغوجية. كما استحدثت نظام الماجستير فأصبح الطالب يدرس ثلاث فصول ثم يجتاز امتحانا كتابيا وآخر شفويا فإذا نجح سجل واستطاع أن يناقش أطروحته بعد ثلاث سنوات ويمكن إضافة سنة عند الضرورة.

وبعد الإصلاحات المتعاقبة التي عرفها التكوين في التعليم الجامعي قسمت المدة التكوينية إلى وحدات أو مقاييس بطريقة تجعلها تناسب جزءا مترابطا من تخصص ما. وتشكل وحدة في نطاق سداسي واحد، وبإمكان الطالب النجاح في السداسي على أساس تحصله على كل وحدات السداسي.

طرق التدريس

إن طرق التدريس في التعليم العالي متنوعة ومتعددة ومن أبرزها وأكثرها شيوعا الطرق التالية :

- طريقة المحاضرة

وهي الطريقة الشائعة في جميع الجامعات و المعاهد العليا في الجزائر و في هذه الطريقة يعتبر الأستاذ محور العملية التعليمية حيث يقوم المحاضر بتهيئة الدرس و إعداده ثم إلقائه على الطلبة، وأما دور الطالب فيبقى مقتصرا على نقل و تدوين المعلومات و المعارف.

- طريقة المناقشة

أو ما يسمى بأسلوب تبادل الأسئلة و الأجوبة، و هذه الطريقة غالبا ما تتضمن الطرق التدريسية الأخرى، و يعتمد هذا الأسلوب على الحوار الشفوي بين الأستاذ و الطالب ويؤدي بهذا الأخير إلى الوصول إلى المعلومات و المفاهيم الأساسية التي يحتويها الدرس.

- طريقة إعداد التقارير

وفيها يكلف الطالب بالبحث والدراسة في المكتبات والمؤسسات العلمية من أجل تهيئة المعلومات الوافية لشرح الموضوع المراد دراسته وتوضيحه.

- طريقة تجارب العرض

وتسمى أيضا بطريقة حل المشكلات، وفيها يكلف الطالب أو مجموعة من الطلبة بدراسة وتحليل مشكلة معينة تكون مقترحة من طرف الأستاذ عادة.

4. المناهج الجامعية في الجزائر

إن المناهج الدراسية بالجامعة عبارة عن مجموعة من الثقافات والتجارب والمواقف التعليمية التي تشمل جوانب المعرفة النظرية والتطبيقية، فالتخطيط الجامعي يهدف إلى ما يلي:

- ✓ تهدف المناهج إلى ما تهدف عليه الدولة وما ينبغي تحقيقه من شؤون سياسية علمية في خدمة التنمية الإقتصادية و الإجتماعية
- ✓ تمثل المناهج في مجموعها مجموعة فلسفة المجتمع وما ترمي إليه خطة التنمية
- ✓ تمثل كل منهج النواحي العلمية النظرية و التطبيقية
- ✓ تهدف المناهج إلى تكوين إطارات قصد إرساء سياسة علمية في خدمة التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية.
- ✓ وقد كان الهدف ذو أولوية خلال المرحلة الأولى للتنمية.

وقد تغيرت المناهج الدراسية بعد إصلاح التعليم الجامعي تغيرا جذريا حيث أدخلت مناهج ومواد كثيرة لم تكن تدرس في السابق منها على سبيل المثال: علم الاجتماع الريفي الحضري، وعلم الاجتماع الأسري، وعلم النفس الصناعي و الذي أصبح اليوم يسمى علم النفس العمل والتنظيم، والتوجيه المدرسي الخ. وفي الثمانينات طرأ تطور جديد طفر بالتعليم العالي طفرة كبيرة، إذ أصبح التركيز على التخصص أكثر، فمثلا في مجال علوم اللغة العربية كانت اللسانيات تدرس ضمن المواد فأصبح لها معهد خاص.(حوليات جامعة الجزائر1987 ص 158) .

ويحتوي البرنامج الدراسي في التعليم الجامعي في كل تخصص على سلسلة من الوحدات أو المقاييس (Modules) وهي تعني جزءا معينا من علم ما، يتراوح حجم ساعاتها ما بين 45 و 120 ساعة في السداسي الواحد. وتشمل المحاضرات والأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة وهي معدة لإدماجها في أي برنامج تكوين.

5. الوظيفة الإجتماعية للجامعة

تعتبر الجامعة من المؤسسات الهامة التي تساهم في بناء المجتمعات ولها من المميزات والخصائص ما يجعلها في الريادة فالنظام الجامعي يمثل نظاما متكاملا في حد ذاته. وقد أثبت التطور التاريخي للجامعة بأن الاتجاه العام للجامعة ووظيفتها يصب عموما إلى أقلمة الواقع الجامعي مع الواقع الإجتماعي، والوظيفة الأساسية التي تميز الجامعة عن باقي المؤسسات التي تقوم بوظائف إجتماعية كالمدرسة والأسرة، هي وظيفة البحث العلمي بإتباع الأساليب والطرق العلمية بهدف التوصل إلى مجموعة المعارف القادرة على تفسير ظواهر الكون.

وبما أنه لا مفر للجامعة من القيام بالوظيفة الاجتماعية عبر ممارستها لوظيفتها الأساسية والمتمثلة في البحث العلمي، غير أنه لا نستطيع حصر جميع الوظائف الاجتماعية للجامعة، فسنكتفي بذكر أربع مجالات أساسية للوظيفة الإجتماعية للجامعة حسب ما أورده **محمد سليم السيد نقلا عن مدني توفيق (1999, ص86)** والمتمثلة في:

5.1- وظيفة التنشئة الإجتماعية للجامعة

لا يمكن للفرد أن يندمج في المجتمع إلا عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل القيم الاجتماعية من جيل إلى جيل وتنطلق هذه العملية في حدها الأدنى ضمن أحضان العائلة ومن بعدها المدرسة، وتستمر لتأخذ أبعادها الحقيقية في الجمعة حيث تترسخ أكثر فأكثر، فعند إلتحاق الفرد بالجامعة يشرع في الاحتكاك الواقعي بالقيم الإجتماعية التاريخية بإعتبار أن الجامعة حلقة الإتصال بين الأجيال التي يمثلها الطلبة والأساتذة، وبإحتكاكه هذا تتوقف عزلة الفرد عن القيم الإجتماعية والمجتمع بصفة عامة إذ أنه من خلال دراسته يتعرض لكثير من التيارات الفكرية والقيم الاجتماعية مما يسمح له ويقوده في آن واحد إلى بلورة منظور أكثر تركيبا وواقعية للأشياء. ونظرا لأهمية هذا السياق فسوف نعود إليه بنوع من التفصيل في الفصل اللاحق.

إلى جانب كل ذلك، فإن عملية التنشئة الإجتماعية ضمن الجامعة لا تقوم فقط بتدعيم قي المسؤولية الاجتماعية عند الفرد بل تعمل أيضا على تأكيد المسؤولية الذاتية للطالب في فهمه للمعارف التي تدرس له، وإلزامه بالتدرب على القيام ببعض البحوث المستقلة حتى يتسنى له التحكم في ناحية العلم ولا تقوم الجامعة بنقل القيم الاجتماعية من وجهة نظر سلبية إنما تعمل على إيجاد موقفا تحليليا ونقديا من منظور علمي.

5.2- الوظيفة الإجتماعية المهنية

تتمثل هذه الوظيفة في إعداد قوى العمل المدربة مهنيا من أجل أن تتكفل بأعباء المجتمع وتواجه إحتياجاته من مهن وتخصصات فنية محددة كتخصصات

الطب والقانون والهندسة، وتوفير مختلف المهارات الفنية التي يعتبر المجتمع في أمس الحاجة إليه للنهوض بالتنمية الاقتصادية، وقد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن التعليم العام أصبح له دور لا يستهان به في التنمية الاقتصادية وهذا منذ سنة 1930، وقد بلغ حوالي 30% من مجموع العوامل التي مهدت الطريق أمام التقدم الصناعي، وهذا يوضح بأن الجامعة تقوم بوظيفة إجتماعية أساسية عندما تعمل على ملائمة سياسة القبول في الجامعة وبين حاجات المجتمع من القوى العامة.

5.3- وظيفة الإندماج القوي

علما بأن الجامعة تمثل همزة وصل بين الأجيال والفئات الاجتماعية وبوتقة إنصهارها في ظل سعيها الدءوب نحو المعرفة، فإنها تقوم بدور أساسي في تحقيق إندماج جميع أفراد المجتمع القومي وتوحيد إيراداتهم القومية وفي الواقع فإن مثل هذه الوظيفة تتصل إتصالات وثيقا بطبيعة الجامعة بحد ذاتها. وتتميز الجامعة عن بقية المؤسسات الأخرى بخصائص هامة جعلتها تنفرد بدور أساسي في قضية الاندماج، هذا الأخير الذي أصبح أمر لايمكن التغاضي عنه في مجتمعنا المعاصر. وبإستطاعة الجامعة أيضا أن تتكفل بدور رئيسي في بلورة الهوية القومية من خلال حفاظها على القيم التاريخية القومية وتطوير الخصائص البارزة للشخصية القومية لتعطيها دفعا جديدا يتلاءم والعصر الحديث.

5.4- الوظيفة الثقافية العقيدية للجامعة

تساهم الجامعة إلى جانب الوظائف السالفة الذكر في قيامها بوظيفة إجتماعية أخرى، ترتكز على الحفاظ على القيم الثقافية المختلفة وتحديد المفاهيم الثقافية والعقيدية التي يتبناها المجتمع وهي في الأساس مؤسسة تعمل على حماية القيم الاجتماعية

التاريخية وترسيخ دعائم النظام الاجتماعي القائم.

5.5- الاتجاه نحو إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي

كان الغرض من هذا المبدأ هو المساهمة في تقدم وتطوير البلاد وذلك بالتحكم في العلوم وخاصة التكنولوجية وإعطاء الأولوية الكبرى لها في التعليم وذلك بتشجيع الطلبة للإلتحاق بالفروع المتصلة بهدف تحقيق التنمية الاقتصادية للبلاد. وتطبيقا لمحتوى هذه السياسة التربوية حددت البلاد سنة 1983 إستراتيجية جديدة تقوم على إنشاء عدد من مؤسسات البحث العلمي، وقد تم إنشاء أغلبها بالفعل سنة 1984 (مدنى توفيق، 1999، ص80). وتمثلت هذه المؤسسات في ما يلي:

- المركز الوطني للبحث حول المناطق الجافة، ويقوم على الاعتناء بالأراضي القاحلة والتركيز على أهمية استعمال الطاقة الشعبية للأغراض السكنية والعمرانية.
- مركز البحث البيولوجي الترابي، وقد جاء ليفي بأغراض القطاع الزراعي الرعوي من خلال إحصاء الكتل البيولوجية النباتية.
- مركز البحث الأوقيانوغرافي وصيد الأسماك.
- مركز الإعلام العلمي والتحويل التكنولوجي.
- مركز جامعي للأبحاث والدراسات والإنجازات.
- مركز الأبحاث الاقتصادية والتطبيقية، وتتمثل وظيفته في ضبط سير التطور الوطني.
- مركز الأبحاث المعمارية والعمرانية.
- مركز جمع الوثائق للعلوم الإنسانية.

وهناك ثلاث مراكز أخرى تم إدماج جميعها عام 1984، مع الهيكل العام للبحث العلمي، وتمثلت في:

معهد الدراسات النووية، ومركز الأبحاث السياسية لما قبل التاريخ والفروق، ومراكز الأرصاد الجوية وفيزياء الأرض.

إن إنشاء مثل هذه المراكز أكد على الاهتمام الكبير الذي أولته الدولة إلى العلوم التكنولوجية وضرورة الأخذ بها لتحقيق التقدم والإلتحاق بركب الدول المتطورة، هذا ما ينعكس على المجتمع من خلال القيمة العظيمة التي يوليها أفراد المجتمع لمثل هذه العلوم وللمكانة الكبيرة التي تمثلها داخل المجتمع مقارنة بمختلف العلوم الأخرى، وهذا ما يتجلى من خلال إقبال الطلبة عليها.

6. نظام ليسانس ، ماستر – دكتوراه – ل.م.د يحل بالجزائر

كان حاملو باكالوريا السنة الدراسية 2005/2004 من أوائل دفعات نظام التعليم الجامعي الجديد المعروف اختصارا "**ل.م.د**" L.M.D" أي ليسانس – ماستر دكتوراه والمسمى أيضا اختصارا BMD حيث يرمز الحرف B إلى عبارة Bachellier.

إن إعادة تشكيل النظام الجامعي ليس وليد اليوم، بل يرجع إلى سنوات السبعينات، غير انه كان الانتظار إلى غاية أفريل 2002 ليقوم مجلس الوزراء بتبني مشروع L.M.D و هذا بتوصية من اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي CNRE.

وقد أشارت اللجنة في تقريرها النهائي إلى ضرورة إدخال عدة تعديلات في

برنامج ومناهج التعليم حتى تسمح للجامعة من لعب دورها في المسار التنموي وتكييف نظام التكوين حسب حاجياتها. غير أن وزارة التعليم العالي أخذت في برنامج نشاطها بدأ تنفيذ هندسة جديدة للتعليم العالي، والذي يعتمد على إعادة تشكيل محتوى التعليم. إن أحد العمدة الأساسية لإعادة تشكيل التعليم العالي يعتمد على الإصلاح الشامل لهذا التعليم، والذي يتمثل في تحيين وإعادة تنظيم البرنامج والتسيير البيداغوجي، وهذا ما أكده المكلف بالإعلام في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وبالرغم من أن الأعمال كانت قد بدأت، إلا أن الهيئة الوصية لم تقم بوضع الهياكل الأساسية لتفعيل هذا المشروع إلا في السنة التى تلت تطبيق النظام الجديد. وقد تم تبرير هذا التأخر بالرغبة في تعميق التفكير في هذا النظام و تكييفه مع الواقع الجزائري، وذلك بمساهمة عدة فرق عمل مكونة من خبراء و جامعيين. كما عرض المشروع على مسؤولين بيداغوجين في عديد من اللقاءات كان آخرها اللقاء الذي جمع رؤساء المؤسسات والذي تم في يومي 7 و 8 جانفي في جامعة باجي مختار بعنابة. وقد اعتبرت هذه الأيام الدراسية منعطفا حاسما لوضع التصور الفعلي والتطبيق العملي لهذا المشروع.

من هذا المنطق انتهى مشروع الإصلاح إلى مخطط جديد للتكوين يرتكز على ثلاث ركائز: ليسانس/باشلور، باكالوريا + 5 سنوات و دكتوراه، باكالوريا + 8 سنوات، يجب الإشارة إلى أن الدخول الجامعي 2005/2004 اقتصر على المرحلة الأولى من الإصلاح فقط، أي ليسانس/باشلور. بينما كان الماستر عمليا مع نهاية التحصيل الجامعي للدفعات الأولى في الليسانس أي بعد ثلاث سنوات. أما بالنسبة للدكتوراه النسخة الجديدة فقد انطلقت خلال السنة 2004 من اجل تغطية النقص

الفادح للمؤطرين، وبحسب وزارة التعليم العالي فإن هذا الإصلاح ليس غاية في حد ذاته، غير أنه يجب أن يستجيب لآمال وتطلعات اجتماعية كما تستوجب تدعيم طابع الخدمة العمومية للمؤسسة الجامعية والمحافظة على ديمقراطية التعليم العالي.

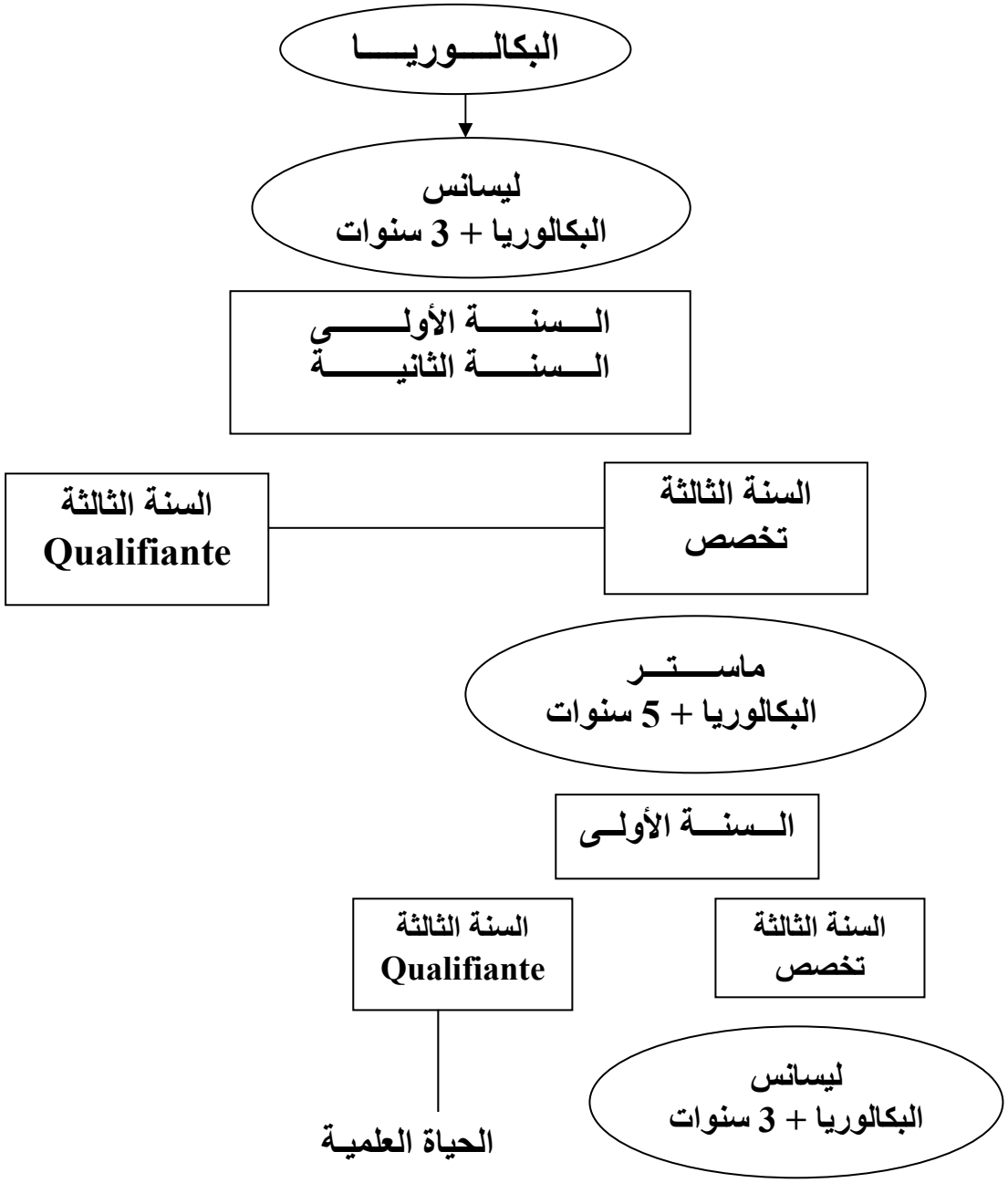
6.1- ترتيبات نظام LMD

إن نظام الـ ل.م.د هو من أصول أنجلو-سكسونية قائم على معايير دولية و هو يدعى أيضا 3 - 5- 8 أو ب، م، د، و هو معتمد في الجامعات الأمريكية الشمالية الولايات المتحدة وكندا والبريطانية منذ فترة وقد بدأ في اعتماده تدريجيا في غالبية الدول الأوروبية، وفي المغرب العربي كتونس والمغرب إضافة إلى دول عربية أخرى. وهو هيكل للتعليم العالي مستورد من البلدان الأنجلو سكسونية " في إطار إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي. وقد شرعت الدولة الجزائرية في تطبيقه بهدف تكيف الجامعة مع التغيرات الكثيرة والعميقة المحيطة بها ورفع التحديات ومواكبة العالم. وترتكز هيكلة " ل.م. د " على ثلاثة أطوار هي: ليسانس- ماستر- دكتوراه.

- ليسانس = بكالوريا + 3 سنوات.
- ماستر = بكالوريا + 5 سنوات.
- دكتوراه = بكالوريا + 8 سنوات.

تتشكل الأطوار الثلاثة لهذا النظام الجديد ليسانس، ماستر، دكتوراه من وحدات التعليم مجمعة في سداسيات دراسية، كل وحدة لها خاصية الاستعمال والتحويل، مما يعني أن اكتسابها يعد نهائيا كما يمكن استعمالها في مسار تكويني آخر. غير أن هذا التثمين وإمكانية التحويل ينشئان جسورا بين عدة مسارات تكوينية تحث على حركية الطلبة الدين سيكون لهم خيار كبير يسمح لهم بمتابعة مسار جامعي متفرد.

الشكل رقم 04: تنظيم التعليم في ل. م. د



المصدر: رئاسة الجامعة، ما هو ل . م . د ؟ جامعة سعد دحلب البليدة، السنة الجامعية 2005-2006، ص: 02.

6.2- مفهوم الاصلاح الحالي للجامعة من خلال نظام LMD

6-2-1- مفهوم نظام LMD

تقدّمت عدّة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، إبتداء من ديسمبر 2003، بإقتراحات لفتح التكوين في مجال " ل م د " و قد سمحت دراسة الملفات الترخيص لعشرة (10) مؤساسات نموذجية بالبدء بتطبيق نظام " ل م د " إبتداء من سبتمبر 2004. الشهادة الأولى أي ليسانس حددت بالمرسوم رقم 371-04 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 المتضمن إنشاء شهادة ليسانس " نظام جديد ".

وفي خلال السنة الجامعية 2004-2005، منحت لجنة التأهيل 19 إعتمادا جديدا والذي يسمح بتطبيق نظام " ل م د " في 29 مؤسسة إبتداء من سبتمبر 2005. يحتوي التكوين المقدم على عدد ممتاز من التخصصات كلها موافقة للتصريحات الرسمية والعالمية بما يخص نظام " ل م د ".

6-2-2- نظام التدريس في ل.م.د

نظام التدريس في ل م د هو نظام تدريس سداسي، حيث تنقسم السنة الدراسية إلى سداسيين يحتوي كل سداسي على:

6-2-3- وحدات التدريس (U.E)

وهي مجموعة متماسكة من المقررات نظمت في:

* وحدة أساسية: تجمع المقررات القاعدية.
* وحدة إكتشاف: تجمع المقررات المؤدية إلى توسيع الأفاق المعرفية للطالب.
* وحدة عارضة: تجمع مقررات الثقافة العامة والتقنيات المنهجية.

4-2-6- شعب التدريس:

* **الليسانس:** توفر شعبة الليسانس التي يحر ها في ستة سداسيا (بعد البكالوريا) ثلاث مستويات:

أ- سداسيان الإطلاع على الحياة الطلابية وإكتشافها.

ب- سداسيان لتعميق المعارف.

ج- سداسيان للتخصص قصد نيل الليسانس المهنية.

* **الماستر:** توفر شعبة الماستر الذي يحرزها في أربعة سداسيا (بعد الليسانس) مستويين:

أ- سداسيان للدراسات الأساسية.

ب- سداسيان للتخصص.

5-2-6- الأسانيد: تفتح كل وحدة تدريس وقع إحرازها، مجالا للحصول على أسانيد، تجمع الأسانيد وتحول، شرط أن يتقيد ذلك بموافقة فرقة التكوين.

- تقيس الأسانيد المعارف والكفاءات التي يكتسبها الطالب.

- تطابق كل وحدة تدريس (U.E) عددا من الأسانيد ويحتوي السداسي على 30 إسنادًا.

- تتميز شهادة الليسانس (بكالوريا + 3 سنوات) بـ 180 إسنادا.

- تتميز شهادة الماستر (بكالوريا + 5 سنوات) بـ 300 إسنادا.

- تحضى وحدة لتدريس المكتسبة " بالرسملة " أي تكتسب بصفة نهائية مهما كان المسار.

6-2-6- التحويل: في حالة التحويل لا تقبل إلا المعدات التي تفوق أو تساوي 20/1 المتحصل عليها بوحدات التعليم (UE) وبموافقة من فريق التكوين.

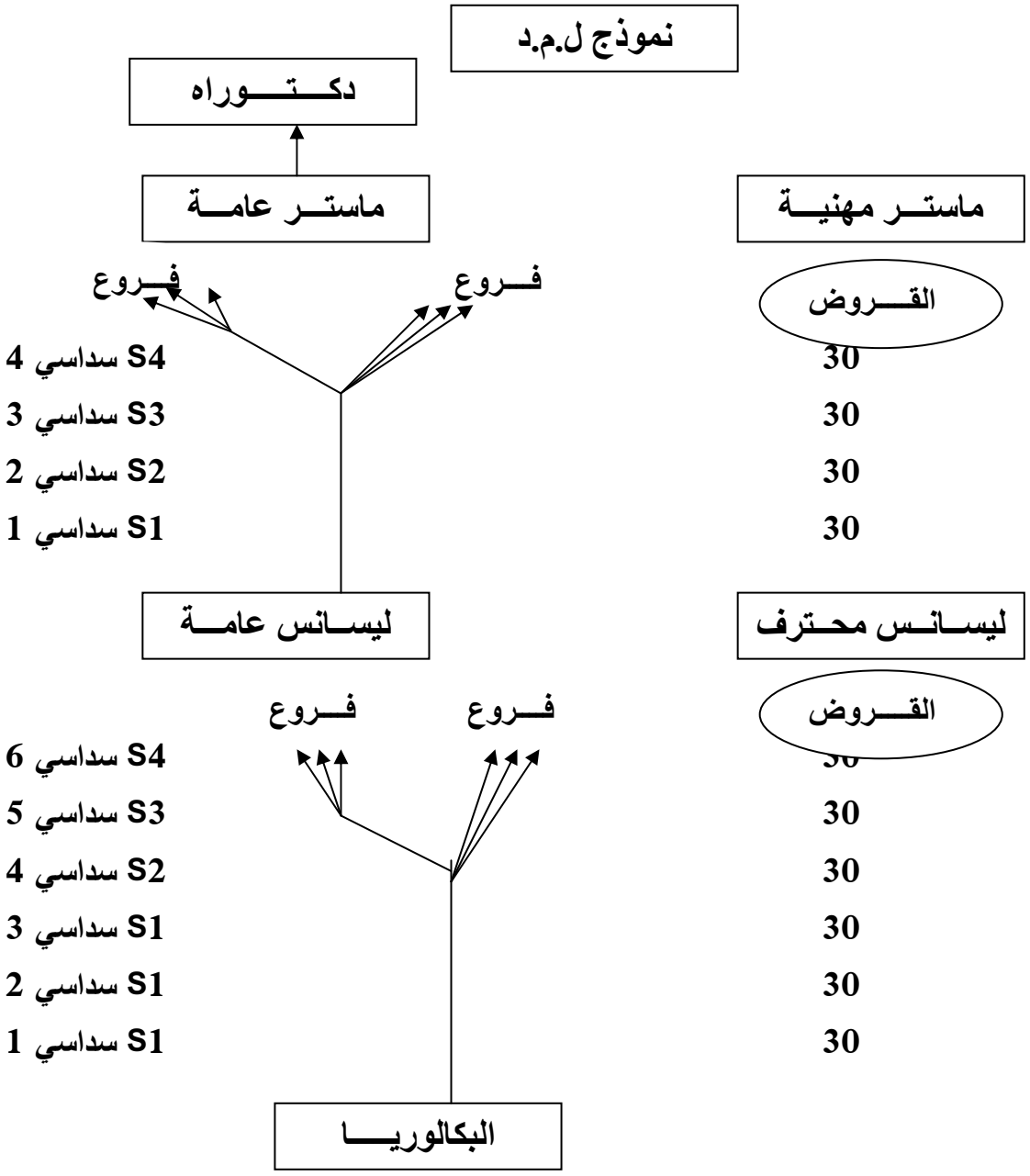
7-2-6- التقويم: يجري في كل سداسي على شكل مراقبة مستمرة وامتحان

نهائي، ويحرز الطالب على شعبة " الليسانس " أو " الماستر " إذا أحرز على جميع السداسيات التي تشملها الشعبة، يطبق التعويض في كل سداسي على أساس المعدل العام للمعلومات المحرز عليها بعد تعديلها بواسطة معاملات. يحرز على السداسي إذا كان المعدل العام المعوض لوحدات تدريس السداسي يساوي على الأقل 20/10، وفي حالة الرسوب يبقى الطالب يستفيد من مقررات وحدة التدريس التي أحرز فيها على معدل يساوي على الأقل 20/10.

يمكن لبعض وحدات التدريس أن تشكل " لوازم سابقة " في بعض المسارات يطلب في هذا الحال أن يحرز على الوحدة التدريسية بمعدل غير معوض يساوي على الأقل 20/10، وتنظم دورة إستدراكية واحدة في شهر سبتمبر.

الإنتقال في نفس السنة الجامعية من السداسي الأول إلى السداسي الثاني من حق كل طالب مسجل في نفس المسار، يضمن حق الإنتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية إذا أحرز الطالب على السداسيين الأوليين، أما عند حصول العكس يسمح بالانتقال إذا اكتسب الطالب على الأقل 30 إسنادا وهذا شريطة الحصول على موافقة فريق التكوين. الإنتقال إلى السنة الثالثة بمعدل تعويض بين نقاط الوحدات التعليمية (UE) يساوي أو أعلى من 20/10، الطالب يمكنه الانتقال بترخيص من الفرقة البيداغوجية بـ 80% من القروض المتحصل عليها في السنتين الأولى والثانية والتصديق على وحدة التعليم الأساسية في الشعبة المختارة، الحصول على شهادة الليسانس مصادق عليها بإثبات 180 إسنادا في نهاية دراسة الليسانس. والمخطط التالي يوضح نموذج LMD من مستوى الليسانس حتى الدكتوراه.

الشكل رقم 05: نموذج LMD من مستوى الليسانس حتى الدكتوراه



يمكن الاستدلال عن هذا النظام بمثال توضيحي في تخصص كما هو مبين في الحدول رقم 1.

الجدول رقم 1 البرامج الدراسية ليسانس " العلوم الاقتصاية " كمثال

السداسي	الوحدة الدراسية (مقاييس – مواد)	الحجم الساعي	القـروض
س 1	*- الوحدة الابتدائية		
	- الإقتصاد الكلي 1	20 سا	3
	- الإقتصاد الجزئي 1	35 سا	4
	- تاريخ الإقتصاد 1	20 سا	3
	*- الوحدة الإستكشافية		
	- رياضيات 1	35 سا	4
	- إحصـــاء 1	35 سا	4
	- محاسبة 1	35 سا	4
	*- وحدة المنهجية / ثقافة عامة		
	- منهجيــة	20 سا	2
	- علم الإجتماع 1	20 سا	2
	- حقوق 1	20 سا	2
	- لغة حية 1	20 سا	2
س 2	*- الوحدة الأساسية		
	- الإقتصاد الكلي 2	35 سا	4
	- الإقتصاد الجزئي 2	54 سا	6
	- تاريخ الإقتصاد 2	20 سا	3
	*- الوحدة الإستكشافية		
	- ريضايات 2	35 سا	3
	- إحصـــاء 2	30 سا	3
	- محاسبة 2	30 سا	3
	*- وحدة المنهجية / ثقافة عامة		
	- حقوق 2	20 سا	3
	- علم الإجتماع	20 سا	3
	- لغة حية	15 سا	3
س 3	*- الوحدة الأساسية		
	- الإقتصاد الكلي 3	45 سا	5
	- رياضايات 3	35 سا	4
	- محاسبة تحليليــة 3	30 سا	4
	*- الوحدة الإستكشافية		
	- تسيير المؤسسات	20 سا	3
	- نقود ومالية	45 سا	5
	- إحتمالات 1	35 سا	4
	*- الوحدة المنهجية/ ثقافة عامة:		
	- علــوم سياسية	20 سا	2
	- لغة حيــة 3.	15 سا	2
سس 4	*- الوحدة الأساسية:		
	- الإقتصاد الجزئي	35 سا	4
	- تاريخ الفكر الاقتصادي	35 سا	4
	- ماليــة عامــة	30 سا	4
	*- الوحدة الإستكشافية:		
	- إحتمالات 2		4
	- رياضيات 4		4
	- إقتصاد وموارد بشرية		4

المصدر: كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، نظام ل . م . د ، جامعة سعد دحلب البليدة، السنة الجامعية 2005-2006، ص: 06.

8-2-6- التكوينات في نظام ل . م . د

تتوزع التكوينات في نظام ل.م.د على شكل ميادين وفروع، وكمثال: يوجد على مستوى جامعة سعد دحلب البليدة الميادين التالية:

* SM (علوم المادة).

* ST (العلوم والتقنيات) وتحوي على عدة فروع مثل:

- الكهروتقنيات.

- الالكترونيات.

* MIAS (الرياضيات والإعلام الآلي المطبقة في العلوم).

* SNVI (علوم الطبيعة والحياة).

3-6- الفرق المكلفة بتطبيق نظام L.M.D ومهامها

فرقة التكوين L'équipe de formation: يستفيد الطالب الذي يسجل في نظام ل.م.د من فريق للتكوين من المدرسيين والباحثين والموظفين الإداريين والتقنيين وهو مقسم كالتالي:

- ♦ رئيس القسم (رئيس فرقة التكوين).
- ♦ مسؤلوا الوحدات التعليمة (UE).
- ♦ رئيس اللجنة العلمية للقسم.
- ♦ ممثل مصلحة الدراسات.

مهام فرقة التكوين

أ- إقتراح أنواع من التدرج للوصول إلى خيار معين.

ب- السهر على التناسق والتماسك البيداغوجي للتكوين.

ج- تأمين تواصل التدرج (تناسق تصديق).

د- تحليل النتائج المتعلقة بتقييم التكوين.

هـ- تنظيم و ترتيب الفرق البيداغوجية.

و- التفكير في طرق بيداغوجية لكي يكون الطالب الممثل في تكوينه الخاص.

ن- وضع مكاتب إستقبال لمرافقة ومتابعة ومساعدة الطالب.

الفرقة البيداغوجية للوحدة التعليمية: هي فرقة تضمن مرافقة الطلبة خلال مدة تكوينهم، بالدروس أو منتخبين من طرف أعضاء الفرقة.

مهام الفرقة البيداغوجية للوحدة والعمل:

أ- تحضير المحتوى العلمي للوحدات التعليمية.

ب- إقتراح إعادة المستوى (الرسكلة)، زيادة في التكوين وتسيير التكوين من ناحية.

ج- متابعة الأساتذة.

د- مراقبة الانضباط، الحضور والمداومة.

هـ- تنظيم مراقبة المعلومات، تسجيل العلامات في المحاضر وتحويلها إلى القسم.

ن- جدولة الاجتماعات البيداغوجية.

الفرقة البيداغوجية للفصل: وتتكون من:

أ- فرقة بيداغوجية للوحدات التعليمية.

ب- مختصين لهم علاقة بالتكوين.

ج- الرئيس المنتخب من طرف أعضاء نفس الفرقة.

مهام الفرقة البيداغوجية للفصل:

أ- الإهتمام بالتنظيم البيداغوجي للفصل والمتابعة.

ب- السهر على السير الحسن للامتحانات والمداولات.

ج- وضع جدول الاجتماعات والتنسيق بين الفرق البيداغوجية للوحدات التعليمية

4-6- الامتيازات التي يتحصل عليها الطالب من خلال نظام L.M.D

1- تنظيم أكثر مرونة للبرامج الدراسية الذي يمكن الطلبة أن يؤسسوا تدريجيا طرق تكوين متجانسة.

2- جهاز مرافقة الطلبة من واجبه التمثيل الحقيقي لتكوينهم، فرق بيداغوجية (أساتدة، أساتذة باحثين، إداريين) يوجهون الطلبة في بناء مسار التكوين ومشاريعهم المهنية.

3- هيئة إعادة تساعد الطلبة على النجاح في دراستهم.

ماذا سوف يتغير:

* نقص في التخلي عن الدراسة.

* فتح مجال الدراسة لمختلف الشرائح (إستئناف الدراسة، تكوين مدى الحياة، المصادقة على مكتسبات الخبرة).

مسارات متنوعة:

- توجيه تدريجي.
- قروض حرة.
- ل.م.د هدفه توسيع إمكانيات الإختيار بالنسبة للطلبة.
- تأخير اختيار الشعبة.
- قروض بالإختيار (الاعتراف بالقدرات الأخرى، ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية، الإشتراك في الجمعيات ...).
- وضع نقاط على المشروع المهني للطالب.

أكثر حركة أوروبية:

- القروض E.C.T.S يمثل وحدة قياس مشتركة بين جميع الدول،
- ل ، م ، د يسهل المقارنة والمعادلة بين الشهادات الأوروبية.
- الشهادة الأكاديمية: تمكن الطالب من متابعة دروس أطول (ماستر، دكتوراه).
- الشهادة المهنية: تمكن الطالب من التحصل على شهادة (لليسانس، ماستر) مهنية للدخول في عالم الشغل بصفة أسرع.

6.5- شروط التسجيل في نظام L.M.D

إن التسجيل في نظام ل.م.د مشروط بالتسجيل في النظام القديم. إذن بد التسجيل في النظام القديم، يمكن التسجيل في نظام ل.م.د في مؤسسة جامعية تابعة لمليط الطالب الجغرافي، مؤهل في ل.م.دن وذلك حسب شعبة البكالوريا المتحصلين عليها، وكذلك حسب المسيرة (Parcours) التي يريد فيها متابعة تكوين. بالطبع، تسجيل في ل.م.د يلغى التسجيل الذي قام به الطالب في النظام القديم. يطلب من الطالب ملأ طلب خاص ليعبر فيه عن رغبة توجيهه لنظام ل.م.د بعد دراسة الطلب يخبر عن قبول أو عدم قبول طلبه.

خاتمة فصل

إن المتتبع لأداء مؤسسات التعليم العالي في الفترة الأخيرة، يجد نفسه أمام حقيقة لا بدمنها تتسم بتدني جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة وهذا بالنظر إلى عدة أسباب منها ما هو تاريخي ومنها ما يتعلق برهانات الحاضر ونقصد بالتحديد صعوبات تطبيق نطام التعليم الجديد ل. م. د. وحتى من دون أن نأخذ موقف من هذا النظام التعليمي الجديد فإن تدني وقصور التكوين الجامعي بالجزائر يتجلى بصورة واضحة وفعلية في الخلل الحاصل في المهارات الأساسية لخريجي الجامعات الوطنية مما أدى بدوره إلى اتساع الهوة والفجوة بين متطلبات سوق العمل المتطورة وبشكل يومي وسريع وبين المهارات الأساسية للخريجين.

إن هذه المشاكل التى تعرفها الجامعة الجزائرية على غرار جامعات أغلب الدول العربية لا يجب أن تنسينا المكاسب التى حققها التعليم العالي في الجزائر والمتمثلة في ديمقراطية التعليم والجزأرة والتعريب التعليم العالي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

تمهيد

نعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية التي تخدم البحث والمتمثلة في عر ض عينة البحث وبعض خصائصها وكيفية اختيارها وتاريخ ومكان إجراء البحث. ونظرا لخصوصية مفهوم التصورات الاجتماعية فقد عرضنا بالتفصيل إجراءات الدراسة الأولية التى استهدفت بناء سلم لتصورات الطلبة لمستقبلهم المهني. تجدر الإشارة في هذا المقام أن البحث يهدف إلى استكشاف هيكلة تصورات طلبة الجامعة المكونين بنظام ل. م. د لمستقبلهم المهني ولهذا فالمنهج المتبع هو المنهج الكشفي.

1. عينة البحث

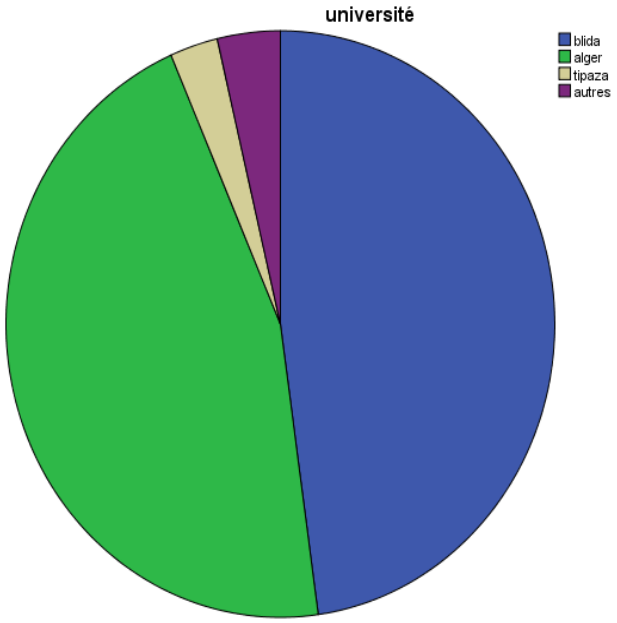
أجريت الدراسة بالجامعات الموجودة في وسط البلاد وهي جامعات الجزائر وجامعة البليدة وجامعة تيبازة وجامعة بومرداس وجامعة الخميس وذلك خلال السنة الجامعية 2015/2014 . وقد تم اختيار افراد العينة بالطريقة الغير الاحتمالية عرضية من طلبة التدرج الدفعات المتخرجة للجامعات المذكورة سلفا بلغ حجمها النهائي 567 طالب وطالبة يدرسون بنظام ل. م. د. وكما هو موضح في الجدول رقم 02 فإن أغلب المستجوبين هم من جامعات الجزائر وجامعة البليدة.

جدول رقم 02: توزع أفراد عينة البحث على جامعات الوسط

الجامعة	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتراكمة
البليدة	271	47,8	47,8
الجزائر	259	45,7	93,5
تيبازة	16	2,8	96,3
أخرى	21	3,7	100,0
المجموع	567	100,0	

حيث كان عدد الأفراد المستجوبين من جامعة البليدة 271 طالب وطالبة بما يمثل 47,8 % من أفراد عينة البحث في حين بلغ عدد الأفراد المستجوبين من جامعة الجزائر 259 طالب وطالبة بما يمثل 45,7 % من أفراد عينة البحث. أما بقية وحدات العينة فهم من جامعات أخرى وعددهم 37 طالب وطالبة بما يمثل 6,5 % من أفراد عينة البحث والشكل رقم 06 يوضح هذه النسب جليا.

شكل رقم 06: توزع أفراد عينة البحث على الجامعات



كما تم أيضا جمع بيانات تتعلق بخصائص أخرى ذات أهمية بالنسبة لموضوع البحث وهي الجنس والتخصص العلمي.

توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

يتوضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم 03 أن أفراد عينة البحث يتوزعون بالتساوي تقريبا على الجنسين حيث بلغ عدد الإناث 298 طالبة بما

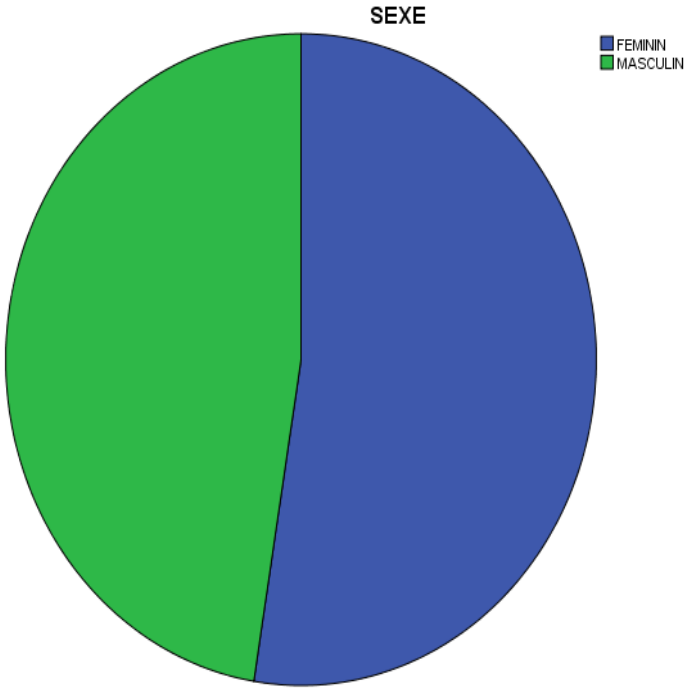
يمثـل 52,6 % مـن أفـراد عينـة البحـث فـي حـين بلـغ عـدد الـذكور 269 طالـب بما يمثل 47,4 % من أفراد عينة البحث.

جدول رقم 03: توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتراكمة
الإناث	298	52,6	52,6
الذكور	269	47,4	47,4
المجموع	567	100,0	100,0

الملاحـظ أن هـذه النسـب تعكـس توزيـع الجنسـين فـي مجتمـع الدراسـة وحتـى المجتمع العام وهي تظهر بوضوح في الشكل رقم 07.

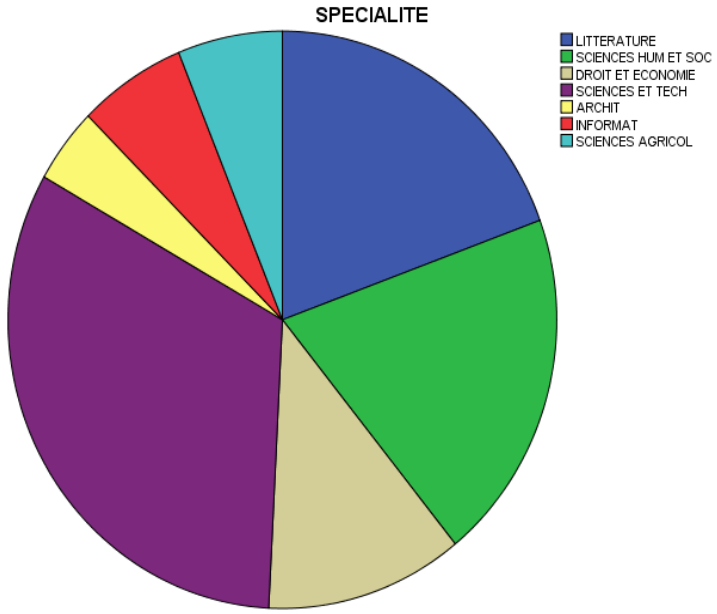
الشكل رقم 07: توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس



جدول رقم 04: توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتراكمة
آداب ولغات	110	19,4	19,4
علوم إنسانية واجتماعية	112	19,8	39,2
حقوق واقتصاد	66	11,6	50,8
علوم وتكنولوجيا	184	32,5	83,2
هندسة معمارية	24	4,2	87,5
إعلام آلى	36	6,3	93,8
علوم زراعية	35	6,2	100,0
المجموع	567	100,0	

الشكل رقم 08: توزع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي



2. أداة البحث

تطلب البحث بناء سلم يسمح بالتعرف على هيكلة تصورات فئة محددة هي فئة طلاب الجامعة الخاضعين للنظام التعليمي الجديد ل. م. د وقد تطلب بناء المقياس مرحلتين تمثلت المرحلة الأولى في جمع العبارات الدالة عن تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني بعد الحصول على شهادة الليسانس بالنظام الجديد (LMD) قصد بناء المقياس. أما المرحلة الثانية فتمثلت في حساب الصدق البنائي بتحديد وتسمية أبعاد المقاس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية ثم اختبار ثبات هذه الأبعاد والمقياس ككل باستخدام معامل آلفا كرونباخ ومعاملات الارتباط بين بنود كل بعد في المقياس والدرجة الكلية للبعد ثم بين درجات الأبعاد والدرجة الإجمالية للمقياس.

المرحلة الأولى: تحديد العبارات الدالة عن تصور المستقبل المهني

طلبنا من طلبة اليسانس التعبير عن مستقبلهم المهني بالإجابة على السؤال التالي: كيف تتصور مستقبلك المهني بعد حصولك على شهادة الليسانس بالنظام الجديد (LMD)؟

تم تحليل الإجابات باستخدام طريقة تحليل المحتوى حيث تم الاحتفاظ بالعبارات ذات التكرار العالي وكان عددها 44 عبارة. سمحت هذه العملية ببناء مقياس أولي يتكون من 44 بندا تم توزيعها بطريقة عشوائية وكان على المجيب أن يدلي برأيه على سلم ثنائي الأبعاد هي موافق وغير موافق (أنظر الملحق رقم 1).

2,1 – اختبار الأداة: حساب صدق وثبات المقياس

تم توزيع المقياس على 100 طالبا وطالبة من جامعتي الجزائر 2 والبليدة في نهاية السنة الجامعية 2014 – 2015 وتم استرجاع 74 مقياسا صالحا للمعالجة.

2.2 – نتائج الدراسة الأولية: الصدق البنائي وتحديد الأبعاد

تم تحديد أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي للمركبات الأساسية بإخضاع البنود التي تميزت بالتوزيع الاعتدالي للتحليل وعدد 42 بندا بعد إبعاد البندين رقم 26 و38 الذين تميزا بتوزيع غير اعتدالي (أنظر الملحق رقم 2).

التحليل العاملي إلى المركبات الأساسية

يظهر من نتائج التحليل العاملي للمركبات الأساسية أن معامل دقة العينة لكايزر وماير و أوكلين (KMO) Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin. قد بلغ 0,505 وهو معامل مقبول حسب المعايير المعمول بها التالية:

0,80 فما فوق = ممتاز

0,70 فما فوق = جيد

0,60 فما فوق = متوسط

0,50 فما فوق = مقبول

أقل من 0,50 = غير مقبول

كما أن اختبار بارتلت Bartlett دالا أيضا (0,001> p) وعليه نعتبر

بأن شروط تطبيق التحليل العاملي متوفرة ويمكن حسابه.

جدول رقم 05: مؤشرات التحليل العاملي
و اختبار KMO مؤشر Bartlett

قياس دقة المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin	,505
اختبار كاي مربع التقريبي Bartlett	1747,903
درجات الحرية	946
الدلالة الإحصائية	,000

تم حساب التحليل العاملي في مرحلتين حيث لم نحدد في المرحلة الأولى عدد الأبعاد التى نريدها فكان قانون كايزر (Kaiser) يقودنا إلى العمل بإحدى عشر بعدا (15) تفسر 76,14% من التباين العام وحيث أن 7 عوامل تفسر أكثر من 52,14% في حين تفسر العوامل الثماتية المتبقية لكل منها 24 % من التباين العام غير أن هذا الحل بخمسة عشر بندا (15) يصعب شرح وتفسير كل هذه العوامل.

أعيد إجراء التحليل العاملي عدة مرات لتحديد العدد الأنسب من العوامل المفسرة لأكبر قدر من التباين وباحترام الأبعاد النظرية التى بني عليها المقياس.

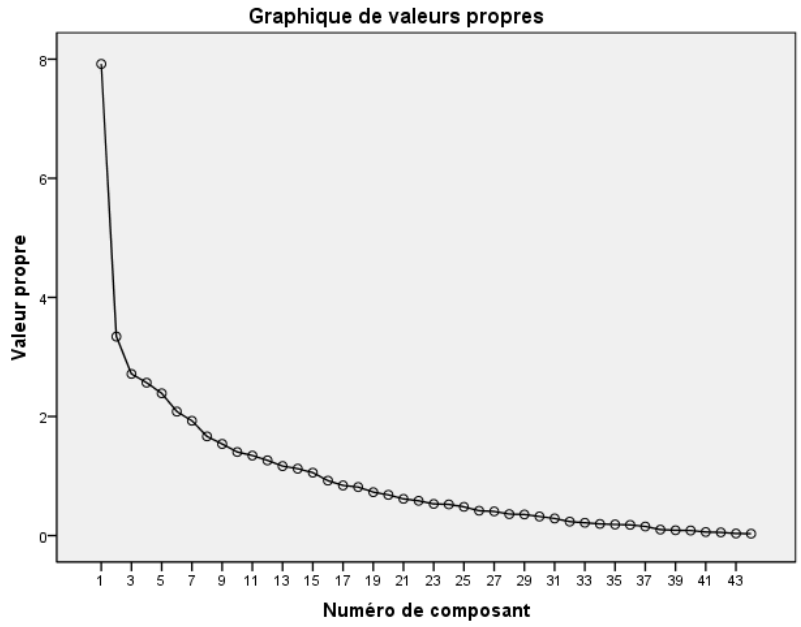
جدول رقم 06: المركبات الأساسية لمقياس التصورات الاحتماعية **التباين العام المفسر**

المركبات	مجموع مربعات العوامل بعد التدوير		
	المجموع	% المتراكمة	% المتراكمة
الأبعاد 1	4,850	11,024	11,024
2	4,166	9,468	20,491
3	3,291	7,480	27,971
4	3,116	7,083	35,054
5	2,527	5,743	40,797
6	2,519	5,725	46,522
7	2,473	5,620	52,142
44			

طريقة الاستخراج : تحليل المركبات الأساسية

يظهر الرسم البياني أن العمل بسبعة عوامل يفسر 52,14 % من التباين العام.

الشكل رقم 09: كوع للقيم الأساسية



بعد تدوير العوامل بطريقة التدوير المتعدد (Varimax) توزعت بنون المقياس المحققة لشروط التحليل العاملي على العوامل السبعة كما هو موضح

في الجدول رقم (07) مع العلم أنه تم حذف التشبعات التى لم تصل 0,30.

جدول رقم 07: المركبات الأساسية بعد التدوير

	المركبات						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00010	,729						
VAR00005	,729		,376				
VAR00036	,698	-,301					
VAR00015	,685	,308	,306				
VAR00003	,660						
VAR00013	,656	,407					
VAR00002	,545			,387			
VAR00007	,434	,350					
VAR00027	,427			,410	,423		
VAR00032	,360	,315					
VAR00030		,812					
VAR00012		,740					
VAR00017		,672					
VAR00009		,614		,322			
VAR00019	,381	,579			,368		
VAR00033		,508			,320		,403
VAR00020		,332			,318		
VAR00038							
VAR00008			,718		,359		
VAR00018			,672				
VAR00011			,662				
VAR00004			,634			,378	
VAR00001	,419		,489			,341	
VAR00026							
VAR00022				,667			
VAR00024		,389		,593			
VAR00006			,460	,565			
VAR00025				,540			
VAR00028	,497			,531			
VAR00037				,512			
VAR00035					,683		
VAR00016					,671		
VAR00014			,418		,663		
VAR00042						,734	
VAR00043						,678	
VAR00041						,522	
VAR00044						,471	
VAR00029							,565
VAR00034		,328					,564
VAR00040							,493
VAR00023	,393						,446
VAR00021	,372						,438
VAR00039							,353
VAR00031		,343					,350

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 17 itérations.

تم حساب معامل التناسق الداخلي لكل بعد (عامل) قبل تفسيره وتسمية الأبعاد ذلك أن بعض البنود قد تحذف وقد تم التأكد من التناسق الداخلي

للأبعاد والمقياس ككل باستخدام معامل آلفا كرونباخ (Alpha de Cronbach) أنظر الملحق رقم 2.

تحليل الأبعاد وتسميتها

البعد الأول: تصور السوق العمل وفرص العمل به

تضمن البعد الأول 10 بنود كان تشبع المقياس بها واضحا، وهي تعكس تصور الطلبة للسوق العمل وفرص الحصول على وظيفة مستقبلا بعد التخرج ويظهر هذا التصور بوضوح في البنود العاشر والخامس والثالث. كان معامل الثبات الكلي للبعد بعد التصفية وإعادة التسمية يساوي 0,817 ولا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 08: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الأول

البعد الأول: تصور السوق العمل وفرص العمل به (0,817)	
رقم البند	محتوى البند
10	أعتقد أنني سأشعر بالراحة النفسية أثناء أدائي لمهنتي المستقبلية في نفس مجال تكويني البيداغوجي.
05	كثيرا ما أخطط لمستقبلي المهني وأفكر فيه.
36	أعتقد أنه من الصعب الحصول على منصب عمل في تخصصي.
15	أعتقد أنه إذا اعتمدت معايير التوظيف الجانب النفسي والمعنوي للعامل،هذا سيشحذ همتي للتعمق أكثر في تخصصي.
03	في الأونة الأخيرة بدأ الإهتمام التكوين الجامعي من جميع شرائح المجتمع وهذا ماشجعني على مواصلة تكويني في هذا الميدان
13	أجد صعوبة في الربط بين النظري و التطبيقي في فضاء العمل الميداني.
02	نظام (L.M.D) يفرض على الطالب الإجتهاد أكثر في التكوين الذاتي العلمي.
7	التدرج في الماستر نظام (L.M.D) ضروري للظفر بفرصة عمل في المستقبل.
27	أعتقد أن طبيعة نظام (L.M.D)لا يتماشى مع طبيعة تخصصي بكل فروعه.
32	أعتقد أنه يوجد علاقة كبيرة بين ما ندرسه وما سنجده في ميدان العمل مستقبلا.

البعد الثاني: تصور المكانة الاجتماعية لخريج الجامعة بنظام ل م د

تضمن البعد الثاني 7 بنود وبقراءة محتويات تم تسمية البعد الثاني "تصور المكانة الاجتماعية" وهو يعكس الفكرة التي يكونها المتخرج عن مكانته الاجتماعية و مكانة مهنته كمتخصص في علم النفس في سوق العمل ويظهر ذلك جليا من البنود الثاني عشر والسابع عشر والتاسع عشر. كان معامل الثبات الكلي للبعد بعد التصفية والتسمية يساوي 0,80 ولا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 09: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الثاني

البعد الثاني: تصور المكانة الاجتماعية (0,80)	
رقم البند	محتوى البند
30	الاحتجاجات المسجلة على طرق التوظيف ستجعل القائمين عليه يراجعون هذه الطرق بجعل التوظيف مستقبلا يتم وفق معايير موضوعية أكثر
12	ستمنحني مهنتي المستقبلية في نفس تخصصي الدراسي مكانة اجتماعية محترمة.
17	أرى أن مستوى خريجي نظام الكلاسيك أفضل من مستوى خريجي نظام(L.M.D) في نفس الشهادات الجامعية.
09	مسابقات التوظيف لا تعطي أهمية لحاملي شهادة ليسانس(L.M.D)مقارنة مع حاملي نفس الشهادة نظام كلاسيك.
19	مازال بعض الناس لا يؤمنون بأهمية التكوين الجامعي.
33	ليست لي رؤية واضحة عن مستقبلي المهني.
20	نظام (L.M.D) سيتيح لي الإلتحاق بميدان العمل في وقت أقل من نظام كلاسيك.

البعد الثالث: تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وسوق العمل

تضمن هذا البعد الذي سميناه "تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وسوق العمل" خمسة بنود وهو يعكس تصور خريجي الجامعة بالنظام للعلاقة بين الجامعة والمحيط بصفة عامة وسوق العمل. كان معامل الثبات الكلي للبعد يساوي 0,736 ولا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 10: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الثالث

البعد الثالث: تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وسوق العمل (0,736)	
رقم البند	محتوى البند
08	نظام ال(L.M.D)سيمنحني فرص أكثر للعمل مستقبلا.
18	أعتقد أن نظام (L.M.D)لا يتماشى مع ظروف الطالب و الجامعة الجزائرية معا.
11	نظام (L.M.D)يعمل على ربط الجامعة بسوق العمل.
4	لاأجد التشجيع الكافي من الناس المحيطين بي والمساندة منهم لممارسة مهنتي المستقبلية.
01	أشعر بالاحباط وفقدان الأمل عند التفكيرفي مستقبلي المهني.

البعد الرابع: التطوير الذاتي في نظام ل م د

ظهر تشبع العامل الرابع واضحا بستة بنود تعكس التعديل الذاتي الذي على الطالب أن يبذله من أجل التكيف مع محتويات برامج النظام الجديد إذ يتصور أن عليه بذل جهد مضاعف لتحقيق مستوى تحصيلي جيد. كان

معامل الثبات الكلي للبعد يساوي 0,679 وهو معامل جيد في هذا المستوى من التحليل كما أنه لا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 11: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الرابع

البعد الرابع: التطوير الذاتي في نظام ل م د (0,679)	
رقم البند	محتوى البند
22	تخصصي يتطلب تعمق في دراسة مقاييسه وهذا ما لا يوفره نظام (L.M.D).
24	ليس هناك توافق بين معايير التوظيف والتكوين في الجامعة
6	التغير المستمر لمقاييس التخصص في نظام ال(L.M.D)لايسمح لي بالاحتفاظ بما إكتسبته في الوحدات السابقة.
25	أعتقد أنه علي كطالب الاجتهاد أكثر في البحث العلمي والقيام بدورات تكوينية لتحسين مستوايا العلمي.
28	أعتقد أن التربصات الميدانية التي تتيحها الجامعة فرصة للإجتهاد وتحسين المستوى العلمي للطالب.
37	لدي أمل كبير في الحصول على درجة عالية من النجاح في مهنة المستقبل.

البعد الخامس: تصور مكانة المتخرج في ميدان الشغل

أما البعد الخامس فيتكون من ثلاثة بنود وبعد قراءة محتوياتها يتبين بأنه يقيس التصورات نحو مكانة الإخصائي النفس في المجتمع، وهو تصور محدد خاص بتخصص علم النفس ولهذا فقد تم تسمية هذا البعد " تصور مكانة الأخصائي النفسي في ميدان الشغل". كان معامل الثبات الكلي للبعد بعد

التصـفية يسـاوي 0,614 ولا يمكـن حـذف بنـود أخـرى لرفـع معامـل الثبـات آلفـا كرونباخ.

الجدول رقم 12: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد الخامس

البعد الخامس: تصور مكانة المتخرج في ميدان الشغل (0,614)	
رقم البند	محتوى البند
35	المقاييس التي يبرمجها نظام (LMD لها أهمية في ميدان العمل مستقبلا.
16	تغير المقاييس السريع في نظام (L.M.D) لا يعطيني كطالب الفرصة للتعرف أكثر وبعمق على مجال تخصصي.
14	فرص العمل في تخصصي أقل من فرص العمل التي توفرها التخصصات الأخرى.

البعد السادس: تقييم التحصيل الذاتي

ظهـر جليـا تشـبع العامـل السـادس بأربعـة بنـود هـي تلـك التـى تحمـل الأرقـام مـن 41 إلـى 44 ومـن قـراءة محتويـات هـذه البنـود التـى تضـمنها هـذا البعـد نـرى أن التسـمية المناسـبة للبعـد تكـون "تقيـيم التحصـيل الـذاتي" وهـي تعكـس فكـرة تقيـيم الطالـب للمجهـود الـذي يبذلـه ومـا تحصـل عليـه مـن معرفة،فبعـدما قيـيم متطلبـا السـوق هـا هـو يقـيم إمكانياتـه فـي مواجهـة متطلبـات سـوق العمـل. كـان معامـل الثبـات الكلـي للبعـد بعـد التصـفية والتسـمية متوسـطا إذ بلـغ 0,571 وهـو

معامل مقبول في هذا المستوى من التحليل كما أنه لا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 13: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد السادس

البعد السادس: تقييم التحصيل الذاتي في نظام ل م د (0,571)	
رقم البند	محتوى البند
41	أعتقد أنني أعاني من ضعف في التكوين لا يسمح لي بالنجاح المهني المطلوب مستقبلا.
42	نظام(L.M.D) يساعدنا على اختصار الوقت للوصول لعالم الشغل
43	الجامعة الجزائرية لم توفر اللوازم البيداغوجية الكافية ل نظام (L.M.D) ليتوافق مع عالم الشغل خاصة بالنسبة لتخصصي.
44	التربصين المقررين في شهادتي الليسانس و الماستر نظام (L.M.D)غير كافيين للإلمام بكل ما هو موجود في الواقع المهني .

البعد السابع: تصور المجتمع للتكوين بنظام ل م د

تضمن هذا البعد سبعة بنود وبعد قراءة محتوياتها يتبين بأنه يقيس التصورات المجتمع للتكوين بنظام ل م د ويظهر هذا في البنود 23 و29 و21 ولهذا فقد تم تسمية هذا البعد " تصور المجتمع للتكوين بنظام ل م د ". كان معامل الثبات الكلي للبعد بعد التصفية يساوي 0,546 وهو معامل متوسط لكننا نقبول في هذا المستوى من التحليل خاصة وأنه لا يمكن حذف بنود أخرى لرفع معامل الثبات آلفا كرونباخ.

الجدول رقم 14: رقم ومحتوى البنود المكونة للبعد السابع

البعد السابع: تصور المجتمع للتكوين بنظام ل م د (0,546)	
رقم البند	محتوى البند
29	لايـزال الكثيـر مـن شـرائح المجتمـع بعيـدين عـن إكتشـاف أهميـة التخصـص الذي ادرسه.
34	نظام (L.M.D) كافي لتأهيل الطلبة وتوجيههم لعالم الشغل مستقبلا.
40	نظـام (L.M.D) يـوفر عـدة فـروع فـي تخصصـنا لـم تكـن موجـودة فـي نظـام الكلاسيك تساعدنا في المجال المهني .
23	أعتقد أن نظرة الناس أصبحت أكثر إيجابية نحو العامل في تخصصي.
21	سـيزيد تقـديري لـذاتي و تقـدير الآخـرين لـي إذا مـا عملـت فـي نفـس تخصصـي و نجحت فيه.
39	المعـدل الـذي تحصـلت عليـه فـي البكالوريـا فـرض علـي الالتحـاق بهـذا التخصص.
31	أعتقد أنني سأشعر بالسعادة عند حصولي على منصب عمل مستقبلا.

كـان عـدد البنـود التـى تـم ابعادهـا بعـد التصـفية النهائيـة للمقيـاس بنـدان فقـط وهـي البنـود التـى كانـت تحمـل الأرقـام 26 و 38 (أنظـر الملحـق رقـم 3) ليصـبح العـدد النهـائي لبنـود مقيـاس "تصـور المسـتقبل المهنـي" 42 بنـدا بمعامـل ثبـات كلـي يسـاوي 0,844 ولا يمكـن حـذف بنـود أخـرى لرفـع معامـل الثبـات آلفـا كرونباخ.

كمـا تـم حسـاب الصـدق الـداخلي للمقيـاس مـن خـلال حسـاب معـاملات الارتبـاط بـين درجـات الأبعـاد السـبعة والدرجـة الكليـة للمقيـاس وكمـا يظهـر مـن

الجـدول رقـم فـإن معـاملات الارتبـاط جـاءت موجبـة وقويـة ودالـة عنـد مسـتوى الخطـأ 0,01 وتراوحـت بـين 0,43 و 0,66 وهـذه النتـائج إنمـا تـدل علـى الصـدق الجيد للمقياس وتؤكد نتائج التحليل العاملي والصدق البنائي.

جدول رقم 15: مصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس

Corrélations

		الدرجة الكلية	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	البعد 7
الدرجة الكلية	الارتباط	1	,648**	,662**	,627**	,592**	,513**	,432**	,535**
	الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	74	74	74	74	74	74	74	74
البعد 1	الارتباط		1	,421**	,396**	,380**	,176	,068	,266*
	الدلالة			,000	,000	,001	,133	,562	,022
	حجم العينة		74	74	74	74	74	74	74
البعد 2	الارتباط			1	,208	,397**	,355**	,141	,176
	الدلالة				,075	,000	,002	,232	,133
	حجم العينة			74	74	74	74	74	74
البعد 3	الارتباط				1	,264*	,255*	,180	,213
	الدلالة					,023	,028	,125	,069
	حجم العينة				74	74	74	74	74
البعد 4	الارتباط					1	,115	,197	,186
	الدلالة						,329	,092	,113
	حجم العينة					74	74	74	74
البعد 5	الارتباط						1	-,021	,047
	الدلالة							,860	,690
	حجم العينة						74	74	74
البعد 6	الارتباط							1	,155
	الدلالة								,189
	حجم العينة							74	74
البعد 7	الارتباط								1
	حجم العينة								74

**دال عند الميتوى 0.01 (بمخرجين)
*دال عند الميتوى 0.05 (بمخرجين)

3. الأساليب الإحصائية

تـم تحليـل بيانـات الدراسـة الأوليـة والنهائيـة للبحـث باسـتخدام الرزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة لحسـاب الإحصـاءات الوصـفية ومعـاملات الارتباط والتحليل العاملي.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

سيتم تحليل نتائج الدراسة الميدانية التى تخدم البحث الكشفي في مراحل أولها الكشف عن الهيكلة العامة لتصورات الطلبة الجامعيين المكونين بالنظام التعليمي الجامعي الجديد ل. م. د لمستقبلهم المهني على اختلاف جنسهم وانتماءاتهم الجامعية واختلاف تخصصاتهم العلمي. وسيتم في المرحلة الثانية تحليل هيكلة التصورات الاجتماعية حسب الجنس باعتبار أن الدراسات السابقة لم تعطي هذا المتغير الأهمية الازمة بالرغم من اختلاف أثر التنشئة الاجتماعية على الجنسين. كما سيتم الكشف عن مدى اختلاف تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني حسب المنطقة الجغرافية وستتم المقارنة بين طلبة جامعتي البليدة والجزائر لكونهما تحوزان على أكبر تمثيل في عينة البحث حيث بلغ عدد طلبة جامعة البليدة 271 طالبا وطالبة بما يمثل نسبة 47,8 % من مجموع أفراد عينة البحث في حين بلغ عدد طلبة جامعات الجزائر العاصمة 259 طالبا وطالبة بما يمثل نسبة 45,7 % من مجموع أفراد عينة البحث. أما مستوى التحليل الأخير فيتناول مقارنة التصورات حسب التخصصات العلمية وهنا أيضا ستقتصر المقارنة بين طلبة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية وطلبة العلوم والتكنولوجيا لكونهم يمثلون أكبر النسب في عينة البحث 19,4% و19,8% و32,5 % على التوالي.

1. تأكيد متغيرات البحث وإعادة النظر في هيكلة التصورات

لتأكيد المكونات الأساسية لهيكلة تصورات طلبة الجامعة المكونين بنظام ل م د تم تحديد المكونان بحساب المتوسط الحسابي للبنود المكونة لها كما أن الدراسة الاستطلاعية حتمت التخلى عن بعض الأبعاد التى كانت في الهيكل الأصلي لهيكلة التصورات وتم حساب المتغيرات الجديدة التى انبثقت عن تحليل نتائج هذه الدراسة مع العلم أنه تم الاحتفاظ بكل المكونات.

1.1. ترتيب مكونات التصورات حسب الأهمية

يظهر من نتائج الجدول رقم (8) الخاص بمعامل فريدمان للرتب Test de Friedman أن بُعد **التطور الشخصي** هو أهم مكونات هيكل تصورات طلبة ل م د إذ احتل الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2,1893 وبانحراف معياري قدره 61619, ومتوسط رتب يساوي 4,35 يليه تصور المجتمع لنظام ل م د (التصور الذي يحمله الطالب عن تصور المجتمع للتكوين بالنظام الجديد ل م د) بمتوسط حسابي بلغ 2,2074 وبانحراف معياري قدره 64719, ومتوسط رتب يساوي 4,30 ثم تقييم مستوى التحصيل في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2,1310 وبانحراف معياري قدره 84508, ومتوسط رتب يساوي 4,13. وجاء تصورات (فرص التشغيل) سوق العمل في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2,1160 وبانحراف معياري قدره 44750, ومتوسط رتب يساوي 3,97. يوضح الجدول رقم 16 ترتيب مكونات التصورات المستقبل المهني لطلبة الجامعة المكونين بنظام ل.م.د.

الجدول رقم 16: الإحصاءات الوصفية ومتوسط الرتب					
مكونات هيكل التصورات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	الرتبة
تصورات (فرص التشغيل) سوق العمل	567	2,1160	,44750	3,97	4
التقدير الاجتماعي		2,1235	,68371	3,90	5
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	567	2,0004	,59521	3,50	7
التطور الشخصي	567	2,1893	,61619	4,35	1
تصور المكانة في سوق العمل	567	2,1258	,83730	3,84	6
تقييم مستوى التحصيل	567	2,1310	,84508	4,13	3
تصور المجتمع لنظام ل م د	567	2,2074	,64719	4,30	2
البيانات الصالحة للتحليل	567				

كما تظهر النتائج أن اختبار فريدمان دال حيث بلغت قيمة الاحصاء χ^2 كاي مربع 63,06 وهو دال عند المستوى 0,001 بدرجات حرية تساوي 6.

1.2 مكونات هيكلة تصورات المستقبل المهني

يمكن من خلال مصفوفة الارتباطات توضيح العلاقات بين مكونات هيكل تصور المستقبل المهني لطلبة ل.م.د قصد تحديد توجه وبناء هيكل التصورات. يظهر من نتائج مصفوفة الارتباطات أن تصور فرص العمل في سوق التشغيل له ارتباطات قوية موجبة ودالة مع كل المركبات تتراوح بين r = 0,18 و 0,34 r = الأخرى مما يوحي بأن هذا البعد يمكن أن يشكل نواة تصور المستقبل المهني. كما تظهر مصفوفة الارتباطات أن بعد تصور المجتمع لنظام ل.م.د مكونة مهمة أيضا في هيكلة تصورات المستقبل المهني حيث تربطها ببقية المكونات ارتباطات قوية وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباط مع بعد تصور مكانة المتخرج في سوق العمل الذي جاء ضعيفا حيث r = 0,09) تتراوح بين r = 0,16 و r = 0,37 r = الأخرى مما يوحي بأن هذا البعد يمكن أن يشكل هو أيضا نواة تصور المستقبل المهني.

نفس الكلام ينطبق على بعد التقدير الاجتماعي الذي يظهر كمكونة مهمة أيضا في هيكلة تصورات المستقبل المهني حيث تربطها ببقية المكونات ارتباطات قوية وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباط مع بعد تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل الذي جاء ضعيفا حيث r = 0,06) تتراوح بين r = 0,14 و r = 0,40 مما يوحي بأن هذا البعد يمكن أن يشكل هو أيضا نواة تصور المستقبل المهني.

الجدول رقم 17: **مصفوفة الارتباطات** بين عناصر التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني

		1	2	3	4	5	6	7
الارتباطات	1.تصورات سوق العمل	1,000	,345	,224	,337	,188	,300	,313
	2.التقدير الاجتماعي		1,000	,066	,401	,140	,402	,377
	3.تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل			1,000	,003	-,006	,006	,165
	4.التطور الشخصي				1,000	,166	,324	,345
	5.تصور المكانة في سوق العمل					1,000	,469	,092
	6.تقييم مستوى التحصيل						1,000	,189
	7.تصور المجتمع لنظام ل م د							1,000

2. الهيكل العام لتصورات المستقبل المهني

تم تحليل هيكل تصورات المستقبل المهني باستخدام تقنية التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية التي أظهرت وجود محورين يفسران 53,05 % من التباين العام وحيث أن المحور الأول يفسر 30,30 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم).

يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نوات تصورات المستقبل المهني المكونات التالية: تصور المجتمع لنظام ل. م. د. وتصور فرص الشغل في سوق العمل والتقدير الاجتماعي. وقد تبين سابقا من نتائج

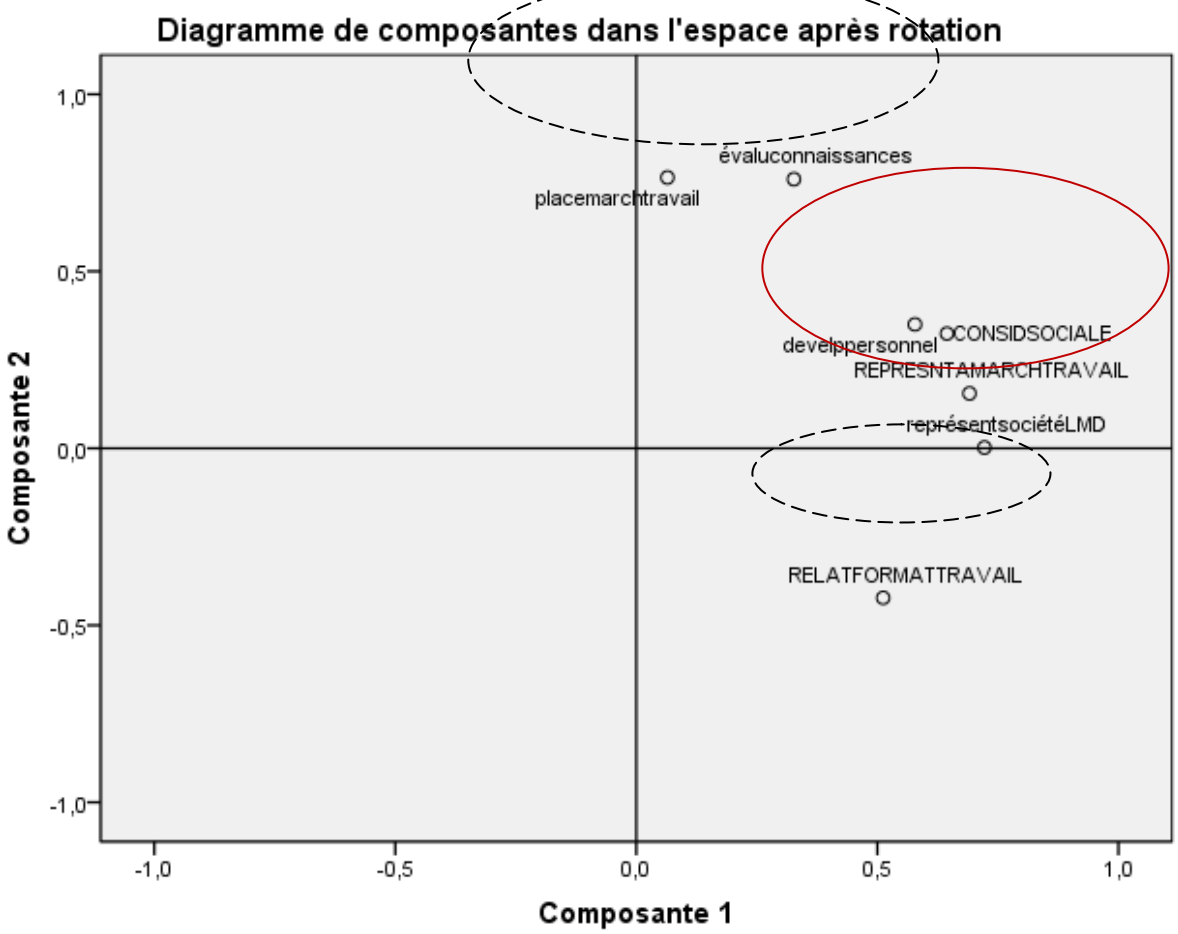
مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات.

جدول رقم 18: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني

	العامل الأول	العامل الثانى
القيمة الكامنة	2,513	1,200
% قبل التدوير	35, 905	17,149
% بعد التدوير	30,305	22,748
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 656,358 دح = 21		
تصور المجتمع لنظام ل م د	,722	
تصورات سوق العمل	,691	
التقدير الاجتماعي	,644	
التطور الشخصي	,578	
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل		-,422
تصور المكانة في سوق العمل		,765
تقييم مستوى التحصيل		,760

تسمح تقنية التحليل العاملي برسم مخطط التصورات في الفضاء وهذا ما يظهره الرسم رقم حيث يظهر بعد تصور فرص العمل في سوق الشغل محاطا ببعدي التقدير الاجتماعي وتصور المجتمع للتكوين بنظام ل.م.د.

الشكل رقم 10: المخطط العام لتصور طلبة ل . م. د. للمستقبل المهني



كما يظهر من مخطط التصورات أن مكونات تقييم التحصيل و تصور مكانة في سوق العمل والعلاقة بين التكوين وعالم الشغل هي عناصر محيطة.

مكونـات البعـد الأول (تصـور المجتمـع للتكـوين بنظـام ل. م. د) **فـي هيكلـة تصورات المستقبل المهني**

يتضـح مـن مصـفوفة الارتباطـات العلاقـات بـين المعلومـات التـى للطالـب الجـامعي عـن تصـور المجتمـع الجزائـري للتكـوين بنظـام ل.م.د. يظهـر مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات أن تصـورات المجتمـع تتضـمن العبـارات المكونـة للبنـود التالية:

(البنـد رقـم 31): أعتقـد أننـي سأشـعر بالسـعادة عنـد حصـولي علـى منصـب عمل مستقبلا.

(البنـد رقـم 21): سـيزيد تقـديري لـذاتي و تقـدير الآخـرين لـي إذا مـا عملـت فـي نفس تخصصي و نجحت فيه.

(البنـد رقـم 23): أعتقـد أن نظـرة النـاس أصـبحت أكثـر إيجابيـة نحـو خريجـي الجامعة.

كمـا يتضـح مـن نتـائج نفـس المصـفوفة أن الارتباطـات بـين هـذه البنـود موجبـة وقويـة تتـراوح بـين $r = 0,27$ و $r = 0,38$ أن هـذه البنـود تربطهـا علاقـات مـع بقيـة البنـود الأخـرى ممـا يـوحي بأنهـا تشـكل نـواة مـا يحملـه الطالـب الجـامعي مـن أفكـار عـن تصـور المجتمـع للتكـوين بنظـام ل. م. د. كمـا تظهـر مصـفوفة الارتباطـات أن البنـد رقـم 31 مكونـة أساسـية لمـا يعتقـده الطالـب عـن تصـور المجتمـع لنظـام ل.م.د حيـث تربطهـا ببقيـة المكونـات ارتباطـات قويـة

وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباط مع البند رقم 29 الذي جاء ضعيفا r = 0,06). نفس الكلام ينطبق على البندين 21 و23 حيث تربطها ببقية المكونات ارتباطات قوية وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباطات مع البند رقم 29 التي جاءت ضعيفة حيث تتراوحت بين r = 0,02 و r = 0,07) مما يوحي بأن هذين البعدين يمكن أن يشكلا جزءا من نواة ما يحمله الطالب الجامعي من أفكار عن تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.

جدول رقم 19: مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.

	البند 29	البند 34	البند 23	البند 40	البند 21	البند 31	البند 39
البند 29	1,000	,179	,025	,131	,076	,062	-,085
البند 34		1,000	,055	,054	,119	,195	,018
البند 23			1,000	,159	**,278**	**,289**	,013
البند 40				1,000	,172	,180	,110
البند 21					1,000	**,386**	-,160
البند 31						1,000	-,122
البند 39							1,000

الهيكل العام لتصورات المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د

تم تحليل هيكل **لتصورات** المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د باستخدام تقنية التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية التى أظهرت وجود محورين يفسران 58,63 % من التباين العام وحيث أن المحور الأول يفسر 24,97 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 20).

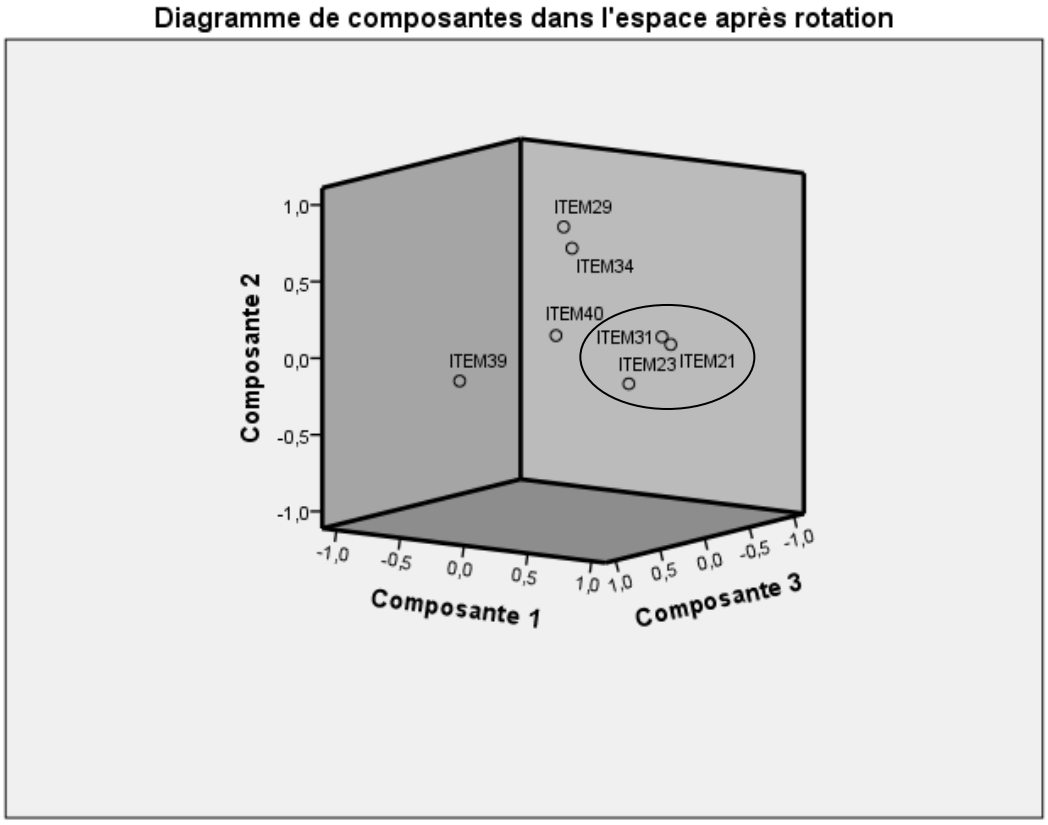
يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة تصورات المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د ويضم البنود الثلاثة 31، 21 و23. وقد تبين سابقا من نتائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات.

جدول رقم 20: المكونات الأساسية لتصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.

	العامـــــــل الأول (النواة)	العامـــــــل الثـــــــانى (المحيط)	العامل الثالث
القيمة الكامنة	1,870	1,128	1,106
% قبل التدوير	26,717	16,116	15,807
% بعد التدوير	24,972	17,514	16,152
اختبار الدائرية لبارتليت			
الارتباطات كاي مربع = 281,345 دح = 21			
(31) أعتقد أنني سأشعر بالسعادة عند حصولي على منصب عمل مستقبلا	,737		
(21) سيزيد تقديري لذاتي وتقدير الآخرين لي إذا ما عملت في نفس تخصصي و نجحت فيه	,716		
(23) أعتقد أن نظرة الناس أصبحت أكثر إيجابية نحو خريجي الجامعة	,585		
البند39 (محيطة)		,855	
البند40 (محيطة)		,562	
البند29 (محيطة)			,746
البند34 (محيطة)			,584

تسمح تقنية التحليل العاملي برسم مخطط التصورات في الفضاء وهذا ما يظهره الرسم رقم حيث تظهر محتويات البنود الثلاثة المكونة للنواة محاطة بالعناصر المحيطة المكونة لما يحمله الطالب الجامعي من معلومات حول تصور المجتمع للتكوين بنظام ل.م.د.

الشكل رقم 11: معلومات الطلبة عن تصور المجتمع للتكوين بنظام ل.م.د.



مكونـات البعـد الثـاني (تصـور فـرص العمـل فـي سـوق التشـغيل) **فـي هيكلـة تصورات المستقبل المهني**

يتضــح مــن نتــائج مصــفوفة الارتباطــات العلاقــات بــين مكونــات هيكــل تصـور فـرص العمـل فـي سـوق التشـغيل وسـوف تسـتخدم نتـائج المصـفوفة قصـد تحديـد توجـه وبنـاء هيكـل التصـورات. يظهـر مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات أن تصور فرص العمل في سوق التشغيل تتضمن العبارات المكونة للبنود التالية:

(البنــد رقــم 2) نظــام (L.M.D) يفــرض علــى الطالــب الإجتهــاد أكثــر فــي التكوين الذاتي العلمي.

(البنـد رقـم 10) التـدرج فـي الماسـتر نظـام (L.M.D) ضـروري للظفـر بفرصـة عمل في المستقبل.

(البنـد رقـم 7) التـدرج فـي الماسـتر نظـام (L.M.D) ضـروري للظفـر بفرصـة عمل في المستقبل.

كمـا يظهـر مـن النتـائج المعروضـة فـي المصـفوفة رقـم 21 فـأن الارتباطـات بـين هـذه البنـود موجبـة وقويـة تتـراوح بـين $r = 0,22$ و $r = 0,40$ أن هـذه الارتباطـات يـوحي بـأن البنـود الثلاثـة 2، 10 وبدرجـة أقـل 7 تشـكل نـواة تصـور الطالـب لفـرص العمـل فـي سـوق التشـغيل. كمـا تظهـر مصـفوفة الارتباطـات أن البنــدين رقــم 2 و10 مكونــات أساســية لهــذا التصــور حيــث تربطهــا ببقيــة المكونـات ارتباطـات قويـة وموجبـة ودالـة فـي معظمهـا ممـا يـوحي بـأن هـذين البعـدين يمكـن أن يشـكلا أسـاس نـواة تصـور الطالـب لفـرص العمـل فـي سـوق التشغيل.

الجدول رقم21 : مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور فرص العمل في سوق التشغيل

	البند 1	البند 10	البند 36	البند 15	البند 3	البند 13	البند 7	البند 2	البند 27	البند 32
البند 1	1,000	**,116**	-,084	,168	-,131	-,087	**-,087**	**,096**	,116	,029
البند 10	,116	**1,000**	-,086	,013	,275	,403	**,403**	**,349**	-,066	-,036
البند 36	-,084	**-,086**	1,000	-,253	,239	-,123	**-,123**	**-,010**	,099	-,136
البند 15	,168	**,013**	-,253	1,000	-,210	,025	**,025**	**-,090**	,073	,258
البند 3	-,131	**,275**	,239	-,210	1,000	,209	**,209**	**,229**	-,072	-,123
البند 13	,020	**-,130**	,078	,026	,123	-,048	**-,048**	**-,292**	-,040	-,052
البند 7	-,087	**,403**	-,123	,025	,209	1,000	**1,000**	**,221**	-,007	,200
البند 2	,096	**,349**	-,010	-,090	,229	,221	**,221**	**1,000**	-,088	,108
البند 27	,116	**-,066**	,099	,073	-,072	-,007	**-,007**	**-,088**	1,000	-,125
البند 32	,029	**-,036**	-,136	,258	-,123	,200	**,200**	**,108**	-,125	1,000

الهيكل العام لتصورات فرص العمل في سوق التشغيل

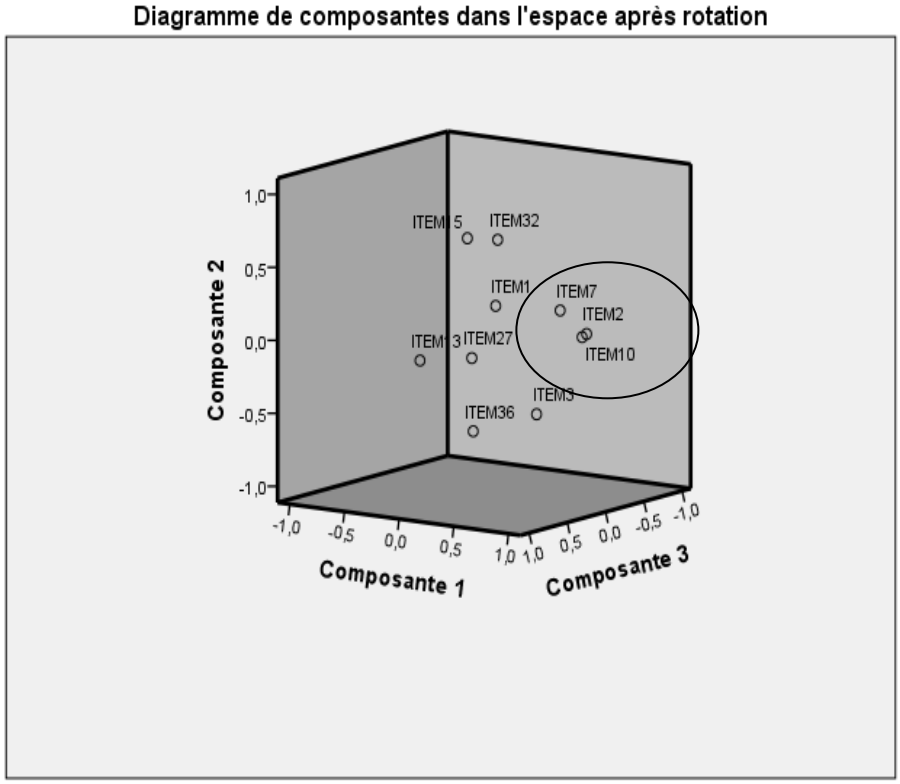
تم تحليل هيكل تصورات فرص العمل في سوق التشغيل باستخدام تقنية التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية التى أظهرت وجود أربعة محاور تفسر 59,36 % من التباين العام وحيث أن المحور الأول الذي نعتبره نواة هذا التصور يفسر 19,32 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 22). يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة تصورات فرص العمل في سوق التشغيل ويضم البنود الثلاثة 2، 7 و10. وقد تبين سابقا من نتائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات.

جدول رقم 22: مكونات تصور فرص العمل في سوق التشغيل

	العامـــــل الأول (النواة)	العامـــــل الثـــــانى (المحيط)	العامـــــل الثالث (المحيط)	العامـــــل الرابـــــع (المحيط)
القيمة الكامنة	1,933	1,696	1,197	1,111
% قبل التدوير	19,327	16,962	11,975	11,105
% بعد التدوير	18,026	16,503	12,640	12,200
اختبار الدائرية لبارتليت				
الارتباطات كاي مربع = 281,345 دح = 21				
(10) التـدرج فـي الماسـتر نظـام (L.M.D) ضـــروري للظفـــر بفرصة عمل في المستقبل	,774			
(7) التـدرج فـي الماسـتر نظـام (L.M.D) ضـــروري للظفـــر بفرصة عمل في المستقبل	,711			
(2) نظـــام (L.M.D) يفـــرض علـى الطالـب الإجتهـاد أكثـر فـي التكوين الذاتي العلمي	,530			
البند15 (محيطة)		,679		
البند32 (محيطة)		,647		
البند13 (محيطة)			,893	
البند36 (محيطة)			,113	
البند1 (محيطة)				,727
البند27 (محيطة)				,681

يظهـر الرسـم رقـم 12 مخطـط التصـورات فـي الفضـاء حيـث تظهـر البنـود 2، 7 و10 كنـواة لتصـور فـرص العمـل فـي سـوق الشـغل محاطـا بـالبنود الأخـرى وأقربها البنود رقم 3 و27 و1.

الشكل رقم 12: مخطط في الفضاء لتصور فرص العمل في سوق الشغل



مكونـات البعـد الثالـث (التقـدير الاجتمـاعي) **فـي هيكلـة تصـورات المسـتقبل المهني**

يتضـح مـن مصـفوفة الارتباطـات العلاقـات بـين المعلومـات التـى للطالـب الجـامعي تصـوره للتقـدير الاجتمـاعي المرغـوب فيـه. يظهـر مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات أن تصـورات التقـدير الاجتمـاعي تتضـمن العبـارات المكونـة للبنـود

التالية:

(البند رقم12) ستمنحني مهنتي المستقبلية في نفس تخصصي الدراسي مكانة اجتماعية محترمة.

(البند رقم 20) نظام (L.M.D) سيتيح لي فرصة الالتحاق بميدان العمل في وقت أقل من نظام كلاسيك.

(البند رقم 30) الإحتجاجات المسجلة على طرق التوظيف ستجعل القائمين عليه يراجعون هذه الطرق بجعل التوظيف مستقبلا يتم وفق معايير موضوعية أكثر.

إن الارتباطات بين هذه البنود الثلاثة كما يظهر في الجدول رقم 23 موجبة وقوية تتراوح بين r = 0,28 و r = 0,58 كما أن هذه البنود تربطها علاقات مع بقية البنود الأخرى مما يوحي بأنها تشكل تصور الطالب الجامعي من أفكار عن التقدير الاجتماعي. كما تظهر مصفوفة الارتباطات أن البندين رقم 12 و20 مكونات أساسية لما لتصور الطالب للتقدير الاجتماعي حيث تربطها ببقية المكونات ارتباطات قوية وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباط مع البند رقم 29 الذي جاء ضعيفا حيث r = 0,06).

نفس الكلام ينطبق على البندين 21 و23 حيث تربطها ببقية المكونات ارتباطات قوية وموجبة ودالة في معظمها (ما عدا الارتباطات مع بعد البند رقم 19 التي جاءت ضعيفة حيث تتراوح بين r = -0,15 و r = 0,05) مما يوحي بأن هذين البعدين يشكلان نواة ما يحمله الطالب الجامعي من أفكار عن التقدير الاجتماعي.

جـدول رقـم 23: مصـفوفة الارتباطـات بـين المعلومـات المكونـة لتصـور المكانة الاجتماعية.

	البند 30	البند 12	البند 17	البند 9	البند 19	البند 33	البند 20
البند 30	1,00	**,289**	,132	-,094	,017	,136	,321
البند 12	,289	1,00	,091	,123	-,155	,052	,584
البند 17	,132	,091	1,00	,390	-,067	,005	,164
البند 9	-,094	,123	,390	1,00	,066	-,057	,059
البند 19	,017	-,155	-,067	,066	1,00	,129	,056
البند 33	,136	,052	,005	-,057	,129	1,000	,026
البند 20	**,321**	**,584**	,164	,059	,056	,026	1,000

الهيكل العام لتصورات التقدير الاجتماعي

تـم تحليـل هيكـل **لتصـورات** المجتمـع للتكـوين بنظـام ل. م. د باسـتخدام تقنيـة التحليـل العـاملي بطريقـة المركبـات الأساسـية التـى أظهـرت وجـود ثلاثـة محـاور تفسـر 63,08 % مـن التبـاين العـام وحيـث أن المحـور الأول يفسـر 26,29 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 24).

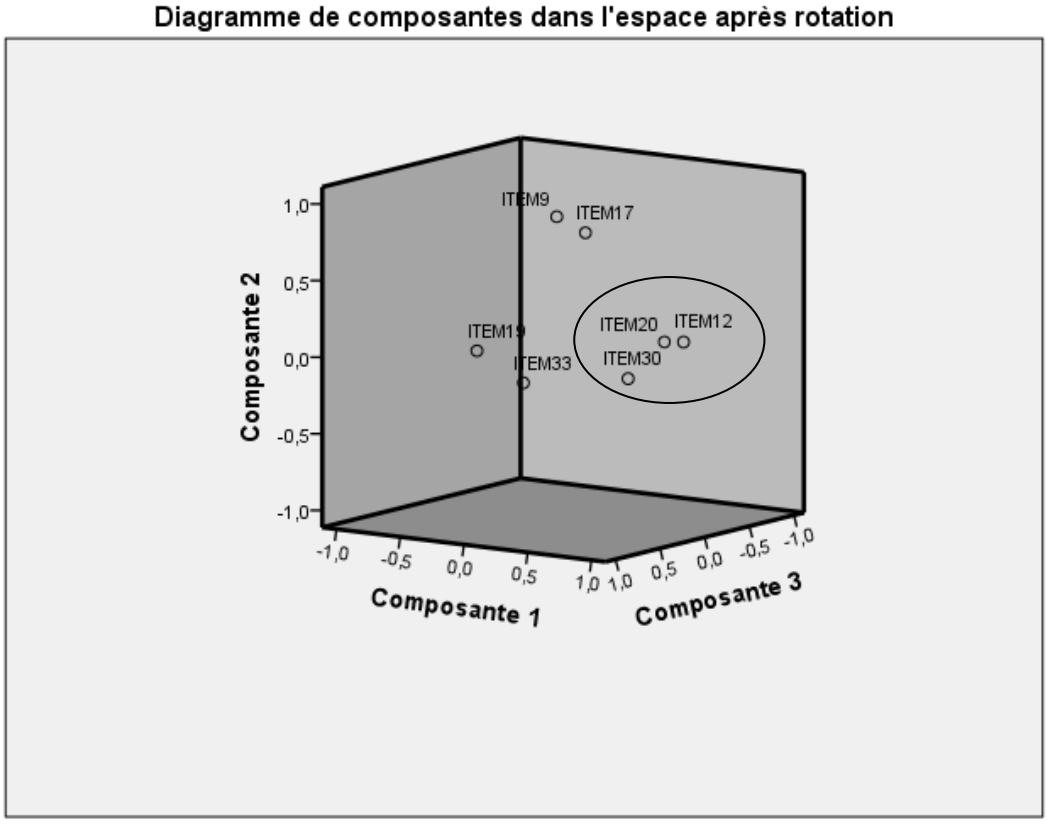
يـدخل فـي المحـور الأول (العامـل الأول) الـذي نعتبـره نـواة تصـورات التقـدير الاجتمـاعي البنـود الثلاثـة 12، 20 و30. وقـد تبـين سـابقا مـن نتـائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات.

جدول رقم 24: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني

	العامـــل الأول (النواة)	العامـل الثـانى (المحيط)	العامـل الثالـث (المحيط)
القيمة الكامنة	1,917	1,347	1,153
% قبل التدوير	27,383	19,237	16,465
% بعد التدوير	26,293	20,135	16,657
اختبار الدائرية لبارتليت			
الارتباطات كاي مربع = 520,664 دح = 21			
(12) ستمنحني مهنتي المستقبلية في نفس تخصصي الدراسي مكانة اجتماعية محترمة	,819		
(20) نظام (L.M.D) سيتيح لي فرصة الالتحاق بميدان العمل في وقت أقل من نظام كلاسيك	,814		
(30) الإحتجاجات المسجلة على طرق التوظيف ستجعل القائمين عليه يراجعون هذه الطرق بجعل التوظيف مستقبلا يتم وفق معايير موضوعية أكثر	,661		
البند9 (محيطة)		,795	
البند17 (محيطة)		,652	
البند19 (محيطة)			,796
البند33 (محيطة)			,617

يظهـــر مخطـــط التصـــورات فـــي الفضـــاء المبـــين فـــي الشـــكل رقـــم 13 محتويـات البنـود الثلاثـة 12 و20 و30 المكونـة لنـواة تصـور التقـدير الاجتمـاعي محاطة بالعناصر المحيطة المتمثلة في باقي البنود المكونة لهذا التصور.

الشـــكل رقـــم 13: مخطـط تصـور التقـدير الاجتمـاعي (النـواة والعناصـر المحيطة)



ملخص لعناصر تصورات المستقبل المهني للطلبة

المعلومات المكونة لنواة التصور	المعلومات المكونة للعناصر المحيطة في التصور
التطور الشخصي تقييم التحصيل العلمي **التقدير الاجتماعي** تصور فرص العمل في عالم الشغل	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل
التطور الشخصي تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د **التقدير الاجتماعي**	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل تقييم التحصيل العلمي تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل تصور فرص العمل في عالم الشغل

3. تحليل العناصر المكونة للهيكل العام لتصورات المستقبل المهني حسب متغير الجنس

3,1 – مركبات تصورات الإناث للمستقبل المهني

تم تحليل هيكل **لتصورات** الطالبات (الإناث) لمستقبلهن المهني باستخدام تقنية التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية التي أظهرت وجود محورين (النواة والعناصر المحيطة) تفسر 54,42 % من التباين العام وحيث أن المحور الأول يفسر 30,80 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 26) مما يعنى أن للإناث تصورات واضحة عن مستقبلهن المهني.

يـدخل فـي المحـور الأول (العامـل الأول) الـذي نعتبـره نـواة تصـورات المسـتقبل المهنـي للإنـاث الأبعـاد التاليـة: التطـور الشخصـي وتقيـيم التحصـيل والتقـدير الاجتمـاعي. وقـد تبـين مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات وجـود الارتباطات قوية بين هذه المكونات تتراوح بين $r = 0,40$ و $r = 0,46$.

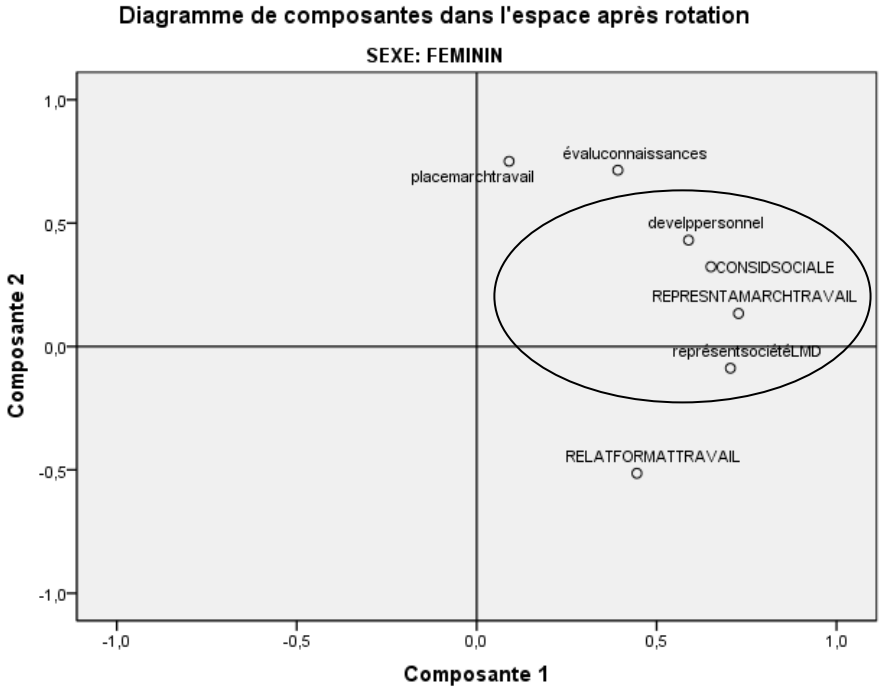
جدول رقم 26: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني عند الإناث

	العامل الأول	العامل الثانى
القيمة الكامنة	2,572	1,238
% قبل التدوير	36,748	17,679
% بعد التدوير	30,809	23,618
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 385,579 دح = 21		
التطور الشخصي	,729	
تقييم التحصيل العلمي	,724	
التقدير الاجتماعي	,720	
تصور فرص العمل في عالم الشغل	,679	
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د		,466
تصـور العلاقـة بـين التكـوين الجـامعي وعـالم الشعل (محيطة)		,675

يظهـر مخطـط التصـورات فـي الفضـاء المبـين فـي الشـكل رقـم محتويـات تصـور الإنـاث لمسـتقبلهن المهنـي مكـون مـن نـواة تتضـمن التطـور الشخصـي

وتقييم التحصيل العلمي والتقدير الاجتماعي.

الشـــكل رقـــم 14: مخطـط تصـور الإنـاث لمسـتقبلهن المهنـي (النـواة والعناصر المحيطة)



3.2 – مركبات تصورات الذكور للمستقبل المهني

تـم تحليـل هيكـل **لتصـــورات** الطالبـة الـذكور لمسـتقبلهم المهنـي بالطريقـة السـابقة ذاتهـا حيـث أظهـرت نتـائج التحليـل العـاملي بطريقـة المركبـات الأساسـية وجـود ثلاثـة محـاور يمثـل الأول منهـا نـواة تصـور الطلبـة الـذكور لمسـتقبلهم المهنـي فـي حـين تعتبمحـر العوامـل الأخـرى عوامـل محيطـة. تظهـر النتـائج بـأن العناصـر المشـكلة اللنـواة تفسـر 27,13 % مـن التبـاين العـام وحيـث أن المحـور الأول يفســر 21,68 % مــن التبــاين العــام فــي حــين يفســر المحــور الثالــث

17,54 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 27) مما يعني أن تصورات الذكور لمستقبلهن المهني منقسم بين عدة أفكار.

الجدول رقم 26: مصفوفة الارتباطات بين المعلومات المكونة لتصور الطلبة

	فرص العمل في عالم الشغل (1)	التقدير الاجتماعي (2)	العلاقة بين التكوين وعالم الشغل (3)	التطور الشخصي (4)	مكانته الشخصية في سوق العمل (5)	تقييم التحصيل العلمي (6)	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د (7)
(1)	1,000	,339	,255	,274	,189	,230	,297
(2)		1,000	,158	,332	,139	**,409**	**,380**
(3)			1,000	,033	,064	,014	,211
(4)				1,000	,099	,204	,415
(5)					1,000	,442	,099
(6)						1,000	**,240**
(7)							1,000

يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة تصورات المستقبل المهني للطلبة الذكور الأبعاد التالية: التقدير الاجتماعي وتصور المجتمع للتكوين الجامعي بنظام ل. م. د وتقييم التحصيل. وقد تبين من نتائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات الثلاثة تتراوح

بين r = 0,24 و r = 0,40 .

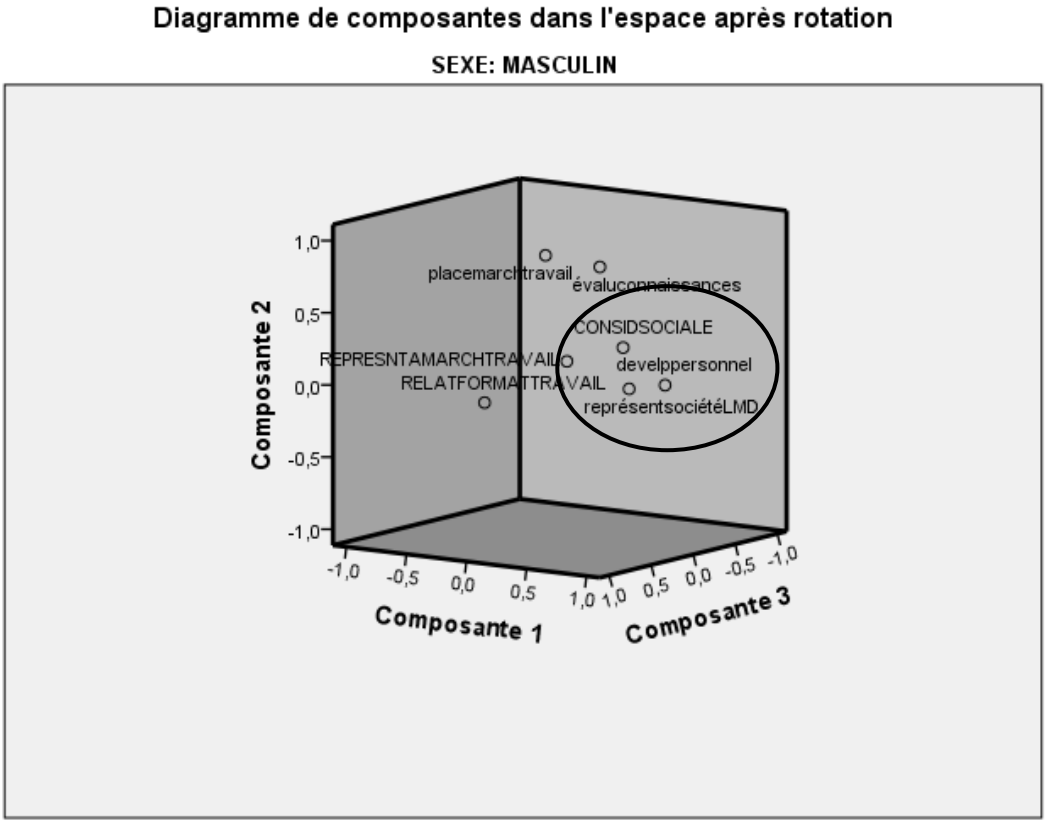
جدول رقم 27: المكونات المركزية والمحيطة لتصور المستقبل المهني عند الذكور

	العامل الأول (النواة)	العامل الثانى (المحيط)	العامل الثانى (المحيط)
القيمة الكامنة	2,454	1,182	1,007
% قبل التدوير	35,061	16,891	14,385
% بعد التدوير	27,113	21,683	17,540
اختبار الدائرية لبارتليت			
الارتباطات كاي مربع = 295,462 دح = 21			
التطور الشخصي	,810		
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,740		
التقدير الاجتماعي	,647		
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل		,859	
تقييم التحصيل العلمي		,795	
تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل (محيطة)			,924
تصور فرص العمل في عالم الشغل			,520

كما كان الحال مع الطالبات فقد تم رسم مخطط في الفضاء لتصورات

الطلبــة لمســتقبلهم المهنــي وهــو المخطــط المعــروض فــي الشــكل رقــم . يظهــر المخطــط محتويــات تصــور الطلبــة لمســتقبلهم المهنــي مكــون مــن نــواة تتضــمن التطـــور الشخصـــي و تصـــور المجتمـــع للتكـــوين بنظـــام ل. م. د والتقـــدير الاجتمــاعي. أمــا العناصــر المحيطــة فبعضــها قريــب مــن النــواة كتصــور الطالــب لمكانتــه فــي ســوق العمــل و تقيــيم التحصــيل العلمــي، فــي حــين أن هنــاك عناصــر محيطــة بعيــدة تتشــكل مــن تصــور العلاقــة بــين التكــوين الجــامعي وعــالم الشــعل و تصور فرص العمل في عالم الشغل.

الشكل رقم 15: مخطط تصور الذكور (النواة والعناصر المحيطة)



ملخص المقارنة

الجنس	المعلومات المكونة لنواة التصور	المعلومات المكونة للعناصر المحيطة في التصور
الإناث	**التطور الشخصي** تقييم التحصيل العلمي **التقدير الاجتماعي** تصور فرص العمل في عالم الشغل	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل
الذكور	**التطور الشخصي** تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د **التقدير الاجتماعي**	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل تقييم التحصيل العلمي تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل تصور فرص العمل في عالم الشغل
الاتفاق	**التطور الشخصي** **التقدير الاجتماعي**	تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل

4. مقارنة التصورات الطلبة حسب الموقع الجغرافي للجامعات

4.1- مركبات تصورات المستقبل المهني لطلبة وطالبات جامعة البليدة

تم تحليل هيكل تصورات المستقبل المهني لطلبة جامعة البليدة على اختلاف تخصصاتهم العلمية حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية وجود محورين يمثل الأول منها نواة تصور المستقبل المهني في حين يعبر العامل الثاني عن العوامل المحيطة. تظهر النتائج بأن العناصر المشكلة اللنواة تفسر 30,11 % من التباين العام وحيث أن المحور

الثـاني يفسـر 23,37 % مـن التبـاين العـام (أنظـر الجـدول رقـم 29) ممـا يعنـى أن تصورات طلبة هذه الجامعة محددة المعالم.

الجـدول رقـم 228: مصـفوفة الارتباطـات بـين عناصـر هيكـل التصـورات لطلبة جامعة البليدة

	فـــرص العمـل فـي عـــالم الشغل(1)	التقـــدير الاجتمـــاع ي (2)	العلاقـة بـين التكـــوين وعـــالم الشغل (3)	التطـــور الشخصـي (4)	مكانتـــه الشخصـية فـي سـوق العمل (5)	تقيـــيم التحصـيل العلمـــي (6)	تصـــور المجتمـــع للتكـــوين بنظـــام ل. م. د (7)
(1)	1,000	**,353**	,246	,299	,184	,307	**,279**
(2)		1,000	,089	,423	,151	,361	**,361**
(3)			1,000	,053	-,056	,053	,157
(4)				1,000	,133	,354	,325
(5)					1,000	,491	-,002
(6)						1,000	,176
(7)							1,000

يـدخل فـي المحـور الأول (العامـل الأول) الـذي نعتبـره نـواة تصـورات المسـقبل المهنـي لطلبـة جامعـة البليـدة الأبعـاد التاليـة: تصـور المجتمـع للتكـوين الجـامعي بنظـام ل. م. د والتقـدير الاجتمـاعي و تصـور فـرص العمـل فـي عـالم الشـغل بهـذا الترتيـب. وقـد تبـين مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات وجـود الارتباطـات قويـة بـين هـذه المكونـات الثلاثـة تتـراوح بـين r=0,27 و r=0,36. كمـا أن لهـذه العوامـل وخاصـة وتصـور فـرص العمـل فـي عـالم الشـغل ارتباطـات موجبة وقوية مع كل الأبعاد الأخرى المحيطة تتراوح بين r=0,18 و r=0,35.

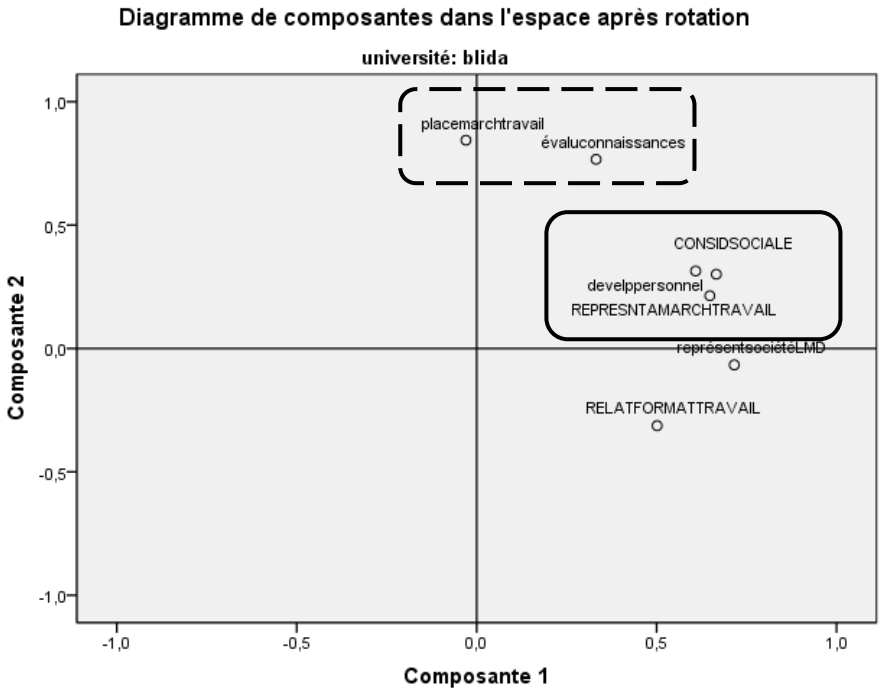
جدول رقم 29: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة جامعة البليدة

	العامـل الأول (النواة)	العامـل الثـانى (المحيط)
القيمة الكامنة	2,108	1,270
% قبل التدوير	35,349	18,141
% بعد التدوير	30,114	23,375
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 311,852 دح = 21		
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,716	
التقدير الاجتماعي	,666	
تصور فرص العمل في عالم الشغل	,648	
التطور الشخصي	,608	
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل		,844
تقييم التحصيل العلمي		,766

كما كان الحال مع المتطلبات السابقة فقد تم رسم مخطط في الفضاء لتصورات الطلبة لمستقبلهم المهني وهو المخطط المعروض في الشكل رقم . يظهر المخطط محتويات تصور الطلبة لمستقبلهم المهني مكون من نواة تتضمن تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د والتقدير الاجتماعي ثم التطور الشخصي و. أما العناصر المحيطة فبعضها قريب من النواة كتصور

الطلبـة للعلاقـة بـين التكـوين الجـامعي، فـي حـين أن هنـاك عناصـر محيطـة بعيـدة تتشكل من تصور الطلبة لمكانتهم في سوق العمل و تقييم التحصيلهم العلمي.

الشـــكل رقـــم 16: مخطـط تصـور طلبـة جامعـة البليـدة لمسـتقبلهم **المهنـــي** (النواة والعناصر المحيطة)



4.1- مركبات تصورات المستقبل المهني لطلبة وطالبات جامعة الجزائر

تم تحليل هيكل تصورات المستقبل المهني لطلبة جامعة الجزائر على اختلاف تخصصاتهم العلمية حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية وجود محورين يمثل الأول منها نواة تصور المستقبل المهني في حين يعبر العامل الثاني عن العوامل المحيطة. تظهر النتائج بأن العناصر المشكلة اللنواة تفسر 30,11 % من التباين العام وحيث أن المحور الثاني يفسر 23,37 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 31) مما يعنى أن تصورات طلبة هذه الجامعة محددة المعالم.

الجدول رقم 30: مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لدى طلبة جامعة الجزائر

	فرص العمل في عالم الشغل (1)	التقدير الاجتماعي (2)	العلاقة بين التكوين وعالم الشغل (3)	التطور الشخصي (4)	مكانته الشخصية في سوق العمل (5)	تقييم التحصيل العلمي (6)	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د (7)
(1)	1,000	,333	,209	,391	,206	,321	,357
(2)	,333	1,000	,020	**,356**	,139	**,438**	,363
(3)	,209	,020	1,000	-,051	,046	-,050	,185
(4)	,391	,356	-,051	1,000	,218	**,298**	,337
(5)	,206	,139	,046	,218	1,000	,445	,178
(6)	,321	,438	-,050	,298	,445	1,000	,172
(7)	,357	,363	,185	,337	,178	,172	1,000

يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة تصورات المستقبل المهني لطلبة جامعة البليدة الأبعاد التالية: تقييم التحصيل العلمي ثم التقدير الاجتماعي و التطور الشخصي بهذا الترتيب. وقد تبين من نتائج

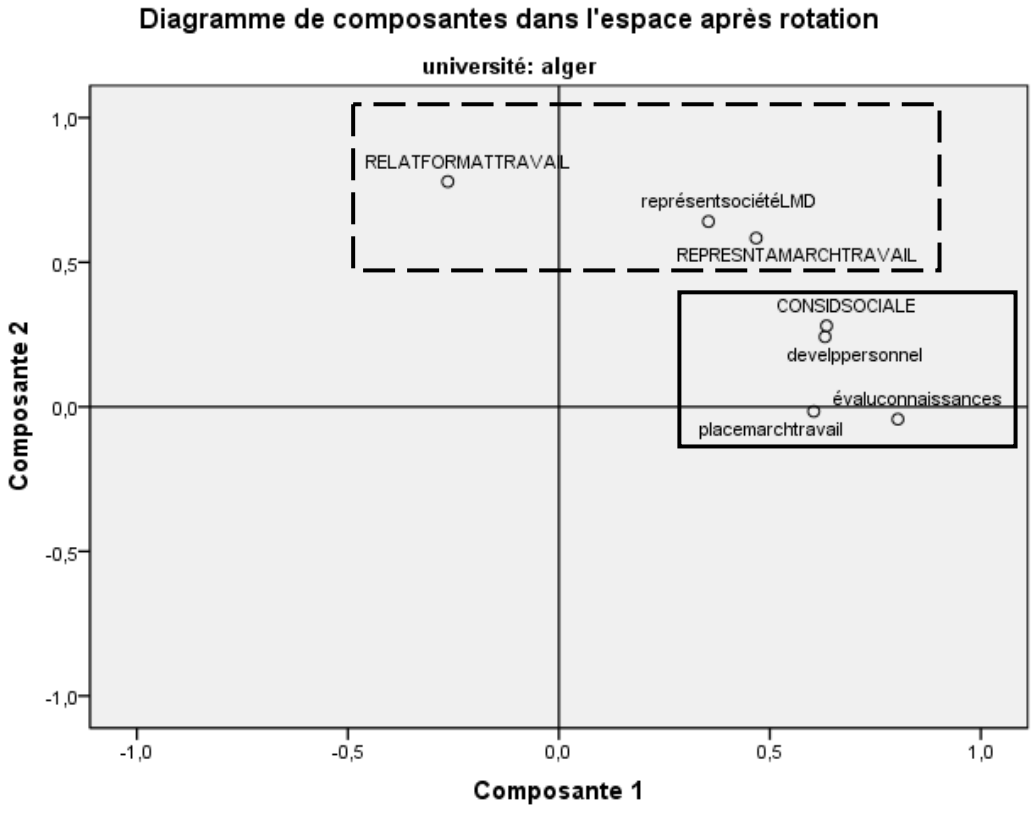
مصـفوفة الارتباطـات وجـود الارتباطـات قويـة بـين هـذه المكونـات الثلاثـة تتـراوح بين 0,29 = r و 0,43 = r . كما أن لهذه العوامل وخاصة تقييم التحصيل العلمـي ارتباطـات موجبـة وقويـة مـع كـل الأبعـاد الأخـرى المحيطـة تتـراوح بـين r 0,17 = و 0,44 = r مـا عـدا مـع بعد تصـور العلاقـة بـين التكـوين وعـالم الشـغل حيـث كـان الارتبـاط يسـاوي 0,05- = r. تجـدر الإشـارة إلـى أن علاقـة هـذا البعـد الأخيـر مـع بـاقي الأبعـاد كانـت ضـعيفة وسـالبة فـي بعـض الحـالات (أنظر الجدول رقم 30).

جدول رقم 31: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة جامعة الجزائر

	العامـــل الأول (النواة)	العامـل الثـانى (المحيط)
القيمة الكامنة	2,547	1,175
% قبل التدوير	36,380	16,792
% بعد التدوير	31,774	21,398
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 315,053 دح = 21		
تقييم التحصيل العلمي	,803	
التقدير الاجتماعي	,634	
التطور الشخصي	,631	
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,604	
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل		,779
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د		,641
تصور فرص العمل في عالم الشغل		,584

كما كان الحال مع المتطلبات السابقة فقد تم رسم مخطط في الفضاء لتصورات الطلبة لمستقبلهم المهني وهو المخطط المعروض في الشكل رقم . يظهر المخطط محتويات تصور الطلبة لمستقبلهم المهني مكون من نواة تتضمن تقييم التحصيل العلمي ثم التقدير الاجتماعي و التطور الشخصي بهذا الترتيب. أما العناصر المحيطة فبعضها قريب من النواة كتصور الطلبة لمكانتهم في عالم الشغل، في حين أن هناك عناصر محيطة بعيدة تتشكل من تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د و تصور فرص العمل في عالم الشغل.

الشكل رقم 17: مخطط تصور طلبة جامعة الجزائر لمستقبلهم **المهني** (النواة والعناصر المحيطة)



5. تحليل العناصر المكونة للهيكل العام لتصورات المستقبل المهني حسب متغير التخصص العلمي

5.1- مركبات تصورات المستقبل المهني لطلبة وطالبات الآداب واللغات

تم تحليل هيكل تصورات المستقبل المهني لطلبة الآداب واللغات للجامعات محل الدراسة. أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية وجود محورين يمثلان نواة تصور المستقبل المهني والعناصر المحيطة. تظهر النتائج بأن العناصر المشكلة اللنواة تفسر 30,61 % من التباين العام وحيث أن المحور الثاني يفسر 26,69 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 33) مما يعني أن تصورات طلبة هذه الجامعة محددة المعالم.

الجدول رقم 32: مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لدى طلبة الآداب واللغات

	فرص العمل في عالم الشغل (1)	التقدير الاجتماعي (2)	العلاقة بين التكوين وعالم الشغل (3)	التطور الشخصي (4)	مكانته الشخصية في سوق العمل (5)	تقييم التحصيل العلمي (6)	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د (7)
(1)	**1,000**	**,365**	**,198**	**,422**	**,156**	**,224**	**,360**
(2)		1,000	,072	,479	,109	,424	**,341**
(3)			1,000	,077	-,040	-,046	**,220**
(4)				1,000	,276	,480	**,393**
(5)					1,000	,554	**,144**
(6)						1,000	**,185**
(7)							**1,000**

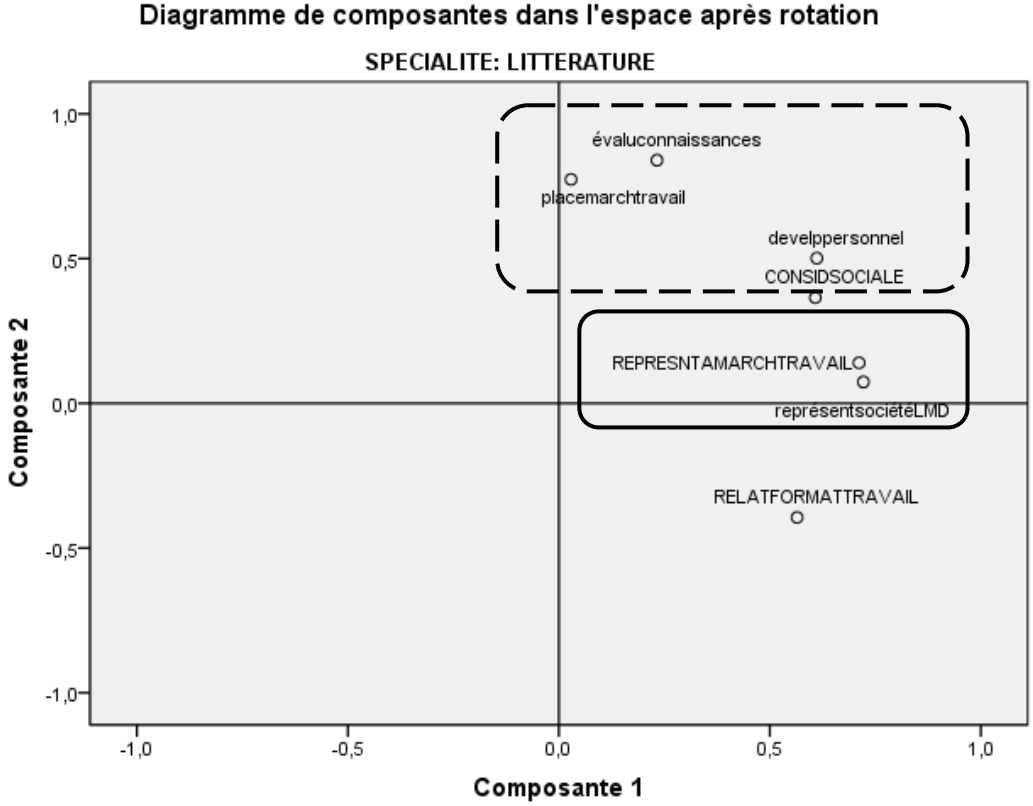
يـدخل فـي المحـور الأول (العامـل الأول) الـذي نعتبـره نـواة تصـورات المسـقبل المهنـي للطلبـة الأبعـاد التاليـة: تصـور المجتمـع للتكـوين بنظـام ل. م. د و تصـور فـرص العمـل فـي عـالم الشـغل. وقـد تبـين مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات وجـود الارتبـاط قـوي بـين العـاملين بلـغ 0,36 = r. كمـا أن لهـذين العـاملين ارتباطـات موجبـة وقويـة مـع كـل الأبعـاد الأخـرى المحيطـة تتـراوح بـين r 0,14 = و 0,42 = r مـا عـدا مـع بعـد تصـور العلاقـة بـين التكـوين وعـالم الشـغل حيـث كـان الارتبـاط يسـاوي 0,05- = r. تجـدر الإشـارة إلـى أن علاقـة هـذا البعـد الأخيـر مـع بـاقي الأبعـاد كانـت ضـعيفة وسـالبة فـي بعـض الحـالات (أنظر الجدول رقم 32).

جدول رقم 33: تصور المستقبل المهني لطلبة الآداب واللغات

	العامـــــــل الأول (النواة)	العامـــــل الثـــــانى (المحيط)
القيمة الكامنة	2,696	1,316
% قبل التدوير	38,510	18,802
% بعد التدوير (المجموع = 57,312)	30,613	26,699
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 166,096 دح = 21		
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,722	
تصور فرص العمل في عالم الشغل	,711	
تقييم التحصيل العلمي		,840
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل		,774
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل		,564
التطور الشخصي		,611
التقدير الاجتماعي		,608

كما كان الحال مع المتطلبات السابقة فقد تم رسم مخطط في الفضاء لتصورات الطلبة لمستقبلهم المهني وهو المخطط المعروض في الشكل رقم 18. يظهر مخطط تصورات طلبة الآداب واللغات المعروض في الشكل رقم محتويات تصور المستقبل المهني مكون من نواة تتضمن تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د و تصور فرص العمل في عالم الشغل. أما العناصر المحيطة فبعضها قريب من النواة التطور الشخصي والتقدير الاجتماعي في حين أن هناك عناصر محيطة تتمثل في تقييم التحصيل العلمي و تصور مكانته الشخصية في سوق العمل.

الشكل رقم 18: مخطط تصور طلبة الآداب واللغات لمستقبلهم **المهني** (النواة والعناصر المحيطة).



5.2- مركبات تصورات المستقبل المهني لطلبة وطالبات العلوم الإنسانية والاجتماعية

تم تحليل هيكل تصورات المستقبل المهني لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية على اختلاف جامعات الانتماء حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية وجود ثلاثة محاور يمثل الأول منها نواة تصور المستقبل المهني في حين يعبر العامل الثاني عن العوامل المحيطة القريبة بينما يمثل العامل الثالث العناصر المحيطة البعيدة. تفسر العناصر المشكلة اللنواة 30,88 % من التباين العام وحيث أن المحور الثاني يفسر 21,00 % من التباين العام في حين يفسر العامل الثالث 16,36 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 35) مما يعني أن تصورات طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية غير محددة المعالم.

الجدول رقم 34: مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية

	فرص العمل في عالم الشغل (1)	**التقدير الاجتماعي (2)**	العلاقة بين التكوين وعالم الشغل (3)	**التطور الشخصي (4)**	مكانته الشخصية في سوق العمل (5)	تقييم التحصيل العلمي (6)	**تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د (7)**
(1)	1,000	,349	,211	,362	,147	,288	**,230**
(2)		1,000	**,025**	**,514**	**,118**	**,422**	**,465**
(3)			1,000	,004	,058	-,033	**,058**
(4)				1,000	**,167**	**,305**	**,373**
(5)					1,000	,448	**,087**
(6)						1,000	**,243**
(7)							**1,000**

يـدخل فـي المحـور الأول (العامـل الأول) الـذي نعتبـره نـواة تصـورات المسـقبل المهنـي لطلبـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة الأبعـاد التاليـة: التقـدير الاجتمـاعي والتطـور الشخصـي ثـم تصـور المجتمـع للتكـوين بنظـام ل. م. د بهـذا الترتيب.

جدول رقم 35: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية

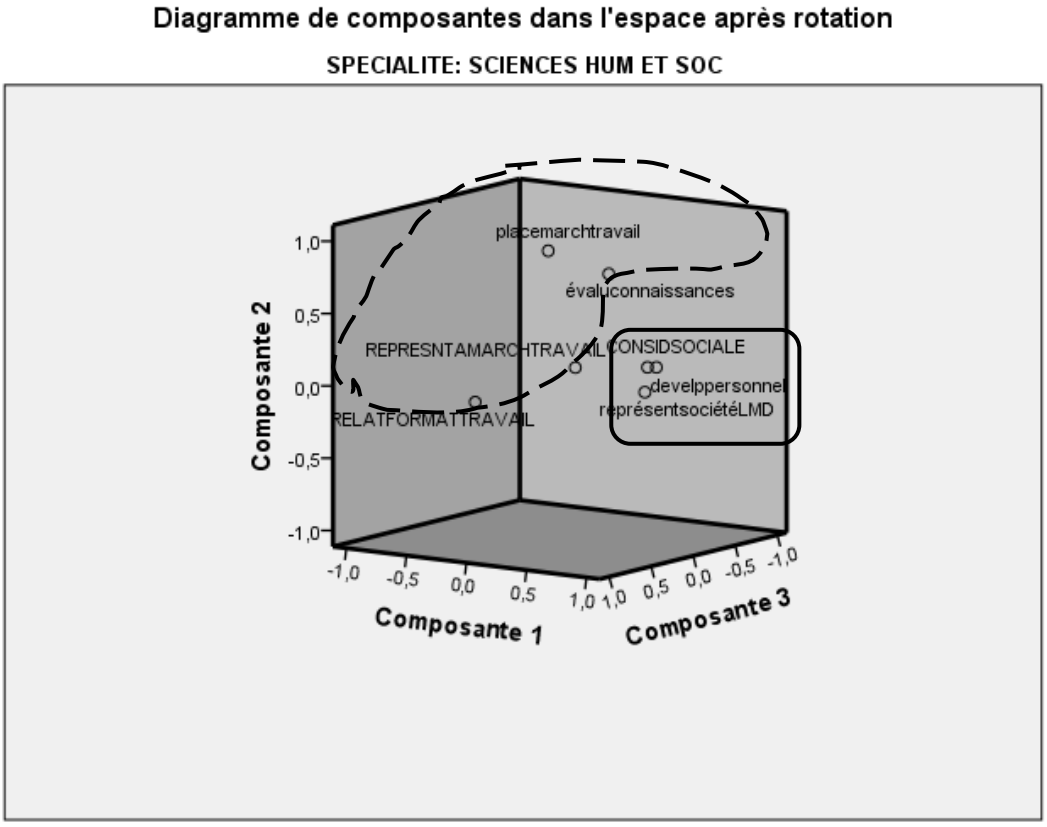
	العامل الأول (النواة)	العامل الثانى (المحيط)	العامل الثالث (المحيط)
القيمة الكامنة	2,567	1,127	1,084
% قبل التدوير	36,675	16,101	15,479
% بعد التدوير (المجموع = 68,254)	30,889	21,005	16,360
اختبار الدائرية لبارتليت			
الارتباطات كاي مربع = 140,855 دح = 21			
التقدير الاجتماعي	,817		
التطور الشخصي	,753		
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,737		
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل		,895	
تقييم التحصيل العلمي		,757	
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل			,931
تصور فرص العمل في عالم الشغل			,514

وقـد تبـين مـن نتـائج مصـفوفة الارتباطـات وجـود الارتباطـات قويـة بـين هـذه المكونـات الثلاثـة تتـراوح بـين $r = 0,37$ و $r = 0,51$. كمـا أن لهـذه العوامـل

وخاصة التقدير الاجتماعي ارتباطات موجبة وقوية مع كل الأبعاد الأخرى المحيطة تتراوح بين r = 0,11 و r = 0,51 ما عدا مع بعد تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل حيث كان الارتباط يساوي r = 0,02. تجدر الإشارة إلى أن علاقة هذا البعد الأخير مع باقي الأبعاد كانت ضعيفة وسالبة في بعض الحالات (أنظر الجدول رقم 34).

يظهر مخطط التصورات المعروض في الشكل رقم العناصر المركزية والمحيطة المكونة لتصورات طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية لمستقبلهم المهني. حيث تظهر النواة متضمنة عناصر التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي ثم تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د.

الشكل رقم 19: مخطط تصور طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية لمستقبلهم **المهني** (النواة والعناصر المحيطة)



5,3- مركبات تصورات المستقبل المهني لطلبة وطالبات العلوم والتكنولوجيا

أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المركبات الأساسية وجود محورين يمثل الأول نواة تصور المستقبل المهني في حين يعبر العامل الثاني عن العناصر المحيطة. تظهر النتائج بأن العناصر المشكلة اللنواة تفسر 26,46 % من التباين العام وحيث أن المحور الثاني يفسر 25,36 % من التباين العام (أنظر الجدول رقم 37) مما يعنى أن تصورات طلبة العلوم والتكنولوجيا محددة المعالم.

الجدول رقم 36: مصفوفة الارتباطات بين مكونات التصورات طلبة العلوم والتكنولوجيا

	فرص العمل في عالم الشغل (1)	**التقدير الاجتماعي (2)**	**العلاقة بين التكوين وعالم الشغل (3)**	التطور الشخصي (4)	مكانته الشخصية في سوق العمل (5)	تقييم التحصيل العلمي (6)	**تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د (7)**
(1)	**1,000**	**,318**	**,228**	**,299**	**,232**	**,418**	**,250**
(2)		1,000	**,152**	**,226**	**,111**	**,359**	**,303**
(3)			1,000	-,081	-,149	,041	**,175**
(4)				1,000	,141	,264	**,303**
(5)					1,000	,426	**,078**
(6)						1,000	**,163**
(7)							**1,000**

يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة التصورات العناصر التالية: تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل ثم تصور المجتمع

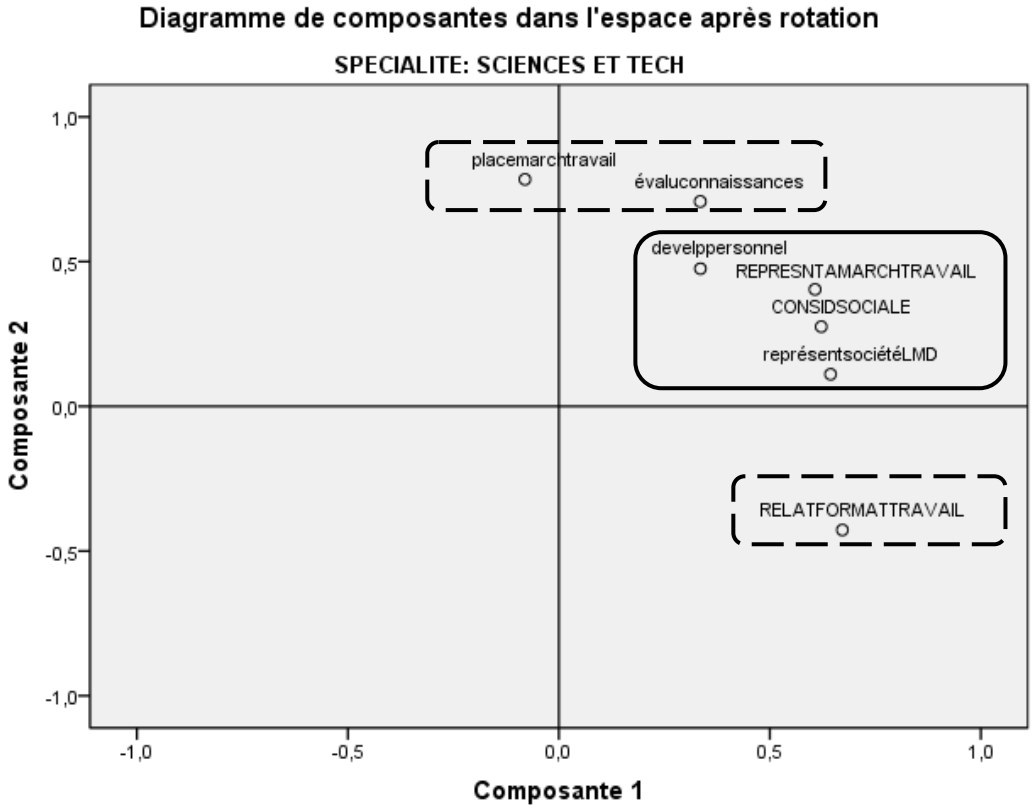
للتكوين بنظام ل. م. د و التقدير الاجتماعي بهذا الترتيب. وقد تبين من نتائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات تتراوح بين r = 0,22 و 0,41 r = . كما أن لهذه العوامل وخاصة تقييم التحصيل العلمي ارتباطات موجبة وقوية مع كل الأبعاد الأخرى المحيطة تتراوح بين r = 0,07 و 0,42 r = ما عدا مع بعد تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل حيث كان الارتباط ضعيفة وسالبة في بعض الأحيان . تجدر الإشارة إلى أن علاقة هذا العنصر الأخير مع باقي العناصر كانت ضعيفة وسالبة في بعض الحالات (أنظر الجدول رقم 36).

جدول رقم 37: المكونات الأساسية (النواة) والمحيطة لتصور المستقبل المهني لطلبة العلوم والتكنولوجيا

	العامل الأول (النواة)	العامل الثانى (المحيط)
القيمة الكامنة	2,350	1,278
% قبل التدوير	33,567	18,260
% بعد التدوير (المجموع = 51,827)	26,464	25,364
اختبار الدائرية لبارتليت		
الارتباطات كاي مربع = 188,529 دح = 21		
تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	,672	
تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,644	
التقدير الاجتماعي	,622	
تصور فرص العمل في عالم الشغل	,607	
تصور مكانته الشخصية في سوق العمل		,784
تقييم التحصيل العلمي		,708
التطور الشخصي		,476

يظهـر المخطـط المعـروض فـي الشـكل رقـم محتويـات تصـور الطلبـة العلـوم والتكنولوجيا لمستقبلهم المهني.

الشـــكل رقـــم 20: مخطــط تصــور طلبــة العلــوم والتكنولوجيــا لمســتقبلهم **المهني** (النواة والعناصر المحيطة)



خلاصة الفصل

أظهرت النتائج وجود فروق في المكونات الأساسية والمحيطة لتصورات الطلبة لمستقبلهم المهني باختلاف الجنس والموقع الجغرافي للجامعة والتخصص العلمي وهذه النتائج تتماشى في مجملها مع الأطر النظرية للتصورات الاجتماعية خاصة منها نظرية مسكوفيتشي ونظرية النواة حيث ظهر الاختلاف بين المجموعات كما ظهرت بوضوح من خلال المخططات المكونات الأساسية والمحيطة حسب تصور نظرية النواة.

انطلاقا من هذا المنظور سيتم في الفصل الموالي مناقشة وتفسير تصورات الطلبة بصفة عامة لمستقبلهم المهني في مرحلة الأولى ثم حسب الفروق من حيث الجنس والموقع الجغرافي للجامعة وأخيرا حسب التخصص.

الفصل السابع

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية التى أجريت في بعض جامعات الوسط وتناولت تصورات عينة من الطلبة بلغ عددهم 576 من الجنسين ينتمون إلى مختلف المعاهد أن هيكلة تصورات الطلبة الجامعيين المكونين بالنظام التعليمي الجامعي الجديد ل. م. د لمستقبلهم المهني تشكلت من سبعة أبعاد سيتم تحليلها على ضوء نظرية النواة لتحليل تكوين وتطور التصورات الاجتماعية.

تتمثل أبعاد أو عناصر هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني في ما يلي:

- ✓ التطور الشخصي
- ✓ تصورات المجتمع للتكوين الجامعي بالنظام الجديد
- ✓ تقييم مستوى التحصيل
- ✓ تصورات (فرص التشغيل) سوق العمل
- ✓ التقدير الاجتماعي
- ✓ تصور المكانة في سوق العمل
- ✓ تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل

أمكن تحليل هيكل التصورات حسب نظرية النواة من تحديد العناصر المكونة للنواة والعناصر المحيطة. فقد ظهر بأن تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني تتمحور حول النواة التى تتكون من تصور المجتمع لنظام ل م د وتصور فرص العمل في عالم الشعل والبحث عن التقدير الاجتماعي. أما العناصر المحيطة فتتمثل في تحقيق التطور الشخصي و تقييم مستوى التحصيل وتصور الطالب لمكانته في سوق العمل وأخيرا تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل.

1. عناصر نواة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني

حسب مولينيه (Molinier, 2004) يرى فلامون (Flament, 1994, p. 46) أن "النواة المركزية هي التى تحدد موضوع التصورات) وعليه فقد تمت تسمية عناصر نواة التصورات الاجتماعية لطلبة النظام الجديد ل. م. د لمستقبلهم المهني على أساس ما أفرزه التحليل العاملي لأداة القياس كما مرّ معنا في الفصل السابق.

1.1- تصور المجتمع لنظام ل م د

هناك العديد من الأسباب التى تضع هذا العنصر في مركز تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني وحتى الاجتماعي وأهمها أن هذا الموضوع التكوين الجامعي بنظام ل. م. د يرتبط مباشرة بالتربية والثقافة في المجتمع. ويمكن الوقوف على تصور المجتمع لنظام التكوين الجديد ل. م. د بالرجوع إلى

بعض الكتابات حول الموضوع من انجاز باحثين جزائريين حيث يمكن اعتبار أصحابها من أفراد المجتمع وربما أكثرهم تأثيرا في تصورات الطلبة لهذا النظام وفرص العمل المترتبة عنه.

يمكن أن نشير في هذا الصدد ما كتبه تواتي عبد القادر (2013) الذي يرى بأن هذا الإصلاح الذي أعد وطور من أجل الدول الغربية على مقاسها بما يتوافق مع مشاكلها الاقتصادية خاصة لا يصلح للمجتمع الجزائري الذي يتميز بخصائص ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة تماما عن خصائص المجتمعات الغربية التى وجد من أجلها هذا النظام. وهو نفس المذهب الذي ذهب إليه صالحي محمد (2013) الذي عرض مجموعة من العوامل التى قد تعيق تطبيق نظام التكوين الجديد ل. م. د والتى منها عدم تهيئة الأرضية المفهومية لهذا النظام والارتجال في تطبيقه من طرف الحكومة الجزائرية (حيث عمم على كل الجامعات بعد سنة واحدة فقط من التجريب) حيث يقول "...إذ وجد الأستاذ (الجامعي) نفسه بعد عطلة صيفية يطبق نظاما لا يعرف عنه إلا ما اطلع عليه في القوانين الاجبارية المملوءة بالفراغات القانونية وآخر حاول فهم النظام عن المسؤولين فوجد نفسه في دوامة مبهمة فالذي أفهمه ليس بفاهم." ص12

وإذا كان هذا هو موقف النخبة في المجتمع الجزائري وأصحاب الميدان فما عسانا نقول عن عامة الناس الذين لا يتوفرون على أي معلومات عن هذا النظام ما عدا ما يكتب هنا وهناك في الصحافة الوطنية. إن هذا الوضع يدفع بأفراد المجتمع الجزائري إلى تصور أن الجامعات وطلابها كانوا ولا يزالوا حقل

تجارب تطبق عليها نظم الغير المختلف عنا دينا وثقافة وتاريخا ولغة، والنتيجة أن يصبح المجتمع متخوف من نتائج هذه الاصلاحات التى كان نظام التكوين الجديد ل. م. د آخرها. أكثر من ذلك فإن بعض المسؤولين في الحكومات الجزائرية يعلنون صراحة رفضهم لهذا النظام التعليمي الجديد وفي هذا الصدد يذكر تواتي عبد القادر (2013، ص78) رأي كاتب الدولة المكلف بالاستشراف الذي اقترح ما يراه مناسبا بقوله "المطلوب عمله: ليس هناك الكثير من التفكير في المطلوب عمله...ربما يكون أقصر طريق هو الغاء النظام الجديد والاستثمار في النظام الكلاسيكي".

فإذا كان موقف المسؤولين على هذا الحال وكانت اتجاهات الطلبة نحو هذا سلبية (بوحفص، 2013) وكانت اتجاهات الأساتذة نحو نفس النظام سلبية أيضا (كركوش، 2012) فإننا لا نتفاجأ بأن يكون تصور المجتمع لنظام التكوين الجديد ل. م. د عنصر من نواة تصورات الطالب المتخرج نحو مستقبله المهني وحتى الاجتماعي. وعلى هذا الأساس فمن وجهة نظر الأهل تكون فرصة الحصول على عمل أكبر بالنسبة إلى الطالب المتخرج من جامعة بعد التكوين بالنظام الكلاسيكي مقارنة بفرص الطالب المتخرج بالنظام الجديد ل. م. د لأن المؤسسات تفضل خريجي النظام الكلاسيكي على خريجي النظام الجديد هذا – طبعا – عدا أن خريج الجامعة بالنظام الكلاسيكي يعتبر في نظر المجتمع أعلى مرتبة من خريج الجامعة وهذا واضح ولا يمكن إنكاره فهي ثقافة منتشرة بالفعل.

وحتى لا يزداد الطين بلّة نرى أنه من الضروري أن يقتصر دور الأهل على تقديم المشورة لأبنائهم والتوجيه الصحيح لهم قبل اختيار دراستهم الجامعية، وأن يتقبل الأهل رغبات أبنائهم بصدر رحب حتى إن كانت تختلف عن ميولهم أو خططهم التي يضعونها لهم.

يدخل الطالب الجامعة ويتخرج منها بشهادة وهو يدرك أن نظرة الناس لغير حملة الشهادات الجامعية نظرة دونية مقارنة مع حاملي الشهادات خاصة المهنيين لأنهم في نظر الناس قد فشلوا بالجامعة فتوجهوا إلى التعليم المهني.

1.2 تصورات (فرص التشغيل) سوق العمل

وجود خلل في العلاقة بين التكوين الجامعي والتشغيل ينعكس سلبا على تصورات الطلبة لفرص العمل في سوق العمل وعلى المكانة التى ستكون اهم فيه وإن كانت الجامعة لا تتحمل المسئولية لوحدها فالمشكلة مشكلة المجتمع الجزائري وتتطلب تضافر جهود الجميع لحلها، والحل لا يتم إلا من خلال عملية التنسيق بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل من خلال وضع خطط إستراتيجية لواقع السوق وضرورة التحكم في أعداد الخريجين، وعملية التحكم لا تعني خفض نسبة المتخرجين وإنما المقصود بها نوعية الخريجين، وهو ما يطلق عليه بالتسيير العقلاني في تسيير الموارد البشرية.

إن غياب الدراسات الدقيقة عن الواقع الحقيقي لاحتياجات سوق العمل كان له الأثر السلبي على تصورات الطالب الجامعي، وعلى الهيئات الرسمية

وراسمي السياسة العامة في البلاد رفع التحدي واعتبار التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة استثمارا وليس تكلفة وهو الأمر الذي من شأنه أن يصلح وضع الجامعة الجزائرية.

أظهرت نتائج دراسة 'استطلاع الخرّيجين الجدد في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا' لعام 2015 والتي قامت بها شركة يوجوف بالتعاون مع بيت.كوم بأن 76% من المستطلعين يعتقدون بأن إيجاد فرص العمل هي أكبر التحديات التي تواجه جيلهم مما يجعل 80% منهم يفكّرون ببدء عملهم الخاص في المستقبل.
(http://research.mena.yougov.com/ar/news/2015/07/20/menas-fresh-graduates-say-finding-job-greatest/)

وبالفعل فإن ما يصل إلى 45% من الخرّيجين الجدد المقيمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يعتقدون بأن الحصول على وظيفتهم الأولى سيكون أمرا 'صعباً للغاية'. 32% قالوا بأن المدة المستغرقة لحصولهم على عمل منذ بدء البحث هي ما بين 3 شهور إلى 12 شهر حتى يجدوا فرصة عمل. كذلك تعتبر معرفة أين يمكن البحث عن فرص عمل مناسبة وكيفية البحث عن عمل بطريقة فعّالة من أهم التحديات بنسبة 39% و34% من المستطلعين على التوالي.

يعتقد معظم هؤلاء الشباب الباحثين عن عمل بأن قلّة خبرتهم هي ما يؤثر سلبياً على بحثهم عن عمل إلا أن نتائج بعض الدراسات تثبت عكس هذه الاعتقادات فهم في الحقيقة لا يستخدمون الطرق المناسبة لذلك والتي منها الاستعانة بالأهل والإطلاع المستمر على أخبار التوظيف في وسائل

الإعـلام المختلفـة وخاصـة ضـعف قـدرات التواصـل لـديهم وتقـديم أنفسـهم وسـيرهم الذاتيــة علمــاً أن هنــاك عشــرات الجــامعيين لا يعرفــون التعامــل مــع النــاس ولا يعرفـون كلمـة أكثـر ممـا تعلمـوه فـي الجامعـة، وللأسـف فـإن التعلـيم الجـامعي حينمـا قُـرِّرَ كـان الهـدف منـه فـتح آفـاق الطلبـة لتنـوير عقـولهم وليكـون لهـم حـافزاً لتطـوير أنفسـهم بعـد الجامعـة. بالمقابـل فـإن الشـركات والمؤسسـات تبحـث عـن الخـرّيجين الجـدد لكنهـا ترغـب بتوظيـف الأفـراد القـادرين علـى التـأقلم بسـهول والانتقـال مـن التحصـيل الأكـاديمي إلـى سـوق العمـل بغـضّ النظـر عـن مسـتوى خبـراتهم وقـدتهم علـى التطـور وهـي سـمة مفقـودة فـي شـباب اليـوم فقلمـا يقـرأ أحـد كتابــاً بعــد التخــرج الجــامعي اللهــم إلا جريــدة سياســية أو مــا شــابه، بينمــا فــي الغـرب قلمـا يوجـد أحـد ينتظـر فـي محطـة المتـرو أو المطـار أو الطـائرة أو فـي عيـادة الطبيـب لا يقـرأ، وأول أمـر نـزل فـي القـرآن الكـريم هـو: (اقـرأ)، فأطاعـه الغرب وعصاه المسلمون.

1.3- التقدير الاجتماعي

التموقــع فــي المجتمــع مــن اهتمامــات الشــباب لهــذا فــإن مســألة الانــدماج الاجتمـاعي لا تقتصـر علـى الحصـول علـى وظيفـة خاصـة أن فـي هـذه المراحـل مــن العمــر تتحــدد أنمــاط التنشــئة الاجتماعيــة والانخــراط فــي النشــاطات الاجتماعيـة وتطـوير العلاقـات مـع الأسـرة والأهـل. لهـذا فـإن تصـورات المسـتقبل المهنـي تلتقـى مـع تصـورات الموقـع فـي المجتمـع واكتسـاب احتـرام وتقـدير أفـراد هــذا المجتمــع. مــن هــذا المنطلــق يحــدد العمــل الهويــة المهنيــة والاجتماعيــة

(Dubar, 2000) وهو كما يقول غيدنس (Giddens, 1998) نقلا عن (Saradouni, 2012) "صمام الأمان".

بينت دراسة رائدة في موضوع الاندماج الاجتماعي للشباب المتخرج من الجامعة أجراها الباحثون الكنديون تروتييه ولافورس وكلوتييه (Trottier, Laforce, & Cloutier, 1998) استجوبوا فيها 61 خريج جامعة أن تصورات هؤلاء لمستقبلهم المهني غير متجانسة ومختلفة غير أن الكثير منهم أقر بأنه يبحث أولا وقبل كل شيء عن التقدير والاعتراف الاجتماعي.

يدرك الطالب الجامعي أن نظرة المجتمع إليه تتغيَّر بعد أن يدخل الجامعة فإذا عظمُت أهدافه فإنَّ المجتمع يحبُّه ويحترمه لأنه سيستفيد من قدراته. فالمجتمع ينظر إلى الطالِب الجامعي على أنَّه يختلف عن باقي شرائح المجتمع في علمه وخلقه وسلوكه وطموحه وإبداعاته فهو يمثِّل اليوم طاقةً مهمَّة من طاقات الأمَّة يمكن أن تساهم في تطوُّر التنمية ونهضة المجتمع ودفعه إلى الأمام. من هذا المنطلق يدرك الطالب الجامعي أن عليه كسب احترام وتقدير المجتمع فيجعل لدراستُه الجامعية أبعد هدفًا من أن تكون لمجرَّد الحصول على شهادة أو وثيقة التخرُّج. كما يحاول أن يستفيد من رؤية الآخَرِين أصحابِ الخبرة وينتفع بنصائحهم وتوجيهاتهم لكسب حب ومودة واحترام والدَيه ومن يحيطون به وهو يدرك أن ذلك لا يتأتى إلا بالحصول على مؤهلات علمية تمكنه من الحصول على وظيفة تضمن له الاستقلالية المالية.

كما أن البحث عن التقدير الاجتماعي من طرف الطالب الجامعي الجزائري ينبع من التنشئة الاجتماعية الإسلامية التى تمجد العلم إذ تعتبر تلقي العلم تلبية لأحد تعاليم ديننا الإسلامي، وأوامر رسولنا الكريم – صلى الله عليه وسلم – حيث قال: (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد)، وكما ذكر الله في الكتاب الكريم في أكثر من آية مكانة العالم نذكر منها قوله تعالي :{قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ} [الزمر: 9]، وقولة تعالي : {يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ} [المجادلة: 11].

كذلك يدرك الطلبة الجامعيون أن للشهادة الجامعية أهمية كبرى في حياة المستقبلية ومن ذلك أنها سلاح في يدهم، ذكوراً وإناثاً، لأن كثيراً من الأعمال تتطلب اختصاصاً جامعياً. كما أنها أصبحت تمثل رأس المال الذي يخولهم دخول الوظائف وفتح بعض الآفاق لأصحاب المشاريع.

يذكر موليني (Molinier, 2004) أن أصحاب نظرية النواة منهم آبريك Abric يرون أن النواة يمكن أن تتضمن بعدين؛ بعد وظيفي يتضمن عناصر مهمة للفعل وبعد معياري يتضمن عناصر ذات أهمية لعملية التقييم. من هذا المنطلق يمكن القول بأن التقدير الاجتماعي يلعب الدور الوظيفي في حين يمثل كل من تصور فرص العمل وتصور المجتمع للنظام الجديد البعد المعياري لنواة تصور المستقبل المهني.

2. العناصر المحيطة للتصورات الاجتماعية للمستقبل المهني

تلعب العناصر المحيطة كما يقترحه أصحاب نظرية النواة دور الواقى وتتميز بقدرتها على التحول والتغيير ومواجهة تحديات المحيط. وقد أفرزت نتائج التحليل النهائي وجود أربعة عناصر تلعب دور العناصر المحيطة وهي على التوالي: التطور الشخصي وتقييم مستوى التحصيل العلمي وتصور المكانة الشخصية في عالم الشغل وتصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل.

2.1 – التطور الشخصي

تفرض التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية على الطالب أن يكون فاعلا في اختياراته وأن يوجد لنفسه فرص عمل ضمن الصيغ المختلفة ليضمن تقبل المجتمع له ولما تلقاه من تكوين من خلال منحه الفرصة لاستغلال هامش حريته لصنع فرص العمل المتلائمة مع تطلعاته وما يفرضه الواقع الحالي. لهذا يسعى طلبة الى تحقيق تكوين جامعي جيد معزز بالمعارف التقنية والواقعية. يعكس هذا التصور التنشئة الاجتماعية التى تلعبها الجامعة الجزائرية التى هي في الحقيق تبحث عن ذاتها قبل البحث عن دورها الأساسي ورسالتها في المجتمع الذي تنتمي إليه.

تكشف نتائج البحث الحالي أن العمل يمثل مصدر من مصادر التطور الشخصي لطلبة الجامعة وكأن هذا التطور لم يكون نشطا إثناء التكوين الجامعي ولا يبدأ الطالب في البحث عن التطور الشخصي إلا بحصوله على

فرصة العمل. ولعل هذا التصور يعكس غياب الدور التوعوي الذي يجب أن تلعبه الجامعة منذ اليوم الأول الذي يلتحق بها الطالب حيث من المفروض أن تشرع الهيئات الجامعية في تعريف الطلبة بأهمية التوعية المهنية والتخطيط المهني المبكر، حتى تجنبهم كثيراً من الحيرة وعدم التيقن في اتخاذ القرار المناسب خاصة فيما يتعلق باختيار التخصص الدراسي ومن ثمة التوجه المهني والتعريف بفرص العمل المتاحة في سوق العمل. تفتقر الجامعات الجزائرية إلى مرشدين يجلسون مع الطلبة ويساعدونهم في مختلف مراحل التكوين على أن يتعرفوا بشكل أفضل على ذاتهم، وأن يضعوا اهتماماتهم وقدراتهم في موضع الحسبان حتى يكونوا تصور واضح عن أنفسهم وعن مشاركتهم بشكل إيجابي في سوق العمل وبناء مشاريع تطورية.

يعتبر العمل فعالية ايجابية للشباب لما تقدمه لهم من وظائف ومهام ذات دور أساسي ومهم بعملية تطورهم الشخصي وبفائدتها للمجتمع حيث تمنحهم روح المبادرة والمسؤولية والاستقلالية وتضع تحت المجهر مؤهلاتهم والقيم التي تؤمنون بها. يتيح العمل للطلبة حديثي التخرج فرصة لعب دورا مهما في المجتمع ومواجهة التحديات الجديدة التي تصادفهم في الوقت الذي يواجهون فيه تقلبات حول تصورهم لذواتهم ولهويتهم خاصة إذا اعتبرنا أن سن كثير من الطلبة المتخرجين بعد مرحلة التدرج الأولى "ليسانس" يكون بمتوسط يتراوح بين 21 و23 سنة.

وقد ندرك أهمية العمل في التطور الشخصي بالوقوف على حالة البطالين من خريجي الجامعة فقد كشف (Saradouni, 2012) عن

الانعكاسات السلبية للبطالة على المعاش النفسي لخرجي الجامعات الجزائرية بمنطقة القبائل (تيزي وزو). فحتى وإن كانت الرغبة الأولى للمتخرج هي العمل والحصول على وظيفة دائمة فإن الكثير من الشباب كما كشفت عليه كثير من الدراسات (Saradouni, 2012 ; Trottier et al, 1998) تكون رغبته الأولى الانفصال عن الأسرة والزواج لتحقيق التطور الشخصي والاجتماعي.

2.2- تقييم مستوى التحصيل

أظهرت نتائج دراسة 'استطلاع الخرّيجين الجدد في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا' لعام 2015 والتي قامت بها شركة يوجوف بالتعاون مع بيت.كوم أن معظم خرّيجي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أي ما يعادل 67% راضون عن مستوى التعليم الجامعي الذي تحصلوا عليه. وفي واقع الأمر فإن 43% من المستطلعين يعتبرون بأن هذا التعليم قد قام بتجهيزهم لسوق العمل على مستوى 'جيد جداً' أو 'جيد'. لكن بالرغم من ذلك فعلى حسب أقوال 80% من المستطلعين فإن الكليّة أو الجامعة التي ارتادوها لم تساعدهم في تحديد فرص العمل المناسبة لهم. وبشكل عام فإن 52% من الخرّيجين المقيمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا قد حصلوا على الخبرة العملية سواءاً قبل التحاقهم بالجامعة أو أثناء دراستهم فيها.

2.3 – تصور الطالب لمكانته في سوق العمل

إن الطريقة التى طبق فيها نظام ل. م. د في الجزائر وفي غياب الشروط الموضوعية لتطبيقه خاصة من الناحية الاقتصادية والميدانية والمتمثلة في التكامل بين التكوين الجامعي والاقتصاد الوطني فإن تصورات الطلبة لمكانتهم في سوق العمل تعتبر عنصرا ثانويا في تصورهم لمستقبلهم المهني. فغياب التربصات الميدانية وانعدام المتدخلين في تكوين الطلبة من رجال الأعمال ورؤساء المؤسسات يباعد المسافة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي. وقد سبق وأن أشرنا بأن نتائج دراسة 'استطلاع الخرّيجين الجدد في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا' لعام 2015 والتي قامت بها شركة يوجوف بالتعاون مع بيت.كوم أن معظم خرّيجي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا كشفت أن 80% من المستطلعين يقرون بأن الكليّة أو الجامعة التي ارتادوها لم تساعدهم في تحديد فرص العمل المناسبة لهم وهذا ما يصعب تصور الطالب المتخرج لمكانة له في سوق العمل ويحول هذا العنصر الهام في تصور المستقبل المهني إلى دائرة عناصر المحيط في هذا التصور. كما أن افتقار الجامعات الجزائرية إلى هيئات الارشاد والتوجيه تعريف الطلبة بأهمية التوعية المهنية والتخطيط المهني المبكر وتعريفهم بفرص العمل المتاحة في سوق العمل يصعب على الطالب تكوين تصور عن المكانة التى يمكن أن تكون له في سوق العمل.

إن ضعف تصور الطالب لمكانته في سوق العمل هو انعكاس لضعف العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي ولتصور

الطالب للعلاقة بين التكوين وعالم الشغل، فإذا كانت هذه الأخيرة هشة وغير واضحة في ذهن الطالب فمن الواضح أن تكون تصوراته لمكانته في سوق العمل هشة وغير واضحة أيضا.

2.4- تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل

أن الطلبة الجامعيين يرون أن الجامعة منعزلة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي وبالتالي عن سوق الشغل الذي يمكن أن يتجه إليه الطلبة المتخرجين منها على اعتبار أن طرفي التكوين الجامعي من محتويات دراسية في عروض التكوين والأبحاث التي يقومون بها في الجامعة لا تتوافق مع متطلبات مؤسسات المجتمع وحاجات سوق العمل، بالرغم أنه يفترض في التكوين الجامعي تقديم وتكوين المورد البشري ليصبح فاعلا في أداء كما يقترحه Herbert Buck نقلا عن عبد اللطيف صوفي (2001 ، ص24) الذي يرى أن "المواد التدريسية يجب أن تنسجم بحق مع الواقع ومع المطالب والحاجات الاجتماعية. للأسف الشديد فإن هذه العلاقة بين عالم الشغل والتكوين الجامعي غائبة وبعيدة كل البعد عن تصور الطلبة وهو ما ويشكل فجوة بين ما يتلقاه الطلبة وما هم مطالبون بإنجازه بعد التخرج. فنظرا لضيق السنة الجامعية كما يشير إلى ذلك صالحي (2012) كثيرا ما يتم الغاء زيارتهم لمؤسسات وشركات في ميدان تخصصهم عن طريق الخرجات الميدانية، كما أنهم لا يتلقوا دعوات من مؤسسات المجتمع وهذا يؤكد ما تم التوصل إليه في النتيجة الجزئية الأولى من أن الجامعة كمنظمة غير منفتحة على محيطها الاجتماعي مما يجعل الطالب المتخرج لا يكون تصور واضح عن العلاقة

بـين التكـوين وعلـم الشـغل ويضـع هـذا العنصـر فـي محـيط تصـوره لمسـتقبله المهنـي فهـو يؤجـل النظـر فـي هـذه العلاقـة إلـى حـين التحاقـه بعـالم الشـغل والحصول على وظيفة دائمة لقييم الفائدة العملية لتحصيله العلمي في الميدان.

ويتضح مما سبق أن هؤلاء الطلبة ليست لديهم المبادرة في صنع فرص العمل ليكونوا فاعلين كما أنهم لا يمارسون هامش الحرية لديهم في التفكير في مجالات عمل خارج الوظيفة لأنهم يقيدون اختياراتهم المستقبلية بما يمليه عليهم المجتمع من تصورات نحو الوظيفة والمهن. يؤكد هذا الطرح النتيجة التى توصلت إليها مليكة جابر (2015) من أن تصورات الطلبة جاءت لتثبت أن برامج التعليم العالي لا تواكب متطلبات واحتياجات سوق العمل، فرغم أن الجامعة الجزائرية عرفت تغيرات جديدة منها النظام الجديد LMD و الهيكلة جديدة للتعليم وإعادة تنظيمه وإدراج محتويات جديدة فإن المسافة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي لازالت بعيدة كما تكسف عنه تصورات الطلبة لهذه العلاقة.

وبالرغم من تزايد أعداد خريجي الجامعات فإن الواقع يثبت أن هذه الأخيرة لم تستطع الموائمة بين التخصصات وبين متطلبات التنمية مما أثار عدة إشكاليات تدور في مجملها حول التوسع في القبول في الجامعات استجابة لضغوط خريجي الثانوي على حساب احتياجات التنمية، وحول تحديد الشهادة للأجر المقابل لها، بصرف النظر عن نوع العمل ومسؤولياته، وعن مدى قدرة الخريجين على إسقاط المعلومات والمهارات المكتسبة في واقع

أعمالهم، ومدى استمراريتهم في التحصيل والحفاظ على مستواهم، بل وتطوره بعد توليهم مناصب شغل.

وفي المقابل تجزم العديد من الدراسات أن الإنتاج العلمي والبحثي لجامعاتنا أقل بكثير من طاقاتها الإنتاجية خاصة إذا أخذنا في الاعتبار الكفاءات والمواهب التي تملكها. وعليه فإن التعليم العالي لا يكون استثماراً حقيقياً إلاّ بقدر عوائده الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، واعتبار القيمة الاقتصادية له والمتمثلة في تنمية قدرات الطالب على الابتكار وزيادة إنتاجيته بعد تخرجه في سوق العمل التى يجب أن تكون معياراً أساسياً لتقدّم القطاع.

3. هيكل وترتيب مكونات التصورات حسب الجنس

يدخل في المحور الأول (العامل الأول) الذي نعتبره نواة تصورات المستقبل المهني للإناث العناصر التالية: التطور الشخصي وتقييم التحصيل والتقدير الاجتماعي. وقد تبين من نتائج مصفوفة الارتباطات وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات وأظهرت نتائج التحليل العاملي تشبع نواة تصورات الطلبات لمستقبلهن المهني بهذه العناصر الثلاثة. أما بالنسبة للذكور فإن نواة تصور المستقبل المهني تتشكل من العناصر التالية: التقدير الاجتماعي وتصور المجتمع للتكوين الجامعي بنظام ل. م. د والتطور الشخصي.

وقد تبين من النتائج وجود الارتباطات قوية بين هذه المكونات الثلاثة.

نستنتج من هذه النتائج أن نواة تصورات المستقبل المهني للذكور والإناث تحتوي على عناصر مشتركة هي التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي وإن كان ترتيبها مختلف. غير أن هناك اختلاف مهم بين الجنسين في أحد مكونات النواة فبالنسبة للذكور يظهر أن عنصر التطور الشخصي كان أكثر العناصر تشبيعا للنواة متبوعا بالتقدير الاجتماعي في حين أن العنصر الأساسي لدى الإناث هو تقييم التحصيل الدراسي.

يظهر إذا كما هو مبين في الجدول رقم 38 أن هناك اختلاف بين الطلبة والطالبات في بعض العناصر المكونة لنواة تصور المستقبل المهني وفي ترتيب العناصر المشتركة وهذا ما يؤكد فكرة أن بعض العناصر تلعب دور وظيفي وأخرى تلعب دور معياري تقييمي وأن هذه العناصر ليست نفسها بالنسبة للذكور والإناث.

إن هيمنة عنصر تقييم التحصيل الدراسي على تصورات الطالبات هو انعكاس لاهتمامهن بالدراسة والتحصيل فالطالبات أكثر حضورا والتزاما من الذكور أثناء التكوين الجامعي كما تبذلن جهدا إضافيا من أجل الدراسة يوميا وحتى في أيام الراحة الأسبوعية.

جدول رقم 37: عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الذكور والإناث لمستقبلهم المهني

	عناصر النواة	عناصر المحيط
الإناث	التطور الشخصي	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د
	تقييم التحصيل العلمي	تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل (محيطة)
	التقدير الاجتماعي	
	تصور فرص العمل في عالم الشغل	
الذكور	التطور الشخصي	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل
	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	تقييم التحصيل العلمي
	التقدير الاجتماعي	تصور العلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل (محيطة)
		تصور فرص العمل في عالم الشغل

ترى الماحي ثريا (2012) أن الطلب على العمل يعتبر دالة لثلاثة عوامل رئيسية تتمثل في كل من: ارتفاع معدل النمو السكاني وزيادة طلب المرأة على العمل وانتشار مستويات التعليم وما النتائج المحصل عليها إلا تأكيدا لهذا التصور.

إن تصـــور الإنـــاث لتطـــورهن الشخصـــي والبحـــث عـــن رفـــع مســـتواهن التحصـيلي يبـرر زيـادة طلـب المـرأة علـى العمـل ومعـه تغيـر إيديولوجيـة المجتمـع الجزائـري فـي السـنوات الأخيـرة حيـث ازداد إقبـال المـرأة علـى مناصـب كثيـرة كـان الطلـب فيهـا ضـئيل وارتفعـت نسـبة الأنشـطة التـي تقـوم بهـا المـرأة مـن 1.8 % سـنة 1996 لتقفـز إلـى 9.6 % فـي سـنتين فقـط أي سـنة 1998 بزيـادة قـدرها خمـس مـرات (المـاحي، 2012). وترجـع الباحثـة المـذكورة هـذا الإقبـال المتزايـد للمرأة في سوق العمل للعوامل الأساسية التالية:

- ارتفاع مستوى التعليم عند المرأة.
- ارتفـاع مسـاهمة المـرأة فـي العديـد مـن القطاعـات وفـي مقـدمتها قطـاع الخدمات.

تشـير التقـارير العالميـة حـول الشـغل أن وضـعية المـرأة فـي عـالم الشـغل قـد تحسـنت بشـكل ملحـوظ فـي أغلـب دول العـالم ومنهـا الجزائـر (الـديوان الـوطني للإحصـــائيات ONS لســـنة 2010) وهـــذا راجـــع بالخصـــوص إلـــى تحســـن تحصـــيلهن المدرســـي والجـــامعي. وإذا كانـــت الإنـــاث تتســـاوى مـــع الرجـــال فـــي المراكـز ومسـتويات التكـوين فـإن اسـتراتيجياتهن وكيفيـات انـدماجهن تختلـف عـن استراتيجيات الرجال.

تختـار الإنـاث اسـتراتيجيات الانـدماج السـريع فـي سـوق العمـل علـى حسـاب نوعيـة هـذا الانـدماج (تقبـل الإنـاث بأعمـال قـد لا تـرتبط مبشـرة بتخصصـهن). بالمقابـل يأخـذ الرجـال كـل وقـتهم لاختيـار العمـل وعـادة مـا يختـارون وظـائف تضمن لهم التدرج في السلم الهرمي.

يتضح من تحليل هيكل نواة تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني أن الذكور وأوضح أن الذكور ينساقون وراء الثقافة المجتمعية وما يتصوره أفراد المجتمع عن النظام التعليمي الجديد وفرص العمل التي توفرها بعض التخصصات مثل الطب أو الهندسة، مما يؤدي إلى ازدحام بعض الكليات وخلو كليات أخرى من الأعداد المطلوبة. نرى أنه لا يجب على الطلبة الانسياق وراء تصورات المجتمع وتفضيله لبعض التخصصات على أخرى للذكور لاسيما أن النظرة الواقعية والعملية المتبعة في الغرب أن كل التخصصات مهمة ومفيدة في المجتمع، ومن الخطأ أن تحصر الفتاة نفسها في دائرة ضيقة.

تكشف هذه النتائج أن للطالبات والطلبة (ذكور وإناث) نظرة مستقبلية طويلة لاهتمامهم بتطورهم الشخصي والبحث أن التقدير الاجتماعي والبحث عن تكوين صورة كاملة عن المهنة التي سيعملون بها في المستقبل. وحسب الدراسات السابقة في الجزائر (Saradouni, 2012) أو في خارج الجزائر (Trottier et al, 1998) فإن البحث عن التقدير الاجتماعي والبحث عن التطور الشخصي هي العناصر الأساسية لتصورات الطالب الجزائري (ذكور وإناث) لتصور المستقبلي المهني وأن العمل والحصول على وظيفة دائمة هو "صمام الأمان" في هذه الرحلة.

4. هيكل وترتيب مكونات التصورات حسب الموقع الجغرافي للجامعات

نهدف من خلال هذه المقارنة لمعرفة ما إذا كان الموقع الجغرافي للجامعة يؤثر في تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني ذلك أن كثير من

الجامعات العالمية توجد في مناطق تتناسب والتخصصات العلمية الموجودة بها بل أنها تنشأ في مناطق لتغطية النسيج الاقتصادي والخدماتي الموجود أصلا في المنطقة. وقد تمت المقارنة بين طلبة جامعتي البليدة والجزائر كما هو مبين في الجدول رقم 39.

جدول رقم 39: عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الطلبة لمستقبلهم المهني حسب الموقع الجغرافي للجامعة

	عناصر النواة	التشبيع	عناصر المحيط	التشبيع
البليدة	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,716	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,844
	التقدير الاجتماعي	,666	تقييم التحصيل العلمي	,766
	تصور فرص العمل في عالم الشغل	,648		
	التطور الشخصي	,608		
الجزائر	تقييم التحصيل العلمي	,803	تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	,779
	التقدير الاجتماعي	,634	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,641
	التطور الشخصي	,631	تصور فرص العمل في عالم الشغل	,584
	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,604		

إن كثرة حملة الشهادات الجامعية النظرية وقلة الوظائف المناسبة جعلت الجامعي يقبل بأي عمل، حتى لو كان لا يناسبه، من هنا فإن صاحب العمل يفضل صاحب الشهادة الجامعية على الآخر بينما في الماضي كان الأمر عكس ذلك.

أن تدخل الأهل في اختيار الفتاة، يسبب لها مشكلات نفسية كثيرة أبرزها الشعور بعدم الرضا عن النفس والفشل في الحياة الجامعية والعملية بعد التخرج، لأنها تخصصت في مجال ربما لا يناسبها ولا يناسب ميولها منذ الصغر، وهذا ربما يجعلها تشعر بالمعاناة النفسية، لاسيما إذا رأت زميلاتها تخصصن في مجالات يرغبن فيها.

5. هيكل ترتيب مكونات التصورات حسب التخصص

من المهم بالنسبة للباحث مولينيه (Molinier, 2004) التمييز بين التصورات "في حالة راحة" التى تمثل مرحلة الثبات والتصورات الاجتماعية النشطة، فالأولى أقرب ما يكون إلى التصورات الجمعوية التى أشار إليها دوركايم في حين أن الثانية تعبر عن التصورات المتداولة المعبر عنها أثناء تحديد المواقف من طرف المجموعات ذات القيم والأهداف المختلفة (التخصصات العلمية). وحسب بورديو (Bourdieu, 1997) أيضا فإن الأفراد يكونون تصورات اجتماعية بما تتطلبه المكانة والمراكز الاجتماعية. في هذا الصدد يقول موسكوفيتشي Moscovici (1986, ص 76) "يتطلب تحليل التصورات إجراء المقارنات بين المجموعات". ولعل المقارنة بين الطلبة من حيث الاختلاف في التخصص العلمي قد تكشف عن تنوع في محتويات النواة والعناصر المحيطة بما يؤكد هذا القول.

تظهر نتائج الجدول رقم 40 وجود اختلافات جوهرية في تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني حسب التخصص سواء من حيث عناصر النواة والعناصر المحيطة أو ترتيب عناصر كل مركبة.

جدول رقم 40: عناصر النواة والعناصر المحيطة لتصور الطلبة حسب التخصص العلمي لمستقبلهم المهني

	عناصر النواة	التشبيع	عناصر المحيط	التشبيع
الآداب واللغات	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,722	تقييم التحصيل العلمي	,840
	تصور فرص العمل في عالم الشغل	,711	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,774
			تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	,564
			التطور الشخصي	,611
			التقدير الاجتماعي	,608
العلوم الإنسانية والاجتماعية	التقدير الاجتماعي	,817	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,895
	التطور الشخصي	,753	تقييم التحصيل العلمي	,757
	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,737	تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	,931
			تصور فرص العمل في عالم الشغل	,514
العلوم والتكنولوجيا	تصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل	,672	تصور مكانته الشخصية في سوق العمل	,784
	تصور المجتمع للتكوين بنظام ل. م. د	,644	تقييم التحصيل العلمي	,708
	التقدير الاجتماعي	,622	التطور الشخصي	,476
	تصور فرص العمل في عالم الشغل	,607		

تؤكد النتائج عن تصور فرص العمل من العناصر الأساسية لنواة تصور المستقبل المهني للمتخرجين على اختلاف تخصصاتهم العلمية. غير أنه بالنسبة لطلبة العلوم والتكنولوجيا اهتمام واضح بتصور العلاقة بين التكوين وعالم الشغل وهذا التصور النشيط لطلبة هذه التخصصات يرجع إلى الاحتكاك الكبير للطلبة بعالم الشغل حتى أنه في بعض المهن كالطب والهندسة يلتحق الطالب بمحيط العمل في المراحل الأخيرة من تكوينه الجامعي ويصبح التكوين في المركز الجامعي ومؤسسة العمل في نفس الوقت أي أن التنشئة التنظيمي تبدأ خلال التكوين القاعدي مما يقوى العلاقة بين التكوين والعمل ويعطى الطالب فرصة تصور العلاقة بين التكوين والعمل هذا من جهة وتصور فرص العمل من جهة ثانية. في هذا الاتجاه يؤكد أحد رئيس إحدى الجامعات المغربية (**«مونديا بوليس» الدولية بالبيضاء – المغرب**) أن معدل تشغيل خريجي هذه الجامعة في تخصصات الهندسة بلغ 91 %، بعد ثلاثة أشهر فقط من التخرج، وهو ما يمثل حافزا لتشجيع الطلب على الالتحاق بالتخصصات التقنية، التي تفرضها الظرفية الاقتصادية والتنموية الحالية في سوق الشغل.

وعلى النقيض من ذلك فقد أظهرت نتائج دراسة 'استطلاع الخرّيجين الجدد في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا' لعام 2015 والتي قامت بها شركة يوجوف بالتعاون مع بيت.كوم أن ما يزيد على ثلث الخرّيجين الجدد المقيمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (39%) لا يشعرون بأن فرصهم كانت ستكون أفضل في سوق العمل لو أنهم كانوا قد قاموا باختيار

تخصص آخر أو جامعة أخرى مع 63% من المستطلعين الذين أقرّوا بأنهم قد قاموا باختيار تخصصهم بناءاً على فرص العمل المتوافرة في السوق.

ومن المثير بالاهتمام أن 33% من الموظفين في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا قالوا بأنه قد انتهى بهم المطاف للعمل في وظيفة لا تتعلّق بتخصصهم الجامعي على الإطلاق.

إن اهتمام الطلبة بفرص التشغيل وتنشيط هذا العنصر في النواة المركزية لتصور المستقبل المهني إنما يؤكد الفكرة التى مفادها أن الترتيبية الاجتماعية للاختصاصات أو المهن تقوى وتضعف بحاجة المجتمع لها وكلما كانت قليلة وحاجة المجتمع لها كبيرة، تكبر قيمتها، والعكس بالعكس فمثلاً كانت أعلام الناس لدى العامة تتمثل بأربعة مهن: طبيب، مهندس محامي، وضابط، على أن سلم المهن يتغير كل عشر سنوات تقريباً والنظرة المجتمعية إلى المحامي مثلاً اختلفت كلياً منذ عشرين سنة إلى اليوم فبينما كان في الماضي من وجهاء المجتمع كتخصص فإن النظرة العامة له الآن دون الوسط.

وتظهر عناصر التطور الشخصي والبحث عن التقدير الاجتماعي من مكونات نواة تصور طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث يبدأ تصور المستقبل المهني وضغط مشروع الحياة بالنسبة للطالب الجامعي في هذه التخصصات بدأ من السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية، خصوصاً لأن نتيجة تلك السنة هي التي ستحدد تخصص الطالب

ومستقبله المهني وحتى الاجتماعي بأن أن بعض التخصصات كالعلوم والتكنولوجيا وهندسة تلقي تقبل اجتماعي مما يسهل على حاملي شهادات هذه التخصصات الحصول على وظائف ومن ثم الاندماج المهني والاجتماعي وحسب فردييه (Verdier, 1998) فإن التخصص العلمي للمتخرج بغض النظر عن الشهادة يلعب دورا حاسما في تحديد المكانة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي.

تقوم العديد من الجامعات العربية بقبول الطلاب للتخصصات بناءاً على درجة التخرج، فأصحاب المعدلات العالية يتم قبولهم في الطب ويليهم طلاب الهندسة ومن ثم التجارة والزراعة والآداب وغيرها من التخصصات. والحديث عن مشروع الحياة يعنى حسب (Goguelin et Krau, 1992, p. 7) الحديث عن تصورات المستقبل المهني حيث يقولان " المشروع هو تصور ذهني واعى ومعبر عنه لموقف مستقبلي عام يمكن تجسيده في العالم الواقعي". يبدأ الاندماج الاجتماعي لحظة التوجيه واختيار التخصص العلمي بعد انتهاء مرحلة التعليم الثانوي (Mamboundou & Laaroussi, 2005, p. 105) ومن ثمة فإن المتخرج من الجامعة ينتهج سلوك عقلاني في بحثه عن وظيفة فيحاول إيجاد وظيفة تتوافق مع تخصصه العلمي ومشروع حياته.

حسب فاتن (Vatin, 2004) تقل فرص العمل بالنسبة لتخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالتخصصات العلمية. فالعلوم الإنسانية والاجتماعية تعاني حسب نفس الباحث من نقص المصداقية مقارنة

بالتخصصات العلمية هذا بالإضافة إلى صعوبة تحديد محتوى عمل خريجي العلوم الإنسانية والاجتماعية على الرغم من اتساع مجال توظيف هؤلاء. يميل المتخرجون في العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى قبول كل الوظائف والبحث عن الاندماج بأي طريقة كانت في حين لا يقبل المتخرجون من التخصصات العلمية إلا بمراكز العمل ووظائف تتوافق وتكوينهم العلمي.

نقلا عن (Gaffié, 2004) يري كل من (Abric et Guimelli, 1998) أن الواقع يحول التصورات الاجتماعية لكن هذه التحولات لا تمس سوى العناصر المحيطة وبعبارة أخرى فهو لا يغير الهيكلة الداخلية للتصورات إلا بعد فترة زمنية طويلة.

الخاتمة

الخاتمة:

كان الهدف الأساسي لهذا البحث استكشاف تصورات الطلبة الجامعيين الخاضعين لنظام التعليم الجديد لمستقبلهم المهني وتسلط الضوء بطريقة غير مباشرة على واقع العلاقة بين الجامعة وشركائها الاجتماعيين. إن معالجة موضوع بهذا الحجم يتطلب جهدا أكبر ومزيدا من البحوث والدراسات وعليه فالنتائج المتوصل إليها ليست نهائية أو قطعية وإنما يمكن اعتبارها نتائج أولية يمكن الانطلاق منها لمعالجة مواضيع أخري كالاندماج الاجتماعي والمهني لحاملي الشهادات بنظام ل. م. د أو العلاقة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات سوق الشغل من موارد بشرية مع تحديد التخصصات المطلوبة في محاولة لمواءمة المخارج والمطالب.

يتضح من نتائج البحث الحالي أن النتائج الميدانية توافق أطر النظرية التصورات الاجتماعية خاصة منها نظرية النواة حيث أظهرت النتائج أن التصورات الاجتماعية للطلبة لمستقبلهم المهني مهيكلة حول نواة تتضمن عناصر وظيفية وأخري معيارية وهذا مهما كان مستوى تحليل هذه التصورات إذ يمكن وفق هذا المنظور اعتبار تصور فرص العمل في سوق الشغل كعنصر وظيفي يسمح بتطوير العناصر المعيارية وخاصة منها التطور الشخصي وتحقيق التقدير الاجتماعي.

كذلك تبين أن دراسة التصورات لا تكون ذات فائدة إلا من خلال إجراء مقارنات بين الجماعات وقد تبين فعلا وجود فروق في تنظيم هيكل تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني حسب الجنس وحسب التخصص وحتى حسب الموقع الجغرافي التى توجد فيه الجامعة . إن هياكل التصورات وإن احتوت على نفس العناصر فإن

هذه الأخيرة تأرجحت بين عناصر نواة وعناصر محيطة وأن بعض العناصر كانت جوهرية لكل الفئات تمثلت في التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي. إن تأكيد هذه الأطر النظرية بينت عدم وجود فروق في عناصر هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني بين الطلبة الجزائريين وغيرهم من الطلبة العرب وغير العرب حيث تمحور هيكل هذه التصورات حول عناصر التقدير الاجتماعي والتطور الشخصي وتصور فرص العمل في عالم الشغل.

حقيقة أن العمل يعتبر فعالية ايجابية للشباب لما تقدمه لهم من وظائف ومهام ذات دور أساسي ومهم بعملية تطورهم الشخصي و بفائدتها للمجتمع حيث تمنحهم روح المبادرة والمسؤولية والاستقلالية وتضع تحت المجهر مؤهلاتهم والقيم التي تؤمنون بها. يتيح العمل للطلبة حديثي التخرج فرصة لعب دورا مهما في المجتمع ومواجهة التحديات الجديدة التي تصادفهم في الوقت الذي يواجهون فيه تقلبات حول تصورهم لذواتهم ولهويتهم خاصة إذا اعتبرنا أن سن كثير من الطلبة المتخرجين بعد مرحلة التدرج الأولى "ليسانس" يكون بمتوسط يتراوح بين 21 و23 سنة. وقد ندرك أهمية العمل في التطور الشخصي بالوقوف على حالة البطالين من خريجي الجامعة.

تكشف نتائج البحث الحالي أن العمل يمثل مصدر من مصادر التطور الشخصي لطلبة الجامعة وكأن هذا التطور لم يكون نشطا إثناء التكوين الجامعي ولا يبدأ الطالب في البحث عن التطور الشخصي إلا بحصوله على فرصة العمل. ولعل هذا التصور يعكس غياب الدور التوعوي الذي يجب أن تلعبه الجامعة منذ اليوم الأول الذي يلتحق بها الطالب حيث من المفروض أن تشرع الهيئات الجامعية

في تعريف الطلبة بأهمية التوعية المهنية والتخطيط المهني المبكر، حتى تجنبهم كثيراً من الحيرة وعدم التيقن في اتخاذ القرار المناسب خاصة فيما يتعلق باختيار التخصص الدراسي ومن ثمة التوجه المهني والتعريف بفرص العمل المتاحة في سوق العمل. تفتقر الجامعات الجزائرية إلى مرشدين يجلسون مع الطلبة ويساعدونهم في مختلف مراحل التكوين على أن يتعرفوا بشكل أفضل على ذاتهم، وأن يضعوا اهتماماتهم وقدراتهم في موضع الحسبان حتى يكونوا تصور واضح عن أنفسهم وعن مشاركتهم بشكل إيجابي في سوق العمل.

وبالعودة إلى الإشكالية الأساسية المطروحة في هذا البحث فالنتائج حول هيكل تصورات المستقبل المهني يمكن أن تعتبر أرضية لتوثيق الصلة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي من أجل التنسيق بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل من خلال وضع خطط إستراتيجية لواقع السوق وضرورة التحكم في أعداد الخريجين بما يتناسب ومتطلبات سوق التشغيل من موارد بشرية مؤهلة.

حقيقة أن الجامعة أو المؤسسة التعليمية غير مسئولة عن توظيف هؤلاء الأفراد لأن مهمتها تقتصر على تكوينهم وإعدادهم والتأهيلهم لسوق العمل وهي مرحلة مهمة في حياة الطالب الجامعي لأنها هي التي سوف تحدد مستوى مهارته وقدراته إلا أن التعليم العالي يواجه في وقتنا الحاضر عدة تحديات لم تكن معهودة حتى وقت قريب، فبعد أن كان دور الجامعة الأساسي الذي أنشأت من أجله هو نشر المعرفة والعلم بالإضافة إلى الإعداد والبحث العلمي وتقديم ما هو صالح للمجتمع وما ييسر لهم سبل حياتهم، فإن هذا الوضع لم يبقى على حاله خاصة مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي إذ أصبح لزما عليها التنسيق مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي لضمان كمية ونوعية القوى

العاملة الماهرة والذي يصطلح عليها برأس المال البشري الذي يعتبر أساس التنمية الوطنية، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى تجربة الدول الأردن وهي دولة فقيرة من حيث الموارد الطبيعية، فاتجهت إلى الاستثمار في رأس المال البشري وحققت نتائج جد متقدمة خاصة في مجال التنمية البشرية عجزت عن تحقيقها دول تملك إمكانيات وموارد مالية أكبر مما تملكه هذه الدولة.

إن دراسات تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني بالإضافة إلى الدراسات حول اتجاهات الأساتذة وباقي أفراد المجتمع وتصوراتهم لمخرجات النظام التعليمي الجديد سيساعد بدون شك في تقليص الشرخ القائم بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي. إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية تفرض على الطالب أن يكون فاعلا في اختياراته و أن يوجد لنفسه فرص عمل ضمن الصيغ المختلفة ليضمن تقبل المجتمع له ولما تلقاه من تكوين من خلال منحه الفرصة لاستغلال هامش حريته لصنع فرص العمل المتلائمة مع تطلعاته وما يفرضه الواقع الحالي. لهذا يسعى طلبة الى تحقيق تكوين جامعي جيد معزز بالمعارف التقنية والواقعية. يعكس هذا التصور التنشئة الاجتماعية التى تلعبها الجامعة الجزائرية التى هي في الحقيق تبحث عن ذاتها قبل البحث عن دورها الأساسي ورسالتها في المجتمع الذي تنتمي إليه.

وفي سبيل إعداد الخرجين إعدادا جيدا لسوق العمل فإننا نقترح ما يلي:

- تعيين مختصين تربويين في كل الجامعات وفي كل أقسام الكليات مهما كان تخصصها العلمي، تكون مهمتهم مساعدة الطلبة عند عملية التوجيه الأكاديمي قبل اختيارهم للتخصصات وإطلاعهم على طبيعة دراستهم وعملهم

المستقبلي بعد التخرج.

- توسيع دور الوصي (Tuteur) حتى لا تقتصر مهمته في التنسيق مع إدارة القسم وتتوسع إلى توجيه الطالب الذي يقع تحت وصايته نحو كيفية إيجاد فرص عمل وما هي متطلبات المجتمع وفرص العمل المنتجة التي تسد النقص في حاجات أفراده.

- من الضروري ربط السياسة التعليمية للبلد باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية من خلال إتباع سياسة تخطيط للتعليم متوافقة مع هذه الاحتياجات.

- تحسين نوعية التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة، والاهتمام بالجوانب التطبيقية والتدريبية والعمل الميداني حتى يكون بالإمكان أن يتخرج طلبتنا قادرين على العمل واثقين من أنفسهم.

- تطبيق أنماط تعليمية تفاعلية مستخدمة في بلدان العالم المتقدمة الأخرى أو تطوير استخدامها إن كانت مستخدمة كدورات التعليم المستمر، والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعليم التعاوني وهذا الأخير يستثمر دمج الدراسة والعمل.

قائمة المراجع

المراجع

المراجع باللغة العربية

1. أبو جادو صالح. (2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2. أبو سل محمد عبد الكريم (2002). مناهج العلوم وأساليب تدريسها في المرحلة الابتدائية. عمان: دار الفرقان.

3. **احمد اوزي. (1998). المراهق و العلاقات المدرسية. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.**

4. **أحمد سهير. (1999). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.**

5. أحمد صقر عاشور(1983). **إدارة القوى العاملة**. دار النهضة العربية بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

6. بوحفص عبد الكريم. (2015). **تقييم التكوين في الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر2**. ورقة مقدمة في اليوم الدراسي حول التكوين واحترافية مهن الأخصائي النفسي في الجزائر – الواقع والآفاق. قسنطينة يومي 8 و9 ديسمبر.

7. بوحفص عبد الكريم. (2013). **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**. الطبعة الثانية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

8. بهتون نصر الدين. (2008). **الوضع الاقتصادي للأسرة وأثره في التنشئة الاجتماعية للطفل المتخلف ذهنيا. دراسة ميدانية لسر أطفال المركز الطبي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا بخنشلة.** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع العائلي. جامعة العقيد الحاج لخضر – باتنة

9. تواتي عبد القادر (2013). تحديات ومقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر. **ورقة مقدمة في اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الرهان والآفاق.** البويرة، ص ص 54 – 86.

10. جابر عبد الحميد جابر (1990). **نظريات الشخصية.** القاهرة: دار النهضة العربية.

11. جابر مليكة (2015). التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين ما بعد التدرج لفرص العمل بعد التخرج (دراسة على عينة من طلبة ما بعد التدرج جامعة قاصدي مرباح ورقلة). **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،** العدد 18، ص ص 15 – 31.

12. زكريا الشربيني ويسرية صادق (2013). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معالجته ومواجهة مشكلاته.** القاهرة: دار الفكر العربي.

13. سامية حسن الساعاتي (1983). **الثقافة والشخصية.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

14. سهام درويش أبو عطية (1997). **مبادئ الارشاد النفسي.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

15. شفيق رضوان (2008). **علم النفس الاجتماعي**. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

16. صالحي علي (2013). نظام ل م د في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين – ميدان العلوم الانسانية). **ورقة مقدمة في اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الرهان والآفاق**. البويرة، ص ص 11 – 22.

17. صوفي عبد اللطيف (2001). المعلومات الالكترونية وانترنت في المكتبات الجامعية . قسنطينة : **مطبوعات جامعة منتوري**.

18. عايش حسين. (1994). **دور الجمعيات غير الحكومية في إحياء روح المجتمع المدني**. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحديات المشتركة وسبل التعاون المستقبلية.

19. عباس محمود عوض (1980). **علم النفس الاجتماعي**. بيروت: مكتبة النهضة العربية.

20. عبد القادر دويدار (1992). **سيكولوجيا العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

21. علواني عبد الواحد. (1997). **تنشئة الأطفال وثقافة التنشئة**. بيروت: دار الفكر المعاصر.

22. فؤاد البهي السيد (1956). **الأسس النفسية للنمو**. القاهرة: دار الفكر العربي.

23. قناوي هدى. (1991). **الطفل تنشئته وحاجاته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

24. **كاري نادية أمينة. (2012). العامل الجزائري بين الهوية المهنية وثقافة المجتمع. رسالة دكتوراه في علم الاجتماع. جامعة أبي بكر بلقايد. تلمسان.**

25. كاهي مبروك (2011) **مخرجات التعليم العالي في الجزائر وتحديات سوق العمل.** مذكرة لنيل شهادة الماجستير. قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية. كلية العلوم السياسية والإعلام جامعة الجزائر3

26. كركوش فيتجة (2012). إتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د – دراسة ميدانية بجامعة البليدة – **مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.** البليدة. العدد 8، ص ص 9–11 .

27. الشربيني زكريا وصادق يسرية. (1996). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته.** القاهرة: دار الفكر العربي.

28. العيسوي عبد الرحمن. (2002). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية.** الاسكندرية: دار الكتاب الجامعي.

29. اليزيد نذيرة (2015). صعوبات تطبيق نظام(ل.م.د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي – **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الشهيد حمة لخضر** – الوادي العدد 10 ، ص ص 157 – 168.

30. محمد العربي ولد خليفة (1989). **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية.** ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، سنة

31. مصطفى عشوري (1992). **أسس علم النفس التنظيمي**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

المراجع المراجع الالكترونية

الماحي ثريا. نحو إستراتيجية فعالة لخلق علاقة مستقرة بين سوق التعليم و سوق العمل كحل للبطالة و طريق للتنمية المستدامة

http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2012/05.

المراجع باللغةات الأجنبية

32. Abric, J.C. (Ed.) (1994). **Pratiques et Représentations sociales.** Paris : P.U.F.

33. Bauer, T. N., Morrison, E. W., & Callister, R. R. (1998). Organizational socialization: A review and directions for future research. In G. R. Ferris (Ed.), **Research in Personnel and Human Resources Management**, 16, 149-214. Greenwich, CT: JAI Press.

34. Bentein, K. & Ben Mansour, J. (2012). « Développement de l'engagement organisationnel chez les nouvelles recrues : Le rôle modérateur de l'écart entre les attentes anticipées et l'expérience vécue ». **Paper to be presented at the 80e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)**, Montreal (QC). Canada.

35. Bourdieu, P. (1979). **La distinction, critique sociale du jugement.** Paris : Éditions de Minuit.

36. Brassier, P. (2004). **Le repositionnement du rôle de l'encadrement commercial intermédiaire – Une approche par les représentations.** Thèse de doctorat ès sciences de

gestion (nouveau régime). Université d'Auvergne – Clermont-Ferrand I. France.

37. Cabin, P., & Dortier. J. F. (2000). **La sociologie : Histoire et Idées**. Paris : Ed Sciences humaines.

38. Dubar, C. (2000a). **La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin (2ème éd.).

39. Dubar, C. (2000b). **La crise des identités**. Paris : P.U.F.

40. Dufour, L., & Lacaze, D. (2007). L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel. **Communication au XVIIIème Congrès de l'AGRH**, Fribourg, Suisse.

41. Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Éducation et Sociétés**, n° 7, pp 23 – 36.

42. Dupont, Ch. (1989). L'étude des représentations, un enjeu pour les éducations. **Didactique ll**. C.E.R.S.E. Université de Caen 2.

43. Dubet, F & Martucelli, M. (1996). Théories de la socialisation et définitions de l'école. **Revue Française de sociologie**, 37, 511 – 535.

44. Duponthieux, M. (2001). **La représentation.** Paris : Ed hachette supérieur.

45. Doraï, M. (1989). Représentation sociale et stéréotypie, dans J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil, ***Perspectives cognitives et conduites sociales***. Tomme 2. Fribourg, Delval.

46. Gaffié, B. (2004). Confrontation des représentations sociales et construction de la réalité. **Journal international sur les représentations sociales.** Volume 2, n° 1, pp 6 – 19.

47. Guichard, J. (1993). **L'école et la représentation d'avenaire des adolescents.** Paris ; P.U.F.

48. Guimelli, C. (Ed.), (1994). **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

49. Goguelin, P & Krau, E. (1992). **Projet professionnel, projet de vie.** Paris : ESF Éditeurs.

50. Houdé, O. (2005). ***La Psychologie de l'enfant.*** 2e éd., Paris : Puf, « Que sais-je ? ».

51. Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : Phénomène, Concept et Théorie in **Psychologie sociale**, S/d de Serge Moscovici. Paris : P.U.F.

52. Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : Phénomène, Concept et Théorie in **Psychologie sociale**, S/d de Serge Moscovici. Paris : P.U.F.

53. Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. In **Dictionnaire de psychologie.** Paris : Larousse.

54. Johnson-Laird, P. N. (1986). **L'ordinateur et l'esprit.** Paris : Jacob odile.

55. Lacaze, D. (2001). **Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de grande distribution et de restauration rapide**. Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE d'Aix en

Provence, Université Aix-Marseille II.

56. Lacaze, D., et Fabre. C. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. in N. Le Boterf . G. (2000). **Compétence et navigation professionnelle**. Paris : Editions d'Organisation.

57. Lassarre, D. (1995). Imagine un budget : les connaissances des adolescents en matière de budget familial. ***Questions d'orientation***, *1,* 17-33.

58. Lassarre, D., & Paty, B. (2003). Stress et conditions de vie des étudiants. Enquête sur une année universitaire. ***Revue de l'Institut de Recherches Économiques et Sociales****, 43*, 95-119.

59. Legendre, R. (1988). ***Dictionnaire actuel de l'éducation.*** Paris & Montréal : Larousse.

60. Leboyra, L. (1971). **Ambitions professionnelles et mobilité sociales.** Paris : P.U.F.

61. Leboyra. L. (1970). **Psychologie sociale, test fondamentaux.** Paris : Dunod.

62. Mamboundou, W., & Laaroussi, S. (2005). **L'insertion professionnelle des diplômés des cycles supérieurs.** Québec : Presses de l'université du québec.

63. Moliner, P. (2004). Dynamique des descriptions et les explications dans une représentation sociales. **Textes sur les représentations sociales**, Volume 3, pp 2 – 12.

64. Moliner, P. (2001). **La dynamique des représentations sociales.** Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

65. Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. **Revue internationale de psychologie sociale**, 2, 73 – 86.

66. Moscovici, S. (1976). **La psychanalyse, son image, son public.** Paris: P.U.F.

67. Moscovici, S. (1991). **La psychanalyse, son image, son public.** Paris: P.U.F.

68. Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), **L'étude des Représentations Sociales,** (pp. 34- 80), Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

69. Mounoud, P & Vinter, A. (1985). La notion de représentation en psychologie génétique. **Psychologie Française**, n° 36, pp 253 – 259.

70. Perrot, S., & Roussel, P. (2009). La socialisation par l'organisation : Entre tactiques et pratiques. **Revue de Gestion des Ressources Humaines**, 73, 2-18

71. Richard, J. F. (1990). **Traité de psychologie cognitive.** Tome 2 : le traitement de l'information symbolique. Paris : Dunod.

72. Saradouni, K. (2012). **Approche anthropologique sur le véçu quotidien et les pratiques sociales chez les jeunes diplômés chômeurs (cas de la commune de tizi – ouzou).** Thèse de magister en anthropologie. Université de Tizi- Ouzou.

73. Seca, J. M. (2002). Les représentations sociales. Paris : Gallimard.

74. Trottier, C., Laforce, L. & Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, in Charlot B. & Glasman D. (dir.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi.** Paris : PUF.

75. Vatin, François. 2004. Pourquoi faire des études de sociologie aujourd'hui ? Compte rendu de la conférence du 10 mai 2004 – Les lundi de la Sorbonne, (4). **http://pariscio. scola.ac-paris.fr/Doc/Lundi%20socioethno.pdf.**

76. Verdier, E. (1998). L'insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel ?" **Formation-Emploi,** n69, p37-69

77. Vignaux, G. (1992). **Les sciences cognitives, une introduction**. Paris : La découverte.

Wallon, H. (1970). **De l'acte à la pensée.** Paris: Ed Flammarion.

78. **Le grand dictionnaire**. (1993). Paris : Edition, Larousse.

الملاحق

ملحق رقم 1: سلم قياس التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني

الرقم	البـــنود	تنطبق	لا تنطبق
01	أشعر بالاحباط وفقدان الأمل عند التفكيرفي مستقبلي المهني.		
02	نظام (L.M.D) يفرض على الطالب الإجتهاد أكثر في التكوين الذاتي العلمي.		
03	في الأونة الأخيرة بدأ الإهتمام بالتكوين الجامعي من جميع شرائح المجتمع وهذا ماشجعني على مواصلة تكويني في هذا الميدان		
04	لاأجد التشجيع الكافي من الناس المحيطين بي والمساندة منهم لممارسة مهنتي المستقبلية.		
05	كثيرا ما أخطط لمستقبلي المهني وأفكر فيه.		
06	التغير المستمر لمقاييس التخصص في نظام ال(L.M.D)لا يسمح لي بالاحتفاظ بما إكتسبته في الوحدات السابقة.		
07	التدرج في الماستر نظام (L.M.D) ضروري للظفر بفرصة عمل في المستقبل.		
08	نظام ال(L.M.D) سيمنحني فرص أكثر للعمل مستقبلا.		
09	مسابقات التوظيف لا تعطي أهمية لحاملي شهادة ليسانس(L.M.D)مقارنة مع حاملي نفس الشهادة نظام كلاسيك.		
10	أعتقد أنني سأشعر بالراحة النفسية أثناء أدائي لمهنتي المستقبلية في نفس مجال تكويني البيداغوجي.		
11	نظام (L.M.D)يعمل على ربط الجامعة بسوق العمل.		

الرقم	البـــنود	تنطبق	لا تنطبق
12	ستمنحني مهنتي المستقبلية في نفس تخصصي الدراسي مكانة اجتماعية محترمة.		
13	أجد صعوبة في الربط بين النظري و التطبيقي في فضاء العمل الميداني.		
14	فرص العمل في تخصصي أقل من فرص العمل التي توفرها التخصصات الأخرى.		
15	أعتقد أنه إذا اعتمدت معايير التوظيف الجانب النفسي والمعنوي للعامل،هذا سيشحذ همتي للتعمق أكثرفي تخصصي.		
16	تغير المقاييس السريع في نظام (L.M.D) لا يعطيني كطالب الفرصة للتعرف أكثر وبعمق على مجال تخصصي.		
17	أرى أن مستوى خريجي نظام الكلاسيك أفضل من مستوى خريجي نظام(L.M.D)في نفس الشهادات الجامعية.		
18	أعتقد أن نظام (L.M.D)لا يتماشى مع ظروف الطالب و الجامعة الجزائرية معا.		
19	مازال بعض الناس لا يؤمنون بأهمية العمل في تخصصي و يتجنبون اللجوء إليه.		
20	نظام (L.M.D) سيتيح لي فرصة الالتحاق بميدان العمل في وقت أقل من نظام كلاسيك.		
21	سيزيد تقديري لذاتي و تقدير الآخرين لي إذا ما عملت في نفس تخصصي و نجحت فيه.		
22	تخصص علم النفس يتطلب تعمق في دراسة مقاييسه وهذا ما لا يوفره نظام (L.M.D).		

الرقم	البـــنود	تنطبق	لا تنطبق
23	أعتقد أن نظرة الناس أصبحت أكثر إيجابية نحو خريجي الجامعة.		
24	ليس هناك توافق بين معايير التوظيف والتكوين في الجامعة .		
25	أعتقد أنه علي كطالب الاجتهاد أكثر في البحث العلمي والقيام بدورات تكوينية لتحسين مستوايا العلمي.		
26	أرى أن شهادة ليسانس نظام ال(L.M.D) لا تؤهلني حتى أكون كفؤا في مهنتي المستقبلية.		
27	أعتقد أن طبيعة نظام (L.M.D)لا يتماشى مع طبيعة التخصص الذي ادرسه بكل فروعه.		
28	أعتقد أن التربصات الميدانية التي تتيحها الجامعة فرصة للاجتهاد وتحسين المستوى العلمي للطالب.		
29	لازال الكثير من شرائح المجتمع بعيدين عن اكتشاف أهمية التكوين الجامعي.		
30	الاحتجاجات المسجلة على طرق التوظيف ستجعل القائمين عليه يراجعون هذه الطرق		
31	أعتقد أنني سأشعر بالسعادة عند حصولي على منصب عمل مستقبلا.		
32	أعتقد أنه يوجد علاقة كبيرة بين ما ندرسه وما سنجده في ميدان العمل مستقبلا.		
33	ليست لي رؤية واضحة عن مستقبلي المهني.		

الرقم	البـــنود	تنطبق	لا تنطبق
34	نظام (L.M.D) كافي لتأهيل الطلبة وتوجيههم لعالم الشغل مستقبلا.		
35	المقاييس التي يبرمجها نظام (LMD لها أهمية في ميدان العمل مستقبلا.		
36	أعتقد أنه من الصعب الحصول على منصب عمل في تخصصي.		
37	لدي أمل كبير في الحصول على درجة عالية من النجاح في مهنة المستقبل.		
38	كان التكوين في تخصصي الحالي هدفي منذ التحاقي بالجامعة.		
39	المعدل الذي تحصلت عليه في البكالوريا فرض علي الالتحاق بهذا التخصص.		
40	نظام (L.M.D) يوفر عدة فروع في تخصصنا لم تكن موجودة في نظام الكلاسيك تساعدنا في المجال المهني .		
41	أعتقد أنني أعاني من ضعف في التكوين لا يسمح لي بالنجاح المهني المطلوب مستقبلا.		
42	نظام(L.M.D) يساعدنا على اختصار الوقت للوصول لعالم الشغل.		
43	الجامعة الجزائرية لم توفر اللوازم البيداغوجية الكافية ل نظام (L.M.D) ليتوافق مع عالم الشغل خاصة بالنسبة لتخصصي.		
44	التربصين المقررين في شهادتي الليسانس و الماستر نظام (L.M.D)غير كافيين للإلمام بكل ما هو موجود في الواقع المهني .		

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\Ailane\DONNEES.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	74	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	74	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,839	44

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
195,1622	190,576	13,80493	44

Corrélations

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\Ailane\DONNEES.sav

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,505
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1747,903
	ddl	946
	Signification de Bartlett	,000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	7,920	18,000	18,000	7,920	18,000	18,000
2	3,342	7,595	25,595	3,342	7,595	25,595
3	2,714	6,168	31,763	2,714	6,168	31,763
4	2,568	5,836	37,599	2,568	5,836	37,599
5	2,389	5,430	43,028	2,389	5,430	43,028
6	2,083	4,733	47,762	2,083	4,733	47,762
7	1,927	4,381	52,142	1,927	4,381	52,142
8	1,665	3,784	55,926	1,665	3,784	55,926
9	1,539	3,497	59,423	1,539	3,497	59,423
10	1,403	3,189	62,613	1,403	3,189	62,613
11	1,344	3,055	65,667	1,344	3,055	65,667
12	1,262	2,869	68,536	1,262	2,869	68,536
13	1,167	2,652	71,188	1,167	2,652	71,188
14	1,123	2,552	73,740	1,123	2,552	73,740
15	1,057	2,403	76,143	1,057	2,403	76,143
16	,923	2,097	78,241			
17	,842	1,913	80,153			
18	,814	1,851	82,004			
19	,729	1,657	83,662			
20	,683	1,553	85,215			
21	,616	1,400	86,615			
22	,584	1,328	87,943			
23	,531	1,208	89,151			
24	,524	1,190	90,341			
25	,482	1,096	91,437			
26	,418	,950	92,387			
27	,406	,922	93,309			
28	,361	,820	94,129			
29	,355	,806	94,935			
30	,320	,727	95,662			
31	,288	,654	96,316			
32	,234	,533	96,849			
33	,215	,489	97,338			
34	,196	,445	97,783			
35	,186	,424	98,207			
36	,180	,410	98,617			
37	,153	,348	98,965			
38	,100	,228	99,193			
39	,090	,204	99,397			
40	,086	,195	99,591			
41	,060	,136	99,728			
42	,054	,122	99,849			
43	,035	,079	99,928			
44	,032	,072	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante							
	1	2	3	4	5	6	7	8
VAR00015	,806							
VAR00013	,787							
VAR00019	,623	-,425						
VAR00005	,621			-,310				
VAR00010	,568		-,548					
VAR00028	,564		-,443					
VAR00012	,559	-,503						
VAR00002	,539	,329						
VAR00006	,520							
VAR00001	,498	,489						
VAR00007	,496					-,364		
VAR00011	,486			-,350			-,351	
VAR00009	,460	-,361					-,382	
VAR00003	,450		-,304					
VAR00027	,438		-,355				,356	
VAR00017	,435	-,311	,350					
VAR00030	,495	-,546		,341				
VAR00004	,421	,502	,328					
VAR00033	,459	-,484						
VAR00038		,462						-,439
VAR00036	,428	,402	-,496				,336	
VAR00008	,368	,384	,440			,337		
VAR00022	,375			,553				
VAR00024	,448			,511				
VAR00018	,307		,436	-,478				
VAR00044		,327	,305	,393				
VAR00023	,455	,413			,475			
VAR00029					,458			
VAR00034		-,311			,431			-,369
VAR00014	,398		,310		-,422		,318	
VAR00021	,365				,422			
VAR00035	,332						,448	
VAR00043			,341			-,416	,442	
VAR00016		-,312					,405	
VAR00042			,326		,332	-,328	,388	
VAR00037						,372		-,503
VAR00039					,348			
VAR00031	,379							-,350
VAR00026								
VAR00020	,425							
VAR00025						,345		
VAR00041			,309	,311				
VAR00032	,376							
VAR00040					,318	,363		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 15 composantes extraites.

Matrice des composantes[a]

	Composante						
	9	10	11	12	13	14	15
VAR00015							
VAR00013							
VAR00019							
VAR00005							
VAR00010							
VAR00028							
VAR00012							
VAR00002							
VAR00006							
VAR00001				-,376			
VAR00007				,382			
VAR00011							
VAR00009							
VAR00003	,358						
VAR00027	-,328						
VAR00017							
VAR00030							
VAR00004							
VAR00033							
VAR00038							
VAR00036							
VAR00008							
VAR00022							
VAR00024							
VAR00018							
VAR00044		-,346					,332
VAR00023							
VAR00029				-,331	,400		
VAR00034							
VAR00014							
VAR00021		,313					
VAR00035							
VAR00043					,310		
VAR00016		,336					
VAR00042							
VAR00037	-,349						
VAR00039	,398				-,320		
VAR00031	,398		,312				
VAR00026	,322	,437					
VAR00020			,445	,312			
VAR00025			-,405				
VAR00041			,324				
VAR00032					,475		
VAR00040		-,396					,413

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 15 composantes extraites.

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,505
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1747,903
	ddl	946
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
VAR00001	1,000	,577
VAR00002	1,000	,590
VAR00003	1,000	,467
VAR00004	1,000	,679
VAR00005	1,000	,704
VAR00006	1,000	,603
VAR00007	1,000	,412
VAR00008	1,000	,726
VAR00009	1,000	,599
VAR00010	1,000	,724
VAR00011	1,000	,601
VAR00012	1,000	,665
VAR00013	1,000	,714
VAR00014	1,000	,644
VAR00015	1,000	,729
VAR00016	1,000	,493
VAR00017	1,000	,565
VAR00018	1,000	,600
VAR00019	1,000	,643
VAR00020	1,000	,295
VAR00021	1,000	,452
VAR00022	1,000	,543
VAR00023	1,000	,623
VAR00024	1,000	,542
VAR00025	1,000	,378
VAR00026	1,000	,109
VAR00027	1,000	,554
VAR00028	1,000	,628
VAR00029	1,000	,329
VAR00030	1,000	,730
VAR00031	1,000	,338
VAR00032	1,000	,292
VAR00033	1,000	,589
VAR00034	1,000	,440
VAR00035	1,000	,540
VAR00036	1,000	,722
VAR00037	1,000	,333
VAR00038	1,000	,322
VAR00039	1,000	,225
VAR00040	1,000	,326
VAR00041	1,000	,322
VAR00042	1,000	,625
VAR00043	1,000	,558
VAR00044	1,000	,389

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

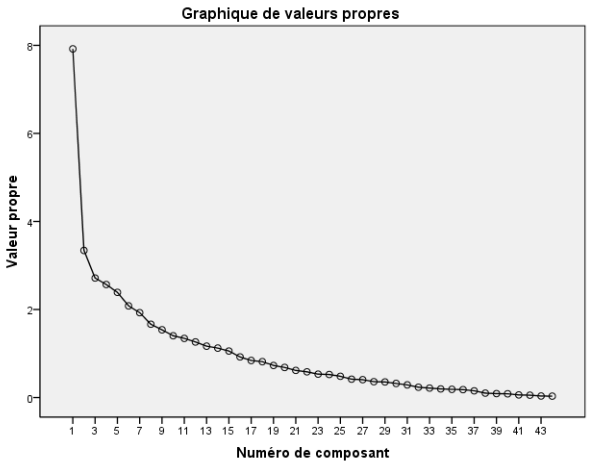
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	7,920	18,000	18,000	7,920	18,000	18,000
2	3,342	7,595	25,595	3,342	7,595	25,595
3	2,714	6,168	31,763	2,714	6,168	31,763
4	2,568	5,836	37,599	2,568	5,836	37,599
5	2,389	5,430	43,028	2,389	5,430	43,028
6	2,083	4,733	47,762	2,083	4,733	47,762
7	1,927	4,381	52,142	1,927	4,381	52,142
8	1,665	3,784	55,926			
9	1,539	3,497	59,423			
10	1,403	3,189	62,613			
11	1,344	3,055	65,667			
12	1,262	2,869	68,536			
13	1,167	2,652	71,188			
14	1,123	2,552	73,740			
15	1,057	2,403	76,143			
16	,923	2,097	78,241			
17	,842	1,913	80,153			
18	,814	1,851	82,004			
19	,729	1,657	83,662			
20	,683	1,553	85,215			
21	,616	1,400	86,615			
22	,584	1,328	87,943			
23	,531	1,208	89,151			
24	,524	1,190	90,341			
25	,482	1,096	91,437			
26	,418	,950	92,387			
27	,406	,922	93,309			
28	,361	,820	94,129			
29	,355	,806	94,935			
30	,320	,727	95,662			
31	,288	,654	96,316			
32	,234	,533	96,849			
33	,215	,489	97,338			
34	,196	,445	97,783			
35	,186	,424	98,207			
36	,180	,410	98,617			
37	,153	,348	98,965			
38	,100	,228	99,193			
39	,090	,204	99,397			
40	,086	,195	99,591			
41	,060	,136	99,728			
42	,054	,122	99,849			
43	,035	,079	99,928			
44	,032	,072	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,850	11,024	11,024
2	4,166	9,468	20,491
3	3,291	7,480	27,971
4	3,116	7,083	35,054
5	2,527	5,743	40,797
6	2,519	5,725	46,522
7	2,473	5,620	52,142
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
43			
44			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.



Matrice des composantes[a]

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00015	,806						
VAR00013	,787						
VAR00019	,623	-,425					
VAR00005	,621			-,310			
VAR00010	,568		-,548				
VAR00028	,564		-,443				
VAR00012	,559	-,503					
VAR00002	,539	,329					
VAR00006	,520						
VAR00001	,498	,489					
VAR00007	,496					-,364	
VAR00011	,486			-,350			-,351
VAR00009	,460	-,361					-,382
VAR00003	,450		-,304				
VAR00027	,438		-,355				,356
VAR00017	,435	-,311	,350				
VAR00020	,425						
VAR00031	,379						
VAR00032	,376						
VAR00030	,495	-,546		,341			
VAR00004	,421	,502	,328				
VAR00033	,459	-,484					
VAR00038		,462					
VAR00036	,428	,402	-,496				,336
VAR00008	,368	,384	,440			,337	
VAR00022	,375			,553			
VAR00024	,448			,511			
VAR00018	,307		,436	-,478			
VAR00044		,327	,305	,393			
VAR00041			,309	,311			
VAR00023	,455	,413			,475		
VAR00029					,458		
VAR00034		-,311			,431		
VAR00014	,398		,310		-,422		,318
VAR00021	,365				,422		
VAR00039					,348		
VAR00026							
VAR00037						,372	
VAR00040					,318	,363	
VAR00025						,345	
VAR00035	,332						,448
VAR00043			,341			-,416	,442
VAR00016		-,312					,405
VAR00042			,326		,332	-,328	,388

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 7 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
VAR00010	,729						
VAR00005	,729		,376				
VAR00036	,698	-,301					
VAR00015	,685	,308	,306				
VAR00003	,660						
VAR00013	,656	,407					
VAR00002	,545			,387			
VAR00007	,434	,350					
VAR00027	,427			,410	,423		
VAR00032	,360	,315					
VAR00030		,812					
VAR00012		,740					
VAR00017		,672					
VAR00009		,614		,322			
VAR00019	,381	,579			,368		
VAR00033		,508			,320		,403
VAR00020		,332			,318		
VAR00038							
VAR00008			,718		,359		
VAR00018			,672				
VAR00011			,662				
VAR00004			,634			,378	
VAR00001	,419		,489			,341	
VAR00026							
VAR00022				,667			
VAR00024		,389		,593			
VAR00006			,460	,565			
VAR00025				,540			
VAR00028	,497			,531			
VAR00037				,512			
VAR00035					,683		
VAR00016					,671		
VAR00014			,418		,663		
VAR00042						,734	
VAR00043						,678	
VAR00041						,522	
VAR00044						,471	
VAR00029							,565
VAR00034		,328					,564
VAR00040							,493
VAR00023	,393						,446
VAR00021	,372						,438
VAR00039							,353
VAR00031		,343					,350

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 17 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6	7
1	,651	,482	,361	,357	,244	,138	,087
2	,227	-,731	,414	,236	-,268	,324	-,102
3	-,522	,222	,533	-,200	,065	,489	,333
4	-,314	,272	-,280	,623	-,286	,386	-,361
5	,159	-,028	-,369	,132	-,384	,139	,808
6	-,356	-,191	,179	,609	,341	-,483	,291
7	,039	-,271	-,409	,015	,721	,485	,052

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,817	10

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00010	40,1622	19,672	,621	,792
VAR00005	40,5811	17,507	,657	,782
VAR00036	40,2568	19,919	,529	,799
VAR00015	40,2838	19,768	,717	,788
VAR00003	40,5541	18,607	,548	,796
VAR00013	40,2838	19,658	,704	,788
VAR00002	41,5541	17,620	,460	,816
VAR00007	40,3378	20,282	,398	,811
VAR00027	40,2297	21,385	,365	,814
VAR00032	40,6351	19,961	,317	,825

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
44,9865	23,520	4,84978	10

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,800	7

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00030	27,5541	9,922	,674	,746
VAR00012	27,6892	9,779	,734	,734
VAR00017	28,0135	9,986	,515	,782
VAR00009	27,4324	12,194	,470	,788
VAR00019	27,7027	10,020	,623	,756
VAR00033	27,6216	11,444	,427	,792
VAR00020	27,6892	11,861	,329	,808

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
32,2838	14,151	3,76181	7

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,736	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00008	18,0946	3,950	,612	,652
VAR00018	17,7027	5,691	,497	,695
VAR00011	18,0811	5,308	,464	,704
VAR00004	17,7027	5,773	,518	,691
VAR00001	17,9865	5,520	,469	,701

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
22,3919	7,694	2,77374	5

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,679	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00022	22,5811	5,151	,441	,627
VAR00024	22,5135	5,103	,581	,580
VAR00006	22,8108	5,032	,444	,626
VAR00025	23,0405	4,533	,438	,642
VAR00028	22,3108	6,162	,402	,648
VAR00037	22,1486	7,032	,260	,687

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
27,0811	7,445	2,72862	6

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,614	3

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00035	9,0541	1,805	,517	,376
VAR00016	9,3243	1,428	,401	,637
VAR00014	9,0000	2,603	,472	,544

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
13,6892	3,669	1,91551	3

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,607	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00035	18,4054	3,532	,531	,452
VAR00016	18,6757	3,154	,401	,555
VAR00014	18,3514	4,587	,467	,530
VAR00020	18,4459	4,497	,259	,603
VAR00027	18,2838	4,973	,261	,599

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
23,0405	5,902	2,42949	5

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,571	4

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00041	13,3378	3,843	,344	,518
VAR00042	13,8919	2,317	,450	,424
VAR00043	13,2973	3,499	,416	,463
VAR00044	13,3919	3,584	,267	,566

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
17,9730	5,150	2,26935	4

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,546	7

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00029	24,0405	14,231	,303	,496
VAR00034	22,9595	16,478	,324	,498
VAR00040	23,7973	16,027	,178	,547
VAR00023	24,3108	14,135	,406	,451
VAR00021	24,3649	14,180	,299	,498
VAR00039	23,3108	16,655	,213	,529
VAR00031	23,1892	16,703	,227	,524

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
27,6622	19,597	4,42681	7

Corrélations

		total	fact1	fac2	fac3	fac4	fac5	fac6	fac7
total	Corrélation de Pearson	1	,648**	,662**	,627**	,592**	,513**	,432**	,535**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fact1	Corrélation de Pearson	,648**	1	,421**	,396**	,380**	,176	,068	,266*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,001	,133	,562	,022
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac2	Corrélation de Pearson	,662**	,421**	1	,208	,397**	,355**	,141	,176
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,075	,000	,002	,232	,133
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac3	Corrélation de Pearson	,627**	,396**	,208	1	,264*	,255*	,180	,213
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,075		,023	,028	,125	,069
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac4	Corrélation de Pearson	,592**	,380**	,397**	,264*	1	,115	,197	,186
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,023		,329	,092	,113
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac5	Corrélation de Pearson	,513**	,176	,355**	,255*	,115	1	-,021	,047
	Sig. (bilatérale)	,000	,133	,002	,028	,329		,860	,690
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac6	Corrélation de Pearson	,432**	,068	,141	,180	,197	-,021	1	,155
	Sig. (bilatérale)	,000	,562	,232	,125	,092	,860		,189
	N	74	74	74	74	74	74	74	74
fac7	Corrélation de Pearson	,535**	,266*	,176	,213	,186	,047	,155	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,022	,133	,069	,113	,690	,189	
	N	74	74	74	74	74	74	74	74

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,844	42

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	181,6622	176,747	,414	,839
VAR00002	182,6351	169,797	,467	,837
VAR00003	181,6351	176,810	,337	,840
VAR00004	181,3784	179,197	,354	,841
VAR00005	181,6622	173,514	,448	,838
VAR00006	181,7973	173,671	,494	,837
VAR00007	181,4189	176,795	,406	,839
VAR00008	181,7703	174,042	,363	,840
VAR00009	181,2162	180,418	,343	,841
VAR00010	181,2432	178,570	,386	,840
VAR00011	181,7568	175,885	,414	,839
VAR00012	181,4730	174,992	,457	,838
VAR00013	181,3649	174,536	,706	,835
VAR00014	181,3784	180,266	,350	,841
VAR00015	181,3649	175,523	,669	,836
VAR00016	181,7027	180,458	,129	,847
VAR00017	181,7973	173,835	,410	,839
VAR00018	181,3784	179,882	,289	,842
VAR00019	181,4865	172,609	,535	,836
VAR00020	181,4730	177,951	,342	,841
VAR00021	182,7703	169,001	,377	,840
VAR00022	181,5676	178,715	,278	,842
VAR00023	182,7162	167,138	,510	,835
VAR00024	181,5000	177,541	,394	,840
VAR00025	182,0270	177,177	,268	,842
VAR00027	181,3108	180,272	,333	,841
VAR00028	181,2973	179,116	,442	,840
VAR00029	182,4459	181,182	,056	,852
VAR00030	181,3378	176,830	,357	,840
VAR00031	181,5946	175,066	,350	,840
VAR00032	181,7162	176,233	,332	,841
VAR00033	181,4054	176,327	,432	,839
VAR00034	181,3649	178,180	,273	,842
VAR00035	181,4324	177,482	,325	,841
VAR00036	181,3378	179,186	,324	,841
VAR00037	181,1351	184,392	,142	,844
VAR00039	181,7162	185,083	-,026	,851
VAR00040	182,2027	182,684	,029	,852
VAR00041	181,4324	183,591	,080	,845
VAR00042	181,9865	175,877	,276	,843
VAR00043	181,3919	182,351	,131	,845
VAR00044	181,4865	181,020	,163	,844

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
186,0676	185,434	13,61741	42

```
FREQUENCIES VARIABLES=université SPECIALITE SEXE
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Effectifs

Remarques

Résultat obtenu		28-juin-2016 23:27:54
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	567
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques sont basées sur toutes les observations dotées de données valides
Syntaxe		FREQUENCIES VARIABLES=université SPECIALITE SEXE /PIECHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:02,433
	Temps écoulé	00:00:02,581

[Ensemble de données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Statistiques

		université	SPECIALITE	SEXE
N	Valide	567	567	567
	Manquante	0	0	0

Tableau de fréquences

université

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	blida	271	47,8	47,8	47,8
	alger	259	45,7	45,7	93,5
	tipaza	16	2,8	2,8	96,3
	autres	21	3,7	3,7	100,0
	Total	567	100,0	100,0	

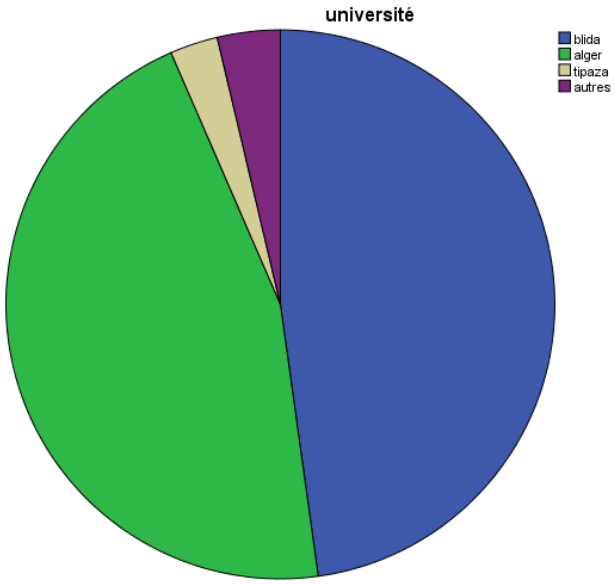
SPECIALITE

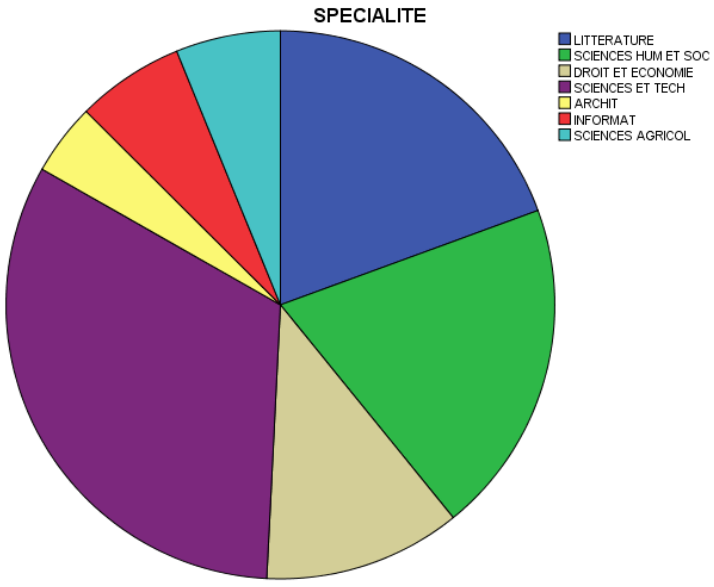
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	LITTERATURE	110	19,4	19,4	19,4
	SCIENCES HUM ET SOC	112	19,8	19,8	39,2
	DROIT ET ECONOMIE	66	11,6	11,6	50,8
	SCIENCES ET TECH	184	32,5	32,5	83,2
	ARCHIT	24	4,2	4,2	87,5
	INFORMAT	36	6,3	6,3	93,8
	SCIENCES AGRICOL	35	6,2	6,2	100,0
	Total	567	100,0	100,0	

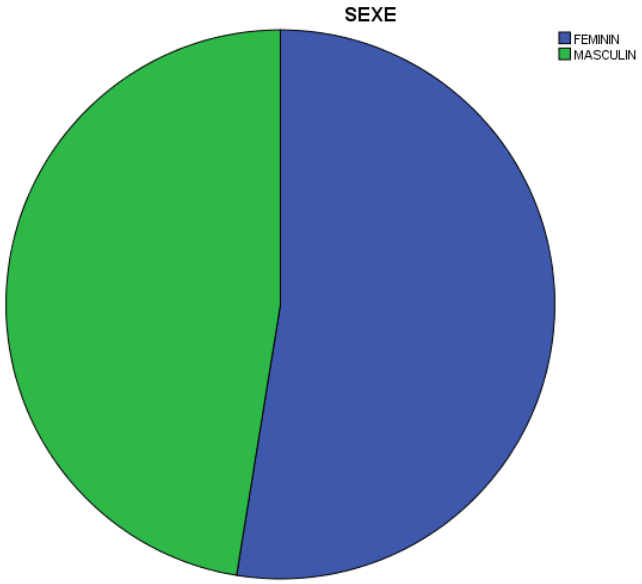
SEXE

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	FEMININ	298	52,6	52,6	52,6
	MASCULIN	269	47,4	47,4	100,0
	Total	567	100,0	100,0	

Diagramme en secteurs








```
DESCRIPTIVES VARIABLES=REPRESNTAMARCHTRAVAIL CONSIDSOCIALE
RELATFORMATTRAVAIL develppersonnel placemarchtravail évaluconnaissances
représentsociétéLMD
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	567	2,1160	,44750
CONSIDSOCIALE	567	2,1235	,68371
RELATFORMATTRAVAIL	567	2,0004	,59521
develppersonnel	567	2,1893	,61619
placemarchtravail	567	2,1258	,83730
évaluconnaissances	567	2,1310	,84508
représentsociétéLMD	567	2,2074	,64719
N valide (listwise)	567		

```
NPAR TESTS
  /FRIEDMAN=REPRESNTAMARCHTRAVAIL CONSIDSOCIALE
RELATFORMATTRAVAIL develppersonnel placemarchtravail évaluconnaissances
représentsociétéLMD
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING LISTWISE.
```

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	567	2,1160	,44750	,80	3,10
CONSIDSOCIALE	567	2,1235	,68371	,57	3,86
RELATFORMATTRAVAIL	567	2,0004	,59521	,40	3,40
develppersonnel	567	2,1893	,61619	,17	3,67
placemarchtravail	567	2,1258	,83730	,00	4,00
évaluconnaissances	567	2,1310	,84508	,00	3,75
représentsociétéLMD	567	2,2074	,64719	,29	3,71

Test de Friedman

Rangs

	Rang moyen
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	3,97
CONSIDSOCIALE	3,90
RELATFORMATTRAVAIL	3,50
develppersonnel	4,35
placemarchtravail	3,84
évaluconnaissances	4,13
représentsociétéLMD	4,30

Test[a]

N	567
Khi-deux	63,067
ddl	6
Signification asymptotique	,000

a. Test de Friedman

```
FACTOR
  /VARIABLES REPRESNTAMARCHTRAVAIL CONSIDSOCIALE
RELATFORMATTRAVAIL develppersonnel placemarchtravail évaluconnaissances
représentsociétéLMD
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS REPRESNTAMARCHTRAVAIL CONSIDSOCIALE
RELATFORMATTRAVAIL develppersonnel placemarchtravail évaluconnaissances
représentsociétéLMD
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Matrice de corrélation

		1	2	3	4	5	6	7
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,345	,224	,337	,188	,300	,313
	CONSIDSOCIALE	,345	1,000	,066	,401	,140	,402	,377
	RELATFORMATTRAVAIL	,224	,066	1,000	,003	-,006	,006	,165
	develppersonnel	,337	,401	,003	1,000	,166	,324	,345
	placemarchtravail	,188	,140	-,006	,166	1,000	,469	,092
	évaluconnaissances	,300	,402	,006	,324	,469	1,000	,189
	représentsociétéLMD	,313	,377	,165	,345	,092	,189	1,000

Matrice de corrélation

		develppersonnel	placemarchtravail	évaluconnaissances
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,337	,188	,300
	CONSIDSOCIALE	,401	,140	,402
	RELATFORMATTRAVAIL	,003	-,006	,006

	develppersonnel	1,000	,166	,324
	placemarchtravail	,166	1,000	,469
	évaluconnaissances	,324	,469	1,000
	représentsociétéLMD	,345	,092	,189

Matrice de corrélation

		représentsociétéLMD
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,313
	CONSIDSOCIALE	,377
	RELATFORMATTRAVAIL	,165
	develppersonnel	,345
	placemarchtravail	,092
	évaluconnaissances	,189
	représentsociétéLMD	1,000

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,724
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	656,358
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,502
CONSIDSOCIALE	1,000	,520
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,441
develppersonnel	1,000	,456
placemarchtravail	1,000	,589
évaluconnaissances	1,000	,684
représentsociétéLMD	1,000	,521

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,513	35,905	35,905	2,513	35,905
2	1,200	17,149	53,054	1,200	17,149
3	,976	13,945	66,998		
4	,663	9,465	76,463		
5	,631	9,020	85,483		
6	,581	8,294	93,777		
7	,436	6,223	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	35,905	2,121	30,305	30,305
2	53,054	1,592	22,748	53,054
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante	
	1	2
CONSIDSOCIALE	,717	,081
évaluconnaissances	,689	-,458
develppersonnel	,675	,023
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,664	,248
représentsociétéLMD	,606	,393
RELATFORMATTRAVAIL	,198	,634
placemarchtravail	,472	-,605

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante	
	1	2
représentsociétéLMD	,722	,002
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,691	,155
CONSIDSOCIALE	,644	,324
develppersonnel	,578	,350
RELATFORMATTRAVAIL	,512	-,422
placemarchtravail	,064	,765
évaluconnaissances	,327	,760

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

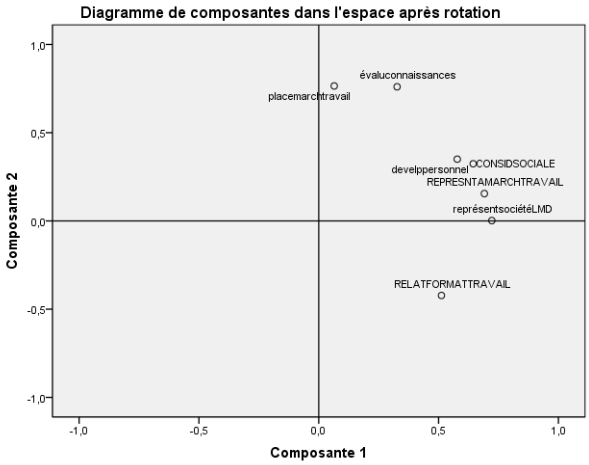
a. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2
1	,838	,546
2	,546	-,838

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.




```
FACTOR
  /VARIABLES ITEM1 ITEM10 ITEM36 ITEM15 ITEM3 ITEM13 ITEM7 ITEM2
ITEM27 ITEM32
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ITEM1 ITEM10 ITEM36 ITEM15 ITEM3 ITEM13 ITEM7 ITEM2
ITEM27 ITEM32
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Matrice de corrélation

		ITEM1	ITEM10	ITEM36	ITEM15	ITEM3	ITEM13
Corrélation	ITEM1	1,000	,116	-,084	,168	-,131	,020
	ITEM10	,116	1,000	-,086	,013	,275	-,130
	ITEM36	-,084	-,086	1,000	-,253	,239	,078
	ITEM15	,168	,013	-,253	1,000	-,210	,026
	ITEM3	-,131	,275	,239	-,210	1,000	,123
	ITEM13	,020	-,130	,078	,026	,123	1,000
	ITEM7	-,087	,403	-,123	,025	,209	-,048
	ITEM2	,096	,349	-,010	-,090	,229	-,292
	ITEM27	,116	-,066	,099	,073	-,072	-,040
	ITEM32	,029	-,036	-,136	,258	-,123	-,052

Matrice de corrélation

		ITEM7	ITEM2	ITEM27	ITEM32
Corrélation	ITEM1	-,087	,096	,116	,029
	ITEM10	,403	,349	-,066	-,036
	ITEM36	-,123	-,010	,099	-,136
	ITEM15	,025	-,090	,073	,258
	ITEM3	,209	,229	-,072	-,123
	ITEM13	-,048	-,292	-,040	-,052
	ITEM7	1,000	,221	-,007	,200
	ITEM2	,221	1,000	-,088	,108
	ITEM27	-,007	-,088	1,000	-,125
	ITEM32	,200	,108	-,125	1,000

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,541
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	628,069
	ddl	45
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
ITEM1	1,000	,573
ITEM10	1,000	,656
ITEM36	1,000	,445
ITEM15	1,000	,592
ITEM3	1,000	,670
ITEM13	1,000	,802
ITEM7	1,000	,576
ITEM2	1,000	,620
ITEM27	1,000	,504
ITEM32	1,000	,497

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	1,933	19,327	19,327	1,933	19,327
2	1,696	16,962	36,289	1,696	16,962
3	1,197	11,975	48,264	1,197	11,975
4	1,111	11,105	59,369	1,111	11,105
5	,957	9,566	68,935		
6	,905	9,046	77,980		
7	,677	6,769	84,749		
8	,599	5,992	90,741		
9	,487	4,874	95,615		
10	,438	4,385	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	19,327	1,803	18,026	18,026
2	36,289	1,650	16,503	34,530
3	48,264	1,264	12,640	47,169
4	59,369	1,220	12,200	59,369
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante			
	1	2	3	4
ITEM10	,754	,060	,159	,243
ITEM2	,706	,046	,235	-,254
ITEM7	,661	,154	-,229	,251
ITEM15	-,123	,684	-,036	,329
ITEM36	-,065	-,647	,143	,046
ITEM32	,143	,556	-,403	-,069
ITEM3	,512	-,545	-,130	,306
ITEM27	-,188	-,004	,622	,286
ITEM1	-,009	,358	,570	,346
ITEM13	-,301	-,215	-,389	,717

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 4 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante			
	1	2	3	4
ITEM10	,774	,027	-,174	,161
ITEM7	,711	,232	,023	-,127
ITEM3	,623	-,462	,205	-,166
ITEM15	-,013	,679	,200	,302
ITEM36	-,021	-,657	,113	-,004
ITEM32	,103	,647	-,030	-,258
ITEM13	,039	-,053	,893	-,007
ITEM2	,530	-,035	-,581	-,001
ITEM1	,077	,190	-,040	,727
ITEM27	-,098	-,176	,022	,681

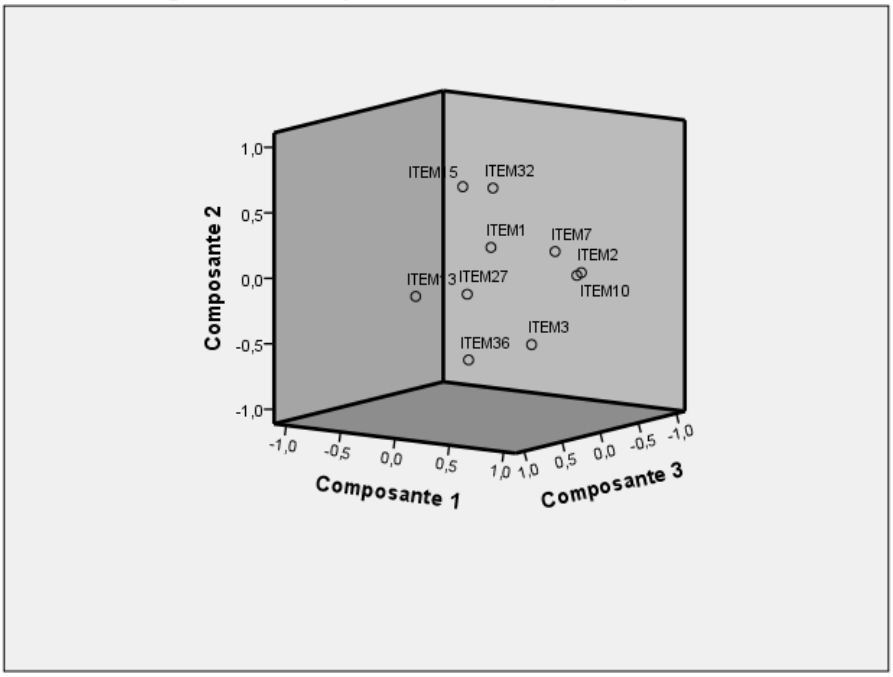
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 5 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3	4
1	,916	,006	-,378	-,131
2	-,046	,953	-,180	,239
3	-,060	-,298	-,444	,843
4	,393	,052	,792	,464

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation




```
FACTOR
  /VARIABLES ITEM30 ITEM12 ITEM17 ITEM9 ITEM19 ITEM33 ITEM20
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ITEM30 ITEM12 ITEM17 ITEM9 ITEM19 ITEM33 ITEM20
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Matrice de corrélation

		ITEM30	ITEM12	ITEM17	ITEM9	ITEM19
Corrélation	ITEM30	1,000	,289	,132	-,094	,017
	ITEM12	,289	1,000	,091	,123	-,155
	ITEM17	,132	,091	1,000	,390	-,067
	ITEM9	-,094	,123	,390	1,000	,066
	ITEM19	,017	-,155	-,067	,066	1,000
	ITEM33	,136	,052	,005	-,057	,129
	ITEM20	,321	,584	,164	,059	,056

Matrice de corrélation

		ITEM33	ITEM20
Corrélation	ITEM30	,136	,321
	ITEM12	,052	,584
	ITEM17	,005	,164
	ITEM9	-,057	,059
	ITEM19	,129	,056
	ITEM33	1,000	,026
	ITEM20	,026	1,000

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,490
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	520,664
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
ITEM30	1,000	,492
ITEM12	1,000	,714
ITEM17	1,000	,630
ITEM9	1,000	,750
ITEM19	1,000	,644
ITEM33	1,000	,504
ITEM20	1,000	,682

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	1,917	27,383	27,383	1,917	27,383
2	1,347	19,237	46,620	1,347	19,237
3	1,153	16,465	63,085	1,153	16,465
4	,911	13,007	76,092		
5	,785	11,216	87,308		
6	,549	7,836	95,144		
7	,340	4,856	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	27,383	1,841	26,293	26,293
2	46,620	1,409	20,135	46,428
3	63,085	1,166	16,657	63,085
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante		
	1	2	3
ITEM20	,809	-,162	-,031
ITEM12	,799	-,137	-,238
ITEM30	,588	-,365	,115
ITEM9	,268	,795	,215
ITEM17	,429	,652	,147
ITEM19	-,068	-,077	,796
ITEM33	,131	-,326	,617

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 3 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante		
	1	2	3
ITEM12	,819	,107	-,180
ITEM20	,814	,137	,027
ITEM30	,661	-,090	,216
ITEM9	-,046	,865	,005
ITEM17	,161	,777	-,021
ITEM19	-,124	,095	,787
ITEM33	,167	-,101	,683

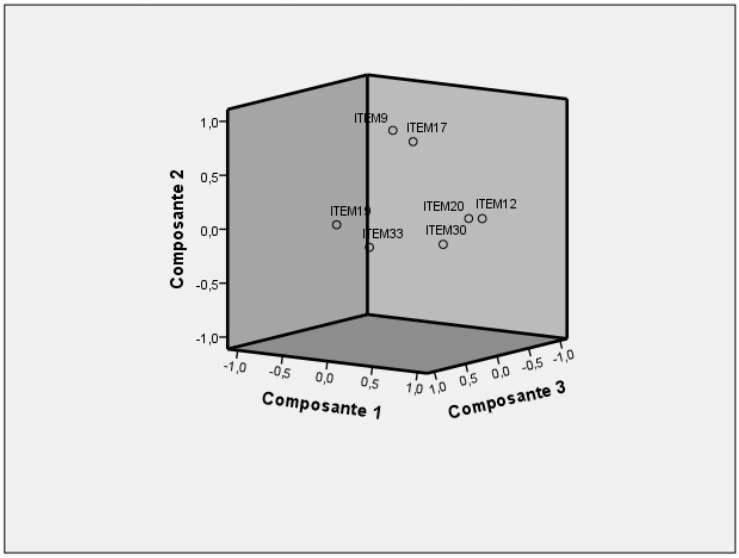
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 4 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,933	,360	,018
2	-,343	,903	-,261
3	-,110	,237	,965

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation




```
FACTOR
  /VARIABLES ITEM22 ITEM24 ITEM6 ITEM25 ITEM28 ITEM37
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ITEM22 ITEM24 ITEM6 ITEM25 ITEM28 ITEM37
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Matrice de corrélation

		ITEM22	ITEM24	ITEM6	ITEM25	ITEM28	ITEM37
Corrélation	ITEM22	1,000	-,090	-,024	,111	,104	,487
	ITEM24	-,090	1,000	,126	,042	-,083	-,161
	ITEM6	-,024	,126	1,000	-,051	,017	-,151
	ITEM25	,111	,042	-,051	1,000	,133	,277
	ITEM28	,104	-,083	,017	,133	1,000	,221
	ITEM37	,487	-,161	-,151	,277	,221	1,000

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,560
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	274,077
	ddl	15
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
ITEM22	1,000	,490
ITEM24	1,000	,558
ITEM6	1,000	,462
ITEM25	1,000	,406
ITEM28	1,000	,252
ITEM37	1,000	,711

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	1,780	29,665	29,665	1,780	29,665
2	1,099	18,324	47,989	1,099	18,324
3	,969	16,155	64,144		
4	,932	15,535	79,679		
5	,765	12,742	92,421		
6	,455	7,579	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	29,665	1,685	28,089	28,089
2	47,989	1,194	19,900	47,989
3				
4				
5				
6				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante	
	1	2
ITEM37	,843	,022
ITEM22	,696	,072
ITEM25	,473	,427
ITEM28	,440	,241
ITEM24	-,317	,676
ITEM6	-,258	,629

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

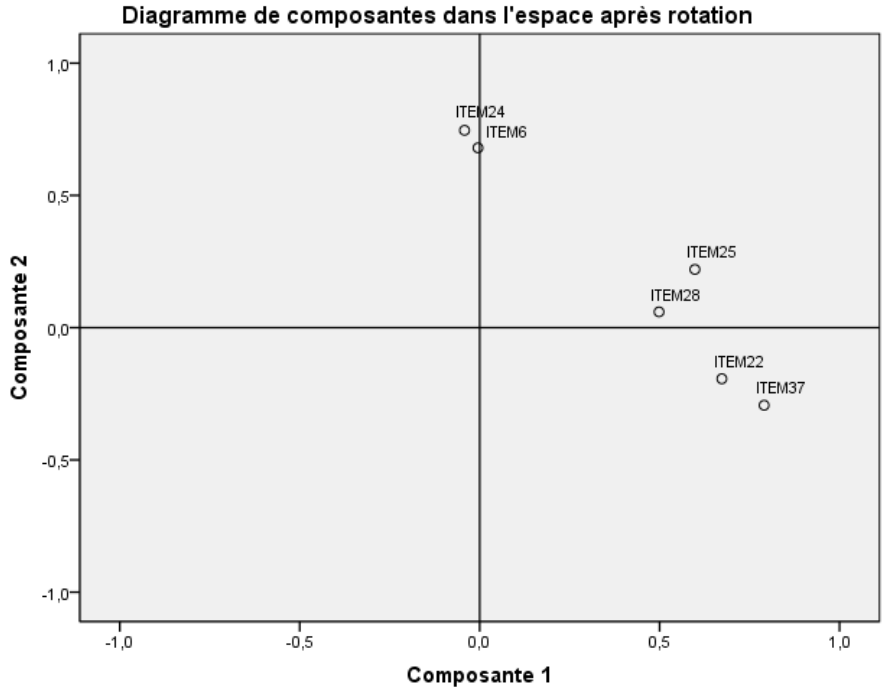
	Composante	
	1	2
ITEM37	,790	-,293
ITEM22	,673	-,193
ITEM25	,598	,220
ITEM28	,498	,060
ITEM24	-,042	,746
ITEM6	-,005	,680

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2
1	,928	-,373
2	,373	,928

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.



```
FACTOR
  /VARIABLES ITEM29 ITEM34 ITEM23 ITEM40 ITEM21 ITEM31 ITEM39
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS ITEM29 ITEM34 ITEM23 ITEM40 ITEM21 ITEM31 ITEM39
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Analyse factorielle

[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

Matrice de corrélation

		ITEM29	ITEM34	ITEM23	ITEM40	ITEM21
Corrélation	ITEM29	1,000	,179	,025	,131	,076
	ITEM34	,179	1,000	,055	,054	,119
	ITEM23	,025	,055	1,000	,159	,278
	ITEM40	,131	,054	,159	1,000	,172
	ITEM21	,076	,119	,278	,172	1,000
	ITEM31	,062	,195	,289	,180	,386
	ITEM39	-,085	,018	,013	,110	-,160

Matrice de corrélation

		ITEM31	ITEM39
Corrélation	ITEM29	,062	-,085
	ITEM34	,195	,018
	ITEM23	,289	,013
	ITEM40	,180	,110
	ITEM21	,386	-,160
	ITEM31	1,000	-,122
	ITEM39	-,122	1,000

Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,628
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	281,345
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

Qualité de représentation

	Initial	Extraction
ITEM29	1,000	,645
ITEM34	1,000	,496
ITEM23	1,000	,517
ITEM40	1,000	,515
ITEM21	1,000	,588
ITEM31	1,000	,575
ITEM39	1,000	,769

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	1,870	26,717	26,717	1,870	26,717
2	1,128	16,116	42,832	1,128	16,116
3	1,106	15,807	58,639	1,106	15,807
4	,906	12,945	71,584		
5	,760	10,864	82,448		
6	,631	9,020	91,468		
7	,597	8,532	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	26,717	1,748	24,972	24,972
2	42,832	1,226	17,514	42,487
3	58,639	1,131	16,152	58,639
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante		
	1	2	3
ITEM31	,737	-,103	-,142
ITEM21	,716	-,191	-,198
ITEM23	,585	,171	-,382
ITEM39	-,191	,855	-,047
ITEM40	,446	,562	,033
ITEM29	,297	-,013	,746
ITEM34	,385	,076	,584

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. 3 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a]

	Composante		
	1	2	3
ITEM21	,749	,097	-,137
ITEM31	,740	,159	-,051
ITEM23	,673	-,115	,225
ITEM29	-,020	,802	-,034
ITEM34	,117	,691	,068
ITEM39	-,221	-,098	,843
ITEM40	,353	,220	,585

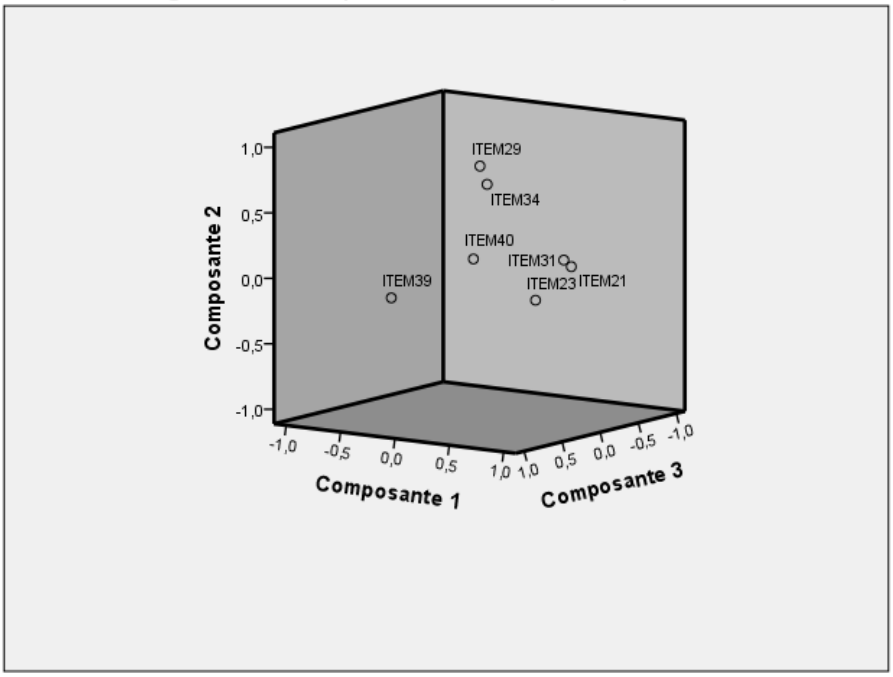
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. La rotation a convergé en 4 itérations.

Matrice de tranformation des composantes

Composante	1	2	3
1	,916	,396	,060
2	-,075	,024	,997
3	-,393	,918	-,052

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation



SEXE = FEMININ

Matrice de corrélation[a]

		REPRESNTAMARCHTRAVAIL	CONSIDSOCIALE	RELATFORMATTRAVAIL
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,350	,198
	CONSIDSOCIALE	,350	1,000	-,019
	RELATFORMATTRAVAIL	,198	-,019	1,000
	develppersonnel	,385	**,463**	-,025
	placemarchtravail	,183	,138	-,076
	évaluconnaissances	,351	**,400**	-,003
	représentsociétéLMD	,323	,375	,126

a. SEXE = FEMININ

Matrice de corrélation[a]

		develppersonnel	placemarchtravail	évaluconnaissances
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,385	,183	,351
	CONSIDSOCIALE	**,463**	,138	,400
	RELATFORMATTRAVAIL	-,025	-,076	-,003
	develppersonnel	1,000	,220	,407
	placemarchtravail	,220	1,000	,490
	évaluconnaissances	**,407**	,490	1,000
	représentsociétéLMD	,281	,080	,137

a. SEXE = FEMININ

Matrice de corrélation[a]

		représentsociétéLMD
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,323
	CONSIDSOCIALE	,375
	RELATFORMATTRAVAIL	,126
	develppersonnel	,281
	placemarchtravail	,080
	évaluconnaissances	,137
	représentsociétéLMD	1,000

a. SEXE = FEMININ

Indice KMO et test de Bartlett[a]

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,715
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	385,579
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

a. SEXE = FEMININ

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,547
CONSIDSOCIALE	1,000	,528
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,462
develppersonnel	1,000	,532
placemarchtravail	1,000	,571
évaluconnaissances	1,000	,664
représentsociétéLMD	1,000	,505

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SEXE = FEMININ

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,572	36,748	36,748	2,572	36,748
2	1,238	17,679	54,427	1,238	17,679
3	,973	13,902	68,329		
4	,702	10,022	78,350		
5	,590	8,429	86,779		
6	,527	7,531	94,310		
7	,398	5,690	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SEXE = FEMININ

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	36,748	2,157	30,809	30,809
2	54,427	1,653	23,618	54,427
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,547
CONSIDSOCIALE	1,000	,528
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,462
develppersonnel	1,000	,532
placemarchtravail	1,000	,571
évaluconnaissances	1,000	,664
représentsociétéLMD	1,000	,505

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. SEXE = FEMININ

Matrice des composantes[a,b]

	Composante	
	1	2
develppersonnel	,729	-,029
évaluconnaissances	,724	-,374
CONSIDSOCIALE	,720	,095
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,679	,295
représentsociétéLMD	,536	,466
RELATFORMATTRAVAIL	,083	,675
placemarchtravail	,493	-,573

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SEXE = FEMININ
b. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,728	,134
représentsociétéLMD	,705	-,088
CONSIDSOCIALE	,651	,323
develppersonnel	,589	,431
placemarchtravail	,090	,750
évaluconnaissances	,392	,714
RELATFORMATTRAVAIL	,445	-,514

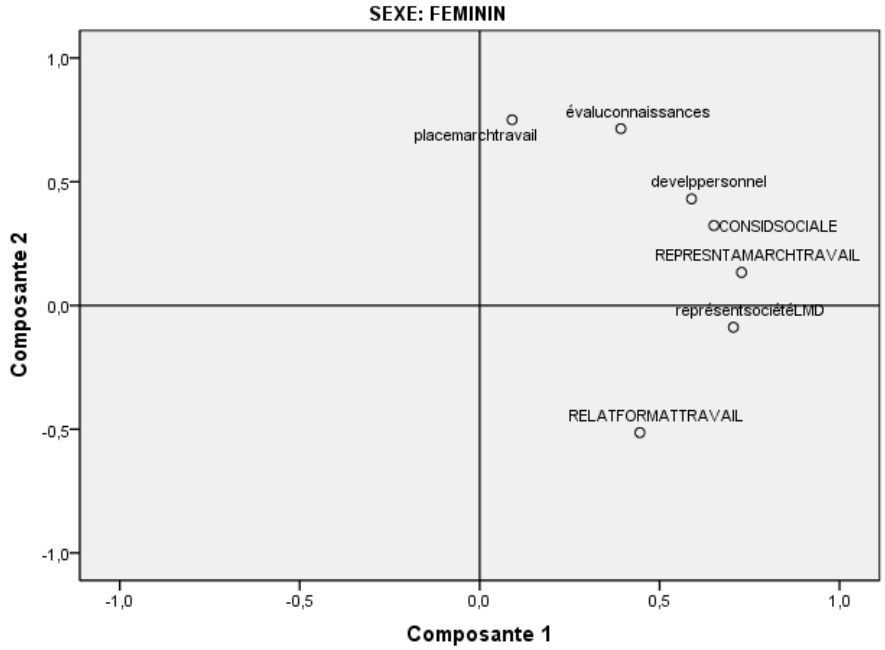
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SEXE = FEMININ
b. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2
1	,830	,558
2	,558	-,830

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SEXE = FEMININ

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation



SEXE = MASCULIN

Matrice de corrélation[a]

		REPRESNTAMARCHTRAVAIL	CONSIDSOCIALE	RELATFORMATTRAVAIL
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,339	,255
	CONSIDSOCIALE	,339	1,000	,158
	RELATFORMATTRAVAIL	,255	,158	1,000
	develppersonnel	,274	,332	,033
	placemarchtravail	,189	,139	,064
	évaluconnaissances	,230	,409	,014
	représentsociétéLMD	,297	,380	,211

a. SEXE = MASCULIN

Matrice de corrélation[a]

		develppersonnel	placemarchtravail	évaluconnaissances
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,274	,189	,230
	CONSIDSOCIALE	,332	,139	,409
	RELATFORMATTRAVAIL	,033	,064	,014
	develppersonnel	1,000	,099	,204
	placemarchtravail	,099	1,000	,442
	évaluconnaissances	,204	,442	1,000
	représentsociétéLMD	,415	,099	,240

a. SEXE = MASCULIN

Matrice de corrélation[a]

		représentsociétéLMD
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,297
	CONSIDSOCIALE	,380
	RELATFORMATTRAVAIL	,211
	develppersonnel	,415

	placemarchtravail	,099
	évaluconnaissances	,240
	représentsociétéLMD	1,000

a. SEXE = MASCULIN

Indice KMO et test de Bartlett[a]

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,696
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	295,462
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

a. SEXE = MASCULIN

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,504
CONSIDSOCIALE	1,000	,539
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,855
develppersonnel	1,000	,665
placemarchtravail	1,000	,751
évaluconnaissances	1,000	,727
représentsociétéLMD	1,000	,602

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. SEXE = MASCULIN

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,454	35,061	35,061	2,454	35,061
2	1,182	16,891	51,952	1,182	16,891
3	1,007	14,385	66,337	1,007	14,385
4	,701	10,019	76,356		
5	,681	9,735	86,090		
6	,535	7,646	93,736		
7	,438	6,264	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. SEXE = MASCULIN

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	35,061	1,898	27,113	27,113
2	51,952	1,518	21,683	48,797
3	66,337	1,228	17,540	66,337
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. SEXE = MASCULIN

Matrice des composantes[a,b]

	Composante		
	1	2	3
CONSIDSOCIALE	,720	,053	-,134
représentsociétéLMD	,674	,333	-,194
évaluconnaissances	,638	-,566	-,013
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,636	,188	,254
develppersonnel	,604	,222	-,502
placemarchtravail	,447	-,678	,304
RELATFORMATTRAVAIL	,327	,453	,737

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SEXE = MASCULIN
b. 3 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante		
	1	2	3
develppersonnel	,810	,018	-,094
représentsociétéLMD	,740	,032	,232
CONSIDSOCIALE	,647	,301	,172
placemarchtravail	-,048	,859	,103
évaluconnaissances	,307	,795	-,038
RELATFORMATTRAVAIL	,020	-,036	,924
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,423	,233	,520

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SEXE = MASCULIN
b. La rotation a convergé en 4 itérations.

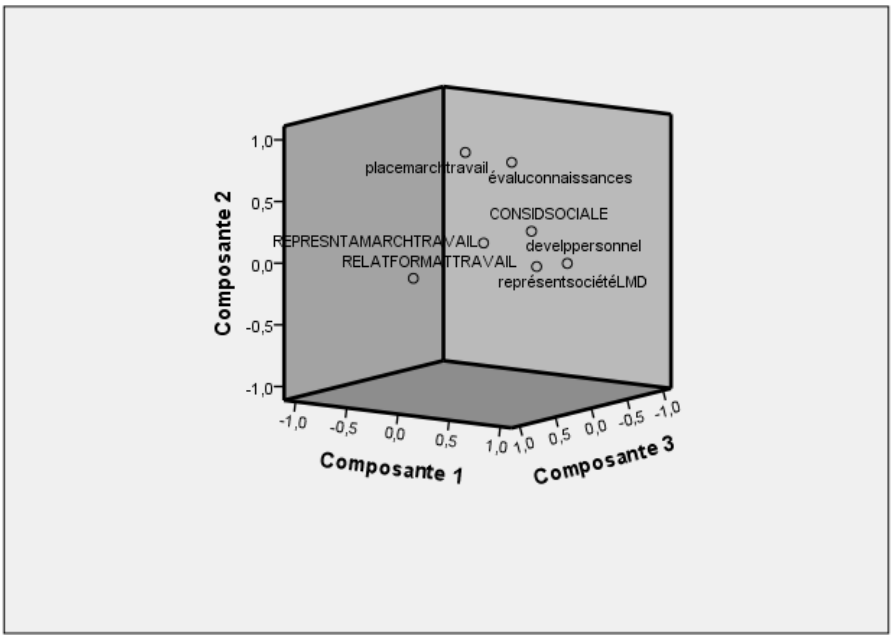
Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2	3
1	,775	,520	,358
2	,345	-,823	,451
3	-,529	,226	,818

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SEXE = MASCULIN

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation

SEXE: MASCULIN



université = blida

Matrice de corrélation[a]

		REPRESNTAMARCHTRAVAIL	CONSIDSOCIALE	RELATFORMATTRAVAIL
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,353	,246
	CONSIDSOCIALE	,353	1,000	,089
	RELATFORMATTRAVAIL	,246	,089	1,000
	develppersonnel	,299	,423	,053
	placemarchtravail	,184	,151	-,056
	évaluconnaissances	,307	,361	,053
	représentsociétéLMD	,279	,361	,157

a. université = blida

Matrice de corrélation[a]

		develppersonnel	placemarchtravail	évaluconnaissances
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,299	,184	,307
	CONSIDSOCIALE	,423	,151	,361
	RELATFORMATTRAVAIL	,053	-,056	,053
	develppersonnel	1,000	,133	,354
	placemarchtravail	,133	1,000	,491
	évaluconnaissances	,354	,491	1,000
	représentsociétéLMD	,325	-,002	,176

a. université = blida

Matrice de corrélation[a]

		représentsociétéLMD
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,279
	CONSIDSOCIALE	,361
	RELATFORMATTRAVAIL	,157
	develppersonnel	,325
	placemarchtravail	-,002
	évaluconnaissances	,176
	représentsociétéLMD	1,000

a. université = blida

Indice KMO et test de Bartlett[a]

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,720
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	311,852
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

a. université = blida

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,466
CONSIDSOCIALE	1,000	,534
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,349
develppersonnel	1,000	,469
placemarchtravail	1,000	,713
évaluconnaissances	1,000	,697
représentsociétéLMD	1,000	,517

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = blida

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,474	35,349	35,349	2,474	35,349
2	1,270	18,141	53,490	1,270	18,141
3	,971	13,873	67,362		
4	,646	9,233	76,595		
5	,633	9,042	85,637		
6	,564	8,055	93,692		
7	,442	6,308	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = blida

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	35,349	2,108	30,114	30,114
2	53,490	1,636	23,375	53,490
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = blida

Matrice des composantes[a,b]

	Composante	
	1	2
CONSIDSOCIALE	,721	,116
évaluconnaissances	,699	-,456
develppersonnel	,681	,074
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,658	,179
représentsociétéLMD	,560	,450
placemarchtravail	,441	-,720
RELATFORMATTRAVAIL	,246	,538

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = blida
b. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
représentsociétéLMD	,716	-,066
CONSIDSOCIALE	,666	,301
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,648	,214
develppersonnel	,608	,314
RELATFORMATTRAVAIL	,501	-,313
placemarchtravail	-,030	,844
évaluconnaissances	,332	,766

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. université = blida
b. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2
1	,834	,552
2	,552	-,834

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. université = blida

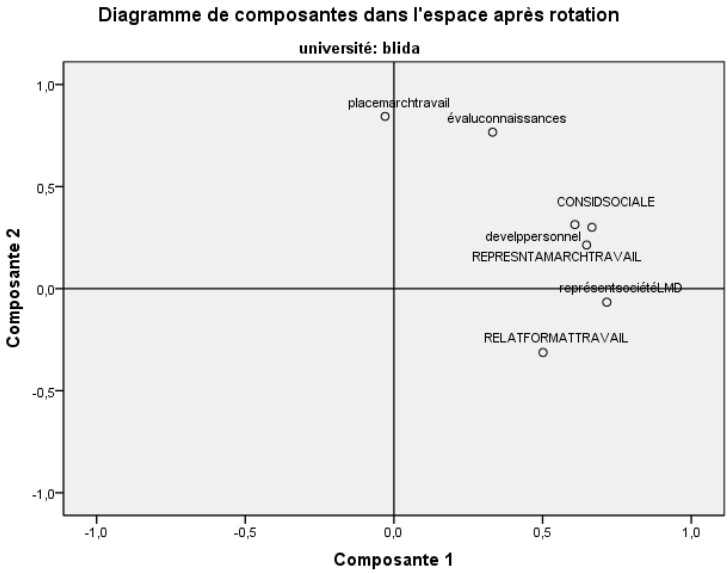


Diagramme de composantes dans l'espace après rotation
université: blida
placemarchtravail
évaluconnaissances
CONSIDSOCIALE
develppersonnel
REPRESNTAMARCHTRAVAIL
représentsociétéLMD
RELATFORMATTRAVAIL
Composante 2
Composante 1
1,0
0,5
0,0
-0,5
-1,0
-1,0
-0,5
0,0
0,5
1,0

université = alger

Matrice de corrélation[a]

		REPRESNTAMARCHTRAVAIL	CONSIDSOCIALE	RELATFORMATTRAVAIL
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,333	,209
	CONSIDSOCIALE	,333	1,000	,020
	RELATFORMATTRAVAIL	,209	,020	1,000
	develppersonnel	,391	,356	-,051
	placemarchtravail	,206	,139	,046
	évaluconnaissances	,321	,438	-,050
	représentsociétéLMD	,357	,363	,185

a. université = alger

Matrice de corrélation[a]

		develppersonnel	placemarchtravail	évaluconnaissances
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,391	,206	,321
	CONSIDSOCIALE	,356	,139	,438
	RELATFORMATTRAVAIL	-,051	,046	-,050
	develppersonnel	1,000	,218	,298
	placemarchtravail	,218	1,000	,445
	évaluconnaissances	,298	,445	1,000
	représentsociétéLMD	,337	,178	,172

a. université = alger

Matrice de corrélation[a]

		représentsociétéLMD
Corrélation	REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,357
	CONSIDSOCIALE	,363
	RELATFORMATTRAVAIL	,185
	develppersonnel	,337
	placemarchtravail	,178
	évaluconnaissances	,172
	représentsociétéLMD	1,000

a. université = alger

Indice KMO et test de Bartlett[a]

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,692
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	315,053
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

a. université = alger

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,559
CONSIDSOCIALE	1,000	,481
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,677
develppersonnel	1,000	,456
placemarchtravail	1,000	,365
évaluconnaissances	1,000	,647
représentsociétéLMD	1,000	,537

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,559
CONSIDSOCIALE	1,000	,481
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,677
develppersonnel	1,000	,456
placemarchtravail	1,000	,365
évaluconnaissances	1,000	,647
représentsociétéLMD	1,000	,537

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. université = alger

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,547	36,380	36,380	2,547	36,380
2	1,175	16,792	53,172	1,175	16,792
3	,966	13,805	66,977		
4	,724	10,345	77,322		
5	,665	9,505	86,827		
6	,526	7,509	94,336		
7	,396	5,664	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = alger

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	36,380	2,224	31,774	31,774
2	53,172	1,498	21,398	53,172
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = alger

Matrice des composantes[a,b]

	Composante	
	1	2
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,692	,284
CONSIDSOCIALE	,691	-,063
évaluconnaissances	,682	-,427
develppersonnel	,669	-,094
représentsociétéLMD	,621	,389
placemarchtravail	,521	-,306
RELATFORMATTRAVAIL	,148	,809

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. université = alger
b. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
évaluconnaissances	,803	-,043
CONSIDSOCIALE	,634	,280
develppersonnel	,631	,242
placemarchtravail	,604	-,016
RELATFORMATTRAVAIL	-,263	,779
représentsociétéLMD	,355	,641
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,468	,584

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. université = alger

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
évaluconnaissances	,803	-,043
CONSIDSOCIALE	,634	,280
develppersonnel	,631	,242
placemarchtravail	,604	-,016
RELATFORMATTRAVAIL	-,263	,779
représentsociétéLMD	,355	,641
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,468	,584

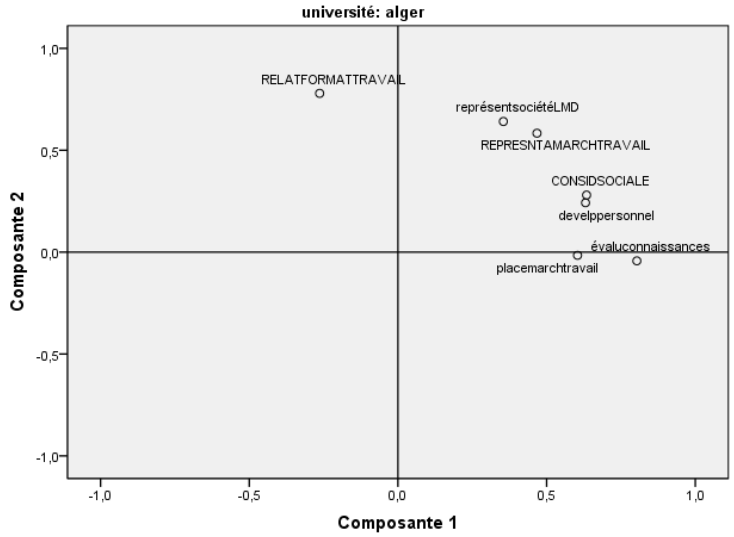
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. université = alger
b. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2
1	,875	,485
2	-,485	,875

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. université = alger

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation



[Ensemble_de_données1] C:\Users\NIL\Desktop\ailane\COMPLET.sav

SPECIALITE = LITTERATURE

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,526
CONSIDSOCIALE	1,000	,502
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,474

develppersonnel	1,000	,625
placemarchtravail	1,000	,599
évaluconnaissances	1,000	,759
représentsociétéLMD	1,000	,526

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = LITTERATURE

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,696	38,510	38,510	2,696	38,510
2	1,316	18,802	57,312	1,316	18,802
3	,876	12,520	69,832		
4	,667	9,524	79,356		
5	,636	9,086	88,442		
6	,480	6,864	95,305		
7	,329	4,695	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = LITTERATURE

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	38,510	2,143	30,613	30,613
2	57,312	1,869	26,699	57,312
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = LITTERATURE

Matrice des composantes[a,b]

	Composante	
	1	2
develppersonnel	,791	-,001
évaluconnaissances	,712	-,503
CONSIDSOCIALE	,701	,102
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,639	,342
représentsociétéLMD	,605	,400
RELATFORMATTRAVAIL	,187	,663
placemarchtravail	,512	-,581

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = LITTERATURE
b. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
représentsociétéLMD	,722	,074
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,711	,140
develppersonnel	,611	,502
CONSIDSOCIALE	,608	,365
RELATFORMATTRAVAIL	,564	-,394
évaluconnaissances	,232	,840

placemarchtravail	,029	,774

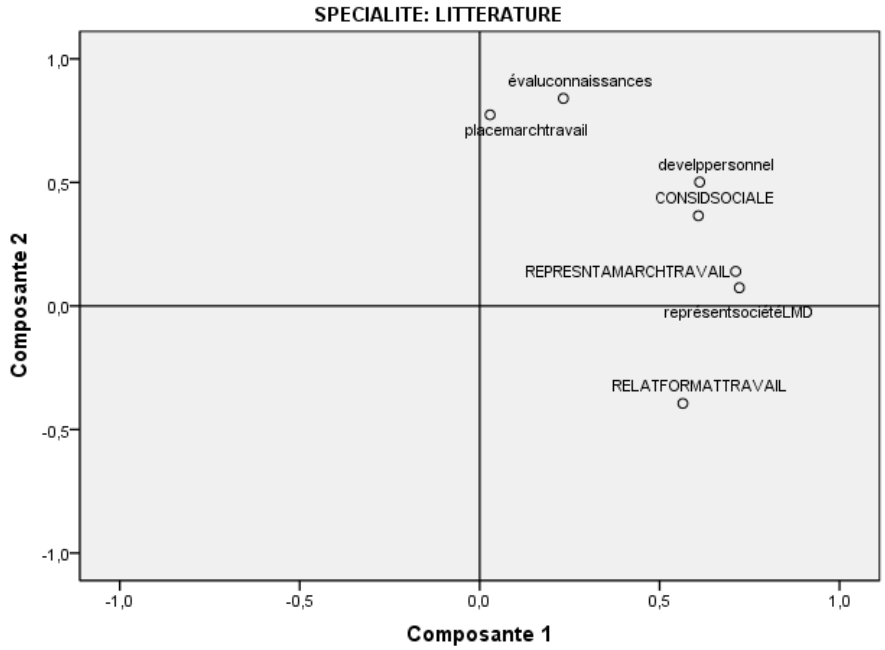
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = LITTERATURE
b. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2
1	,774	,633
2	,633	-,774

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = LITTERATURE

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation



SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,545
CONSIDSOCIALE	1,000	,695
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,871
develppersonnel	1,000	,594
placemarchtravail	1,000	,811
évaluconnaissances	1,000	,717
représentsociétéLMD	1,000	,544

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,567	36,675	36,675	2,567	36,675
2	1,127	16,101	52,775	1,127	16,101
3	1,084	15,479	68,254	1,084	15,479
4	,725	10,362	78,616		
5	,572	8,171	86,787		
6	,537	7,678	94,465		

7	,387	5,535	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	36,675	2,162	30,889	30,889
2	52,775	1,470	21,005	51,894
3	68,254	1,145	16,360	68,254
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC

Matrice des composantes[a,b]

	Composante		
	1	2	3
CONSIDSOCIALE	,779	,199	-,222
develppersonnel	,726	,182	-,187
évaluconnaissances	,681	-,503	-,004
représentsociétéLMD	,628	,323	-,213
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,615	,208	,351
placemarchtravail	,428	-,738	,289
RELATFORMATTRAVAIL	,122	,330	,865

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC
b. 3 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante		
	1	2	3
CONSIDSOCIALE	,817	,165	,018
develppersonnel	,753	,161	,033
représentsociétéLMD	,737	-,012	,041
placemarchtravail	-,033	,895	,090
évaluconnaissances	,376	,757	-,046
RELATFORMATTRAVAIL	-,053	-,031	,931
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,490	,202	,514

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC
b. La rotation a convergé en 4 itérations.

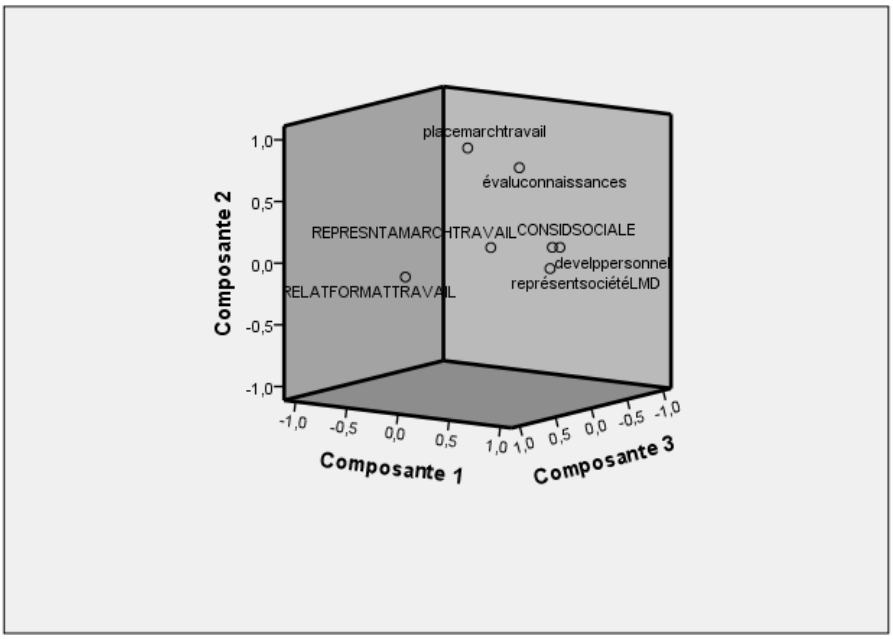
Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2	3
1	,850	,490	,195
2	,406	-,844	,349
3	-,336	,217	,917

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = SCIENCES HUM ET SOC

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation

SPECIALITE: SCIENCES HUM ET SOC



SPECIALITE = SCIENCES ET TECH

Qualité de représentation[a]

	Initial	Extraction
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	1,000	,532
CONSIDSOCIALE	1,000	,462
RELATFORMATTRAVAIL	1,000	,634
develppersonnel	1,000	,339
placemarchtravail	1,000	,621
évaluconnaissances	1,000	,613
représentsociétéLMD	1,000	,427

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH

Variance totale expliquée[a]

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance
1	2,350	33,567	33,567	2,350	33,567
2	1,278	18,260	51,827	1,278	18,260
3	,976	13,937	65,764		
4	,724	10,347	76,111		
5	,698	9,973	86,085		
6	,512	7,316	93,401		
7	,462	6,599	100,000		

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH

Variance totale expliquée[a]

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus	Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	33,567	1,852	26,464	26,464
2	51,827	1,775	25,364	51,827
3				
4				
5				
6				
7				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH

Matrice des composantes[a,b]

	Composante	
	1	2
évaluconnaissances	,727	-,290
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,720	,118
CONSIDSOCIALE	,643	,222
develppersonnel	,570	-,120
représentsociétéLMD	,547	,357
RELATFORMATTRAVAIL	,201	,770
placemarchtravail	,475	-,629

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH
b. 2 composantes extraites.

Matrice des composantes après rotation[a,b]

	Composante	
	1	2
RELATFORMATTRAVAIL	,672	-,427
représentsociétéLMD	,644	,111
CONSIDSOCIALE	,622	,275
REPRESNTAMARCHTRAVAIL	,607	,404
placemarchtravail	-,080	,784
évaluconnaissances	,335	,708
develppersonnel	,335	,476

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH
b. La rotation a convergé en 3 itérations.

Matrice de tranformation des composantes[a]

Composante	1	2
1	,732	,681
2	,681	-,732

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.
a. SPECIALITE = SCIENCES ET TECH

Diagramme de composantes dans l'espace après rotation