جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

# فعالية الذات و علاقتها بتنمية الكفاءة لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين ،درجة تقني سامي

رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة

تيلو للونة

إشراف الأستاذ

الأستاذ الدكتور حماش الحسين

السنة الجامعية 2015 / 2016

# كلمة شكر

بعد الانتهاء من انجاز هذا البحث المتواضع أتقدم بالشكر الجزيل و الاحترام و الامتنان للأستاذ الدكتور حماش الحسين المشرف على هذه الرسالة و الذي تابعها و أثراها بنصائحه القيمة و توجيهاته و إرشاداته .

اشكر ايضا كل أعضاء لجنة المناقشة على كرم القراءة و على رأسها للأستاذ الدكتور الفاضل دوقة احمد،الأستاذة الدكتورة فرشان لويزة،الدكتور بوطابة فريد،الدكتورة سعدي خديجة و الدكتورة سليماني.

شكر جزيل للأستاذ ياسين الذي زودني بتشجيعاته و نصائحه القيمة.

كما لا يفوتني ان اشكر الأستاذ Gregory Munoz من جامعة نانت بفرنسا الذي منحني الكثير من وقته و من نصائح و توجيهات علمية.

اشكر كذلك الأستاذ Denis Butlen من جامعة Cergy Pantoise بفرنسا على نصائحه العلمية .

كما اشكر مسؤولي المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس على كل التسهيلات لانجاز هذا البحث

اشكر كذلك أختي سهام على كل ما قدمته لي من مساعدة

اشكر السيد فاضلي عبد الكريم الذي ساعدني و سهل علي التواصل مع مختلف معاهد التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر العاصمة .

شكري الجزيل كذلك لصديقتي الدكتورة حداد نسيمه .

شكر خاص للدكتورة السيدة سعدي خديجة على المساعدة و النصائح التي قدمتها لي فيما يخص التحليل الإحصائي.

اشكر كذلك زميلتي فتيحة على المساعدة

و اشكر كل مدراء الدراسات و طلبة المعاهد الوطنية التي أجريت بها البحث و المتمثلة في المعهد الوطني للأشغال العمومية و البناء بالقبة و المعهد الوطني للإعلام الآلي بالمحمدية والمعهد الوطني السمعي البصري بأولاد فايت.

تيلو للونة

# إهداء

الى الذي زرع في نفسي حب العلم و المعرفة

الى المعلم الأول و المدرسة الأولى التي كونتني و صنعت مني باحثة و أستاذة متواضعة

الى الأب المثالي في عطفه و تربيته و تضحيته

الى أبي

الى التي سهرت الليالي و أمدتني بكل ما تملك من حب و عطف و حنان و رعاية

الى أمي

الى حبيبتي و قرة عيني و ملاكي الصغير و سعادتي في هذه الدنيا

ابنتي التي رافقتني طيلة مشوار انجاز هذا البحث

الى أليسا

الى جدتي رمز الطهارة و الحب و الحنان

الى أخي و أخواتي و بناتهم و أبنائهم الحاضرين في حياتي بحبهم و اهتمامهم

و تواصلهم المستمر

الى زوجة أخي و أزواج أخواتي

الى هؤلاء جميعا اهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

سمية

# ملخص

انصب اهتمام الباحثين في مجالعلم النفس لمدة سنوات طويلة حول موضوع الذات وموضوع الشعور بفاعلية الذات مما أدى الى تطور الدارسات في هذا المجال و تم الاعتراف بأهمية هذا العامل في تحقيق الفرد النجاح في مجالات كثيرة.كما تم الاعتراف من طرف بعض الباحثين ك Barone et all (1977) بان الشعور بفاعلية الذات ليس بسمة من سمات الشخصية بقدر ما هو معارف مميزة تعني سلوكات معينة في مواقف او ميادين معينة كما ان فعالية الذات تبنى كنموذج عمل و ليس كبنية ثابتة من المعارف.

فالبحوث المتعددة دلت ان هناك ارتباطا قويا بين الشعور بفاعلية الذات والطموح لتحقيق النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة في شتى المجالات ،فكلما شعر الفرد بفعالية ذات عالية كلما استوعب الأشياء بطريقة أحسن و أصبحت قدراته و مهاراته جيدة. لهذا جاء اهتمامنا بموضوع علاقة فعالية الذات في تنمية كفاءات نظرية و تطبيقية في مجال التكوين والتعليم المهنيين لدى المتعلمين من درجة تفني سامي لان هذا الأخير يتمحور في اكتساب والتحكم في الكفاءات الإجرائية بالحصول على شهادة تثبت التحكم في الكفاءات نتيجة عمل وجهد ذاتي للمتعلم علما ان الكفاءة تبنى على أساس دينامكية بين قدرات ومهارات عقلية وحسية حركية و وجدانية تؤدي الى تنمية المعرفة والمعرفة الأدائية والمعرفة المتعلقة بآداب السلوك في مجال وضعية – مشكلة في إطار نظرية معرفية البعد الوجداني و الفيزيولوجي و المعرفي والاجتماعي.

لهذا تتحدد دراستنا في إطار اجتماعي معرفي معتمدين على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي Bandura و بالضبط نظرية " فاعلية الذات" التي ترى بان الافراد يملكون معتقدات تمكنهم من ان يمارسوا ضبطا قياسيا او معياريا لجهدهم او نشاطهم الذاتي و أفكارهم و مشاعرهم و أفعالهم وردود أفعالهم، و هذا الضبط الذاتي القياسي او المعياري يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها و محتواها. (Bandura,1986).لهذا قمنا بصياغة فرضيات بحثنا انطلاقا من اثنين و عشرون سؤال.و جاءت الفرضيات كما يلي :

1. يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة
2. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
3. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص **إعلام آلي شعبة قواعد البيانات** لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
4. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية** لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
5. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص اعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
6. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
7. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء شعبة مسير أشغال عمومية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
8. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي **تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**
9. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**
10. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**
11. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي **تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**
12. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

13. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

14. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

15. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

16. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

**17.** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **سمعي بصري شعبة تركيب**

**18.** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **سمعي بصري شعبة تركيب**

19. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **سمعي بصري شعبة تركيب**

20. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

21. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

22. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص **بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

## ملخص

تكمن اهمية بحثنا في تحديد العلاقة الموجودة بين الشعور بفعالية الذات لدى متعلمي المعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي و تنمية كفاءاتهم النظرية و التطبيقية و في

- تحديد أساليب و استراتيجيات استخدام و توظيف المفاهيم المكتسبة في الحياة العملية المهنية حتى تكون شاملة و ثابتة الى حد ما و من هذا المنطلق فان المفاهيم التي يتعلمها الطالب هي نتاجات تربوية و مهمة لأنها تبني معرفة علمية تؤهله لتطوير بناء مفاهيمي يساعده في تصميم عمله التطبيقي على الواقع.
- التعليم المهني هو تزويد المتدربين بشكل مستمر مهارات حركية و أدائية و معلومات للتكوين مع الوضعية المعرفية الجديدة و مزاولة العمل و التعود عليه.
- تحقيق أهداف مهنية تتمثل في تكييف المتدرب المتخرج مع مركز عمله و اكتساب ثقافة علمية عملية
- توظيف تقنيات التدريب باقران التدريب بالأداء
- تثبيت المعلومات و ترجمة المعارف النظرية و التطبيقية الى كفاءات مهنية تساهم في تطوير العمل.

و انطلاقا من اهمية البحث يتحدد الهدف منه في تحديد العلاقة الموجودة بين الشعور بفعالية الذات لدى متعلمي المعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي وتنمية كفاءاتهم النظرية و التطبيقية .

و لتحقيق ذلك ميدانيا قمنا بدراسة استطلاعية حددنا فيها المؤسسات التي أجرينا فيها البحث الميداني و التي تتمثل في معاهد وطنية تتوزع على بعض مناطق الجزائر العاصمة و هي كالتالي:

- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهني للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهني السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" الكائن بأولاد فايت
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهني للبناء و الأشغال العمومية الكائن بالقبة.

كما توصلنا الى تحديد نهائي لخصائص العينة المعنية بالبحث و التي تقدر ب 295 متعلم ومتعلمة و تحديد تخصصات التكوين وتحديد أدوات البحث التي تم حساب صدقها و ثباتها و تتمثل في المقاييس التالية :

- مقياس فعالية الذات العامة ل Schwarzer et Jérusalem و مقاييس قمنا ببنائها انطلاقا من أدبيات نظرية و تحليل محتوى مقررات البرامج المتبعة في التكوين و التعليم المهني وتتمثل في :
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- مقياس لفاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص إعلام إلي شعبة إلكترونيك صناعية
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص إعلام إلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- مقياس لفاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

لتطبق المقاييس و إجراء الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي الاستدلالي و لتحليل النتائج فقد تناولنا برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Stastical Package for Social ) Sciences : SPSS 8.0 بعد جمع المعطيات و فرزها و تفريغها في جداول لمعالجتها إحصائيا.استعملنا في الإحصاء الوصفي التكرارات،المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري،الوسيط ،المنوال و النسب المئوية.أما في الإحصاء التحليلي و الاستدلالي فقد اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون و معامل ارتباط الاحتمال كما اعتمدنا في حساب التباين على مجموع المربعات و متوسط المربعات و كاف التربيع.

و توصلنا في بحثنا الى النتائج التالية :

- يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص اعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء شعبة مسير أشغال عمومية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي

- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

إذن توصلنا في دراستنا الى :

تحقق الفرضية الأولى و الثامنة و التاسعة و العاشرة و الحادية عشرة و الثانية عشرة و الثالثة عشرة و الرابعة عشرة و الخامسة عشرة و السادسة عشرة و الثامنة عشرة و التاسعة عشرة و العشرون .

عدم تحقق الفرضية الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة و السادسة و السابعة و السابعة عشرة و الحادية و العشرون و الثانية و العشرون.

## Résumé

Les recherches ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle impacte positivement l'apprentissage et dans le cursus professionnel de l'individu. Plus les individus réagissent efficacement aux exigences de l'apprentissage et la formation, mieux ils réfléchissent à un large éventail de choix éducatifs.

Notre recherche aborde le concept du sentiment d'efficacité personnelle dans la formation et l'enseignement professionnels des apprenants techniciens supérieurs en adoptant le cadre de la théorie sociocognitive .

Nous approchons cette thématique à travers certaines études antérieures qui démontrent les sources et l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur les conduites de l'individu sachant que ce dernier résulte d'un processus triadique basé sur l'interaction réciproque entre les facteurs environnementaux , les facteurs personnels internes cognitifs, émotionnels et biologiques) et les facteurs comportementaux.

Selon Albert Bandura ,fondateur de la théorie sociocognitive l'individu perçoit, conçoit , organise et dirige son avenir à travers ses comportements et ne pas à travers les prévisions, cela dit l'individu est en même temps produit et producteur de son environnement.

Le sentiment d'efficacité personnelle est un indicateur qui précise la qualité de la formation ; des recherches effectuées dans ce cadre ont aboutit à démontrer l'existence d'une une relation de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'acquisition des performances et compétences qui selon ces recherches elle est due au sentiment de confiance en soi dont dispose l'individu en ses capacités, sachant que la formation et l'enseignement professionnels est un apprentissage qui permet au sujet de développer des performances et compétences nécessaires pour pratiquer une profession .

Afin d'effectuer notre recherche pratique nous avons ciblé un échantillon d'apprenants de la formation et l'enseignement professionnels , branche Informatique ,spécialités : maintenance des équipements informatiques et bureautiques, électronique industrielle , administration et sécurité des réseaux Informatiques, branche audio visuel, spécialité montage et branche construction et travaux publics, spécialité conducteur de travaux publics.

pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants nous avons utilisé l'échelle d' Auto-efficacité Généralisée de Michelle Dumont, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, Berlin, Germany, 2000.

pour mesurer la compétence des apprenants, nous avons élaborés 5 échelles d'évaluation se basant sur trois dimensions :psychologique, sociale et cognitive en s'inspirant des référentiels des cinq spécialités, Maintenance des équipements Informatiques et bureautiques, Electronique Industrielle , administration et Sécurité des Réseaux Informatiques, audio visuel, construction et travaux publics.

L'analyse statistique des résultats a démontré un taux important de notre échantillon (apprenants techniciens supérieurs, BTS) ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé, mais il se trouve qu'il ne soit pas corrélé aux résultats des apprenants , car il n'existe pas de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et leurs résultats scolaires. Comme il n'existe pas de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et le type de spécialité, par contre il existe une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et les trois dimensions de la compétence psychologique, sociale et cognitive , sauf pour la spécialité audio visuelle où nous avons constaté une absence de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants et la dimension psychologique.

Nous avons notamment trouvé une absence de corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la dimension sociale et cognitive chez les apprenants de la spécialité construction et travaux publics.

Les résultats de notre recherche indiquent que la majorité des apprenants de la formation et l'enseignements professionnels de notre échantillon, réussissent à développer des compétences psychologiques , sociales et cognitives et arrivent à s'adapter avec l'environnement de la formation et l'enseignement professionnels malgré leur échec à l'examen du baccalauréat.

# قائمة الجداول


| | | |
|---|---|---|
| 1. | أولمبياد المهن العربية لسنة 2009 | 146 |
| 2. | تخصصات الشعب المهنية | 159 |
| 3. | تتويج التكوينات | 160 |
| 4. | تطور عدد المؤسسات التكوينية بالجزائر | 167 |
| 5. | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية | 184 |
| 6. | تصحيح مقياس فعالية الذات Jerusalem et Schwarzer | 185 |
| 7. | عبارات مقياس فعالية الذات العامة ل Schwarzer et Jérusalem قبل التصحيح و بعد التصحيح | 187 |
| 8. | تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص إعلام إلي شعبة قواعد البيانات | 195 |
| 9. | تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 198 |
| 10. | تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص إلكترونيك صناعية | 201 |
| 11. | تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني تخصص سمعي بصري | 204 |
| 12. | تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص بناء و أشغال عمومية | 205 |
| 13. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن | 212 |
| 14. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس | 214 |
| 15. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص | 215 |
| 16. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص و الجنس | 216 |
| 17. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و الجنس | 216 |
| 18. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص إلكترونيك صناعية و الجنس | 217 |
| 19. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص صيانة تجهيزات الإعلام الآلي | 217 |

| | | |
|---|---|---|
| | و المكتبي | |
| 20. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص سمعي بصري و الجنس | 217 |
| 21. | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص "بناء و أشغال عمومية" و الجنس | 218 |
| 22. | نتائج الإحصاء الوصفي لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 221 |
| 23. | النسب المئوية لتكرارات البند 1 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 222 |
| 24. | النسب المئوية لتكرارات البند 2 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 224 |
| 25. | النسب المئوية لتكرارات البند 3 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 225 |
| 26. | النسب المئوية لتكرارات البند 4 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 227 |
| 27. | النسب المئوية لتكرارات البند5 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 228 |
| 28. | النسب المئوية لتكرارات البند 6 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,198922) | 229 |
| 29. | النسب المئوية لتكرارات البند 7 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 230 |
| 30. | النسب المئوية لتكرارات البند 8 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 231 |
| 31. | النسب المئوية لتكرارات البند 9 لمقياس فاعلية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 235 |
| 32. | النسب المئوية لتكرارات البند 10 لمقياس فاعلية الذات العامة ل(Schwarzer et Jerusalem,1989) | 233 |
| 33. | تكرارات درجات فعالية الذات | 2232 |
| 34. | النتائج التحصيلية(المعدلات) | 237 |
| 35. | درجات الشعور بفعالية الذات قيمة ك2 | 239 |
| 36. | تكرارات الشعور بفعالية الذات | 243 |
| 37. | معامل ارتباط الاحتمال Contingence بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و | 243 |

| | | |
|---|---|---|
| | النتائج التحصيلية | |
| 38. | تحليل التباين الأحادي بين فعالية الذات و النتائج التحصيلة | 244 |
| 39. | معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات | 248 |
| 40. | معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية | 249 |
| 41. | معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 250 |
| 42. | معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب | 251 |
| 43. | معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية | 252 |
| 44. | معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات | 254 |
| 45. | قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد الاجتماعي لتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات | 255 |
| 46. | يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات | 256 |
| 47. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد النفسي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 258 |
| 48. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 259 |
| 49. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 260 |

| | | |
|---|---|---|
| 50. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية | 262 |
| 51. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد الاجتماعي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية | 263 |
| 52. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية | 265 |
| 53. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص سمعي بصري شعبة تركيب | 266 |
| 54. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص سمعي بصري شعبة تركيب | 267 |
| 55. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص سمعي بصري | 268 |
| 56. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية | 269 |
| 57. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية | 270 |
| 58. | معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية | 272 |

# قائمة الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| .1 | الحتمية المتبادلة | 69 |
| .2 | مصادر فعالية الذات | 87 |
| .3 | الفرق بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتيجة | 89 |
| .4 | مفهوم الكفاءة للباحث Henri Boudreault | 114 |
| .5 | شروط التكوين الفعال | 126 |
| .6 | العلاقة بين مسلك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهني | 144 |
| .7 | عدد المؤسسات التكوينية بالجزائر | 167 |
| .8 | تطور عدد المتربصين في المؤسسات التكوينية بالجزائر | 167 |
| .9 | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية | 184 |
| .10 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس و السن | 213 |
| .11 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس | 214 |
| .12 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص | 215 |
| .13 | النسب المئوية لتكرارات البند 1 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 223 |
| .14 | النسب المئوية لتكرارات البند 2 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 225 |

| | | |
|---|---|---|
| .15 | النسب المئوية لتكرارات البند 3 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 226 |
| .16 | النسب المئوية لتكرارات البند4 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 228 |
| .17 | النسب المئوية لتكرارات البند 5 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 228 |
| .18 | النسب المئوية لتكرارات البند 6 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 229 |
| .19 | النسب المئوية لتكرارات البند 7 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 231 |
| .20 | النسب المئوية لتكرارات البند 8 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 232 |
| .21 | النسب المئوية لتكرارات البند 9 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 233 |
| .22 | النسب المئوية لتكرارات البند 10 لمقياس فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) | 234 |
| .23 | النسب المئوية لتكرارات درجات فاعلية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989 | 236 |
| .24 | النسب المئوية للنتائج التحصيلية (المعدلات) لطلبة تقني سامي لجميع التخصصات. | 238 |

# جدول الملاحق

| الرقم | الملحق |
|---|---|
| .1 | دليل المقابلة |
| .2 | مقياس فعالية الذات ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) باللغة العربية قبل التصحيح |
| .3 | مقياس فعالية الذات ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) باللغة العربية بعد التصحيح |
| .4 | Echelle de mesure d'auto-efficacité générale de Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, Berlin, Germany, 2000 en langue française |
| .5 | Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Informatique, spécialité administration et sécurité des réseaux informatiques |
| .6 | Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Maintenance des équipements informatiques et bureautiques |
| .7 | Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle électronique industrielle |
| .8 | Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle audio visuel spécialité montage |
| .9 | Echelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Travaux public, conducteur de travaux |
| .10 | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن |
| .11 | توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و التخصص |
| .12 | الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة ل ( Schwarzer et Jérusalem,1989) |
| .13 | نتائج الارتباط بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية |
| .14 | نتائج الارتباط بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب التخصص |

| | |
|---|---|
| 15. | نتائج الارتباط بين فعالية الذات و أبعاد الكفاءة النفسية و الاجتماعية و المعرفية |
| 16. | تقاطع درجات فعالية الذات بالنتائج التحصيلية |

# فهرس المحتويات


| العنوان | | الصفحة |
|---|---|---|
| إهداء | | ا |
| كلمة شكر | | ب |
| قائمة الجداول | | ج |
| قائمة الأشكال البيانية | | د |
| قائمة الملاحق | | و |
| ملخص الرسالة باللغة العربية | | هـ |
| ملخص الرسالة باللغة الفرنسية | | ن |
| المقدمة | | 1 |
| **الباب الأول** | | |
| **الجانب النظري** | | |
| **الفصل الأول :الإشكالية وصياغة الفرضيات** | | |
| 1 | الخلفية النظرية لمشكلة البحث | 8 |
| 2 | فرضيات البحث | 21 |
| 3 | اهمية البحث | 23 |
| 4 | أهداف البحث | 24 |
| 5 | حدود البحث | 24 |
| 6 | التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية | 25 |
| 7 | الدراسات السابقة | 27 |
| **الفصل الثاني :الذات و تقدير الذات** | | |
| | تمهيد | 42 |
| 1 | تعريف مفهوم الذات | 42 |
| 2 | تطور مفهوم الذات | 46 |
| 3 | خصائص الذات | 46 |
| 4 | محتويات مفهوم الذات | 46 |
| 5 | أبعاد الذات | 47 |

6 مفهوم الذات والعملية التعليمية..... 48
7 انواع مفهوم الذات..... 49
8 أساليب إدراك الذات..... 50
9 نظرية الذات..... 50
10 تحقيق الذات..... 51
11 الانسجام و التوافق الذاتي..... 51
12 الحاجة إلى التقدير الإيجابي..... 52
13 تقدير الذات..... 53
14 أهمية تقدير الذات..... 54
خلاصة..... 55

## الفصل الثالث : الفعالية الذاتية

تمهيد..... 57
1 تعريف البرت باندورا Albert Bandura ..... 58
2 النظرية المعرفية الاجتماعية ..... 59
3 تطور البداغوجيا الاجتماعية المعرفية..... 59
4 السلوكية والثورة المعرفية..... 60
5 نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي..... 62
6 افتراضات لنظرية التعلم الاجتماعي..... 66
7 خصائص التعلم الاجتماعي..... 67
8 المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي..... 67
9 الحتمية المتبادلة..... 68
10 القضايا الرئيسة للحتمية المتبادلة..... 70
11 فعالية الذات..... 71
1.11 تعريف فعالية الذات..... 71
2.11 نشأة مفهوم فعالية الذات..... 73
3.11 ميادين اهتمام الفعالية الذاتية..... 75
4.11 تأثير فعالية الذات..... 75
5.11 أبعاد فعالية الذات..... 76
6.11 محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية ..... 77
7.11 تأثير اعتقادات أو إدراكات الفرد على كفاءة وفاعليته الذاتية..... 78

8.11 طبيعة وبنية الفعالية الذاتية..... 80
9.11 محددات قياس الكفاءة الذاتية..... 82
10.11 مصادر الفعالية الذاتية..... 82
11.11 المكونات الأساسية لنظرية فعالية الذات..... 88
12.11 الخطوات الموجهة لرفع مستوى فعالية الذات..... 89
13.11 المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات..... 90
14.11 صفات فعالية الذات..... 93
خلاصة..... 94

## الفصل الرابع : الكفاءة

تمهيد..... 98
1 تعريف الكفاءة..... 99
2 نشاة مفهوم الكفاءة..... 102
3 الفعالية و الكفاءة التعليمية..... 103
4 الكفاءة من منظور Le Boterf..... 104
5 مجالات الكفاءة..... 105
6 أنواع الكفاءات..... 111
7 تطور الكفاءات..... 114
8 خصائص الكفاءات المهنية..... 115
9 مصطلحات مرتبطة بالكفاءة..... 116
خلاصة..... 118

## الفصل الخامس : التكوين و التعلم

I التكوين..... 121
تمهيد..... 121
1 تعريف التكوين..... 121
2 التكوين عملية اجتماعية..... 123
3 أهداف التكوين..... 123
4 أسس و وسائل التكوين..... 124
5 شروط التكوين الفعال..... 125

II التعلم..... 126
1 تعريف التعلم..... 126
2 اهمية موضوع التعلم..... 129
3 شروط التعلم..... 129
4 نظريات التعلم..... 131
خلاصة..... 132

## الفصل السادس:التكوين المهني

تمهيد..... 136
1 تعريف التكوين و التعليم المهنيين..... 136
2 الفلسفات التربوية ونظرتها إلى التربية المهنية..... 139
3 نبذة تاريخية عن التكوين المهني عبر التاريخ..... 140
4 نظام التكوين المهني في العالم..... 143
5 العلاقة بين مسالك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهنيين ..... 143
6 التكوين المهني في البلدان العربية..... 145
7 أبعاد التكوين المهني..... 146
8 التكوين المهني في الجزائر..... 147
9 وصف جهاز التكوين و التعليم المهني في الجزائر..... 151
10 مهام التكوين المهني في الجزائر..... 151
11 أهداف التكوين المهني..... 152
12 انواع التكوين المهني..... 152
13 أنماط و أنظمة التكوين المهني في الجزائر..... 153
14 أنظمة التكوين المهني في الجزائر..... 154
15 التعليم المهني ..... 155
16 أنماط التعليم المهني..... 156
17 تنظيم التعليم المهني..... 157
18 أهداف التعليم المهني..... 158
19 تخصصات التكوين المهني..... 158
20 شهادات التكوينات ..... 159
21 شبكة هياكل التكوين والتعليم المهنيين ..... 160

22 شبكات نظام التكوين المهني في الجزائر..... 161
23 مؤسسات التكوين و التعليم المهني..... 161
24 ميادين تخصص معاهد التكوين والتعليم المهنيين..... 163
25 تكثيف شبكة المؤسسات التكوينية و تنويع أنماط التكوين..... 166
26 تطور عدد المؤسسات التكوينية..... 166
خلاصة..... 168

## الباب الثاني

## الجانب الميداني

### الفصل السابع : منهج و إجراءات الدراسة

تمهيد..... 172
1. الدراسة الاستطلاعية..... 172
2. مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية..... 173
3. خطوات الدراسة الاستطلاعية..... 180
4. عينة الدراسة الاستطلاعية..... 184
5. مراحل الدراسة الاستطلاعية..... 185
6. نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 208
7. الدراسة الأساسية..... 208
8. منهج الدراسة الأساسية..... 208
9. مكان إجراء الدراسة الأساسية..... 209
10. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية..... 209
11. أدوات الدراسة الأساسية..... 210
12. المعاينة..... 211
13. عينة الدراسة الأساسية..... 212

### الفصل الثامن : عرض و مناقشة نتائج البحث

I. عرض و مناقشة نتائج البحث..... 221
1.1 الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة..... 221

**1.1.1.** عرض الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات عامة..... **221**

**2.1.** عرض و مناقشة النتائج..... **238**

**1.2.1.** عرض نتائج الفرضية الأولى..... **238**

- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... **239**

**2.2.1.** عرض نتائج الفرضية الثانية..... **242**

**1.2.2.1.** تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... **245**

**3.2.1.** عرض نتائج الفرضية الثالثة..... **247**

**4.2.1.** عرض نتائج الفرضية الرابعة ..... **248**

**5.2.1.** عرض نتائج الفرضية الخامسة..... **249**

**6.2.1.** عرض نتائج الفرضية السادسة..... **250**

**7.2.1.** عرض نتائج الفرضية السابعة..... **251**

- تفسير نتائج الفرضيات الثالثة و الرابعة و الخامسة و السادسة و السابعة **253**

**8.2.1.** عرض نتائج الفرضية الثامنة..... **253**

**9.2.1.** عرض نتائج الفرضية التاسعة..... **255**

**10.2.1.** عرض نتائج الفرضية العاشرة..... **256**

**11.2.1.** عرض الفرضية الحادية عشر..... **257**

**12.2.1.** عرض الفرضية الثانية عشر..... **259**

**13.2.1.** عرض الفرضية الثالثة عشر ..... **260**

**14.2.1.** عرض الفرضية الرابعة عشر..... **261**

**15.2.1.** عرض الفرضية الخامسة عشر ..... **263**

**16.2.1.** عرض الفرضية السادسة عشر..... **264**

**17.2.1.** عرض الفرضية السابعة عشر..... **266**

**18.2.1.** عرض الفرضية الثامنة عشر ..... **267**

**19.2.1.** عرض الفرضية التاسعة عشر..... **267**

**20.2.1.** عرض الفرضية العشرون ..... **269**

**21.2.1.** عرض الفرضية الحادية و العشرون ..... **270**

**22.2.1**. عرض الفرضية الثانية و العشرون..... **270**

- تفسير نتائج الفرضيات الثامنة و الحادية عشر و الرابعة عشر و السابعة عشر **273**
- تفسير نتائج الفرضية التاسعة و الثانية عشر والخامسة عشر والثامنة عشر و الواحد و العشرون. **276**
- تفسير نتائج الفرضية العاشرة والثالثة عشر والسادسة عشر والتاسعة عشر. **279**
- تفسير نتائج الفرضية الحادية و العشرون..... **282**
- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية و العشرون..... **282**

الاستنتاج..... **284**

الخاتمة..... **286**

توصيات و اقتراحات..... **300**

المراجع..... **302**

الملاحق

# مقدمة

## مقدمة

انصب اهتمام الباحثين في مجال علم النفس لمدة سنوات طويلة حول موضوع الذات و موضوع الشعور بفاعلية الذات مما أدى الى تطور الدارسات في هذا المجال و تم الاعتراف بأهمية هذا العامل في تحقيق الفرد النجاح في مجالات كثيرة. كما تم الاعتراف من طرف بعض الباحثين ومنهم الباحث Barone et all (1977) بان الشعور بفاعلية الذات ليس بسمة من سمات الشخصية بقدر ما هو معارف مميزة تعني سلوكات معينة في مواقف او ميادين معينة ، كما ان فعالية الذات تبنى كنموذج عمل و ليس كبنية ثابتة من المعارف.

فالبحوث المتعددة (انظر الدراسات السابقة ص 30-42 ) دلت ان هناك ارتباطا قويا بين الشعور بفاعلية الذات والطموح لتحقيق النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة في شتى المجالات، فكلما شعر الفرد بفعالية ذات عالية كلما استوعب الأشياء بطريقة أحسن و أصبحت قدراته ومهاراته جيدة .

اهتمام الفرد بمستقبله و إدراكه لمبتغاة و هدفه يعزز من شعوره بقدراته على العمل بفعالية، هذا الشعور هو في الحقيقة مركب وجداني و معرفي، و ميكانيزم أساسي يولد لدى الفرد الشعور بالثقة في النفس في محيط تعليمي و عمل تتفاعل فيه جوانب متعددة تساهم و تكمل الى حد ما عملية النجاح و التكيف و تتمثل هذه العوامل في سلوكاته و المحيط الذي يتفاعل فيه والعوامل الشخصية.

تلاحم و تفاعل العوامل المذكورة فيما بينها توجه الفرد نحو تحسين تحصيله المعرفي وضمان نجاح أكاديمي.فلطالما تحدث باندورا عن قدرة الفرد على الانجاز المرتبطة بشعور فعاليته .

شعور الفرد بأنه يملك القدرة على انجاز أعماله و نشاطاته يحد من الشعور بالفشل و العجز و عدم القدرة على الانجاز عندما تواجهه مشكلة صعبة، او معقدة بل هذا الشعور الايجابي ذو التركيبة الوجدانية و المعرفية يفتح الأبواب للمتعلم لتنمية و تطوير و تعبئة معارف مفاهيمية ومهارية نظرية وتطبيقية للتعامل مع وضعيات المشاكل .

لهذا جاء اهتمامنا بموضوع فعالية الذات في اكتساب و تنمية كفاءات نظرية و تطبيقية في مجال التكوين و التعليم المهني لان هذا الأخير يتمحور في اكتساب و التحكم في الكفاءات الإجرائية بالحصول على شهادة تثبت التحكم في الكفاءات نتيجة عمل و جهد ذاتي للمتعلم، علما ان الكفاءة تبنى على أساس دينامكية بين قدرات ومهارات عقلية و حسية حركية وجدانية وتؤدي الى تنمية المعرفة والمعرفة الأدائية والمعرفة المتعلقة بآداب السلوك في مجال وضعية – مشكلة في إطار نظرية معرفية اجتماعية حيث يتقاطع البعد الوجداني و الفيزيولوجي و المعرفي و الاجتماعي.

و هذا ما سنتطرق إليه في موضوع بحثنا الذي ينقسم الى بابين، باب يضم الدراسة النظرية وباب يضم الدراسة التطبيقية و ينقسم كل باب بدوره الى فصول حيث قسمنا الباب الأول الى ستة فصول و الباب الثاني الى فصلين و سنعرض فيما يلي محتوى هذه الفصول .

تناول الفصل الأول من بحثنا و الذي عنوناه "الإشكالية وصياغة الفرضيات" الخلفية النظرية لمشكلة البحث ثم الفرضيات و أهمية البحث وأهدافه وحدوده و التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية و الدراسات السابقة و ختمناه بخلاصة .

أما الفصل الثاني فقد عنوناه بالذات و تقدير الذات، يضم تعريف مفهوم الذات و تطوره و خصائص الذات ومحتوياتها و أبعادها **و** مفهوم الذات والعملية التعليمية ، كذلك تطرقنا الى ذكر انواع مفهوم الذات **و** أساليب إدراك الذات و نظرية الذات و تحقيق الذات و الانسجام و التوافق الذاتي و الحاجة إلى التقدير الإيجابي ثم تقدير الذات و أهمية تقدير الذات و علاقة تقدير الذات بالثقة في النفس ومستويات تقدير الذات وأخيرا ختمناه بخلاصة.

تناولنا في الفصل الثالث و الذي عنوناه بالفعالية الذاتية، تعريف للعالم Albert Bandura ثم النظرية المعرفية الاجتماعية ثم تطور البيداغوجيا الاجتماعية المعرفية السلوكية والثورة المعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي المعرفي و افتراضات لنظرية التعلم الاجتماعي ، كما تطرقنا الى خصائص التعلم الاجتماعي و المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي و الحتمية المتبادلة ثم القضايا الرئيسة للحتمية المتبادلة ثم تعريف فعالية الذات و نشأة المفهوم ثم ميادين اهتمام الفعالية الذاتية و تأثير فعالية الذات وأبعادها و محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية .

تناولنا ايضا في هذا الجزء تأثير اعتقادات أو إدراكات الفرد على كفاءة وفاعليته الذاتية و طبيعة وبنية الفعالية الذاتية ومحددات قياس الكفاءة الذاتية و مصادر الفاعلية الذاتية والمكونات الأساسية لنظرية فاعلية الذات و الخطوات الموجهة لرفع مستوى فاعلية الذات والمفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات ثم ختمنا الجزء الثاني بخلاصة.

وورد في الفصل الرابع الذي عنوانه بالكفاءة ، تعريف الكفاءة و نشأة المفهوم والكفاءة من منظور Le Boterf و مجالات الكفاءة و انواع الكفاءة و تطور الكفاءات وخصائص الكفاءات المهنية ومصطلحات مرتبطة بالكفاءة ثم ختمنا الفصل بخلاصة.

أما الفصل الخامس فقد عنوناه بالتكوين و التعليم و جاء فيه تعريف التكوين ، التكوين عملية اجتماعية، أهداف التكوين، أسس و وسائل التكوين، شروط التكوين الفعال، تعريف التعلم، اهمية موضوع التعلم، نظريات التعلم و شروط التعلم ثم خلاصة.

و في الفصل السادس تناولنا التكوين و التعليم المهنيين، فتطرقنا الى تعريف التكوين و التعليم المهنيين والفلسفات التربوية ونظرتها إلى التربية المهنية و نبذة تاريخية عن التكوين المهني عبر التاريخ ونظام التكوين المهني في العالم و التكوين المهني في البلدان العربية.

كما تطرقنا الى العلاقة بين مسالك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهنيين و التكوين المهني في البلدان العربية و أبعاد التكوين المهني و وصف جهاز التكوين و التعليم المهنيين في الجزائر وأهداف التكوين المهني و التكوين المهني و أنماط و أنظمة التكوين المهني في الجزائر ، ثم تناولنا مهام التكوين المهني في الجزائر و أهداف التكوين المهني و انواع التكوين المهني و أنماطه و تنظيم التعليم المهني،أهدافه وتخصصاته و شهادات التكوينات كذلك شبكة هياكل التكوين والتعليم المهنيين و مؤسسات التكوين و التعليم المهنيين و ميادين تخصص معاهد التكوين و التعليم المهنيين و تكثيف شبكة المؤسسات التكوينية وتنويع أنماط التكوين وتطور عدد المؤسسات التكوينية ثم ختمنا الفصل بخلاصة.

بعد الانتهاء من عرض الباب الأول و ما تضمنه من فصول و عناصر، تطرقنا الى سرد ما جاء في الباب الثاني أي الجانب الميداني و ما تضمن من فصول و عناصر .

تضمن الباب الثاني فصلين و المتمثلين في الفصل السابع و الثامن ، حيث عنونا الفصل السابع بمنهج و إجراءات الدراسة فتضمن الدراسة الاستطلاعية ومكان إجرائها وقدمنا لمحة

عامة عن نظام التكوين و التعليم المهنيين في الجزائر،بعدها تناولنا الخطوات المتبعة لإجراء الدراسة الاستطلاعية ،عينة الدراسة الاستطلاعية بذكر مراحلها .

بعد الانتهاء من تناول ما جاء في الدراسة الاستطلاعية انتقلنا الى الدراسة الأساسية حيث حددنا منهج البحث و مكان إجرائه و الأساليب الإحصائية المستعملة فأدوات الدراسة الأساسية ثم عينة الدراسة الأساسية **و** المعاينة و تحديد المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية و أخيرا خصائص العينة الأساسية فختمنا الفصل بخلاصة.

تضمن الفصل الثامن الذي عنوناه بعرض و مناقشة نتائج البحث ، عرض الإحصاء الوصفي لأدوات البحث ثم عرض و مناقشة فرضيات البحث الاثنين عشرون .

و في نهاية البحث عرضنا استنتاج عام و خاتمة حاولنا من خلالها الإلمام بما جاء في بحثنا، ثم قدمنا بعض التوصيات و الاقتراحات لعلها تفيد الباحثين القراء في مواصلة البحث على ضوء متغيرات تعذر علينا معالجتها.

و يجد القارئ الكريم في آخر الرسالة المراجع المعتمد عليها باللغتين العربية و الأجنبية و الملاحق.

# الباب الأول

# الجانب النظري

# الفصل الأول

# الإشكالية وصياغة الفرضيات

1. الخلفية النظرية لمشكلة البحث
2. فرضيات البحث
3. اهمية البحث
4. أهداف البحث
5. حدود البحث
6. التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية
7. الدراسات السابقة

## 1. الخلفية النظرية لمشكلة البحث

ان مجال علم النفس يهتم بجميع المواضيع التي تتعلق بالفرد منذ تكوينه الجنيني الى غاية أخر مرحلة من حياته أي مرحلة الشيخوخة، و من بين المواضيع الحديثة التي أثارت ولازالت تثير اهتمام العلماء و الباحثين في مجال الصحة النفسية و علم النفس الاجتماعي و علم النفس التربوي و علم النفس الإكلينيكي و علم النفس الصناعي، الرياضة وغيرها من الميادين نجد موضوع الشعور بفاعلية الذات وعلاقتها بالنجاح و بلوغ و تحقيق الأهداف.

تعتبر فعالية الذات من المواضيع و المحاور الحديثة في مجال علم النفس الاجتماعي و علم النفس التربوي و علم النفس الإكلينيكي و علم النفس الصناعي، التي بحث فيها العلماء و تطرقوا إليها من زويا مختلفة، لهذا تتحدد دراستنا في إطار اجتماعي معرفي معتمدين على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لبندورا Bandura و بالضبط نظرية "فاعلية الذات" التي ترى بان الافراد يملكون معتقدات تمكنهم من ان يمارسوا ضبطا قياسيا او معياريا لجهدهم او نشاطهم الذاتي

و أفكارهم و مشاعرهم و أفعالهم و ردود أفعالهم، و هذا الضبط الذاتي القياسي او المعياري يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها و محتواها.(Bandura,1986).

نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية ، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة.

وطبقًا لهذا النموذج فإن الفرد يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة شخصية وسلوكية، وبيئية، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء والزملاء.

الفعالية الذاتية هي مفهوم رئيسي لأنها واحدة من الطرق التي تؤثر على التحفيز وتحقيق الذات في الواقع، إذا كان الفرد غير مقتنع بإمكانياته أي انه غير قادر على تحقيق النتائج التي يريدها ، في هذه الحالة تنقص لديه درجة المثابرة و التحفيز و مواجهة الصعوبات.

و تعني فعالية الذات لدى Bandura أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

و في حقيقة الأمر تزود فعالية الذات الثقة بالنفس و تولد النجاح الذي يقود إلى مستوى أفضل من الأداء. و في حالة ما تضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل، وعلى ذلك فإن إدراكاتنا عن الفعالية الذاتية تساعدنا على تحديد كيف نفكر، وكيف نشعر، وكيف نسلك أو نتصرف.

وتتطور الفاعلية الذاتية نتيجة االعلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر الفاعلية الذاتية في إكمال المهمة وإجراء العمل أو المشاركة بنشاط. (مصطفى فتحي الزيات،2001).

ان الفاعلية الذاتية تعمل على انجاز الأعمال وكلما تحسن أداؤنا زاد إحساسنا بالفاعلية الذاتية والعكس صحيح إذا ساء الأداء قل إحساسنا بالكفاءة الذاتية.

وموضوع اشكاليتنا يتعلق بدراسة فعالية الذات و علاقتها بتنمية الكفاءات لدى فئة متعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة (تقني سامي)، الذين يزاولون دراستهم بمعاهد وطنية للتعليم والتكوين المهني نمط اقامي، هذا القطاع الذي يعتبر عنصرا من عناصر التنمية و والترقية الوطنية الاقتصادية والاجتماعية كونه يساهم كقطاع فعال في تكوين و تعليم و تأهيل اليد العاملة المؤهلة لشغل مناصب عمل في مجالات متعددة لتلبية حاجات الاقتصاد الوطني في عصر التطور والتكنولوجيا الرقمية و العولمة و ذلك بإكسابها معارف نظرية و تقنية و تطبيقية. "فالدراسات والبحوث التي تناولت موضوع أداء الأفراد عبر المجالات الأكاديمية المختلفة، بينت أن مستوى أداء الفرد ومعدل نشاطه الذاتي هو دالة لما يعتقد أنه يملكه من مقومات وإمكانات عقلية معرفية،

وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، مع تأسيس هذا الاعتقاد على تقويم هذه المقومات أو الإمكانات في علاقتها بخبراته من النجاح والفشل".

"ما تشير إليه النظرية الاجتماعية المعرفية ل Bandura بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم أن يمارسوا ضبطا قياسيا أو معياريا لجهدهم أو نشاطهم الذاتي، وأفكارهم، ومشاعرهم، وأفعالهم، وردود أفعالهم، وهذا الضبط الذاتي القياسي أو المعياري يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنهم، من حيث مستواها ومحتواها".( Bandura, 1986, P.25).

و بما أننا نعيش عصر يشهد تطورات سريعة في ميدان التربية والتعليم عامة وفي مجال التعليم المهني خاصة، عصر التمهين بأشكاله المختلفة فان موضوع فاعلية الذات يساهم في تنمية شخصية المتعلم؛ لما لها من انعكاسات ايجابية على شخصية المتعلم من وتنمية مهاراته ومعرفته و كفاءاته انطلاقا من تفاعله مع محيطه البيئي والاجتماعي تفاعلا متزنا .

ذلك أن النظرة الدونية للتعليم المهني أخذت طريقها سريعا نحو التلاشي، وأضحى التعليم المهني بأشكاله المتعددة ركيزا هاما من ركائز التعليم العام، ومقوما رئيسا من مقومات البشرية في عصر يتصف بالمهارات المتطورة وزخم التخصصات؛ عصر التقنيات المتعددة؛ عصر المكننة، عصر يتصف بالتدفق الحر للمعلومات وبتنامي المعرفة بأشكالها المتعددة.(احمد جميل عايش،2009).

و يتداول هذا النوع من التكوين في إطار التعليم و التكوين المهني الذي يعتبر عنصرا من عناصر التنمية و الترقية الوطنية الاقتصادية و الاجتماعية كونه يساهم كقطاع فعال في تكوين و تعليم و تأهيل اليد العاملة المؤهلة لشغل مناصب عمل في مجالات متعددة لتلبية حاجات الاقتصاد الوطني في عصر التطور والتكنولوجيا و العولمة ،و ذلك بإكسابها معارف نظرية و تقنية و تطبيقية.

منظمة اليونسكو تصف التعليم المهني بأنه يعني الجوانب المختلفة من العملية التعليمية التي تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام دراسة العلوم التقنية وما شابهها والحصول على المهارات العملية والاتجاهات والفهم والمعرفة المتعلقة بالمهن في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية المختلفة. (احمد جميل عايش،2009).

لهذا يعتبر التكوين و التعليم المهنيين آلية تطمح و تهدف إلى فرض نوع من التغيير في أوساط المتعلمين وفي سلوكاتهم حتى يكتسبون معارف نظرية و تطبيقية وقدرات و مهارات تمكنهم من استعمالها مستقبلا في الأوساط المهنية.

و يجمع الدارسون في علم الاجتماع المهني على ان التكوين المهني يشكل رأس مال لا يمكن هدره، فإلى جانب ما يتضمنه من معارف تجديد المهارات و القدرات و تحفيز ، فانه مكون من مكونات الحضارة الصناعية المعاصرة التي تقوم على التخصص الدقيق المتجدد، و إحدى المتطلبات الأساسية لأية سياسة تنموية ، باعتباره إنتاجا اجتماعيا يلعب الدور الحاسم في تحديد معالم التنمية الوطنية، وهذا الإنتاج يقوم على المعرفة الحديثة و الرغبة الذاتية و الإثراء الوظيفي من ناحية يرتبط بالبناء الاجتماعي الذي يشكله من ناحية أخرى (بالقاسم سلاطنية،2001).

فعالية الذات إذن هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم في أداء نشاط معين،بمستوى معين للتأثير في الأحداث التي تؤثر في حياتهم ،و تتحكم في كيفية إحساس الفرد، و نمط تفكيره و دافعتيه و سلوكه (Bandura,1997). بعبارة أخرى تؤثر فعالية الذات تأثير إيجابي على الأداء كما تلعب دور مباشر في تعبئة وتنظيم كفاءات الفرد.

و في هذا السياق دلت بعض الأبحاث و الدراسات على وجود علاقات ارتباطيه بين الكفاءة الذاتية و اكتساب المهارات و الكفاءات و تقترح ان ثقة الفرد في قدراته على اداء مهمة او نشاط ما يمكن أن ينتج عن عملية تكوين العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكوين.

"الكفاءة تصف مهام العمل وتعرف بمدى قدرة الفرد على إظهار المعارف و المهارات لتقديم خبرة او منتج معين و ذلك حسب المعايير المطلوبة أي أنها القدرة على نقل المعارف و المهارات من سياق معين الى سياق أخر وبكلمات أسهل فإنها المعارف و السلوكيات و المهارات المطلوبة لأي عمل معين حسب معايير تلك الصناعة".(خضير كاظم حمود،2013).

و بما ان فعالية الذات متغير شخصي يتغير حسب طبيعة الموقف و ينبع من العلاقة التبادلية التي تنتج من تفاعل العوامل البيئية و السلوكية و الشخصية و المعرفية، فابندورا يعتقد ان الفرد

يحدد مستقبله و يشكله بالطريقة التي يسلك بها و ليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث له في موقف معين، فالشعور بالفعالية الذاتية يعتبر مؤشر يدل على نوعية التكوين.

و يحدد LeBoterf الكفاءة بانها تعبئة و تنشيط لعدة معارف في وضعية و سياق ما.

و من خلال احتكاكنا بميدان التعليم و التكوين المهنيين، لاحظنا ان العديد من المتربصين الذين يزاولون دراستهم بمراكز التكوين المهني هم في الأصل طلبة تعليم ثانوي ، فشلوا في امتحان البكالوريا( و هم في تصور عامة الناس فاشلين او راسبين)، فلفت انتباهي و اهتمامي تواجدهم بمراكز التعليم و التكوين المهنين و متابعتهم لنظام تعليم و تكوين مهني جعلهم يكتسبون تعليم أكاديمي نظري و تطبيقي اكسبهم مهارات و قدرات تؤدي في غالب الأحيان الى نجاح يتجلى من خلال حصولهم على درجات تقديريه جيدة في النظري و في التطبيقي مما ينعكس على جودة الأداء من خلال إعادة تجسيد المواضيع الصعبة بنجاح ،و يظهر ذلك ايضا من خلال الطلبات المهنية للمؤسسات التي ترسل للمعاهد من اجل توظيف بعض الطلبة بمجرد حصولهم على الشهادة(الدبلوم).

اعتقد ان هذه التقديرات الجيدة مرتبطة بمضمون قوة الثقة في النفس التي يحملها هؤلاء الطلبة الذين لم يفشلهم الرسوب في البكالوريا، بل بالعكس اعتقادهم و قناعتهم بفعاليتهم الذاتية عزز من إرادتهم و تقديرهم لذاتهم في تحقيق طموحاتهم و رغباتهم و حاجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، و حفزهم على المثابرة و النجاح باستغلال نمط التعليم و التكوين المهنيين الذي يتبعونه استغلالا ايجابيا يضمن لهم مهنة و تحقيق ذات . و بالتالي حدث تغيير في سلوكا تهم من خلال احتكاكهم و تفاعلهم ببيئة جديدة و نمط دراسي مختلف و معاملة مختلفة .

هذه الملاحظة الشخصية وجدتها قد تنطبق مع منظور باندورا لتصوره لمفهوم فاعلية الذات بانها اعتقاد الفرد في قدراته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من النشاطات لتحقيق الهدف المسطر (Bandura,1997).

و في تصور Romano (1996) الشعور بفعالية الذات العالي يعتبر مؤشر كلي لفعالية التكوين ويشاطر هذا الرأي Piccoli et al. (2001) الذين يؤكدون على النتائج التي يحققها المتدربين بعد التكوين كونها ترتبط بتصورهم لقدراتهم في إطار تقييم فعالية التكوين.

رغم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس و علوم التربية لمدة سنوات طويلة بموضوع الذات و موضوع الشعور بفاعلية الذات إلا ان البحوث و الدراسات العديدة الأجنبية منها او العربية التي تناولت موضوع فعالية الذات وتنمية الكفاءة جاءت محدودة في تناول الموضوع لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين، كما وجدنا نقصا ملموسا لكي لا نقول يكاد يكون منعدما في البحوث الجزائرية، لهذا مرجعيتنا التي اعتمدنا عليها معظمها تناولت موضوع فعالية الذات و تنمية الكفاءة في مجال التعليم الابتدائي و الثانوي و الجامعي و لدى الأساتذة .

و من بين الدراسات التي اهتمت بموضوع فعالية الذات دراسة Schunk(1981) التي تناولت فاعلية الذات و علاقتها بالانجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي الذين يعانون من مشكل في الحساب و نقص في الثقة في النفس حيث اجري البحث على عينة تتألف من (56) تلميذ و تلميذة اخضعوا الى برنامج تدريبي .توصل الباحث الى ان التلاميذ الذين اخضعوا للبرنامج التدريبي قد حلوا معظم المسائل الحسابية أما المجموعة الأخرى فلم تظهر أي نوع من التحسن باستثناء مستوى منخفض من المثابرة.

و قام Hacket et Betz(1981) بالتعرف على الفروق في فعالية الذات بين الطلاب و الطالبات في الجامعة من حيث اختيارها المهني، و لقد توصلا الى ان الفعالية الذاتية المهنية لدى الطالبات كانت اقل مما هي لدى الطلاب في المهن التي تشغلها الإناث عادة.

و قد فسر الباحثان هذه النتيجة بان خبرات الطفولة المرتبطة بالدور الجنسي تحد من تعرض الإناث لنشاطات و معلومات معينة تساعد على تنمية قناعتهن المتعلقة بفاعلية الذات في بعض المجالات المهنية، مما يقلل من احتمالات توجه الإناث الى مثل هذه المهن.

و ذكر Egan (1982) في دراسته ان فعالية الذات مرتبطة برغبة الافراد و استعداداتهم لبذل و تقديم الجهد و التعامل مع الصعوبات و مواجهتها و مقدار الجهد الذي سيبذلونه.(عبد المنعم احمد الدردير، 2004).

أما دراسة Lent et al (1984 ) ، فقد تطرقت الى البحث في العلاقة بين فعالية الذات والمثابرة والنجاح في الدراسة الجامعية لدى عينة من طلبة كليتي العلوم والهندسة. توصل الباحث الى ان الطلبة الذين أشاروا الى ان لديهم فاعلية ذاتية أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل و ثابروا مدة أطول .

و تناولت McAuley فاعلية الذات و علاقتها باكتساب المهارة لدى فئة من الطالبات في تأدية بعض الألعاب الرياضية. و قسمت العينة على مجموعتين تجريبية و ضابطة.

توصلت الدراسة الى ان المجموعة التجريبية سجلت توقعات اعلى في فعالية الذات و حالة قلق اقل من المجموعة الضابطة و ان فاعلية الذات كانت معلما مهما لتأدية الألعاب الرياضية لدى الطالبات.

ويؤكد Snik( 1991) ان التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح، وهذا يؤدي إلى الرضا عن الذات، ويزيد من فعاليتها مما يتفق مع رأي روجرز الذي ينادي بان السلوك الإنساني إيجابي، ويسعى إلى تحقيق الذات من خلال إشباع حاجات الفرد كم يدركها ويفهمها، وهذا يعتمد بدرجة أساسية على الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد الذي يتفاعل معها في الواقع.

و توصلت warkentin و آخرون ( 1994) الى وجود علاقة بين فعالية الذات الدراسية و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة.و أظهرت النتائج ان فعالية الذات الدراسية تتنبأ بشكل ذي دلالة بالتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.

و في دراسة الزيات( 1998 ) للبنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها من اجل التعرف على البنية العاملية للكفاءة أو الفعالية الذاتية الأكاديمية المحددة لأداءات طلاب العينة في المجالات الأكاديمية، والتحقق من مدى اتساق تقديرات طلاب العينة واحتفاظهم بتقديراتهم ومراكزهم

النسبية خلال سنواتهم الدراسية مع اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، والتحقق من مدى اختلاف الكفاءة أو الفعالية الذاتية باختلاف التخصص الأكاديمي والمرحلة الدراسية والجنس.
توصلت الدراسة إلى أن البنية العاملية للكفاءة الذاتية ومحدداتها كما تقاس بالتحصيل الأكاديمي، هي بنية أحادية ذات طبيعة عامة مستعرضة، كما تبين أن هناك ثباتاً أو اتساقاً نسبي بين أداء الطلاب الأكاديمي من حيث التخصص والمستوى الدراسي والمحتوى والأنشطة العقلية لثلاث مراحل دراسية على الأقل،كما تبين عدم اختلاف العوامل التي تقف وراء الفعالية الذاتية الأكاديمية باختلاف التخصص، والجنس والمرحلة الدراسية.

أما الباحث الشعراوي (2000)، في دراسته حول فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، و كان الهدف منها التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، والتعرف على تأثير تفاعل الجنس والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات، وتعرف العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وكلٍّ من الدافع للإنجاز الأكاديمي، ودرجات تحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي على عينة تكونت من(476) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.استعملت فيها مقياس فعالية الذات ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو التعلم من إعداد Gugleilmino و تعريب صلاح مراد ومحمد مصطفى (1982).

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دالٍ إحصائياً للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم (الشعراوي، 2000).

و بحثت Diane (2003) في فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس و العمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، لتقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين، في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجي.

تألفت العينة من (216) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 24 -18سنة.استعملت مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي.توصلت الباحثة في دراستها إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي (Diane.2003).

أما رامي محمود اليوس (2013) الذي تناول الدراسة انطلاقا من تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي و المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على عينة (290) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. توصل من خلال بحثه إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أشار الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، و فروق في المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذو المستوى المرتفع، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي.

كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، و فروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وإلى غياب فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي.

و جاء في بحث أجراه Kelly (1993) هدف إلى تحديد العلاقة بين كل من الجنس والإنجاز الأكاديمي وبين فاعلية الذات والاهتمامات المهنية على عينة (286) طالب من الصفين التاسع والحادي عشر بالمدارس العليا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير محدود للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور، و إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية من خلال الإنجاز الأكاديمي، توصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية.

وقامت الصائغ (2004)، بدراسة حول العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، على عينة (1077) طالبة وطالب جامعي تراوحت أعمارهم بين (24-18) سنة استعملت الباحثة مقاييس الأفكار اللاعقلانية و المهارات الاجتماعية و الفاعلية الذاتية.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والمهارات الاجتماعية، لدى أفراد عينة الدراسة ذكوراً وإناثاً، و وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والفعالية الذاتية على مستوى العينة الكلية وكذلك عينة الطالبات والطلاب.

وحدد الزق (2009) في دراسته التي بحثت فيها عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الكلية والجنس و المستوى الدراسي والتفاعل بينها على عينة (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة وفقًا للجنس، أما من حيث الكلية فكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

وأجرى المساعيد (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير العلمي عند طلبة جامعة الملكة السعودية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية العامة والسنة الدراسية والجنس، حيث تألفت عينة الدراسة من (255) طالب وطالبة من طلبة تخصص معلم صف. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي والكفاءة الذاتية، و أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير العلمي يعزى إلى السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأعلى. في حين لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة بين الذكور والإناث.

و في دراسة Julien Masson ( 2011) التي بحثت في اثأر الدافعية انطلاقا من ثلاث مفاهيم تتمثل في فاعلية الذات و أهداف الانجازات و الاهتمامات و كيفية تأثيرها على نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي. توصل Masson الى ان فعالية الذات تؤثر في بناء اهتمامات التلاميذ وبعبارة أخرى، اعتقاد التلاميذ القوي بقدراتهم على النجاح في اداء و انجاز مهمة ما يؤثر على اهتماماتهم

التي يشعرون بها نحو النشاط الذي يقومون به.إذا كانت فعالية الذات تؤثر بطريقة واضحة على نتائج التلاميذ فإنها تؤثر ايضا على الاهتمام الذي له علاقة ضعيفة بالنتائج.ويعكس هذا الرابط ألمفاهيمي ان الاعتقاد الراسخ و الإيمان بقدرات الفرد على حل مشكلة ما يجلب له متعة لتحقيقها حتى و ان لم ينجح تماما فيها(Masson ,M . 2011 ).

أما الباحثة ( Gwénaëlle Joët) التي اهتمت بدراسة موضوع تأثير فعالية الذات على المسار الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. فقد تناولت فعالية الذات بشكل خاص في حقل التعليم اعتقادا منها ان أن الطلاب الذين يظهرون شعور بفعالية ذات مرتفعة في انجاز مهام ما يكونون في أحسن استعداد لانجازها و بطريقة أفضل.

حاولت الباحثة معرفة تأثير فعالية الذات التي يبديها تلاميذ المرحلة الابتدائية على قدراتهم في مادتي الرياضيات و الفرنسية، كما حاولت توضيح تطور إدراك صورة الذات عبر الزمن و ذلك عن طريق دراسة ميدانية طولية تكونت من عينة بلغت (444) تلميذ(ة) منذ التحاقهم بالسنة الأولى ابتدائي الى غاية السنة الخامسة أخر مرحلة تعليم ابتدائي.

كشفت نتائج الدراسة أن الشعور بفعالية الذات ينخفض بشكل طفيف في نهاية السنة الثالثة ابتدائي ليرتفع في السنة الرابعة و الخامسة في كلتا المادتين الرياضيات و الفرنسية. في الوقت نفسه، قامت الباحثة بتحديد بعض محددات الشعور بالفعالية الذاتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. على سبيل المثال، توصلت الى ان المستوى الأولي للتلاميذ في الفرنسية يعزز بناء هذا الشعور في حين لم تتكرر هذه النتيجة في الرياضيات حيث المستوى الأولي لا يبدو مؤثرا في تصور التلاميذ لذاتهم .تعكس نتائج الدراسة ايضا حقيقة أن طريقة إدراك التلاميذ للواقع تكون عنصرا أساسيا في بناء الشعور بالفعالية الذاتية.(Gwénaëlle Joët,1911 )

كما حاولت الباحثة( Isabelle Puozzo Capron) دراسة فعالية الذات في إطار تعلم اللغات وبالضبط تعلم اللغة الفرنسية لدى فئة طلبة تكوين الفندقة السنة الأولى و الثانية بثانوية مهنية بمنطقة Vallée d'Aoste بشمال ايطاليا ، و هي منطقة تتميز بازدواجية اللغة فرنسي / ايطالي. دلت نتائج الدراسة ان اكتساب الكفاءة اللغوية يتوقف على تعبئة هذه الأخيرة باختيار استراتيجيات

تساعد على تحقيق المهارات اللغوية. يمكن للمعلمين تعزيز نمو قدرة التصور والاعتقاد من خلال طرائق تنفيذ المهام المقترحة للطلبة. والهدف من هذه الدراسة هو توضيح مصدران لنمو و تطور الفعالية الذاتية وهي: تجربة نشطة من التمكن والخبرة البديلة,(Puozzo , I ,Capron , 2012 ).

وجاء في أبحاث Foucher و L. Morin( 2006) ان العديد من الدراسات أجريت حول تأثير فعالية الذات و منها أعمال زيمرمان (1994) ، التي تناولت الفعالية الذاتية و وتأثيرها على التكوين الذاتي في المؤسسة ، و في مجال تدريب موظفي الشركات تبين ان مرتفعي فعالية الذات يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء خاصة عند حل المشكلات و أن الفعالية الذاتية هي المحدد الرئيسي للدافعية وأنها تساهم إلى حد كبير في نقل دافع التعلم.

أما Beile et Boote (2005) اللذان درسا أثر التكوين في البحث عن المعلومات في المكتبة على مستويات الفعالية الذاتية وأداء الطلاب فيما يتعلق بهذه المهمة. كشفت نتائج دراستهم زيادة كبيرة ذات دلالة في مستويات الكفاءة الذاتية وأداء الطلاب بعد مرحلة تكوين مهما كان المستوى التعليمي للطلاب . أي ان فعالية الذات كانت ترتفع عند الطلبة المشاركين في التكوين مقارنة بالذين امتنعوا عن المشاركة.(Beile et Boote,2007 ).

و على ضوء هذه الدراسات و ملاحظتنا الميدانية تناولنا دراستنا حول علاقة فعالية الذات بتنمية الكفاءة النظرية و التطبيقية لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين ، درجة تقني سامي لنجيب على التساؤلات المتمثلة في اثنين و عشرون سؤال.

1. هل يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة ؟
2. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟
4. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟

5. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص اعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟
6. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟
7. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء شعبة مسير أشغال عمومية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي ؟
8. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات؟
9. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات؟
10. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات؟
11. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية؟
12. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية؟
13. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية؟
14. هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي؟

15.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي ؟

16.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي ؟

17.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب ؟

18.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب ؟

19.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب ؟

20.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية؟

21.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية؟

22.هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية؟

## 2. فرضيات البحث

للإجابة على تساؤلات البحث صغنا و وضعنا الفرضيات التالية :

1. يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة

2. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
3. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
4. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
5. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص اعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
6. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
7. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء شعبة مسير أشغال عمومية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
8. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
9. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
10. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
11. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
12. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
13. توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية

14.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي

15.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي

16.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي

17.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

18 . توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

19 .توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

20.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

21.توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

22.وجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

## 3.اهمية البحث

فعالية الذات تكمن في تحديد و تهيئة المتعلم لضبط و اكتساب مفاهيم نظرية تحقق له توافق مهني بمقدار الجهد الذي يبذله و الثقة التي يستعين بها رغم فشله في التعليم العام بعدم حصوله على شهادة البكالوريا. لهذا تكمن أهمية بحثنا في تسليط الضوء على أهمية فعالية الذات القائمة على

توقعات الكفاءة الذاتية في البحث حول إمكانات الفرد في تحقيق خيارات سلوكية معينة، و إدراك و تقدير حجم القدرات الذاتية من اجل تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة.

كما تكمن اهمية بحثنا في :

- تحديد أساليب و استراتيجيات استخدام و توظيف المفاهيم المكتسبة في الحياة العملية المهنية حتى تكون شاملة و ثابتة الى حد ما و من هذا المنطلق فان المفاهيم التي يتعلمها الطالب هي نتاجات تربوية و مهمة لأنها تبني معرفة علمية تؤهله لتطوير بناء مفاهيمي يساعده في تصميم عمله التطبيقي على الواقع.
- التعليم المهني هو تزويد المتدربين بشكل مستمر مهارات حركية و أدائية و معلومات للتكوين مع الوضعية المعرفية الجديدة و مزاولة العمل و التعود عليه.
- تحقيق أهداف مهنية تتمثل في تكييف المتدرب المتخرج مع مركز عمله و اكتساب ثقافة علمية عملية
- توظيف تقنيات التدريب باقران التدريب بالأداء
- تثبيت المعلومات و ترجمة المعارف النظرية و التطبيقية الى كفاءات مهنية تساهم في تطوير العمل.

## 4. أهداف البحث

تتحدد أهداف دراستنا في تحديد العلاقة الموجودة بين الشعور بفعالية الذات لدى متعلمي المعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي و تنمية كفاءاتهم النظرية و التطبيقية .

## 5. حدود البحث

### 1.5. الحدود البشرية و المكانية

تتمحور حدود عينة دراستنا في 295 متعلم و متعلمة من درجة تقني سامي يزاولون تكوينهم وتعليمهم بمعاهد وطنية بالجزائر العاصمة، منهم 237 ذكور و 58 إناث يتوزعون على مستوى المعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية في تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات ، ب 61 ذكور و20 إناث و 41 ذكور و05 إناث في

شعبة إلكترونيك صناعية و 42 ذكور و 06 إناث شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي، كما تتوزع نسبة أخرى بالمعهد الوطني للتكوين و التعليم المهني سمعي بصري احمد مهدي" أولاد فايت ب 37 ذكور و 13إناث كذلك تتوزع نسبة أخرى بالمعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنيين بناء وأشغال عمومية بعدد 61 ذكور و09 إناث بمتوسط عمري 23.8 عام.

### 2.5. الحدود الزمنية

أجريت دراستنا انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في الاطلاع على محتوى برامج التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي و السمعي بصري و بناء و أشغال عمومية ثم بناء و تقديم المقاييس و إجراء المقابلات الى الانتهاء من البحث الميداني و تطبيق المقاييس ابتداء من شهر سبتمبر للسنة الدراسية 2013-2014 الى غاية شهر افريل للسنة الدراسية 2014-2015.

## 6. التعريف الإجرائي للمفاهيم الأساسية

سنتناول في هذا العنصر تحديد مفاهيم البحث من الناحية الإجرائية

- **التكوين والتعليم المهنيين**

يعتبر التكوين والتعليم المهنيين عنصرا من عناصر التنمية و الترقية الوطنية الاقتصادية و الاجتماعية كونه يساهم كقطاع فعال في تكوين و تعليم و تأهيل اليد العاملة المؤهلة لشغل مناصب عمل في مجالات متعددة لتلبية حاجات الاقتصاد الوطني في عصر التطور و التكنولوجيا و العولمة ، و ذلك بإكسابها معارف نظرية و تقنية و تطبيقية.
التكوين هو عملية صقل و تنمية المهارات في سياق معرفي و منهجي وعلمي و التعليم المهني هو عملية نقل و تنمية للمعارف في سياق منهجي و تطبيقي.

و نعرف هذا المفهوم إجرائيا في بحثنا بالميدان التعليمي و التكويني الذي يستقطب الطلبة الذين لم ينجحوا في اجتياز امتحان البكالوريا و الذين يتلقوا تكوينا وتعليما مهنيا على شكل دروس نظرية مدعمة بدروس تطبيقية و بتربص تطبيقي مغلق لمدة ثلاث شهور تتوزع على مدة سنتين و نصف تتوج في النهاية عند النجاح بشهادة تقني سامي.

- **الفعالية الذاتية**

نقصد بمفهوم الشعور بفعالية الذات إجرائيا ثقة المتعلم التقني السامي للتكوين و التعليم المهنيين و قناعته و إيمانه و اعترافه بامتلاك قدرات و مهارات تحفزه لاكتساب و تنمية كفاءات نظرية و تطبيقية تقوده لحل مشاكل صعبة والتحكم فيها و تحقيق نجاح أثناء فترة التكوين و التعليم المهنيين التي اكتسبها بالمعهد، و ذلك من خلال الدرجات التي يتحصل عليها على مقياس **فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989).**

- **تنمية الكفاءة**

نقصد إجرائيا بمفهوم تنمية الكفاءة القدرات الوجدانية و الاجتماعية و المعرفية التي تتدخل في توظيف المعلومات النظرية و التطبيقية لدى متعلم التقني السامي للتكوين و التعليم المهنيين في حل المشاكل في وضعية من الوضعيات المتعلقة بانجاز نشاط من أنشطة التكوين و التعليم المهنيين من خلال الإجابة على بنود المقاييس الخمس المبنية من طرف الباحثة و المتمثلة في :

- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين شعبة قواعد البيانات
- مقياس لفاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين شعبة إلكترونيك صناعية
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام إلي شعبة إلكترونيك صناعية صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- مقياس لفاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

ونقصد بالوضعية المشكلة ، الوضعية التي يتحداها الطالب وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية باكتساب معلومات نظرية و تطبيقية تؤدي به الى النجاح.

- **المعلومات النظرية** هي المعلومات النظرية المعمول بها في منهاج التكوين و التعليم المهنيين المستوحاة من المدونات المتعلقة بتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية التي تعتمد على البناء التفكيري و المنطقي الاستدلالي لحل المشكلات .

- **المعلومات التطبيقية** هي المعلومات التقنية التطبيقية المعمول بها في منهاج التكوين والتعليم المهنيين المستوحاة من المدونات المتعلقة بتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي وتخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية التي تعتمد على البناء التفكيري و المنطقي الاستدلالي لحل المشكلات المتعلقة بالتخصصات

## 7.الدراسات السابقة

**دراسة Hackett & Betz (1981) :**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الفروق في فاعلية الذات بين الطلاب والطالبات في الجامعة من حيث علاقاتها بالاختيار المهني، وقد توصلت الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية المهنية لدى الطالبات كانت أقل مما هي لدى الطلاب في المهن التي تشغلها الإناث عادة، وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن خبرات الطفولة المرتبطة بالدور الجنسي تحد من تعرض الإناث لنشاطات ومعلومات معينة تساعد على تنمية قناعاتهن المتعلقة بفاعلية الذات في بعض المجالات المهنية مما يقلل من احتمالات توجه الإناث إلى مثل هذه المهن .(Hackett. & Betz, 1981 ).

**دراسة Schunk (1981):**

تطرقت هذه الدراسة للتعرف على علاقة فاعلية الذات بالإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية حيث تألفت العينة من (56) تلميذا وتلميذة من الذين يعانون مستوى

ضعيف في أداء العمليات الحسابية والمثابرة على هذه العمليات ومستوى ضعيف في الثقة بالذات. وبعد إخضاع قسم من العينة إلى برنامج تدريبي أجرى الباحث اختبارا بعديا وقورنت درجات الاختبار القبلي والبعدي باستخدام الاختبار التائي (T-Test). دلت النتائج على أن التلاميذ الذين أخضعوا للبرنامج التدريبي قد حلوا معظم المسائل الحسابية، أما المجموعة الأخرى فلم تظهر أي نوع من التحسن باستثناء مستوى منخفض من المثابرة (Schunk, 1981, P.97).

**دراسة Sherer وآخرون (1982)**

أما هذه الدراسة فقد تناولت معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وعدد من متغيرات الشخصيةالأخرى كمركز السيطرة، المرغوبية الاجتماعية، قوة الأنا، الكفاية البينشخصية و تقدير الذات لدى عينة تتألف من (376) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة.

وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي مركز السيطرة الداخلي هم أكثر احتمالا في أن يكونوا ذوي توقع عال لفاعلية الذات أكثر من أولئك ذوي مركز السيطرة الخارجي، وأن هناك ارتباطا إيجابيا بين مقياس المرغوبية الاجتماعية، فاعلية الذات، وقد سجل الطلبة ذوو توقع فاعلية الذات العالية درجات عالية على مقياس قوة الأنا، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين فاعلية الذات والكفاية البينشخصية، وأخيرا فإن فاعلية الذات ترتبط إيجابيا بتقدير الذات، أي أن إيمان الفرد بقابليته على أداء سلوك ما هو أحد العوامل المهمة في اتجاه الفرد نحو ذاته ( Sherer et al., 1982, P. 663 ) .

**دراسة Ryckman و آخرون (1982)**

استهدفت هذه الدراسة بناء مقياس لفاعلية الذات الجسدية ، وقد تضمن المقياس مجالين هما (القدرة الجسدية) و(الثقة بالذات) وللتحقق من صدق البناء، فقد طبق مقياس فاعلية الذات الجسدية مع عدد من مقاييس الشخصية الأخرى على عينة من طلبة الجامعة.

دلت نتائج البحث على أن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية الذات الجسدية كان لديهم تقدير عال للذات ومركز سيطرة داخلي ويشعرون بقليل من القلق الاجتماعي، ووجد أن الأفراد ذوي الادراكات

الإيجابية لفاعليتهم الذاتية يتفوقون في أدائهم على الأفراد ذوي تقدير الذات الواطئ (Ryckman et.al.,P.981).

**دراسة Cartner (1984):**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والامتناع عن التدخين لدى الرجال والنساء. وبعد أن أخضع أفراد العينة إلى برنامج تدريبي على مدى (4) أسابيع توصل الباحث إلى أن تعزيز الإحساس الإيجابي بفاعلية الذات يرتبط بصورة إيجابية في الامتناع عن التدخين (Cartner, 1984, P.2444).

**دراسة Lent وآخرون (1984):**

هدف هذا البحث إلى دراسة علاقة توقعات الكفاءة الذاتية بالإنجاز المدرسي والمثابرة، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبا وطالبة بالجامعة وأجاب أفراد العينة على عدة مقاييس للكفاءة الذاتية التي تتضمن قدرتهم على الوفاء بالمتطلبات التعليمية والواجبات الوظيفية، وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها أن الطلاب الذين تميزوا بكفاءة ذاتية عالية للمتطلبات التعليمية أنجزوا بصفة عامة درجة أعلى وثابروا لفترة أطول من الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والاستعداد الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي.وأشارت النتائج إلى أن توقعات الكفاءة الشخصية قد يكون لها تأثيرات قوية على القرارات المهنية.

**دراسة Carol (1985)**

عالجت هذه الدراسة التعرف على الفروق في فاعلية الذات من حيث علاقتها بالاختيار المهني لدى عينة من طلبة الجامعة. وقد توصلت إلى أن فاعلية الذات المهنية للذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في المجالات المهنية المختلفة (Carol, 1985, P.420).

**دراسة Robbins (1985)**

تناولت هذه الدراسة استخراج الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات المرتبط بصناعة القرار الخاص بالمهنة (Taylor & Betz 1983) لدى عينة تتألف من (92 ) طالب في الجامعة وقد تم الحصول

على تقديرات الصدق للمقياس من خلال إيجاد العلاقة بينه وبين عدد من مقاييس الشخصية الأخرى وهي (مقياس تقدير الذات Rosenberg 1965)، مقياس سمة القلق Spielberger et al.) (1971، مقياس الهوية المهنية لHolland وآخرون (Holland et. al., 1980)، ومقياس التردد عند اختيار المهنة ل (Osipow et al.1980). وتوصلت الدراسة إلى أن القرار الحاسم بشأن اختيار المهنة يرافقه ارتفاع في تقدير الذات وانخفاض في مقياس التردد المهني (Luzoo, 1996, P.277).

**دراسة McAuley (1985)**

تناولت هذه الدراسة فاعلية الذات وعلاقتها باكتساب المهارة لدى عينة من الطالبات في تأدية بعض الألعاب الرياضية، وقسمت العينة على مجموعتين ( تجريبية) و(ضابطة). توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية سجلت توقعات أعلى في فاعلية الذات وحالة قلق أقل من المجموعة الضابطة وأن فاعلية الذات كانت معلما مهما لتأدية الألعاب الرياضية لدى الطالبات McAuley, 1985.) .(P.283.

**دراسة Bandura وWood (1989):**

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا. وقد توصلت إلى أن فاعلية الذات التي تأثرت بالإنجاز السابق قد حسنت من القدرة على اتخاذ القرارات المعقدة وفي المقابل فإن خفض الفاعلية الذاتية في ظروف تجريبية يؤدي إلى تدني الأداء في مهمات تعد ضمن إمكانات الأفراد (Bandura & Wood, 1989, P.805).

**دراسة Taylorو Popma ( 1990)**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ومركز السيطرة على صناعة القرار الخاص باختيار المهنة لدى عينة تتألف من (407) من طلبة الجامعة وبواقع (204) من الذكور و(203) من الإناث. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي مركز السيطرة الخارجي كانوا قليلي الثقة بشأن قابليتهم في اتخاذ القرار الخاص باختيار المهنة بعكس الطلبة ذوي مركز السيطرة الداخلي الذين كانوا أكثر حسما في اختيار مهنهم، وعبروا بثقة أكبر عن قابليتهم في اتخاذ القرار الخاص بالمهنة (Luzzo, 1996, P.279)).

**دراسة Snik (1991)**

ويؤكد سنك (1991) Snik أن التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح، وهذا يؤدي إلى الرضا عن الذات، ويزيد من فعاليتها مما يتفق مع رأي روجرز الذي ينادي بان السلوك الإنساني إيجابي، ويسعى إلى تحقيق الذات من خلال إشباع حاجات الفرد كما يدركها ويفهمها، وهذا يعتمد بدرجة أساسية على الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد الذي يتفاعل معها في الواقع. (منسي،2004 ).

**دراسة Church و آخرون (1992)**

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الفروق في فاعلية الذات المهنية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات المهنية للذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في المجالات المهنية المختلفة (Church et. al., 1992. P. 498).

**دراسة Kelly (1993 )**

تطرقت هذه الدراسة الى معالجة فاعلية الذات باختيار المهنة لدى عينة تتألف من (286) طالباوطالبة من الصف التاسع حتى الحادي عشر، منهم نسبة (40%) في صفوف الطلبة المبدعين. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلا جدا وأن التحصيل كان متنبأ أقوى من الجنس في تفسير فاعلية الذات، إذ لم يفسر الجنس أي نسبة من التباين في الاهتمام بمهن معينة (Kelly, 1993, P.59).

**دراسة Woodruff (1993):**

عالجت هذه الدراسة اختبار مفهوم فاعلية الذات الخاص بأداء المهمة لدى عينة تتألف من (400) طالب وطالبة في الجامعة، واستخدمت عدة مقاييس لتحقيق أهداف البحث وهي مقياس فاعلية الذات لشيرر وآخرون( 1982) ومقياس مركز االسيطرة لروتر 1966 ومقياس تقدير الذات لروزنبرك 1965. توصلت الدراسة إلى وجود علاقات إيجابية بين مقياس فاعلية الذات والمقاييس الأخرى (Woodruff, 1993, P.423).

**دراسة Kelly (1993)**

قام كيلي (Kelly, 1993) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين كل من الجنس والإنجاز الأكاديمي وبين فاعلية الذات والاهتمامات المهنية حيث تكونت عينة الدراسة من (286) طالب من الصفين التاسع والحادي عشر بالمدارس العليا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير محدود للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور، كما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية من خلال الإنجاز الأكاديمي. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الميول المهنية.

**دراسة Warkentin و آخرون ( 1994)**

استهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن فاعلية الذات الدراسية تتنبأ بشكل ذي دلالة بالتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة (Warkentin et al 1994, P.8).

**دراسة Keith & Murphy( 1997)**

تناول موضوع هذه الدراسة العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات وأداء الاختبار الخاص (TSSE)لدى عينة بلغت (165) طالبا وطالبة في الجامعة وطبقت عليهم عدة مقاييس لفاعلية الذات ، (مقياس شيرر وآخرين 1982) ،(مقياس تبتون وورثنكتون 1984) و(مقياس شفارزر وجورساليم 1993). وبعد معالجة بيانات البحث إحصائيا أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ترتبط إيجابيا بتقدير الذات واختبار الأداء (Keith & Murphy, 1997, P.79).

**دراسة الشعراوي (2000 )**

قام الباحث الشعراوي بدراسة حول فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية و كان الهدف منها التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، والتعرف على تأثير تفاعل الجنس والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات، وتعرف العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وكلٍّ من الدافع للإنجاز الأكاديمي، ودرجات تحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

تكونت عينة الدراسة من(476) طالباً وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.استعمل الباحث مقياس فعالية الذات ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو التعلم من إعداد( Gugleilmino) و من تعريب صلاح مراد،ومحمد مصطفى (1982).

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم (الشعراوي، 2000).

**دراسة مصطفى فتحي الزيات (2001)**

تسعى الدراسة إلى التعرف على البنية العاملية للكفاءة أو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المحددة الأداءات طلاب العينة في المجالات الأكاديمية و التحقق من مدى اتساق تقديرات طلاب العينة، واحتفاظهم بتقديراتهم ومراكزهم النسبية خلال سنواتهم الدراسية، مع اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية و التحقق من مدى اختلاف الكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد باختلاف كل من التخصص الأكاديمي، والمرحلة الدراسية أو العمرية والجنس.

تكررت ملاحظات الباحث الشخصية لمستويات أداء طلابه الذين يقوم بالتدريس لهم سواء في مرحلة الليسانس ، أو مرحلة الدراسات العليا: الدبلوم العام والدبلوم الخاص، أن هذه الأداءات متسقة وشبه ثابتة ثباتا نسبيا، إلى حد يسترعي الانتباه والاهتمام، وأن هذا الاتساق يحدث عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمواد الأكاديمية.

توصل الباحث من خلال دراسته الى احتفاظ الطلاب بتقديراتهم خلال معظم سنوات دراستهم على اختلاف تخصصاتهم أدبي و علمي ، وحتى داخل المجال الواحد: أدبي عربي، أدبي انجليزي، علمي رياضة و علمي بيولوجي و احتفاظهم بمراكزهم النسبية بين أقرانهم داخل التخصص الفرعي، خلال دراستهم من السنة الأولى إلى السنة الرابعة في معظم الحالات، مع بعض التذبذب أحيانا خلال السنة الأولى.كما توصل الى ارتباط درجات المواد المختلفة يبعضها البعض داخل كل

تخصص ارتباطا مثيرا، رغم تباين محتواها ومتطلباتها، مثل المواد التخصصية في الأقسام العلمية ( رياضيات، طبيعة وكيمياء وبيولوجي) والمواد التربوية، مع تباين الأسس المعرفية التي يقوم عليها التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي لكل منها، مما يشير إلى عمومية ووحدة العامل أو العوامل التي تقف خلف هذا التحصيل أو الانجاز الأكاديمي.

و لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة تدعيم فكرة أن الفاعلية الذاتية هي المحدد الأساسي لنجاح الفرد وتفوقه، وأن المساعدات أو الدروس الخصوصية تقلص أو تضعف من الشعور بالفاعلية الذاتية.

أن نتائج هذه الدراسة تدعم فكرة ثنائية أو تعدد أبعاد الشخصية الإنسانية، وأنه يصعب نظريا ومنهجيا تحديد الأوزان النسبية لإسهام العوامل العقلية المعرفية، أو العوامل الدافعية الانفعالية والعوامل الحسية والعصبية وأن التفاعل بين هذه المحددات هو المنتج للكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد.( فتحي مصطفى الزيات،2001).

**دراسة Timothy & Bono (2001)**

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرضا عن العمل وأدائه وعدد من متغيرات الشخصية، وهي فاعلية الذات ومركز السيطرة وتقدير الذات والاتزان الانفعالي. وبعد تحليل إجابات العينة إحصائيا باستخدام تحليل التباين. وجد أن فاعلية الذات ترتبط بالرضا عن العمل بنسبة (0.26) وأخيرا الاتزان الانفعالي بنسبة (0.24) (Timothy & Bono, 2001, P.80).

**دراسة Diane (2003)**

بحثت دراسة ديان في فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم لتقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين، في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجي.تألفت العينة من (216) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (24) و (18) سنة . استعملت مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي.

توصلت الباحثة في دراستها إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي (Diane, Int.2003).

**دراسة الصائغ (2004)**

وقامت الصائغ (2004) بدراسة بحثت العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة،حيث بلغت عينة الدراسة (1077) طالبة وطالب جامعي تراوحت أعمارهم بين ، 24 18-سنة .

استخدمت الباحثة أدوات الدراسة التي كان ثلاث منها من إعدادها وهي مقاييس: الأفكار اللاعقلانية – المهارات الاجتماعية – الفاعلية الذاتية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والمهارات الاجتماعية، لدى أفراد عينة الدراسة ذكوراً وإناثاً، كما أشارت إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والفعالية الذاتية على مستوى العينة الكلية وكذلك عينة الطالبات والطلاب.

**دراسة Beile وBoot (2005)**

قام Beile et Boot (2005) بدراسة أثر التكوين في مجال علوم المكتبة بحثا عن معلومات عن مستويات فعالية الذات وأداء الطلاب فيما يتعلق بهذه المهمة. وكشفت نتائج الدراسة بعد فترة التكوين ارتفاع كبير ذي دلالة في مستويات فعالية الذات وأداء الطلاب. هذا ما يفسر أن الطلاب الذين شاركوا في التكوين على البحث عن معلومات في علوم المكتبة كانوا يشاهدون ثقتهم في هذا المجال تنمو بطريقة ايجابية، مقارنة بالطلاب الذين لم يشاركوا في التكوين.(Beile,2005 و Boot).

**دراسة Roland Foucher, Lucie Morin (2006)**

جاء في أبحاث Roland Foucher, Lucie Morin(2006) ان العديد من الدراسات أجريت حول تأثير فعالية الذات و منها أعمال Zimmerman (1994) حول الفعالية الذاتية و وتأثيرها على التكوين الذاتي في المؤسسة ، و في مجال تدريب موظفي الشركات، كما أشار الى ان مرتفعي

فعالية الذات يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء خاصة عند حل المشكلات . (Zimmerman, 1990).

**دراسة الزق (2009)**

وقام الزق (2009) بإجراء دراسة سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الكلية والجنس و المستوى الدراسي والتفاعل بينها. حيث تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى،وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة وفقًا للجنس،أما من حيث الكلية فكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

**دراسة Gwénaëlle Joët (2009)**

قامت الباحثةGwénaëlle Joët بدراسة موضوع تأثير فعالية الذات على المسار الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. تناولت الباحثة فعالية الذات بشكل خاص في حقل التعليم اعتقادا منها ان الطلاب الذين يظهرون شعور بفعالية ذات مرتفعة في انجاز مهام ما يكونون في أحسن استعداد لانجازها و بطريقة أفضل. حاولت الباحثة معرفة تأثير فعالية الذات التي يبديها تلاميذ المرحلة الابتدائية على قدراتهم في مادتي الرياضيات و الفرنسية،كما حاولت توضيح تطور إدراك صورة الذات عبر الزمن و ذلك عن طريق دراسة ميدانية طولية تكونت من عينة بلغت (444) تلميذ(ة) منذ التحاقهم بالسنة الأولى ابتدائي الى غاية السنة الخامسة أخر مرحلة تعليم ابتدائي.

كشفت نتائج دراسة( Gwénaëlle Joët) أن الشعور بفعالية الذات ينخفض بشكل طفيف في نهاية السنة الثالثة ابتدائي ليرتفع في السنة الرابعة و الخامسة في كلتا المادتين الرياضيات و الفرنسية. في الوقت نفسه، قامت الباحثة بتحديد بعض محددات الشعور بالفعالية الذاتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.على سبيل المثال، توصلت الى ان المستوى الأولي للتلاميذ في الفرنسية يعزز بناء هذا الشعور في حين لم تتكرر هذه النتيجة في الرياضيات حيث المستوى الأولي لا يبدو مؤثرا في

تصور التلاميذ لذاتهم .تعكس نتائج الدراسة ايضا حقيقة أن طريقة إدراك التلاميذ للواقع تكون عنصرا أساسيا في بناء الشعور بالفعالية الذاتية .(Gwénaëlle Joët,2009) .

**دراسة المساعيد (2011)**

وأجرى المساعيد (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التفكير العلمي عند طلبة جامعة المملكة السعودية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية العامة والسنة الدراسية والجنس،حيث تألفت عينة الدراسة من(255) طالبا وطالبة من تخصص معلم صف. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي والكفاءة الذاتية، و أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير العلمي يعزى إلى السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأعلى. في حين لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة بين الذكور والإناث.

**دراسة Julien MASSON ( 2011)**

بحث Masson في أثار الدافعية انطلاقا من ثلاث مفاهيم تتمثل في فاعلية الذات و أهداف الانجازات و الاهتمامات و كيفية تأثيرها على نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي.توصل ( Masson) الى ان فعالية الذات تؤثر في بناء اهتمامات التلاميذ وبعبارة أخرى،اعتقاد التلاميذ القوي بقدراتهم على النجاح في اداء و انجاز مهمة ما يؤثر على اهتماماتهم التي يشعرون بها نحو النشاط الذي يقومون به.إذا كانت فعالية الذات تؤثر بطريقة واضحة على نتائج التلاميذ فإنها تؤثر ايضا على الاهتمام الذي له علاقة ضعيفة بالنتائج.ويعكس هذا الرابط المفاهيمي ان الاعتقاد الراسخ والإيمان بقدرات الفرد على حل مشكلة ما يجلب له متعة لتحقيقها حتى و ان لم ينجح تماما فيها.(2011. **Julien Masson).**

**دراسة رامي محمود اليوس ( 2013)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي و المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية

التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، و فروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذو المستوى المرتفع في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي.

كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي.

أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول متوسط، كما و أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع. وقد قام الباحث بمناقشة النتائج وصياغة التوصيات في ضوء أدب الموضوع والدراسات السابقة. (رامي محمود اليوس ، 2013)

**دراسة Kimberly و Anupama (2014)**

اهتمت هذه الدراسة بالعلاقة بين فعالية الذات، واستخدام إستراتيجية التعلم و التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي.تمت الدراسة على عينة (96) طالب من الطور المهني الأول يعملون في مشاريع ذات ثلاث مهام فرعية (مهمة توليد الأفكار، مهمة منهجية وجمع البيانات) في بيئة تعلم مختلطة . وقد تم قياس الفعالية الذاتية مع التقارير الذاتية التي يديرها الفوج خلال كل مهمة فرعية. توصلت النتائج الى ان الأداء الجيد كان مرتبطا بارتفاع فعالية الذات. (Kimberly و Anupama ، 2014).

**دراسة Isabelle Puozzo Capron (2014)**

قامت الباحثة بدراسة فعالية الذات في إطار تعلم اللغات و بالضبط تعلم اللغة الفرنسية لدى فئة طلبة تكوين الفندقة السنة الأولى و الثانية بثانوية مهنية بمنطقةVallée d'Aoste بشمال ايطاليا وهي منطقة تتميز بازدواجية اللغة فرنسي / ايطالي.

دلت نتائج الدراسة ان اكتساب الكفاءة اللغوية يتوقف على تعبئة هذه الأخيرة باختيار استراتيجيات تساعد على تحقيق المهارات اللغوية. يمكن للمعلمين تعزيز نمو قدرة التصور والاعتقاد من خلال طرائق تنفيذ المهام المقترحة للطلبة. والهدف من هذه الدراسة هو توضيح مصدران لنمو و تطور الفعالية الذاتية وهي: الخبرة النشيطة و الخبرة البديلة .(Puozzo Capron.2014) .

**تعليق على الدراسات السابقة**

من خلال هذا العرض الأدبي للدراسات السابقة في موضوع اثر فعالية الذات في مجال التكوين والتعليم المهنيين، يبدو لنا أنها تساهم بقدر كبير في تحسين اداء المتعلمين بإكسابهم معارف وكفاءات وثقة في النفس الذي نلمسه من خلال التحصيل الدراسي.

تمارس فعالية الذات تأثيرها من خلال أربع عمليات رئيسية تشمل البعد المعرفي و التحفيزي و الوجداني ، وعمليات الاختيار.لهذا تعتبر وسيط مساهم في النجاح الأكاديمي بالنسبة للمتعلمين.

ان اعتقاد الطلاب في فعاليتهم الذاتية لتنظيم نشاطاتهم التعليمية و التحكم فيها و تنمية قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم يسهم بقدر كبير في تحفيزهم و الرفع من مستوى دافعتيهم ، وانجازاتهم الأكاديمية و تطوير كفاءاتهم النظرية و التطبيقية.

الفعالية الذاتية ميكانيزم محرك هام للأفراد الذين يؤمنون بقدراتهم في محيط يتفاعلون معه في ضوء معطياته المختلفة الأمر الذي يجعلهم يثابرون و يستمرون في تنمية مهاراتهم و وظائفهم المعرفية و الاجتماعية و التكيف مع البيئة حتى و ان وجدت عراقيل و ضغوطات و صعوبات.

ان الإدراك الموضوعي و السليم للفعالية الذاتية هو الذي يحدد نجاح او إخفاق المتعلم في ما ينجزه و ما يتعلمه أي كلما كان الشعور ايجابي بقدراته كلما كان النجاح وارد و كلما كان الشعور سلبي بقدراته رغم توفرها كلما كان الإخفاق وارد.

# الذات و تقدير الذات

تمهيد

1. تعريف مفهوم الذات
2. تطور مفهوم الذات
3. خصائص الذات
4. محتويات مفهوم الذات
5. أبعاد الذات
6. مفهوم الذات والعملية التعليمية
7. انواع مفهوم الذات
8. أساليب إدراك الذات
9. نظرية الذات
10. تحقيق الذات
11. الانسجام و التوافق الذاتي
12. الحاجة إلى التقدير الإيجابي
13. تقدير الذات
14. أهمية تقدير الذات

خلاصة

## I. مفهوم الذات و تقدير الذات

### تمهيد

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم المعقدة كونه يؤثر في سلوك الفرد وله علاقة بالجانب المعرفي او العقلي و بالجانب النفسي للفرد. فالذات مفهوم مرتبط بشخصية الفرد فيؤثر في تصرفاته في جميع مجالات حياته.

اهتم بموضوع الذات العديد من العلماء و الباحثين في مجال علم النفس بمختلف تخصصاته وميادينه، فتعددت و تشعبت التعاريف حسب مرجعية الأطر النظرية التي ينتمون إليها ، حيث أشار مركز معلومات مصادر التعليم (Education Ressources Information Center) (ERIC) أي المكتبة الرقمية لأبحاث التعليم و المعلومات ان مفهوم الذات ذكر في 2040 عنوان.

تستعمل الذات في علم النفس بمعنيين فهي من ناحية تمثل اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه (الذات كفاعل)، وتعبر من ناحية أخرى عن مجموع العمليات السلوكية التي تحكم السلوك والتوافق (الذات كموضوع) (إبراهيم، 1996).

يؤكد( Bandura , 1978) أن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأكثر اهمية في ضبط السلوك الإنساني ويوجهه، لأن الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، وينتج سلوك الفرد من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها .(Pajares, 1996 ).

### 1.تعريف مفهوم الذات

يلعب مفهوم الذات دورا أساسيا في تشكيل سلوك الفرد و إبراز سماته المزاجية فكل منا ينحو الى ان يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه عن ذاته ، فإذا كان مفهومي عن ذاتي أني رصين وقور فمن الصعب توقع ان يصدر عني سلوك يختلف عن ماتفرضه الرصانة و مايفرضه الوقار، و إذا كان مفهومي عن ذاتي أنني مريض ضعيف البنية فاغلب الظن أنني لن أشارك في أنشطة تتطلب كفاءة بدنية او جهد جسماني. يعني ان مفهومنا عن ذاتنا يحكم سلوكنا بشكل واضح سواء كان هذا المفهوم صحيحا او خاطئا. (سهير كامل احمد، 2002).

يتحدد مفهوم الذّات حسب يونغ في أنها" تحاول تحقيق التكامل بقصد الوصول الى الواقعية والفاعلية ، و يعتقد يونغ ان تحقيق الذات يكون بالانسجام و التكامل بين أوجه الشخصية ، و يتم هذا في منتصف العمر.معنى هذا ان الذات تعتبر أهم جزء في شخصية الإنسان و تمثل وحدة وتجانس في الشخصية و هي كذلك احد الأنماط القديمة و معناها تكامل الشخصية ، و هي نقطة التوازن في منتصف الطريق بين المتقابلين الشعور و اللاشعور".( محمد شحاتة ربيع ، 2013 ).

أما في رأي محمد عماد الدين إسماعيل (1982) يتحدد مفهوم الذّات بناءا على إدراك الشخص لصفة أوصفات عامة يمكن أن تسند إليه باعتباره قوة متفاعلة مع القوى الأخرى في البيئة المحيطية، أو بعبارة أوضح، باعتباره مصدرا للسلوك في البيئة الّتي يعيش فيها.

فمفهوم الذّات ينشأ من تفاعل الفرد مع بيئته، فلا يمكن تصوره إلاّ بالنسبة لهذه البيئة، وبالنسبة لردود الأفعال الّتي تصدر إلى الفرد من هذه البيئة .(محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، ص 133).

ويرى كل من Ames and Felker ان مفهوم الذات يتحكم في الطريقة التي يفسر بها الافراد المواقف التي تصادفهم في الحياة و الكيفية التي يصنفون بها المعلومات التي يحصلون عليها.

في رأي مصطفى فهمي ، مفهوم الذّات يقيم على أنه عامل من العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، هي فكرته عن نفسه و مدى إدراكه لها، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة مشوبة بالرضا فان ذلك يدفعه الى العمل والتوافق مع أفراد المجتمع و إذا كانت فكرته عن نفسه مشوبة بعدم الرضا فانه كثيرا ما يتعرض للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز و الفشل ، و بذلك يصبح تكيفه الاجتماعي سيئا و هذا يدفعه الى الانطواء او العدوان لجذب أنظار الآخرين.

يذكر English وEnglish ان مصطلح الذات يستخدم في الدراسات النفسية طبقا للمدلولات التي تشير إليها في استخدامين متميزين هما : الذات كموضوع و هي مجموعة اتجاهات الفرد و مشاعره و مدركاته و تقسيمه نحو نفسه أي فكرة الشخص عن نفسه ا وان الذات هي نظرة الفرد لنفسه باعتباره انه مصدر الفعل.و الذات كعملية بمعنى ان الذات كفاعل او مظهر معين من مظاهر الفرد بمعنى الذات تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير و التذكر و الإدراك التي

تحكم توافق الفرد و نواحي سلوكه اي ان الذات تتكون من مجموعة الوظائف التي تحكم السلوك والتكيف

و يذكر بدوي حسين ان Rogers عرف الذات بانها وعي الفرد بوجوده و نشاطه او بتعبير أخر، الذات كموضوع هي مجموع الخبرات التي تنسب جميعها الى شيء واحد هو" أنا" او ضمير المتكلم. فهو ينظر الى مفهوم الذات في إطار انه تشكيل منظم من الادراكات الشعورية عن الذات. و عرفه بأنه تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التقييمات الخاصة للذات يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته. و يتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المنسقة محددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية.(حسن شحاتة، 2008).

فمفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفا مدركا منسقا ناتجا عن ماضي و حاضر. الملاحظة الذاتية هو ما يعتقده الفرد في نفسه انه الخريطة التي يرجع إليها كل فرد كي يفهم و بخاصة خلال لحظات الحسم او الاختيار.

و يذكر سيد غنيم ان مفهوم الذات بشكل عام هو الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية و اجتماعية و أخلاقية و انفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين و تفاعله معهم.

و يعرفه عبد المنعم الحفني في موسوعة علم النفس بانها تجربة الفرد لنفسه او تصور كلي لذاته او هي الوحدة الديناميكية التي تؤلف الفرد.( عبد المنعم الحفني ،1994).

أما حامد زهران فيرى أنها تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته.( عبد المنعم احمد الدردير،2004).

يرى Pagares ان بعض الباحثين يصفون مفهوم الذات على انه شكل معمم لفاعلية الذات يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فانه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد و حكمها على مدى ملائمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها .

و يعرف Burns الذات بانها إدراك الفرد لنفسه و بشكل خاص هو اتجاهه و مشاعره و معلوماته عن قدراته و مهاراته و مظهره و تقبله الاجتماعي.(محمد الشناوي، 2001 ).

أما Rogers فيرى أنها المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه و القيم الاجتماعية التي تتعلق بهذه الخصائص أي أنها مجموع الصفات و القيم التي يحملها الفرد عن نفسه .(سميح أبو مغلي، 2002).

وتعرف أمل الأحمد الذات بأنها مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية اجتماعية وأخلاقية... تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، ويساير هذا المفهوم في نموه وتطوره المراحل النمائية، ويبدأ في التكون منذ السنة الأولى من عمر الطفل، ثم يرتقي تدريجياً بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية".( أمل الأحمد ،2004 ).

أما عمر أحمد همشري يعرف مفهوم الذّات بأنه إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية و الانفعالية والعقلية و الاجتماعية. و يتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القصور في شخصيتنا. إنّه عبارة عن تقييم الشخص لنفسه ككلّ من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، و اتّجاهاته ، وشعوره. حيث يعتبر مفهوم الذّات قوة موجهة لسلوكه .(عمر أحمد همشري، 2003).

كما يعرفه Framework انه مجموعة من الشعور و العمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ او ظاهرة . و تعتبر الوسيلة المثالية لفهم السلوك من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه.(يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2005).

و يتفق الكثير من الباحثين مع هذه الوجهة من النظر التي تعتبر مفهوم الذات ذلك المكون او التنظيم الإدراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا و مشاعرنا و الذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا او بمثابة الميكانيزم المنظم و الموجه و الموحد للسلوك و بهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه.

## 2.تطور مفهوم الذات

من وجهة نظر علماء النفس فان الفرد يتبع بالعادة مجموعة بشرية يشترك معها في خصائصها السلوكية .انه يولد في بيئة ثقافية معينة يطور من خلالها بعض القبليات و الاتجاهات و القيم و المعتقدات التي تساعده في أحكام صلته بتلك البيئة و الانتماء إليها .ان مفهوم الذات يبدأ في التكوين منذ اللحظة الأولى التي يبدأ فيها الطفل في استكشاف أجزاء جسمه .أنها تبنى من خلال أفكاره وشعوره و أعماله و خبراته .فلقد ذكر Erikson ان الفرد الأمريكي شانه في ذلك شان العديد من الافراد في بيئات أخرى يمر في عدة عقبات او محن في طريق تأكيده لذاته. (يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2005).

## 3.خصائص الذات

حدد كارل روجرز في نظريته خصائص الذات فيما يلي :

- تنمو من تفاعل الفرد مع بيئته
- تتمثل قيم الآخرين و تدركها بطريقة مشوهة
- تحاول الوصول الى حالة الاتساق
- الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدركها على أنها تهديدات
- قد تتغير الذات بتأثير من النضج و التعلم و الخبرات البيئية

## 4.محتويات مفهوم الذات

و يرى الأشول ان مفهوم الذات ينطوي على ثلاث محتويات :

- **المحتوى المعرفي** : و هو محتوى الذات و مضمونها و التي توضح ثمة افكار مثل أنا ذكي مخلص طموح طويل ...الخ
- **المحتوى العاطفي** : يقدم أحاسيس الفرد و مشاعره نحو ذاته و يكون عادة من الصعب توضيحها لان أحاسيس الفرد نحو ذاته عادة لا يعبر عنها بكلمات ، حيث تتضمن أحاسيس و مشاعر عامة عن قيمة الذات بالإضافة الى تقييمه لجوانب معرفية محددة او مظاهر أخرى عن الذات.

- **المحتوى السلوكي** : فيتمثل في ميل الفرد لكي يسلك نحو ذاته بطرق متعددة فالشخص قد يسلك بطريقة فيها تقليل لذاته او تساهل او تسامح لذاته او حساسية زائدة لبعض من سماته.(الأشول، 1999).

## 5.أبعاد الذات

ان أول من تطرق الى طرح مفهوم أبعاد الذات هو وليم جيمس و الذي حددها في مايلي

- **الذات الواقعية** و هي ذات كما يراها و يعتقد الفرد بوجودها في الواقع.
- **الذات المثالية** و هي ما يتمنى ان يكون الفرد عليه
- **الذات الاجتماعية** و هي الصورة التي يعتقد الفرد بان الآخرين يتصورونها عنه
- **الذات الممتدة** و هو كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين مثل العمل العائلة الوطن .(إبراهيم أبو زيد، 1987).

حدد كذلك Rogers ,C أبعاد الذات بإضافة الذات المدركة و التي تتكون من خبرات إدراكية و انفعالية تتمركز حول الذات باعتبارها مصدرا للخبرة و السلوك.

و هناك من قسمها ايضا الى :

- **الذات الجسمية:** أي فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي وحالته الجنسية.
- **الذات الشخصية:** وهي إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.
- **الذات الأسرية:** وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها.
- **الذات الأخلاقية:** وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.
- **الذات الاجتماعية:** وهي فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره في التفاعل معهم.

وترى الباحثة أن البعد المعرفي متضمن في البعد الأول، وهو الذات الجسمية، فالنمو العقلي المعرفي أحد جوانب النمو المتكاملة، فكيف تنمو الذات الشخصية مثلاً دون تطور إدراك الفرد لما

لديه ولما يحدث في البيئة من حوله، كما تتطور علاقاته الاجتماعية بتطور إدراكه لذاته وللآخرين وهكذا.

## 6.مفهوم الذات والعملية التعليمية

ينمو مفهوم الذات لدى الفرد متأثراً بعوامل التنشئة الاجتماعية، فهي تعمل على الاستفادة من المعطيات البيئية المحيطة بالفرد جميعها، كي تساعده على النمو، وتمثل قيم مجتمعه وأعرافه وإدراكه لذاته وللآخرين.

"وكذلك الأمر بالنسبة للتحصيل الدراسي فهو يتأثر بممارسات التنشئة، فمن المنتظر ظهور فروقات واضحة بين أفراد طبقات المجتمع وما بين أفراد الثقافات المختلفة، وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اجتماعية اقتصادية إلى أخرى، ومن ثقافة إلى ثقافة". (عدس وتوق، 1998، ص 245).

ويمكن القول إن العلاقة متبادلة، أي أنه الدافع الذي يحرك التلميذ للتفوق ورفع مستوى تحصيله الدراسي، ويهدف في الوقت نفسه إلى تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية، وبالتالي تتكون لدى التلميذ نظرة إيجابية عن ذاته أو العكس.

وبنمو بعض القدرات العقلية، وقدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية الإجرائية يتوسع عالمه الإدراكي ويتعلم القواعد والقوانين،" كما يصاحب ذلك زيادة القدرة اللغوية وامتلاك اللغة ومهاراتها، مما يساعد على التواصل اللفظي الفعال والإنجاز المدرسي والبدء في التحصيل، كما تنمو الذاكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة، أي يمتلك الطفل القدرة على تخزين خبراته وإحساساته و ادراكاته الخاصة به وبالآخرين من حوله. (الكايند، 1996، ص 37).

وبنمو الإدراك يستطيع الطفل فهم عالمه أكثر، وفهم الآخرين من حوله، وهو ما يسمى"بالإدراك الاجتماعي" أي العملية التي يحاول بها الأفراد فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهو محاولة لفهم وتفسير السلوك الإنساني وعملية نمو إدراك الآخرين. تأخذ وقتاً عبر مراحل النمو، وهي تحدث بالتوازي مع نمو مفهوم الذات. (زهران، 2006، ص16-15).

ومما سبق يلاحظ أن التعلم لدى الفرد يحدث بعد أن يمتلك وسائله، ويحقق المستوى النمائي الذي يمكنه من ذلك، وكذلك الأمر بالنسبة لمفهوم الذات، فهو يتطور بالتوازي مع خصائص النمو الأخرى، ويحدث التعلم من خلال الخبرات الحياتية والتعليمية، والتي تشارك فيها أطراف متعددة، ولكل منها دوره وفعاليته.(منى الحموي,2010)

## 7.انواع مفهوم الذات

**1.7.المفهوم الايجابي للذات** : ان معرفة الفرد لذاته بشكل جيد و تقبله لهذه الذات و التعايش معها و فهمها يلعب دورا هاما بان يتمتع الفرد بالصحة النفسية و التوافق النفسي، و هي ايضا عامل أساسي في توافق الشخصية و تقبلنا لذاتنا يعتمد بشكل جوهري على تقبل الآخرين لنا و نظرتهم لنا ايضا. (احمد زهران، 1997).

هو الحالة التي يلمس فيها الفرد انه جدير بثقة الآخرين و انه دائما عند حسن ظن الآخرين فيما يمتلك من قدرات و مهارات.و يمتلك التفكير و العمل بايجابية.و يعبر عنه بعبارات :

- استطيع ان أؤدي ما يوكل إلي
- اشعر بالقدرة و الكفاءة في اداء الأشياء الصعبة
- أحسن معالجة الأمور الغامضة
- اشعر بالقدرة التي لا يمتلكها الآخرون .(يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس 2005)

**2.7.المفهوم السلبي للذات** : ان تصرفات الفرد و أساليبه في الحياة و التي تعتبر خروجا عن اللياقة و الذكاء الاجتماعي و تعبير الفرد عن نفسه او الآخرين بشكل سلبي و الناتج عن تكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته ،اعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب او لأخر يعتبر مفهوم سلبي للذات او عدم تقدير لها. (احمد زهران ،1997).

كما يمكن وصف الفرد الذي يطور مفهوما ذاتيا سلبيا بأنه يفتقر الى الثقة في قدراته و هو الذي يكون بائسا لأنه لاستطيع ان يجد حلا لمشكلته و يعتقد ان محاولاته ستتلاقي الفشل و سيكون أداؤه فاشلا و يعبر عنه بالمشاعر الآتية :

- اشعر بالذل و المهانة

- أتوقع الفشل في كل ما أقوم به
- لا أجد ما استمتع به
- يؤرقني مشاهدة الآخرين الناجحين
- أتجنب المحاولة في أي موقف خوفا من الفشل المحقق.(يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2005)

## 8.أساليب إدراك الذات

- الذات أداة وسيلة للعمل
- النظر للذات على أنها خيط متصل من الخبرات و الذكريات
- النظر للذات على أنها نتاج الخبرات و التفاعلات مع الآخرين
- الذات مجموعة من القيم و الأهداف .(يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2005)

## 9.نظرية الذات

ثمة مفهوم أساسي في نظرية روجرز هو الذات، ومفهوم الذات يمثل نمطا من الادراكات يتسم هذا النمط بالتنظيم والتكامل، و رغم أن الذات تتغير إلا أنها تبقى منتظمة ومتكاملة. ان الذات هي التي تمثل مجموعة منسقة من المدركات و هي نموذج من الخبرات و المدركات حاضرا في الوعي ، بحيث يكون شعوريا و اعتقد روجرز أن مثل هذا التعريف هو تعريف مناسب لغرض البحث العلمي، أما كون الذات تشتمل على مواد لاشعورية فانه لا يمكن دراسته دراسة موضوعية والذات المثالية هي مفهوم الذات الذي يتمنى الفرد أن يكون عليه و هو يشتمل على الادراكات و المعاني التي يقدرها الفرد تقديرا عاليا( محمد شحاتة ،2013).

حظيت نظرية الذات باهتمام علماء النفس إذ تحاول دمج الأجزاء المختلفة لهيكل الشخصية في وحدة ذات معنى. ترى هذه النظرية ان أهم دافع لدى الإنسان هو تحقيق الذات ا واثبات الذات كما أكدت هذه النظرية على اهمية قبول الذات. فتقبل الفرد لذاته و ثقته بنفسه و بقدراته تدفعه لتحقيق المستوى المناسب من الانجاز . في حين إذا نظر الفرد لنفسه و قدراته بصورة مختلفة فسيدفعه ذلك الى التراجع و التراخي في العمل .(محمود سلمان العميان ،2001).

و إذا تمعنا في أدبيات Rogers المهتمة بالفرد و بشخصيته و ذاته نفهم ان هذا العالم صاحب التوجه الإنساني يرى ان طبيعة الفرد الإنسان تتسم بالإيجابية وتتجه نحو تحقيق الذات لهذا من الضروري التركيز و الكشف عن الجوانب الإيجابية في الإنسان و الاهتمام بالإحساسات والمشاعر وتحقيق الذات وعملية التغيير.

## 10.تحقيق الذات

ان مفهوم إثبات الذات أو تحقيق الذات مفهوم بالغ التجريد ولم يخضع للقياس الموضوعي بمعنى أن الكائن الحي يميل الى إثبات وجوده وتحفيز حياته، و في هذا السياق يرى روجرز أن الدافع الوحيد للإنسان هو دافع تحقيق الذات، ويتضمن مفهوم تحقيق الذات ميل الفرد الى التطور من كائن صغير الى كائن كبير و من كائن مستعين بغيره الى كائن مكتف بنفسه وكائن ينتقل من الجمود الى المرونة وحرية التعبير، كما يتضمن مفهوم تحقيق الذات التحول من كينونة بسيطة الى كينونة مركبة لما يتضمن ميل الفرد الى خفض توترات الحياة اليومية ،كما يؤكد على أهمية الرضا والسرور الناتجين عن المناشط التي يمارسها الكائن الحي. ( محمد شحاتة ،2013).

## 11.الانسجام والتوافق الذاتي

أكد روجرز على أهمية الانسجام بين الذات والخبرة الحياتية اليومية وذلك بغرض أن يصل الفرد إلى التماسك، وهو الخلو من الصراع ومعظم السلوكيات التي يأتيها الكائن الحي لا بد أن تكون منسجمة مع الذات ومع الخبرة وقد توسع عالم آخر وهوLuckyمضيفا مفهوم التماسك الذاتي وطبعا، فإن الكائن الحي لا يسعى للحصول على اللذة أو تجنب الألم ولكن الكائن الحي يبحث عن هدف هو بناء اللذة ، هنا يكون الفرد نظاما قيما ويكون هذا النظام مركزه الذات.

ويرى أن الناس صادقين فقط بالنسبة لأنفسهم أي أنهم لا يكذبون على أنفسهم ولا يخدعونها ويتصرف الأفراد بطريقة متفقة مع فكرتهم عن أنفسهم طبقا لمفهوم الذات حتى لو كان ذلك لا يؤدي إلى مكافأتهم، وهكذا فإذا اعتبر الإنسان أو الفرد نفسه ضعيفا في الهجاء فإنه سيتصرف طبقا لإدراكه هذا، مثال شخص ضعيف في الهجاء أي لا يستطيع أن يكتب اللغة بسهولة يخطئ في النحو والبلاغة والإملاء إذا كانت عنده هذه الأخطاء فإنه يتحاشى أن يوضع في موقف يحتاج

فيه إلى استخدام اللغة. وإذا كان ضعيفا في مهارات الحساب فإنه يتخوف من المواقف التي يكون مضطرا فيها إلى حل مسائل حسابية. ( محمد شحاتة ،2013.).

## 12.الحاجة إلى التقدير الإيجابي

تشير الدراسات إلى أن الخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات يتم تجاهلها أو إهمالها والحاجة إلى التقدير الإيجابي معناها عند روجرز الحاجة إلى الدفء والحب والاحترام والتعاطف والتقبل، وتظهر عند الطفل حاجات مثل الحب والحنان، وإذا قدم لهذا الطفل هذا التقدير الإيجابي غير المشروط فإنه لا يكون ثمة حاجة إلى إنكار الخبرات.

ونوضح ذلك فنقول إن روجرز يعتقد كما وضحنا سابقا أن القوة الدافعة الأساسية عند الإنسان هي تحقيق الذات رغم أن هذا الدافع نحو تحقيق الذات دافع ولادي ، إلا أن التعلم والخبرات التي يتعرض لها الفرد تؤثر على الدافع.

و في نظر روجرز علاقة الطفل بأمه مهمة كثيرا لأن هذه العلاقة من شأنها أن تؤثر على الشعور بالذات ، وعندما ترضي الم حاجة الطفل إلى الحب والتي يسميها روجرز الاهتمام الإيجابي فإن الطفل ينشأ غالبا على شخصية سوية وعندما تجعل الأم بذل الحب والتفاهم مشروطا بما ينتهجه من سلوك لائق فإن الطفل سوف سيتدخل في اتجاه الأم ويكون ما أسماه Rogers إشراطات الجدارة.

وفي هذا الموقف يشعر الطفل في ظل ظروف أو شروط معينة ويحاول عدم الإتيان بتلك السلوكيات التي تؤدي إلى غضب الأم أو عدم إرضائها، ونتيجة لهذا كله يرى روجرز بأن الذات لا يسمح لها بالنمو الكامل لأنه لا يتاح لها التعبير عن كل مظاهر جوانبها.

وهكذا فإن المطلب الأساسي من أجل صحة نفسية سوية هو أن يتلقى الطفل الاهتمام الإيجابي بأسلوب غير إشراطي بحيث تبدي الأم حبها وتقبلها للطفل بغض النظر عن سلوكه وفي هذه الحالة فإن الطفل لا يكون إشراطات الجدارة وبالتالي لا يضطرب إلى كبت أو قمع أي مظهر من مظاهر ذاته النامية وفي هذه الحالة فقد يمكن للطفل الوصول إلى تحقيق الذات.

إن هدف تحقيق الذات في نظر روجرز هو الوصول إلى أعلى مستوى من الصحة النفسية ، وهي حالة يسميها روجرز كمال الوظيفة، والفرد الكامل الوظيفة يتميز بالانفتاح على كل الخبرات والتجارب ويميل إلى أن يعيش في كل لحظة من وجوده كما يتميز بإحساسه بالحرية في الفكر والعمل هذا إلى جانب قدر كبير من الابتكارية. ( محمد شحاتة ،2013.).

## 13.تقدير الذات

يعتبر تقدير الذات تقويم الفرد لذاته لأنه يعبر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذات، يعرفه Rosenberg(1979) بأنه اتجاهات الفرد الشاملة ، سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية ، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات ، أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له. (Rosenberg،1979 ).

و في رأي James.w تقدير الذات يتوقف على الإخفاقات و النجاحات التي يحققها الفرد حيث يرتفع تقدير الذات للفرد عندما يحقق نجاحات عديدة.(Larousse ,2010 ).

و يشير Coopersmith (1967) انه حكم بالجدارة والاستحقاق يعبر عنه الفرد من خلال الاتجاهات التي يتمسك بها نحو ذاته، ويعتقد بصحتها وبالتالي يحافظ عليها. (Coopersmith،1967،ص5).

و بالنسبة للباحث Kelley (1973) تقدير الذات هو إدراكات الشخص لذاته وهذه الادراكات تتشكل من خلال خبرته وتجاربه التي يخوضها في بيئته وتتأثر بشكل خاص بالتعزيزات التي تقدمها البيئة والآخرين" . (Shavelson،1976،ص140).

و في رأي Good، 1973 هو ما يحمله الفرد من اتجاه أو حكم نحو ذاته" (Good،1973،ص 525).

أماLindgren(1973) فيصفها بانها مقدار التقويم الذي نعزوه إلى الذات" (Lindgren،1973،ص 234).

و يصف Shavelson،1976 مفهوم تقدير الذات على انه بناء يتكون من مدركات الفرد عن ذاته ويتصف هذا البناء بعدد من الخصائص هي أن يكون منظما وهرميا ومتعدد المجالات وثابتا بشكل

عام وغير ثابت موقفيا وطرفيا أي قابلا للتطور ومنظورا ومقيما ومختلفا عن تراكيب الذات الأخرى"(Shavelson ،1976،ص 345).

و يرى أبو جادو ان تقدير الذات يتمثل في ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد، و يتبناه عادة فيما يتعلق بذاته، و يرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتجاه موافقة أو عدم الموافقة من جانب الفرد اتجاه ذاته". و يضيف على أنه اتجاهات تقييميه نحو الذات من حيث القدرة على النجاح و الكفاءة.(أبو جادو،1988،ص 171) .

أما الباحثين Blascovich & Tomaka ،1991 فيعرفانه بإحساس الفرد بقيمته أو بالمدى الذي يستحسن أو يحب نفسه فيه". (Blascovich & Tomaka،1991،ص1).

و يعرفهLeary،2000 بأنه الحكم على القيمة الكلية أو العامة بشأن الذات" (Leary ،2000،ص 1).

و يشير محمد عاطف غيث إلى تقدير الذات على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه، و بالآخرين المهمين حوله من جهة نظرته هو. فالفرد هنا يميل إلى الاهتمام برأي الذين يملكون تأثيرا قويا عليه. و الذين يمكن تسميتهم الآخرون ذو الأهمية في حياة الفرد، و هم الوالدين و المعلمون الأقران.(محمد عاطف غيث، 2006، ص375).

## 14. أهمية تقدير الذات

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، و يؤثر بوضوح في تحديد أهدافه و اتجاهاته و استجاباته نحو الآخرين و نحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية يؤكدون على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، و كان "فروم" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه و لمشاعره نحو الآخرين، و أن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب.

و يرى عبد الرءوف (1985) أن الذات هي أساس التوافق للفرد، و أن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات و ظروف البيئة المحيطة به، و بمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو له تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة.

ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، و هو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض للذات، و لا يظل تقدير الذات ثابتا عبر المواقف المختلفة بل إنه يختلف أيضا باختلاف المواقف، إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات إيجابيا إذ كانت مثيرات البيئة إيجابية، و تحترم الذات الإنسانية، و تكشف عن قدراتها و طاقاتها و تجارب فيها عوامل الشعور بالإحباط، أما إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية، و يسوء تقديره لذاته. .(فاديه كامل حمام، 2000-، ص81-82).

## خلاصة

يبقى مفهوم الذات من المفاهيم المهمة ومن الوظائف الأساسية في تحقيق توافق الفرد و السعي لاتساق شخصيته لتحقيق توازن و استقرار في البيئة التي يعيش فيها.كما انه يتميز بعدم الثبات كونه يختلف من فرد لأخر ، إذ يتأثر بالظروف و المواقف و المثيرات البيئية مما يؤدي الى تكوين تقدير ذات إيجابي إذ كانت مثيرات البيئة إيجابية او تكوين تقدير ذات سلبي إذا كانت مثيرات البيئة سلبية.

# الفصل الثالث

# فعالية الذات

تمهيد

1. تعريف البرت باندورا Albert Bandura
2. النظرية المعرفية الاجتماعية
3. تطور اليداغوجيا الاجتماعية المعرفية
4. السلوكية والثورة المعرفية
5. نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي
6. افتراضات لنظرية التعلم الاجتماعي
7. خصائص التعلم الاجتماعي
8. المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي
9. الحتمية المتبادلة
10. القضايا الرئيسة للحتمية المتبادلة
11. فعالية الذات

1.11 تعريف فعالية الذات

2.11 نشأة مفهوم فعالية الذات

3.11 ميادين اهتمام الفعالية الذاتية

4.11 تأثير فعالية الذات

5.11 أبعاد فعالية الذات

6.11 محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية

7.11 تأثير اعتقادات أو إدراكات الفرد على كفاءة وفاعليته الذاتية

8.11 طبيعة وبنية الفعالية الذاتية

9.11 مصادر الفاعلية الذاتية

1.11 المكونات الأساسية لنظرية فاعلية الذات

12.11 الخطوات الموجهة لرفع مستوى فاعلية الذات

13.11 المفاهيم المرتبطة بفاعلية الذات

14.11 صفات فعالية الذات

الخلاصة

## I. فعالية الذات

### تمهيد

يعتبر مفهوم فعالية الذات من المفاهيم الحديثة و المهمة في مجال علم النفس حيث حضي باهتمام العديد من العلماء والباحثين و الخبراء كونه متعلق مباشرة بالفرد و بما ينجر عنه من سلوكات وعمليات معرفية و نفسية.

غاب مفهوم الفعالية عن ساحة الأدب لمدة عشرين عامًا تقريبًا في الوقت الذي بدأ فيه علماء النفس الاجتماعيون (Bandura Harter, 1978 Gecas, 1989) محاولة إيضاح تعريف الفعالية الذاتية حيث نوقشت في أدب علم النفس الاجتماعي لشرح الحماس ونظرية التعلم . وقد كُيّف هذا المفهوم في الصحة و التمريض والسيكولوجيا و العمل و التربية و الرياضة(Botteman A. 2002) كما يعتبر Bandura فعالية الذات كعنصر أساسي للنظرية المعرفية الاجتماعية .(Bandura.2004). وقد انبثقت الفعالية الذاتية من نظرية الحماس والكفاءة ومكان السيطرة ٠ وتؤثر الفعالية الذاتية المدركة على سلوك الصحة. (كمال أحمد الإمام النشاوي،2002) .

فعالية الذات مفهوم قريب الشبه من مفهوم الذات و لكن مع فارق هام و هو ان مفهوم الذات يسود عددا كبيرا من الأنشطة و لذلك يوصف الناس بان لديهم مفهوم ذات مرتفع او منخفض.أما فعالية الذات فهي أكثر خصوصية اذ ترتبط بمجالات و مواقف و أعمال معينة.( رجاء محمود ابوعلام، 2010 ، ص 178).

و تعتبر بداية الاهتمام الحقيقي بدراسة فاعلية الإنسان بصورة ممنهجة وعلمية وبشكل مكثف في النظرية المعرفية الاجتماعية التي حاولت مزج المنظور السلوكي بالمنظور المعرفي في فهم الشخصية الفردية والاجتماعية للإنسان. ( نظمي، 1999، ص 129).

هذه النظرية تبدو مشابهة للنظريات السلوكية التقليدية من حيث توكيدها لدور التعزيز والعقوبة في تطور الشخصية، لكنها تختلف في تفسيرها لوظيفة التعزيز، ف Skinner (1904-1990) يعد التعزيز شرطا ضروريا لاكتساب السلوك وإدامته وتحويره، وأن يكون مباشرا، في حين يرى Bandura (Bandura) أن السلوك بجميع أشكاله يمكن أن يتعلمه الفرد في غياب التعزيز المباشر أيضا .( صالح، 2000، ص 66) .

كذلك يتأثر السلوك بالعملية المعرفية ، بمعنى أن الإنسان هو أكثر من مستجيب آلي إلى التنبيهات البيئية ذلك إن تفسيراتنا الشخصية وظروفنا البيئية تؤثر في سلوكنا. (Bandura ،1986). ويعد مفهوم "فعالية الذات أحد المفاهيم الأساسية التي قدمتها نظرية Bandura في الشخصية، وعلى مدى السنوات الممتدة من عام (1977 ) حين قدم Bandura نظرية فعالية الذات. »

لهذا قبل ان نتطرق الى طرح موضوع فعالية الذات تجدر بنا الإشارة الى تعريف النظرية المعرفية الاجتماعية التي تمثل الخلفية النظرية التي ارتكزت و اعتمدت عليها دراستنا ، كذلك نرى من الضروري تقديم لمحة و جيزة لصاحبها فرغم تعددها في حقل علم النفس و علوم التربية إلا ان العالم Bandura يعتبر أول مؤسس لها .

## 1. تعريف Albert Bandura

ولد Albert Bandura في 4 ديسمبر ( 1925) في قرية موندان بولاية البترا بكندا من والدين بولنديين من مزارعي القمح درس بثانوية كان عدد طلابها لا يتجاوز العشرين وعدد مدرسيها اثنان مما أدى بهم الى مزاولة تقريبا تعليما ذاتيا معتمدين على أنفسهم. تحصل على دبلوم الليسانس من جامعة كولومبيا البريطانية و تحصل عام( 1952) على درجة الماجستير و الدكتوراه في علم النفس من جامعة ايوا.

اشتغل Bandura في مجال الإرشاد بمركز ويشيت كانساس ثم انتقل الى مجال التدريس الجامعي حيث درس علم النفس بجامعة ستانفورد منذ عام (1953) وأصبح من جيل الباحثين السلوكيين المحدثين و المعرفيين المحدثين مثل Bruner و Kelly.و في عام (1960) تحول Bandura الى منظر ذا مكانة كبيرة في مجال التعلم الاجتماعي. ( Afonso,C, Devundara, A, 2012 Jeansonnie,S ,Segbor,E. ).

كان Bandura ولوع بالبحث و غزير في كتابة المقالات العلمية مما أدى الى حصوله على منح عديدة لابحاثه. اهتم بدراسة لأنماط العائلية التي تؤدي الى عنف الأولاد و حصل عام (1972) على الجائزة التقديرية من الجمعية الامريكية لعلم النفس، و انتخب عام (1974) رئيسا لجمعية الاخصائيين النفسيين الامريكية.و بعد مسار طويل من البحث و العمل المثمر و المتواصل و المتفاني في مجال علم النفس فارق Bandura الحياة عام (1998).(عدنان يوسف العتوم ،2015).

## 2.النظرية المعرفية الاجتماعية

يرى Bruner ان النظرية السلوكية و المعرفية ارتكبتا خطاءان يكمنا في تركيز اهتمام النظرية الأولى أي السلوكية على السلوك فقط و حصر اهتماماتها النظرية المعرفية بالعمليات العقلية بعيدا عن الاهتمام بثقافة الفرد. في حين Sfard يؤكد ان تعليم الفرد هو في الحقيقة هو إدماجه في جماعة ثقافية و اجتماعية عكس ما تراه النظريات الاجتماعية النفسية التي تهتم أكثر بما يحدث داخل عقل الإنسان كبنية المعرفة او منطق حل المشاكل .

لهذا تتميز النظريات الاجتماعية المعرفية عن النظريات الاجتماعية النفسية في توسيع مجال و نطاق اهتمامها بالديناميكية الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالعقود او الاتفاقات المعرفية (transactions cognitives) بين الفرد و محيطه.

كما تختلف ايضا النظريات الاجتماعية المعرفية عن النظريات الاجتماعية كونها لا تقترح تغيير اجتماعي بل تتمسك بالعوامل الاجتماعية الثقافية التي تؤثر في عملية التعلم في الوسط المدرسي .(Bertrand ,Y.19985).

ان وعي المعلمين بأهمية الظروف الاجتماعية و الثقافية للتعلم كان نقطة انطلاق النظريات الاجتماعية المعرفية في الاهتمام بالعوامل الاجتماعية والثقافية للمتعلم ، الأمر الذي أدى بالباحثين البيداغوجيين الى التمسك بفكرة ان التعليم الجيد والمستمر عبر الزمان والمكان يتوقف على تأثيرات المحيط (الوسط ،الطبقات الاجتماعية ، الثقافة الجهوية والثقافة الشعبية) في عملية التعلم، لان طبيعة التعلم هي في الأساس اجتماعية و ثقافية لذا لابد من الاهتمام بالعلاقة بين التعلم والحياة و تناول الموضوع في إطار التعلم في الوضعية. .(Bertrand ,Y.19985).

## 3.تطور البيداغوجيا الاجتماعية المعرفية

تطورت البيداغوجيا الاجتماعية المعرفية في نصف القرن العشرين.أخذت النظريات في الستينيات تهتم بتكوين المتعلمين لحياة ديمقراطية مقتبسة مبادئها من نظرية العالم (Dewey 1952 -1857)، مما دفع الباحثين الاهتمام بالبعد الاجتماعي للتكوين المدرسي و تصميم برامج بيداغوجية لتحسين السياقات الديمقراطية في المدرسة.

كان على المدرسة توفير وضعيات تعلم مبنية على التجربة و تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي لاكتساب سلوكات اجتماعية ديمقراطية.

في عام (1960) وضع Thelen نظرية بحث في الجماعة تعتمد على المجتمع و معارف الفرد.

واعتمد Joyce و weil (1972) في تطبيقاتهما على تشجيع الديمقراطية من خلال التفاعلات داخل القسم انطلاقا من تشجيع نظريات التعلم المبنية على الديمقراطية في النشاط، التي تتصف باتجاه اجتماعي بنائي يطمح الى بناء حقيقة مدرسية تشجع التطور الفردي و الاجتماعي.

تختلف هذه النظرة عن النظرة البنائية للنظريات الاجتماعية النفسية التي تهتم ببناء منطق المعرفة في حين تهتم النظريات الاجتماعية المعرفية بالبناء الاجتماعي للمعرفة.

في(1970) عوض مفهوم الديمقراطية بمفهوم العوامل الثقافية و الاجتماعية للتعلم.و كانت النظريات الجديدة تستقي معلوماتها من نظريات علم النفس الاجتماعي.

تعتبر النظريات الاجتماعية المعرفية" الثقافة" مجموعة قواعد تطبع سلوكات الافراد للتكيف مع وضعيات معينة كالمعرفة الضمنية و الأنماط الثقافية و الأحداث الاجتماعية ، لان مفهوم الثقافة حدد خارج إطار النظريات الأكاديمية كخاصية للفرد الذي يتمتع على معارف غنية و تكوين عام جيد توفر له إطار و دليل لكل نشاط إنساني للتطور و الفهم .فالإنسان يشبه العنكبوت الذي يخيط و يعلق لوحة من المعاني و هذه اللوحة تمثل الثقافة. (Bertrand ,Y.1998).

## 4.السلوكية والثورة المعرفية

استبعدت النظرية السلوكية الصور الذهنية والعقل والشعور و الرغبة و المشاعر من علم النفس، فسكنر صاحب النظرية السلوكية أهمل في مؤلفاته العلمية الإشارة الى العقل والى الشعور لكن العالم واطسون أكد على الابتعاد عن مفهوم الشعور و مفهوم العقل ومفهوم العمليات الشعورية والمصطلحات العقلية بصفة عامة من علم النفس، و هذا ما أدى كما يقول العالم الإنجليزي TRUB 1883– 1971) الى فقدان علم النفس لروحه و عقله و قد يوشك أن يفقد كذلك شعوره .إلا ان هذا الأمر لم يدوم طويلا حيث ظهرت الثورة المعرفية عام(1960) تندد بإنسانية علم النفس و العودة الى مفاهيم العقل و الشعور و التخلي عن التفسيرات الميكانيكية.

من بين العلماء المشجعين للثورة المعرفية العالم جثري الذي تحمس بشدة متخليا عن تمسكه بالنموذج الآلي في علم النفس، و أشار الى أن مفهوم المثير لا يمكن أن يفسر دائما حدود

المصطلحات الفيزيائية، كما أن الحركات الظاهرة للكائن الحي يجب ألا تفسر عل أنها مجرد حركات في المكان بل يجب في نظر جثري أن نصف المثير الذي نتعامل معه في علم النفس في حدود المصطلحات الإدراكية أو المعرفية، و ليس في حدود المصطلحات الفيزيائية، و على هذا فان مفهوم المثير يشير الى معنى الكائن الحي المستجيب، و على ذلك فانه لا يمكن لعالم النفس أن يتعامل مع معاني مصطلحات علم النفس من خلال المصطلحات السلوكية الجامدة، لأن مثل هذه المصطلحات تتعلق بعمليات عقلية أو عمليات شعورية .

"في بداية القرن العشرين حدثت تطورات في الفيزياء على يد بعض العلماء و على رأسهم أينشتين، هذه التطورات أدت الى رفض أفكار نيوتن عن النموذج الميكانيكي في الفيزياء، هذا النموذج الذي اتخذه علم النفس نبراسا منذ فونت حتى سكنر، و لكن هذا النموذج الميكانيكي والقائم على الفصل النهائي بين الملاحظ و العالم الخارجي سقط نهائيا في علم الفيزياء، و حل محله نموذج جديد له صدى في علم النفس و مضمون هذا النموذج أنه لا يمكن أن نفهم هذا العالم دون أن نزعجه.

و هكذا فان الفجوة المصطنعة بين الملاحظ و الشيء الذي يلاحظ، أو بين العالم الداخلي و العالم الخارجي، أو بين عالم الخبرة و عالم المادة، هذه الفجوة قد تم تخطيها، حيث تحول اهتمام البحث العلمي من التركيز على المعرفة العلمية المستقلة عن الكون الى التركيز على ملاحظاتنا عن الكون، و معنى هذا أن العالم تحول من الملاحظة المستقلة الى الملاحظة المباشرة .

وعلى هذا فان النموذج المثالي عن حقيقة موضوعية بالإطلاق أصبح نموذجا لا يمكن الوصول إليه، وأصبحت الفيزياء الآن تتميز باعتقاد سائد مؤداه أن ما نسميه المعرفة الموضوعية هي في نهاية الأمر ذاتية، لأنها تعتمد على الملاحظ، ومن هذا يمكن القول أن كل المعارف ذاتية، ومثل هذا الموقف يذكرنا برأي قال به باركلي بأن المعارف ذاتية لأنها تعتمد على الشخص الذي يلاحظها.

هذا وقد قاوم علم النفس السلوكي نجاح هذا النموذج الفيزيائي لمدة تقارب الخمسين عاما، معتمدا على تصور صاغه بأن نموذج علم النفس هو علم يدرس دراسة موضوعية، ولكن يبدو أن السلوكية تستسلم لطبيعة العصر و تعدل نموذجها لعلم النفس كما ستظهر حركة جديدة هي علم النفس الإنساني مركزة على الإنسان و شعوره، و مستجيبة لنموذج الفيزياء الجديد، ومن أظهر

الأمثلة على تأثير الثورة المعرفية في السلوكية نظرية Bandura في السلوكية الاجتماعية.( محمد شحاتة ربيع،2013).

## 5.نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي

"بدأت اهتمامات Bandura في مجال التعلم، كما اطلع على أفكار المدرسة السلوكية، وقام بإجراء تجاربه ودراساته في مجال التعلم الاجتماعي، واشتهر بأنه صاحب نظرية التعلم الاجتماعي والتي تدعى النظرية المعرفية الاجتماعية. من خلال هذه النظرية اهتم Bandura بالعوامل الدافعية وآليات تنظيم الذات والتي تساهم بشكل كبير في سلوك الشخص، فضلا عن العوامل البيئية.

ويعد التركيز على الجانب المعرفي أو المعرفة هو ما يميز النظرية المعرفية الاجتماعية عن وجهة نظر سكينر السلوكية البحتة .

ترى هذه النظرية أن العديد من السلوكيات التي يتعلمها الإنسان لا يمكن تفسيرها عن طريق النظريات السلوكية التي تحدد السلوك في ( مثير – استجابة)، وأنهم يفسرون جزءا بسيطا من السلوك الإنساني من خلال التعزيز والعقاب. ويرفض Bandura في نظريته فكرة المثير والاستجابة كفكرة أساسية، كما يرفض فكرة فرويد بأن الإنسان مجبر في سلوكه وتحكُمه قوى داخلية. ويقول إنّ الإنسان أكبر من ذلك، حيث يحس، ويشعر، ويتألم قبل الاستجابة، ثم يركز على التفاعل الذي يحدث بين المثير والاستجابة والنظام النفسي.

لقد انطلق Bandura في نظريته من أحداث فيلم «رحلة اليوم الأخير » الذي عرض في السينما، وتناولت أحداث الفيلم حول قيام أحد الأفراد بتهديد إحدى الطائرات بتفجير قنبلة وضعت على متنها بغرض ابتزاز مبلغ كبير من المال، وقد أخبرت شركة الطيران عن وجود قنبلة موقوتة في الطائرة قبل إقلاعها، وإذا لم توفي الشركة بمطالب المبتزين ستنفجر القنبلة بمجرد هبوط الطائرة الى مسافة 5000 قدم وبالطبع إذا دفعت الشركة الفدية، فان المتحدث مع الشركة وعد بأن يخبرها عن مكان وجود القنبلة وينجو الجميع.

وقبل أن ينتهي عرض الفيلم كان هناك تهديد لشركة طيران بتفجير قنبلة مشابه جدا للعرض الذي قدمه التلفاز، وخلال 24 ساعة من البحث، كانت هناك أربعة تهديدات أخرى قد وجهت لعدد من الشركات. وبعد أيام أعيد عرض الفيلم في مونتريال بكندا وبعد أيام قليلة من عرضه هدد أحدهم

طائرة بوينج 747 تحمل على متنها 379 راكبا بعد إقلاعها بقليل، وقد أصر المتحدث على أن القنبلة الموقوتة قد تم وضعها في الطائرة وسوف تنفجر عند هبوط الطائرة الى مستوى 5000 قدم (حتى الارتفاع لم يتغير)، وقامت الشركة بتغيير مسار الطائرة الى مطار يبلغ ارتفاعه 5339 قدما، وقد لاحظ Bandura أن كلا من المبتزين وموظفي شركة الطيران قادمون على نمذجة سلوكياتهم بعد مشاهدة هذا العرض في التلفزيون.

كذلك يرى Bandura أن لدى الفرد القدرة على التعلم من خلال تجارب الآخرين، ويعطي مثالا على ذلك ، طفلة تبلغ من العمر خمس سنوات كانت تنظر الى أختها وهي ترتب سريرها، بعد ذلك ذهبت الطفلة الى غرفتها وقامت بترتيب سريرها أيضا، وبذلك تكون قد اكتسبت تعلما من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم. لذلك سميت هذه النظرية بنظرية التعلم الاجتماعي أو الملاحظة والتقليد، لأنها تولي أهمية كبرى لتأثير أفراد المجتمع كالأهل وجماعة الرفاق والمعلمين وغيرهم في عملية التعلم.

ويرى Bandura بأن نموذج التعلم بالملاحظة والتقليد هو أكثر فاعلية من بعض نماذج التعليم الأخرى، كالمحاولة والخطأ، والتعلم الإجرائي، وغيرها ، وخصوصا في تعليم المهارات الاجتماعية، والمهارات الحركية المعقدة. وتتضح أهمية هذا التعلم من خلال الدور التفاعلي الذي يقوم به المعلم داخل غرفة الصف، لأنه يمثل نموذجا مناسبا ومتنوعا أمام طلبته.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الطلبة يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم، أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم.

ويؤكد Bandura على ضرورة أن يقوم الأهل بتوفير نماذج إيجابية لأبنائهم من أجل تقليدها، لأن الطفل قد يقلد كل ما يشاهده، بصرف النظر عما إذا كان هذا السلوك إيجابي أم سلبي."( عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح و فراس أحمد الحموري ،2015 ص257).

و انطلاقا من هذه التجربة زاد اهتمام و فضول Bandura بالجانب الاجتماعي، ففي 1962 وجه اهتمامه للتفكير و البحث في التعليم بالتقليد.حيث لاحظ ان الإنسان يتعلم بأخذ الفرد الأخر كنموذج له كما توصل الى ان الإعلام هو الأخر يشكل عنصر من العناصر المؤثرة في سلوكاتنا. و ان النظريات النفسية كالنظريات السلوكية كنظرية سكينر لا تكترث لاهمية تأثير الترميز المنشأ من البيئة الحقيقية .لاحظ ان النظريات التربوية تصنع من خلال تجارب تجرى في مخابر بعيدا عن المتغيرات السياقية لهذا اقترح الخروج منها و الانتقال الى البيئات الحقيقية الواقعية.

.(Gredler, 1992)

لكن تطور الأعمال و البحوث النظرية Bandura في سنوات السبعينيات و الثمانينيات جعلته ينفصل تدريجيا عن إطاره النظري "التعلم الاجتماعي" عنوان كتابه الصادر في عام (1977) ليهتم بالنظرية المعرفية الاجتماعية، التي طورها بشكل أعمق في عمل كبير، نشره تحت عنوان الأسس الاجتماعية للفكر والعمل Les fondations sociales de la pensée et de l'action .

بلور Bandura نظرية تعطي دورا مركزيا و أساسيا للعمليات المعرفية و البديلة و التنظيم الذاتي في التكيف و التغير الإنساني. وبدأت اهتمامات Bandura في مجال التعلم، كما اطلع على أفكار المدرسة السلوكية، وقام بإجراء تجاربه ودراساته في مجال التعلم الاجتماعي، واشتهر بأنه صاحب نظرية التعلم الاجتماعي والتي تدعى النظرية المعرفية الاجتماعية.

من خلال النظرية المعرفية الاجتماعية اهتم Bandura بالعوامل الدافعية وآليات تنظيم الذات التي تساهم بشكل كبير في سلوك الشخص، فضلا عن العوامل البيئية.

ويعد التركيز على الجانب المعرفي أو المعرفة هو ما يميز النظرية المعرفية الاجتماعية عن وجهة نظر سكنر السلوكية البحتة .( عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح و فراس أحمد الحموري ،2015 ).

في هذا المنظور، يعتبر Bandura الناس كوكلاء تنظيم ذاتي ,سابقي التأثير مسيرين من طرف قوات داخلية لاواعية، في اغلب الأحيان يفاوضون أفعالهم، ومشاعرهم ومشاريعهم مع مختلف جوانب البيئة التي يعيشون فيها . فتتحول الوظيفة الإنسانية الى نتاج تفاعل ديناميكي بين التأثيرات السياقية والسلوكية والداخلية.

في هذا النموذج "السببية الثلاثية المتبادلة" يصبح الأفراد الاجتماعيين في نفس الوقت منتجين وإنتاج بيئتهم بعيدا عن كونهم عبارة عن منظمات رد فعل مدربين وموجهين من قبل قوى بيئاتهم، أو مدفوعين من قبل قوات داخلية اللاواعية.

يرى علم النفس الاجتماعي ان نظريةBandura هي في الأساس علم نفس معرفي من خلال تركيزها على التفاعلات ثلاثية القطب القائمة بين الفرد، السلوك والبيئة، و كذلك من خلال عملية السياقات البديلة . و بما ان من أبعادها البارزة التركيز على قدرة الترميز المهمة التي يمتلكها الفرد يمكن للفرد بناء فهمه للآخرين وللأشياء ، وتطوير أدلة وأنماط للعمل و حل المشاكل من خلال التفكير المنطقي، وبناء برامج وخطط مقدما، اكتساب معارف جديدة عن طريق التفكير الانعكاسي،

والتواصل مع بعضهم البعض على مسافة في المكان والزمان. تجسيد و ترميز الخبرة يمنح لحياة الفرد شكل، ومعنى و استمرارية .(Carré, Ph ,2004) .

في (1971) اقترح Bandura نظرية الخصائص الاجتماعية للتعلم من خلال كتابه (social learning theory ) و في عام 1986 عرض ( social foundations of thought and action) نظرية اجتماعية معرفية تفاعلية تشرح العلاقات بين البيئة، النشاط و التفكير. في عام (1986) صرح استعمال مفهوم الاجتماعي المعرفي (social cognitive) أي (sociocognitif) باللغة الفرنسية. استعمل Bandura مفهوم الاجتماعي social للدلالة على التفكير و النشاط و استعمل مفهوم المعرفة cognitif للدلالة على ان عمليات التفكير تؤثر في الدافعية و الانفعالات و النشاط.

ترتكز النظرية المعرفية الاجتماعية على مفهوم التفاعل، فBandura (1986) ينص على أنه لا يكفي ان ننظر للسلوك بأنه وظيفة تفاعل بين عوامل الشخصية والبيئة يبعضها البعض ولكن يجب أن يكون مفهوم التفاعل بمثابة الحتمية المتبادلة للعوامل الشخصية والبيئية و السلوك .

نلاحظ ان المخطط يحتوي على التفسير السلوكي للعلاقة بين السلوك و البيئة لكن الجديد هو تفاعل العنصران مع عنصر ثالث ألا و هو الفرد و بالضبط الوظيفة المعرفية .

يعترف Bandura بأهمية التعزيز على السلوك لكنه لا ينحصر في المنظور الكلاسيكي التقليدي الذي يربط الفرد بالبيئة .

النظرية المعرفية الاجتماعية هي تصور السلوك و المحددات الفردية و البيئية كما لو كانت جميعها نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة او المتماثلة .و عند النظر الى هذه المصادر الرئيسية الثلاثة من المحددات فلا تعطي لأي منها أي مكانة متميزة على حساب المصدرين الآخرين رغم انه في بعض المواقف فان أي من العوامل الثلاثة قد تبرز كمؤثر مسيطر.و يقول Bandura ان هذا هو موقفه ما يسمى بالحتمية المتبادلة و ينظر الى التأثيرات المحددة على أساس أنها احتمالية في طبيعتها أكثر من كونها الحتمية السببية.

و انطلاقا من هذا التصور يؤكد Bandura على أهمية و تأثير البيئة على السلوك أي أنها ضرورية و لا يستغنى عنها عكس النظريات السلوكية التي تفسر السلوك الإنساني بطريقة غير كاملة لأنها تهمل العنصر الاجتماعي.(Bandura1986 ).

اقترح Bandura نظرية الوظيفة الإنسانية التي ترتكز على فكرة أن السلوك يتأثر بالمثيرات الخارجية و في نفس الوقت منظم من و لدى الفرد. ومن خلال هذا المنظور يصبح الافراد قادرين

على التفكير الذاتي و التنظيم الذاتي الى درجة ضبط و تيسير حياتهم. ان الافراد أشخاص سابقي التأثير pro actif.

## 6.افتراضات نظرية التعلم الاجتماعي

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي على عدد من الافتراضات ومنها :

- الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين النماذج ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد.
- هناك عمليات معرفية تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر إلا في الوقت المناسب، وهذا ما يشير الى مفهوم التعلم الكامن .
- يتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا، فليس بالضرورة أن يقلد الفرد كل ما يشاهده أو يلاحظه، فقد يعمل على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية وتحوريها على نحو معين، وهذا يرتبط بصورة أساسية بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ وقدرة الفرد على تذكر المواقف السابقة.
- التعلم عملية داخلية قد ينتج عنها تغير في السلوك، وقد لا يحدث مثل هذا التغيير.
- السلوك موجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد لنفسه .
- الفرد قادر على ضبط سلوكه بشكل ذاتي ( عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح وفراس أحمد الحموري ،2015، ص 258).

## 7. خصائص التعلم الاجتماعي

حدد Bandura عددا من خصائص التعلم الاجتماعي و التي تتمثل في النقاط التالية:

- يحدث التعلم في سياق اجتماعي، بمعنى أنه يتأثر بالبيئة المحيطة وبوجود الآخرون سواء أكان هذا الوجود فعليا أم متخيلا، كما يتأثر بالبيئة الثقافية المحيطة بالفرد أيضا.
- التعلم الاجتماعي هادف و موجه لتحقيق أهداف معينة، سواء حدث بصورة مقصودة أو بصورة عارضة.

- يعتمد التعلم الاجتماعي على استخدام الرموز، ومن هنا يصبح للفرد أسلوبه الشخصي في عملية التعلم، وفي تعميم ما تعلمه على المواقف المشابهة. وبذلك فان تعديل السلوك يعتمد على نشاط العمليات المعرفية كالإدراك والتوقع وغيرها .
- يقوم التعلم الاجتماعي على تفاعل المعرفة والانفعال، حيث يتأثر تعلم الفرد بالمعلومات المتوافرة لديه وبالحالة الانفعالية التي يعيشها آنذاك.
- يحتاج التعلم الاجتماعي الى توافر مناخ يقدم دعما ومساندة لمظاهر التغير وصوره التي تحدث في السلوك.
- قد يحدث التعلم الاجتماعي بصورة فردية أو بصورة جماعية ومن خلال وجود عدد من الأفراد يكونون على وعي بالقيم والأهداف المشتركة فيما بينهم، فيوظفون العلاقات الموجودة داخل الجماعة في إنتاج عدد من القيم المختلفة، لما فيه مصلحة المجموعة.
- ان قدرا كبيرا من التعلم الاجتماعي يحدث بفعل التعزيز البديلي، والعقاب البديلي الذي لا يتعرض له الفرد بصورة مباشرة، وإنما يتأثر به بصورة غير مباشرة من خلال مشاهدته لما يحدث مع الآخرين.

(عدنان يوسف العتوم وعبد الناصر ذياب الجراح و فراس أحمد الحموري ،2015، ص259)

## 8.المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي

ثلاث آليات أساسية متداخلة وراء موقف Bandura من نظرية التعلم هي:

- العمليات الإبدالية
- العمليات المعرفية
- عمليات تنظيم الذات

ويمكن توضيح أهمية العمليات الإبدالية إذا أخذنا ما قاله Bandura نفسه: "إن جميع الظواهر التعلمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ". وهذا يعني أن التعلم بالملاحظة قد يفسر لنا على سبيل المثال، الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء فيها أي تجربة مباشرة، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا النمط من التعلم قد يكون ضرورة لا مناص لها لتعلم المهارات

المعقدة، والتي لا يمكن اكتساب معظم مكوناتها عن طريق التعلم بالتجربة والخطأ مثل قيادة السيارة، أو إجراء عملية جراحية.

وأخيرا، فالكثير من أنماط السلوك التي يعتبرها المجتمع مجالات هامة من مجالات اهتماماته مثل الإيثار أو العنف، يمكن فهمها على أفضل وجه إذا ما أدخلنا عملية التعلم بالملاحظة كتفسير لوجود أو أغياب مثل هذه الصفات.

أما الآلية الثانية فهي العملية المعرفية، فالتمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان.وهذه العمليات المعرفية هامة في التعلم الإنساني بصفة عامة.

ووفقا لما يقول Bandura فإن البحث يظهر أن " التغيرات السلوكية التي تتم عن طريق الإشراط الوسيلي، الإشراط الإجرائي، والانتقاء والعقاب تتم في معظمها من خلال وسيط معرفي".

والآلية الثالثة هي عملية التنظيم الذاتي وعلى حد قول Bandura نفسه فإن "الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها هم بأنفسهم. كما يمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة لإجراءات الإشراط عن طريق عمليات التنظيم الذاتي وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة."

وفكرة التوجيه الذاتي هذه هي استكمال طبيعي وضروري للطريقة التي يتصور بها Bandura طبيعة العمليات المعرفية ووظيفتها، وهي تتحول وتحول بفعل التجارب التي تنشأ أثناء سلوك الإنسان في البيئة الخارجية.( حسين الحجاج و عطية محمود هنا،1990،ص 135).

## 9.الحتمية المتبادلة

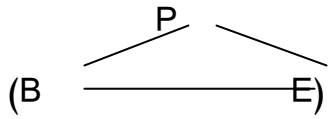
السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة و اللاحقة المحددة و كل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية الى حد كبير ان لم تكن بصورة مطلقة. و هذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو او من ملاحظته لسلوك الآخرين. و هكذا فان مصدرين رئيسين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل) ماظل حتى الآن يدرس بطريقة تقليدية تحت عناوين مختلفة مثل المحاكاة او التقليد و العمليات البدالية النموذجية او التعلم القائم على الملاحظة (التعلم بالملاحظة).

ان عمليات المعرفة تلعب دورا مركزيا في النظرية الوظيفية الإنسانية ل Bandura و هي تعتبر نظما تمثيلية رمزية عادة ما تتخذ شكل الأفكار و الصور الذهنية كما تتحكم في سلوك الفرد والبيئة .

والمحددات السابقة للسلوك هي تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل المتغيرات الفسيولوجية و العاطفية و الأحداث المعرفية مثل التوقعات و الترقبات و الآليات الفطرية للتعلم .أما المحددات التالية فتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) او العقاب التي قد تكون خارجية في طبيعتها او داخلية او حثا ذاتيا.

ان مفهوم التفاعل هو تصور السلوك والمحددات الفردية والبيئية كما لو كانت جميعها نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة أو المتماثلة. وعند النظر إلى هذه المصادر الرئيسة الثلاثة من المحددات، لا تعطى لأي منها أي مكانة متميزة على حساب المصدرين الآخرين، رغم أنه في بعض المواقف فإن أيا من العوامل الثلاثة قد تبرز كمؤثر مسيطر.

و Bandura ينظر إلى التأثيرات المحددة على أساس أنها احتمالية في طبيعتها، أكثر من كونها الحتمية السببية وتتمثل على النحو التالي:




في الحتمية المتبادلة فإن السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة، وكل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية إلى حد كبير، وإن لم تكن كذلك بصورة مطلقة، وهذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو و/أو من ملاحظته لسلوك الآخرين، وهكذا فإن مصدرين رئيسين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل) وما ظل حتى الآن يدرس بصورة تقليدية تحت عناوين مختلفة مثل المحاكاة (أو التقليد)، والعمليات النموذجية، أو التعلم القائم على الملاحظة (التعلم بالملاحظة).

وعمليات المعرفة تلعب دورا مركزيا في النظرية الوظيفية الإنسانية ل Bandura ، وهي تعتبر نظما تمثيلية رمزية، عادة ما تتخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وعمليات المعرفة تتحكم في سلوك الفرد والبيئة، وفي الوقت ذاته محكومة لذلك بسلوك الفرد والبيئة.

والمحددات السابقة للسلوك هي تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك، وتشمل المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية، والأحداث المعرفية مثل التوقعات الترقبات، والآليات الفطرية للتعلم. أما المحددات التالية فتشمل أشكال التعزيز (التدعيم) ،أو العقاب التي قد تكون خارجية في طبيعتها أو داخلية أو حدثا ذاتيا.

لذلك الحتمية المتبادلة نظرية معقدة و شاملة للسلوك الإنساني، مشتقة بصورة امبريقية و تهتم بالقضايا الكبيرة و الضيقة من قضايا الوظيفة الإنسانية و تعترف اعترافا ملائما بالتبادل بين الأحداث الداخلية و الخارجية، و تحاول تقديم فرضيات قابلة للاختبار حول الاعتماد المتبادل المعقد للحالات الداخلية و الظروف الخارجية و سلوك الإنسان ذاته.

و القضايا الرئيسية التي تتصدى لها مثل هذه النظرية لها آثار هامة على فهم الطبيعة الإنسانية و التعلم الإنساني . ( حسين الحجاج و عطية محمود هنا،1990،ص 132).

## 10.القضايا الرئيسة للحتمية المتبادلة

وفقا لبندورا فإن إحدى القضايا الرئيسة لأي نظرية مناسبة للتعلم هي الإجابة على السؤال التالي: كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟ وإحدى الإجابات هي أن الإنسان يكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة النهائية. وفي حين أن هناك دلائل توحي أن كل أشكال السلوك الاجتماعي فعلا قد تكتسب من خلال إجراء تشكيل الإجراءات هذه، إلا أن تقارير الأبحاث توضح كذلك أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، وهؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج ،واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى الاقتداء بالنموذج، وعلاوة على ذلك فإن القضية الرئيسة للنظرية التي تختص في التعلم بالملاحظة هي تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر.

وقضية ثانية لأي نظرية للتعلم بالملاحظة في توضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات، وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ. وبالإضافة لذلك فإن الدليل الصريح على أن الاستجابة الملاحظة التي قد تم اكتسابها، قد لا يظهر في أيام أو أسابيع بل حتى في شهور. ولذلك فإن هذه القضية تتصدى للسؤال عما إذا كان تحليل تعزيز (تدعيم) الاستجابة يكفي لتفسير الظواهر التي وصفناها فيما سبق، أو ما إذا كانت قدرة الملاحظة

على إدخال المعلومات وخزنها واسترجاعها حول الاستجابات التي صيغت على نمط النماذج التي ترضت لها ينبغي أن تتضمن في نظرية عن التعلم بالملاحظة.

والقضية الثالثة تتعلق بالجانب الانتقائي في التعلم بالملاحظة، وعلى سبيل المثال، حتى عند تعريض الأطفال إلى نفس النموذج، فإن بعضهم يتعلم جوانب مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج، ونظرية شاملة للتعلم بالملاحظة لابد من أن تفسر ليس فقط كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب، بل لماذا يهتم الملاحظ ببض الجوانب ويحتفظ بها، دون غيرها من الجوانب الأخرى كذلك.

ويشاهد هذا الجانب الانتقائي كذلك أثناء الأداء الفعلي لما جرى تعلمه ملاحظة، وكما سيجري توضيحه فيما بعد ( أنظر مناهج البحث)، قد يعرف الأطفال ما الذي أداه النموذج ولكنهم قد لا يظهرون دائما تلك المعرفة من خلال سلوكهم. فتحت أي ظروف يعيد الشخص صياغة الاستجابة التي صيغت على نمط نموذج ما؟ أي الاستجابات التي جرى تعلمها ملاحظة يرغب الفرد في أدائها؟ ونظرية شاملة للتعلم بالملاحظة ينبغي ان تتعامل مع السؤال الخاص بأي عوامل دافعية تنظم الأداء الانتقائي للسلوكيات التي جرى تعلمها بالملاحظة.

وباختصار، هناك أربعة مجالات للتعلم بالملاحظة: الجدة، والقدرة، والانتقائية، والدافعية.

## 11.فعالية الذات:

احتل موضوع الفعالية الذاتية موقعا بارزا ومحوريا في كافة الدراسات التي تناولت علاقتها بـ:

الإعزاءات أو التفسيرات السببية للنجاح والفشل، والأهداف والطموحات والتوقعات، الذاكرة، النمذجة، حل المشكلات، الضبط الذاتي، المقارنات الاجتماعية، الاستراتيجيات، التدريس وإعداد المعلم، القلق ومفهوم الذات، الأداءات الأكاديمية عبر مختلف المجالات، إلى حد يمكن معه تقرير أن الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة ترتبط على نحو موجب ارتباطا عاليا بالاختيارات الأكاديمية، وبالتحصيل الأكاديمي أو الإنجاز الدراسي بوجه عام، وهي منبئ قوي الأداءات الأكاديمية المرتبطة ( فتحي مصطفى الزيات، 2001).

### 1.11. تعريف فعالية الذات

يعرف Bandura الفعالية الذاتية بانها اعتقاد الفرد في قدراته على تنظيم وتنفيذ السلوك المطلوب

لتحقيق النتائج المرجوة. (Bandura.2003).

فعالية الذات إذن هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم في أداء نشاط معين،بمستوى معين للتأثير في الأحداث التي تؤثر في حياتهم ،و تتحكم في كيفية إحساس الفرد، و نمط تفكيره و دافعتيه و سلوكه (Bandura,1997).

و يعرف Bouchard et Bouffard الفعالية الذاتية بانها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال و الأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة و قياس مدى جودة اداء الفرد في مواقف معينة.

أما Newman et Newman يقررا ان فعالية الذات تدل على إحساس الفرد بالثقة في انه يؤدي السلوكيات التي يتطلبها موقف ما سواء كان الفرد يختار السلوك أم لا فهذا يعتمد على شعور الفرد بالثقة في انه سوف ينجح .

يعرف Donovan et Leavitt فعالية الذات بانها الإحساس بقدرة الفرد على إنتاج و تنظيم الأحداث في حياته و هذا يساعد على فهم نمو المهارات لدى الافراد و ان الفعالية الذاتية المنخفضة تخفض العلاقة بين الفرد و ذويه و بالتالي تنقص من نمو الافراد.

و في تصور Maddux هي اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستوصله الى مايريده في الحياة.

أماا Mayor و آخرون ففسروها ها بقناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على اداء سلوكيات معينة .

و أشار (Weiten, 1998) الى أنها "اعتقاد الفرد بخصوص قدرته على أداء السلوك الذي يجب أن يقود إلى نتائج متوقعة" . (صالح، 2000، ص 66).

و عرفها Holland و آخرون بانها مجموعة التوقعات التي تجعل شخصا ما يعتقد بان المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحض بالنجاح.

وتعني فعالية الذات في نظرية Bandura أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، (Bandura,1977) كما أنها توضح الاختلاف في الطريقة التي يشعر

ويفكر ويعمل بها الأفراد (Schwarzer, 1996,). وطبقا لبندورا فإن مستويات فعالية الذات تعزز أو تعوق التحفيز إلى العمل، فالأفراد ذوو فعالية الذات العالية يختارون إنجاز المهمات الأكثر تحديا، ذلك أن الأحكام الخاصة بفعالية الذات قد حددت أطرها سالفا في الذهن.

### 2.11. نشأة مفهوم فعالية الذات

أول من اقترح "كفاءة" أو فعالية هو Kan Whaite كتعبير عن الدافعية، التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة (شبيب، 1994).

لقد بدأ الاهتمام الحقيقي بدراسة فاعلية الإنسان بصورة ممنهجة وعلمية وبشكل مكثف في النظرية المعرفية الاجتماعية والتي حاولت مزج المنظور السلوكي بالمنظور المعرفي في فهم الشخصية الفردية والاجتماعية للإنسان .(نظمي 1999، ص 129).

قدم مفهوم فعالية الذات للمرة الأولى من قبل Bandura عام (1977)، انطلق من دراسة و تحليل العديد من الاتجاهات التاريخية التي تشرح آثار التفكير الذاتي المرجعي على الوظيفة النفسية الاجتماعية للفرد.

في(1936) ارتفعت شعبية مفهوم السببية المتبادلة حيث تم الاعتراف من طرف Lewin بفكرة أن الناس ليسوا مجرد متفرجين سلبيين للبيئة حيث لا يستجبون فقط للعالم، لكنهم يسعون أيضا للسيطرة عليه. مما أدى الى ارتفاع أهمية الكفاءة الشخصية والتنظيم الذاتي.

في (1959)، حدد White, في احد مقالاته بان الكفاءة هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع بيئته.كانت الكفاءة بمثابة حاجة أو دافع عندما يشعر الفرد بالارتياح و بتكيف فعال و إذا فشل في تلبية حاجته او دافعتيه يؤدي ذلك الى خلل. دافع الكفاءة كان يعتبر "كالحاجة إلى الكفاءة."

في (1960) شهد ظهور النظريات المعرفية منعطفا جديدا فركزوا اهتماماتهم على مفاهيم المعتقدات والتصورات والانتساب والتوقعات بدلا من العوامل المحفزة ،كما زاد اهتمام الباحثين بالجوانب المحددة للشخصية والعلاقة بين الفرد والبيئة .(Mischel، 1968).

و في إطار نظرية التعلم الاجتماعي، اقترح روتر (1954) أن الإمكانات السلوكية تعتمد على التوقعات المرتبطة بالنتائج والقيم.

التوقعات المرتبطة بالنتائج تحدد الاعتقاد الذي يرى بأن السلوك سيؤدي الى نتيجة و التوقعات المرتبطة بالقيم دلالة على قيمة النتيجة المدركة في حالة او موقف معين.

و في عام (1966) اقترح رRotter مفهوم موضع السيطرة، الذي يحدد التوقعات المعممة المرتبطة بالنتائج المتعلقة بشأن المدى الذي يعتقد فيه الشخص أن الأحداث تحدد عن طريق عوامل داخلية

أو خارجية كالحظ. في حين أن التوقعات المرتبطة بالنتائج المتعلقة بعواقب عمل او نشاط الفرد ، المهارات السلوكية المدركة، أو المعتقدات المرتبطة بإمكانياته الفردية، تصف او تحدد التوقعات المرتبطة بالشعور بالكفاءة الذاتية.

فهذه النظرية المعرفية تبدو مشابهة للنظريات السلوكية التقليدية من حيث توكيدها دور التعزيز والعقوبة في تطور الشخصية، لكنها تختلف في تفسيرها لوظيفة التعزيز، فسنكر (Skinner) (1904-1990) يعد التعزيز شرطا ضروريا لاكتساب السلوك وإدامته وتحويره، وأن يكون مباشرا، في حين يرى Bandura أن السلوك بجميع أشكاله يمكن أن يتعلمه الفرد في غياب التعزيز المباشر أيضا. (صالح، 2000، ص 66) .

السلوك يتأثر بالعملية المعرفية يعني أن الإنسان هو أكثر من مستجيب آلي إلى التنبيهات البيئية ذلك إن تفسيراتنا الشخصية وظروفنا البيئية تؤثر في سلوكنا (Bandura ،1986) .

ويعد مفهوم "فعالية الذات" أحد المفاهيم الأساسية التي قدمتها نظرية Bandura في الشخصية، وعلى مدى السنوات طويلة .

و في هذا النموذج السببي الثلاثي لا يعني ان العناصر الثلاثة تتدخل بنفس الطريقة و الشدة في وضعية ما و أنها تكون معنية أي الثلاث عناصر في نفس الوقت. كذلك تعتبر ثنائية التأثير بمعنى ان الافراد هم في نفس الوقت نتاج و منتجين لبيئتهم. (Wood et Bandura, 1989, p 362).

يشير Bandura ان معتقدات الفرد فيما يتعلق بقدراته على أداء مهمة ما او مجموعة من المهام بنجاح هي من بين أهم الميكانزمات المنظمة للسلوك.

كما يرى ان الشعور بفعالية الذات يعكس أحكام الافراد التي يصدرونها حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ مجموعة من النشاطات المطلوبة لتحقيق الأداء المتوقع.وكذلك معتقدات الافراد حول قدراتهم على تعبئة الدافع والموارد المعرفية والسلوكيات الضرورية للسيطرة على أحداث الحياة.

فعالية الذات تشكل هذه المعتقدات الآلية او الميكانيزم الأكثر مركزية والأكثر عمومية في تسيير والتحكم في الحالات الصعبة و عندما تواجه الأفراد عراقيل.

يفترض أن الشعور بفعالية الذات يساعد الفرد على اختيار النشاطات التي يقوم بها في بيئته كما يساعد في تحديد الجهد والمثابرة وأنواع الأفكار (إيجابية وسلبية) وردود الفعل العاطفية.

فعالية الذات لها تأثير إيجابي على الأداء و دور مباشر في تعبئة وتنظيم كفاءة الفرد وتحقيق أهدافه ونشاطاته .

نظرية فعالية الذات توافد عليها عدد كبير من العلماء والباحثين الى يومنا حتى أصبحت أحد المتغيرات المهمة في تاريخ علم النفس.

### 3.11.ميادين اهتمام الفعالية الذاتية

لقد أثار مفهوم فعالية الذات ومازال يثير اهتماما نظريا ملحوظا ودراسات ميدانية متنوعة في مجالات عديدة واستقطب الكثير من اهتمامات الباحثين النفسيين في أنحاء كثيرة من العالم خلال العقدين الأخيرين، وأصبح بمثابة قاسم مشترك للعديد من النظريات الحديثة التي تتناول محددات السلوك الإنساني بوجه عام في علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية وعلم النفس الصناعي والإدارة والصحة والإنجاز الدراسي واختيار المهن . (Maddux, 1998, P.302) .

ومما ساعد على توسيع دائرة البحث في مفهوم فعالية الذات بناء وتطوير عدد من المقاييس لقياسه كمتغير في الشخصية.

جرى في هذه المقاييس استقصاء الفروق بين الأفراد المختلفين في إدراكهم لفاعلية ذواتهم في مدى واسع من الأنماط السلوكية والخصائص الشخصية، كما أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في مجتمعات مختلفة وشرائح متباينة ان الإحساس القوي بفعالية الذات له مضامين إيجابية ينبغي توكيدها مثل دراسة Bandura وزملائه، (Bandura et al, 1977)، ودراسة ( Hackett & Betz 1981)، دراسة (Schunk 1981)، دراسة (Sherer et al. 1982)، دراسة (Lent 1984)، دراسة (Thornton & Ryckman 1991)، دراسة (Shwarzer 1992)، دراسة (Warkentin 1994)، دراسة (Olivia 1994) و دراسة (Maciejewski 2000.

### 4.11 .تأثير فعالية الذات

يرى Bandura بان فعالية الذات تحدد اختيارنا من النشاطات أو الفعاليات التي تواجهنا وذلك بخفض القلق الذي يمكن أن يصاحب هذه الفعالية أو تلك (Baumeister, 1993, P.20).

وتشير عدد من الدراسات إلى أن فعالية الذات تساعد على تحسين أداء الطلبة في تحصيلهم الدراسي، وتفيد أيضا أن الأفراد المكتئبين يميلون إلى أن يمتلكوا مشاعر ضعيفة في فعالية الذات،

وأن سبب ذلك ربما يعود إلى إحساسهم بضعف سيطرتهم على النتائج التي خبروها في حياتهم (Shwarzer 1996, P 165).

دلت الدراسات أيضا إلى أن الوالدين يمكنهما تقوية فعالية الذات لدى الأطفال وذلك بتوفير بيئة غنية بالتنبيهات الإيجابية وأن يكونا مستجيبين ومتفاعلين مع سلوك أطفالهما وتوكيد الإسناد الدافئ لهم، وتدريبهم على الاعتماد على النفس وأن لا يكونا صارمين في أساليب ضبطهما، وبالمقابل فإن الوالدين اللذين يكونان متسلطين أو مهملين أو معتمدين الحماية الزائدة في أساليب التعامل مع أطفالهما، فإن فعالية الذات تميل إلى أن تكون منخفضة أو ضعيفة لدى هؤلاء الأطفال. ( Weiten 1998, P 488).

وقد أكد عدد من الباحثين أن الأفراد يختلفون بالدرجة التي يتأثرون بها بالأحداث الضاغطة، وقد افترض Bandura ان الناس يتفاعلون مع المواقف الضاغطة عندما يتعرضون لها، ولكن من المهم في عملية التفاعل هذه هي مدى تأثير فاعليتهم الذاتية في الضغط وهل باستطاعتهم السيطرة عليها أو لا (Worchel 1986, P 359). وطبقا لنظرية فعالية الذات فالأفراد يطورون اعتقادهم بفاعلية ذواتهم من خلال خبراتهم.

إن المتتبع للأدبيات المتصلة بمتغير فعالية الذات سوف يلاحظ بوضوح ارتباط هذا المتغير بعدد كبير من المتغيرات النفسية الأخرى مما يشكل معلما واضحا على أهمية وحيوية هذا المتغير حتى أصبح المتغير الرئيسي في مجالات علم لنفس العيادي. (Shwarzer 1996, P164).

فقد توصلت دراسة Bandura و آخرون،(1977) حول علاقة فعالية الذات بالرهاب إلى وجود ارتباطات إيجابية بين التغيرات العلاجية في السلوك وتغيرات فعالية الذات ، (Bandura و آخرون،1977،ص125).

وأشارت دراسة Scherer وآخرون ،(1982) إلى أن الأفراد ذوو مركز السيطرة الداخلي هم أكثر احتمالا في أن يكونوا ذوي توقع عال لفعالية الذات أكثر من أولئك ذوي مركز السيطرة الخارجي (Sherer وآخرين ،1982 ،ص667 ).

### 5.11.أبعاد فعالية الذات

طور Bandura الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا أو معياريا لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي

التي تصدر عنهم، من حيث مستواها ومحتواها، (Bandura, 1986).

وهذه المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا لترميز الأحداث وتمثلها، والتعلم النمذجة، وتخطيط الاستراتيجيات البديلة، ويصبح للسلوك نتاج التفاعل المتبادل بين هذا النظام الذاتي للفرد، والتأثيرات الخارجية للمحددات البيئية.

يملك الأفراد ميكانيزمات ضبط ذاتية هي التي تتيح القوة الدافعة المنتجة للقدرة على ممارسة النشاط الذاتي المنتج للسلوك. وهذه القدرة بدورها تكون متأثرة بالعمليات الفرعية التالية:

- الملاحظة الذاتية
- التقدير أو الحكم
- رد الفعل الذاتي

وهذه تحدد الطريقة والدرجة التي يتأثر بها الناس عند إنتاجهم أو إصدارهم للسلوك الذي يتوقف بدوره على:

- دقة واتساق ملاحظاتهم الذاتية ومستوى استثارتهم أو دافعتيهم.
- الأحكام التي يكونوها عن الأفعال التي تصدر عنهم، واختياراتهم وتفسيراتهم أو إعزاءاتهم السببية للعلاقات المدركة بين الفعل ونتيجته.
- التقويمات المتعلقة بردود الأفعال الواقعية الملموسة المترتبة على سلوكهم، والتي تحدث وتتنامى من خلال عملية الضبط الذاتي للسلوك.( فتحي مصطفى الزيات،2001، ص 502).

### 6.11. محددات الفعالية الذاتية الأكاديمية

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من

المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى.

وقد ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية في المجالات الأكاديمية على مجالين رئيسيين:

**المجال الأول** : استهدف استكشاف العلاقة بين معتقدات الفعالية الذاتية والاختيارات الأكاديمية والمهنية الأساسية، وخاصة في مجالي العلوم والرياضيات، وقد أشارت الدراسات والبحوث التي

أجريت في المجال إلى أن الفعالية الذاتية المدركة تمثل منبئا جيدا للاختيارات الأكاديمية والمهنية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، الثانوية والجامعية.

كما تشير الدراسات إلى أن الطالبات ذوات الكفاءة أو الفعالية الذاتية المساوية لها لدى القدرة أقرانهن من الطلاب أو ربما أعلى يعتقدن بأنهن أقل كفاءة في مجال الرياضيات. وهذه النتيجة لها تطبيقات مهمة في مجال التوجيه التربوي والاختيار المهني .(Pajares, 1999).

أما **المجال الثاني** :الذي ركزت عليه الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية، فهو بحث العلاقات القائمة بين الكفاءة أو الفعالية الذاتية المدركة وبين العديد من الأبنية النفسية والدافعية الأكاديمية أو دافعية الإنجاز والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي.

تشير الدراسات والبحوث التي قامت على التصميمات التجريبية إلى أن أو الفعالية الذاتية المدركة تؤثر على كم وفاعلية الجهد المبذول، وعلى مثابرة الطالب، ومقاومته للإجهاد أو التعب أو الملل، خلال محاولاته تحقيق الانجازات أو المهام الأكاديمية التي يستهدفها.(فتحي مصطفى الزيات،2001، ص 503، 504).

### 7.11.تأثير اعتقادات أو إدراكات الفرد على فعالية الذات

يرى Bandura (1986) أن الاعتقادات أو الادراكات عن الفعالية الذاتية تؤثر على سلوك الفرد من خلال أربع نواحي هي:

- **اختيار السلوك:** تؤثر الادراكات المتعلقة بالفعالية الذاتية للفرد على اختياره لسلوكه ويبدو ذلك من خلال أن الناس يميلون إلى الاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة، والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك. وتشير القياسات المتكررة للعلاقة بين الكفاءة أو الفعالية الذاتية والنتائج المتوقعة والمعرفة والمهارات، إلى وجود ارتباطات عالية ودالة بينها.

حتى الأفراد الذين لديهم إدراكات بقوة الكفاءة أو الفعالية الذاتية لديهم، مع وجود نقص فعلي في مهاراتهم، يتصرفون ويمارسون في ضوء إحساسهم بمستوى كفاءة أو فعالية الذات لديهم، وربما يؤدي بهم ذلك إلى نتائج وخيمة. والأفراد الذين لديهم إدراكات بانخفاض مستوى الكفاءة أو الفعالية الذاتية لديهم مع وجود ارتفاع فعلي في المهارة، ربما يعانون من الشعور بضعف الثقة بالنفس،

والتردد في قبول المهام أو التكليفات، والقيام بالمهام التي يملكون بالفعل إنجازها.

وفي هذا الإطار يستطرد "Bandura" أن الفعالية الذاتية تشكل المحدد الأساسي للسلوك وهي ذات قيمة تنبؤية لكل من المعرفة والمهارة التي يملكها الفرد.

وعلى ذلك فإن تقييمنا لإمكاناتنا أو قدراتنا الذاتية وإدراكنا لفعالية الذات يمثل المحدد الأساسي الذي يحكم المعرفة والمهارات التي نسعى إلى اكتسابها وكذا النتائج التي نتوقعها. ومن ثم فإن الكفاءة أو الفعالية الذاتية هي محدد للاختيارات التي يقوم بها الفرد، وقد جاءت نتائج معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال متسقة تماما في هذا الشأن.

- **كم ومعدل الجهد:** تحدد الاعتقادات عن الفعالية الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الناس، ومدى حرصهم على مواصلته أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف "، فالأشخاص الذين لديهم إدراكات عالية بقوة الكفاءة أو الفعالية الذاتية يبذلون جهودا أكبر ويحتفظون لمدد أطول بمعدلات أعلى للنشاط والمثابرة.
- وهذه الوظيفة لإدراكات أو اعتقادات الكفاءة أو الفعالية الذاتية للفرد تساعد على توليد تنبؤ كلي بمستوى الأداء اللاحق، كما أن ارتباط المثابرة بارتفاع مستوى الكفاءة أو الفعالية الذاتية، يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى الأداء، الذي يعود مرة أخرى ليؤثر بالارتفاع على مستوى الكفاءة أو الفعالية الذاتية.
- **أنماط التفكير وردود الأفعال:** تحدد اعتقادات و إدراكات الفرد لفعالية الذات أنماط من التفكير وردود الأفعال الانفعالية. فقد توصل Collins (1986) أن الإحساس بقوة الكفاءة أو الفعالية الذاتية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذو الإحساس بقوة الكفاءة أو الفعالية الذاتية إلى تفسير الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته، وهذا التفسير يدعم الميل أو التوجه إلى النجاح، بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية ذلك الفشل إلى نقص القدرة.
- **الفرد منتج للسلوك:** يبدو تأثير اعتقادات أو إدراكات الفعالية الذاتية للفرد على سلوكه إذا نظرنا إليه باعتباره منتجا للسلوك أكثر منه متنبئا به .(فتحي مصطفى الزيات،2001، ص505).

والنقطة الجديرة بالاهتمام هنا هي أن اعتقادات أو إدراكات الفرد حول الفعالية الذاتية لديه لا تؤثر على سلوكه فحسب، ولكنه يستخدم هذه الادراكات أو الاعتقادات بشكل إيجابي نشط وملموس كي

يسلك أو يستجيب من خلالها. وهو ما أشار إليه (Bandura, 1977) بمفهوم أو مبدأ الحتمية التبادلية أو التبادلية الحتمية .

وتمثل المعرفة والمهارات، واعتقادات أو إدراكات الفعالية الذاتية والنتائج المتوقعة ثلاث مكونات رئيسية تتبادل التأثير والتأثر وتقف خلف إمكانات الفرد أو قواه الذاتية، على أن الكفاءة أو الفعالية الذاتية هي أفضل المنبئات بسلوك الفرد عبر مدى واسع من الأنشطة التي يمارسها.( فتحي مصطفى الزيات،2001، ص 506).

**8.11.طبيعة وبنية الفعالية الذاتية**

الفعالية الذاتية هي مجموعة متمايزة من المعتقدات أو الادراكات المترابطة أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بـ:

- الضبط الذاتي لعمليات التفكير
- الدافعية
- الحالات الانفعالية والفسيولوجية

وهي قابلية عامة أو معممة تقوم على ما يعتقد الفرد أنه يملكه أو يمكنه عمله لا ما يملكه أو يقوم به بالفعل، تحت مختلف الظروف أو السياقات. كما أنها ذات طبيعة متعددة الأبعاد:

فهي في هذا المجال تشمل:

- البعد العام
- البعد الاجتماعي
- البعد الأكاديمي
- ومن حيث الدرجة تختلف باختلاف:
- المستوى
- درجة العمومية
- القوة أو الشدة

ولذا ينبغي مراعاة طبيعة وبنية الفعالية الذاتية عند إعداد أدوات قياسها. (فتحي مصطفى الزيات،2001، ص 508).

**9.11.محددات قياس الفعالية الذاتية:**

- **البعد العام:** يجب أن تتناول مقاييس الفعالية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الناس في قدراتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.
- **البعد الاجتماعي:** يجب أن تعكس مقاييس الفعالية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من أكثر هذه الأطر أو السياقات مألوفية ( الأسرة والمدرسة والكلية) إلى أقلها مألوفية مثل ( تباين العادات والتقاليد وحتى اللغة).
- **البعد الأكاديمي:** يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة او الفعالية الذاتية اعتقادات أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية، وخلال المراحل العمرية.
- **المستوى:** يشير هذا البعد إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته أو فاعليته الذاتية بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته، ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع إلى متوسط إلى منخفض، وعلى ذلك فإن إعداد مقاييس الكفاءة أو الفعالية الذاتية يجب أن تتناول تحليل مفاهيمي لمستوى الفرد في المعرفة الماهرة أو الخبيرة، التي تقود بالضرورة إلى النجاح والتفوق أو الإنجاز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو المهنية.

كما يجب أن يعكس القياس طبيعة ونوع التحديات التي يمكن على ضوئها الحكم على مستوى الكفاءة أو الفعالية الذاتية والذي يتباين بتباين:

- مستوى الإبداع أو المهارة أو البراعة
- مدى تحمل الإجهاد
- مستوى الدقة
- الإنتاجية
- مدى تحمل التهديدات أو الضغوط
- الضبط الذاتي المطلوب

ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات أو إدراكات الفرد تقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة أو الفعالية الذاتية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا. ولذا يمكن أن تشمل أدوات أو مقاييس الكفاءة أو الفعالية الذاتية فقرات من نوع التقرير الذاتي تصف الأشياء أو

الأسباب التي تعوق الفرد عن القيام بالأنشطة أو المهام المختلفة على نحو دائم، وهذه المعوقات التي ينبغي أن تعكسها فقرات قياس الفعالية الذاتية يجب ان نتجنب أثار الحدود القصوى للأداء.

- **العمومية:** يشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. (فتحي مصطفى الزيات،2001،ص 508-509-510).

وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

- درجة تماثل الأنشطة
- وسائط التعبير عن الإمكانية ( سلوكية،معرفية ،انفعالية)
- الخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك.

ومن المهم هنا أن تغطى فقرات مقياس الكفاءة أو الفعالية الذاتية المجالات أو الأنشطة الواقعية ذات الدلالة في حياة الأفراد.

- **القوة أو الشدة** : يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة أو الفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس. ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا.

ويجب أن تعكس فقرات قياس بعد القوة أو الشدة في مقياس الفعالية الذاتية ما يعتقد الفرد أنه يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل، لا ما سوف يعمله أو ينجزه، ويتراوح مدى الاستجابة على الفقرات ما بين متأكد تماما إلى غير متأكد تماما.

### 10.11.مصادر الفعالية الذاتية

يعتبر بناء فعالية الذات نتاج لأربعة مصادر رئيسية للمعلومات التي تسمح كل واحدة منها تطوير مستوى معين من الفعالية الذاتية بمرجعية لمجال معين تبعا للظروف والسياق و يمكن أيضا ان يكون لمصدر من المصادر الأربعة تأثير أكثر و نشاط محدد حسب للفرد(Bandura A., 1977) تتمثل هذه المصادر الأربعة لفعالية الذات فيما يلي :

**ا.الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في الحياة :**

تعتبر الخبرات النشطة السائدة او ما يعرف بانجازات الأداء أنها أكثر مصادر المعلومات المساهمة في نمو و تطور فعالية الذات لدى الفرد لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكان سيطرة الفرد أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه. تتكون هذه الخبرات النشطة على ضوء تفاعل معالم البيئة و المواقف أي أنها لا تنحصر فقط في العوامل الداخلية للفرد.

فعالية الذات عامل داخلي de l'agentivité إلا أنها تظهر من سياق ومعالجة معرفية لخصائص البيئة الفيزيقية و الاجتماعية و العوامل الداخلية. و بتقييم نجاحات و فشل الفرد يتمكن هذا الأخير من تقييم قدراته . (Simon L , Tardif N.2006) .

ان النجاحات المتكررة تعزز من الشعور بفعالية الذات في حين الفشل يضعف هذا الشعور خاصة إذا واجهت الفرد عراقيل شديدة فتنحط معنوياته و يحبط.لهذا من الضروري تدعيم الفرد بالتشجيع حتى ينمي الشعور بفاعلية ذات مستمرة.

فالنجاحات المتكررة تبني حس قوي وثقة في الفعالية الذاتية للفرد، بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس، ويقوي ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، خاصة إذا تحقق الفشل قبل أن يتأكد لديه على نحو راسخ شعوره بفعاليته الذاتية، وعلى هذا فتأثير الفشل يختلف باختلاف توقيت حدوثه وتكراره وديمومته.

وتحتاج عملية إعادة ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، ومن ثم فعاليته الذاتية، إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح، والتغلب على العقبات أو المعوقات اعتمادا على جهد ذاتي_مستمر و نشط.

ومع أن النجاح يرفع عادة اعتقادات وإدراكات الفعالية الذاتية، كما أن الفشل المتكرر يؤدي إلى خفضها، إلا أن أثر الإنجاز أو الأداء لإنجازي على اعتقادات أو إدراكات الفعالية الذاتية يتوقف على طبيعة هذه الإنجازات، وقيمتها المدركة، ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الإنجازات.

ويتوقف المدى المحدد لاستقرار حس أو وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات على المحددات التالية:

- فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته.
- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف.
- الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف.
- حجم أو كم المساعدات الخارجية.

- الظروف التي خلالها يتم الأداء أو الإنجاز.
- الخبرات المباشرة السابقة للنجاح والفشل.
- أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة.
- الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

- **الفكرة المسبقة:** أنه كلما مالت الفكرة المسبقة عن إمكانات الفرد وقدراته ومعلماته نحو الإيجابية ، والثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر.
- **صعوبة المهام:** أنه كلما كان إنجاز الفرد أو مستوى أدائه لمهام أكثر صعوبة عاليا، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءاته الذاتية أكبر، والعكس، بمعنى أنه كلما مالت المهام والمشكلات إلى السهولة، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى الفعالية الذاتيهلديه أكبر.
- **الجهد الذاتي:** أنه كلما كان مستوى أداء أو إنجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف أكبر، وعبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى الفعالية الذاتيهلديه أكبر.
- **المساعدات الخارجية:** أنه كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة *أكبر*، كلما تضاءل شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية، ويترتب على ذلك أن الدروس الخصوصية والمساعدات التي يقدمها الآخرون للفرد تقلص لديه الشعور بالكفاءة الذاتية.
- **ظروف الأداء:** أنه كلما كان مستوى الإنجاز أو الأداء أعلى في ظل ظروف أقل ضاغطة، كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى، ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون إنجازا ملموسا رغم ظروفهم الصعبة، يكون إحساسهم بذواتهم أفضل، وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى.
- **خبرات النجاح والفشل:** أن تكرار خبرات النجاح عبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية، كما أن تكرار خبرات الفشل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية.

- **مصداقية بناء الخبرة والوعي بها:** تؤثر مصداقية بناء الخبرة والوعي بها في ظل تكرار خبرات الإنجاز، أو ارتفاع مستوى الأداء على الشعور بالفعالية الذاتيهللفرد تأثيرا إيجابيا، فيزيد الشعور بارتفاع مستوى الفعالية الذاتيهمع تزايد درجة المصداقية، ويقل كلما استند بناء الخبرة والوعي بها على عوامل أو محددات زائفة أو أقل مصداقية.
- **طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة:** تؤثر طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة التي يمتلكها الفرد على شعوره بكفاءته الذاتية، فيزيد شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية بزيادة مستوى المعرفة والمهارة الذاتيتين لديه، ويقل هذا الشعور بانخفاض مستواهما، ومعنى ذلك أن المعرفة والمهارة الذاتيتين من العوامل القوية المدعمة للشعور بالفعالية الذاتيهالأكاديمية.

(فتحي مصطفى الزيات،2001، ص515).

**ب. الخبرات البديلة او التعلم الاجتماعي**

تعتبر الخبرات البديلة المصدر الثاني للشعور بفعالية الذات و هي تعبر عن عملية النمذجة الاجتماعية او ما يطلق عليها ايضا بالخبرة البديلة او التعلم بالملاحظة.و تمثل هذه العملية لدى الفرد مصدر الهام و كفاءة و تحفيز،فالأفراد يقارنون أنفسهم بالآخرين و يلاحظون قدراتهم ومهاراتهم خاصة اللذين يتقاربون معهم في السن و الجنس .

ان ملاحظة الآخرين عند اداء نشاطاتهم و تحقيق نجاحات أي إدراك الفرد للتشابه بينه وبين النموذج أو الشخص الذي يقوم بملاحظته يعتبر مصدر للتماثل و مواصلة المثابرة و النجاح مما يرفع من درجة اعتقاده الموجب بفعالية ذاته و العكس صحيح.(Lecomte J. 2004).

في الخبرة البديلة، فإن الفرد يتعلم عن طريق ملاحظة الناس الآخرين، ثم يستخدم هذه المعلومات لتكون توقعات حول سلوكه الخاص وتأثيرات الخبرة البديلة تعتمد على إدراك الفرد للتشابه بينه وبين النموذج أو الشخص الذي يقوم بملاحظته .(احمد إسماعيل الالوسي،2012،ص 73).

تدعم خبرات الإنجاز الفعلي الحقيقي التي يحققها الفرد بالفعل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام الشعور والاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية وثباتها النسبي، ومقاومتها لأي تأثيرات سالبة عليها كالفشل المؤقت في بعض المهام.(فتحي مصطفى الزيات،1990،ص516).

**ج. الإقناع الاجتماعي**

الإقناع الاجتماعي يسمح بتعزيز اعتقادات الافراد بأنهم يملكون القدرة على الحصول على ما يريدون. (Bandura, A,2003 ).

ان التشجيع الحقيقي و الواقعي أي الموضوعي الذي ينشا من أفراد ذو ثقة يساعد على التغلب على الصعوبات والحفاظ على مستوى جيد من الفعالية الذاتية.فالتغذية الرجعية التي تحدث بين الفرد و الأشخاص الذين يعرفهم قد يكون له تأثير إيجابي و يكون قوي إذا اقترن الإقناع اللفظي بشرط رسمي للنجاح مرفق بخطاب يشجع تعزيز التقييم الذاتي بدلا من المقارنة بالآخرين. (Lecomte.J ,2004).

وتؤثر تقويمات التغذية المرتدة الإيجابية للإمكانات الشخصية بالارتفاع على مستوى الفعالية الذاتية، كما يؤثر السياق الاجتماعي والإطار الثقافي الحاضن المدعم لدور الجهد الذاتي للفرد على تنمية اتجاهات موجبة نحو تعظيم دور العمل المنتج، القائم على الجهد الذاتي النشط للفرد، وفي هذا الإطار يتجه الأفراد مدفوعين إلى تجنب فقد أو إضاعة إمكانات أو قدرات الحاضر، أكثر مما يكونون مدفوعين إلى الاحتفاظ بهذه الإمكانات أو القدرات أو تأمينها لتحقيق مكاسب مستقبلية من خلالها.ومن المسلم به أن النجاح يقوم على أكثر من إمكانية أو قدرة، كما أن العديد من الأفراد لديهم مواهب، لكنهم لا يستثيروها أو يوظفوها، وربما لا يكتشفوها، وتصبح القضية الأكثر أهمية هنا هي الموالفة بين القدرات والمهام.( فتحي مصطفى الزيات،1999،ص 516).

و لهذا الإقناع اللفظي هو مصدر عام للمعلومات حول فعالية الذات في الحياة اليومية، وهو يستعمل على نطاق واسع بسبب سهولته ويقاد الناس من خلال الإيحاء إليهم أن بإمكانهم التعامل بنجاح مع ما تغلب عليهم في السابق. (احمد إسماعيل الالوسي،2012،ص 75).

و تتأثر الفعالية الذاتية للفرد أيا كانت طبيعتها عامة أو اجتماعية أو أكاديمية بالقدرات الاقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية، وترتبط القدرات الاقناعية اللفظية ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية وقدرات الفهم القرائي والسمعي. ومن المسلم به أن النجاح يقوم على أكثر من إمكانية أو قدرة، كما أن العديد من الأفراد لديهم مواهب، لكنهم لا يستثيروها أو يوظفوها، وربما لا يكتشفوها، وتصبح القضية الأكثر أهمية هنا هي الموالفة بين القدرات والمهام.( فتحي مصطفى الزيات،1999،ص 516).

**د. البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية**

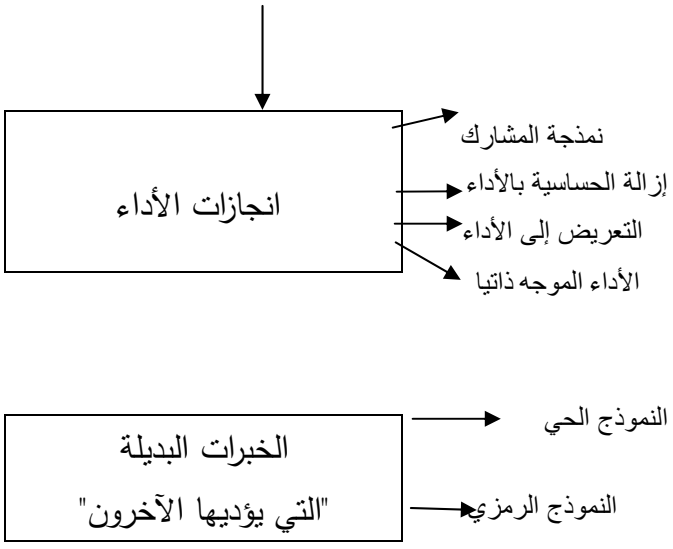
تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تأثيرا عاما أو معمما على الفعالية الذاتيهللفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد. وعلى هذا فهناك ثلاثة أساليب رئيسة لزيادة أو تفعيل إدراكات الفعالية الذاتيهوهي:

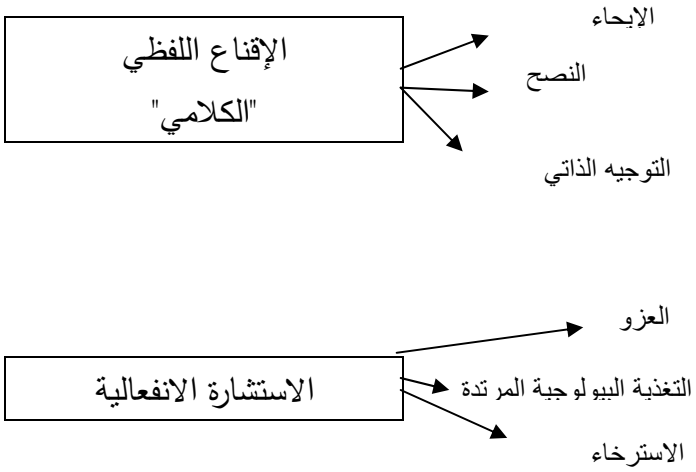
- تعزيز أو زيادة تنشيط البنية البدنية أو الصحية
- تخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة
- تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم

كما تؤثر الحالات المزاجية على الانتباه بالتحيز، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة. وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية أو الدافعية على إدراك الفرد لكفاءته أو فاعليته الذاتية، وعلى الأحكام التي يصدرها.( فتحي مصطفى الزيات،1999،ص 516).

يرى Bandura ان هذين النوعين الأوليين من مصادر فعالية الذات ذات أهمية من خلال النتائج التي يمكن استخلاصها فيما يتعلق بتنمية و تطوير الكفاءات. في الواقع، فمن الممكن توفير برامج تكوين كفاءات مثل النمذجة التعليمية و إتقان الكفاءات. (Bandura A 2003) .

**. هـ.مخطط يوضح و يلخص مصادر فعالية الذات**






شكل (1) المصادر الأربعة الرئيسية لتوقعات فعالية الذات والمصادر التي من خلالها تعمل صور التأثير المختلفة.(Bandura, 1977 A, P.80) .

**11.11.المكونات الأساسية لنظرية فعالية الذات**

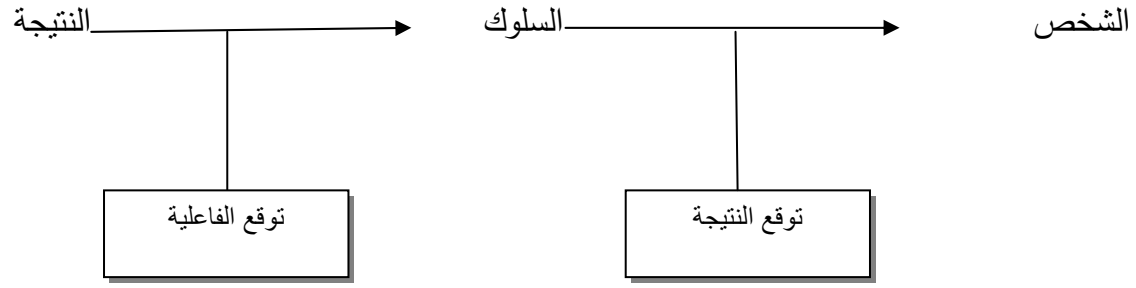
تقترح نظرية فعالية الذات وجود ثلاثة عناصر معرفية تعد مكونات مهمة وأساسية في تحديد أي السلوكيات التي يشرع بها الأفراد وإلى أية درجة يثابرون ويصمدون عندما تواجد جهودهم بعض العقبات، كما تعد هذه المكونات مهمة لكثير من المشكلات النفسية وأن تعديل أو تغيير هذه المكونات يعد من الوسائل العلاجية المهمة وهذه المكونات هي:

**ا.توقع فعالية الذات:**

وتعني قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة، ويفترض في فعالية الذات أن تكون ذات تأثير قوي في السلوك، وأن تحدد مستويات الدافعية لدى الأفراد كما تنعكس على التحديات التي يواجهونها والجهد الذي يبذلونه في النشاط وصمودهم بوجه العقبات (Bandura, 1977 A, P. 79). وقد بينت الكثير من الأبحاث النظرية والتجريبية أن توقعات فعالية الذات تعد عوامل تنبؤية بشأن السلوك. (Bandura, 1986, P.392).

**ب. توقع النتائج:**

وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال أن يؤدي سلوكه إلى نتائج محددة ( Bandura, 1977 A, P. 79). (Maddux et al, 1987, P.783).




(Bandura, 1977 A, P. 79)

الشكل (2)الفرق بين توقعات الفعالية الذاتية وتوقعات النتيجة

فالفرد الذي يعتقد أن الالتزام ببرنامج رياضي معين سيؤدي إلى رفع اللياقة البدنية ستكون لديه توقعات عالية فيما يخص السلوكيات في هذا البرنامج والنتائج المرغوب فيها التي قد تنتج من الممارسة المنتظمة للسلوكيات في هذا البرنامج .

**ج . قيمة النتائج:**

وهي القيمة الذاتية أو الأهمية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة (Bandura, 1977 A, P.79)، إن النتيجة تؤثر في القرارات بشأن المبادرة بالسلوك فقبل أن يكون الفرد راغبا في العمل باتجاه غاية ويمضي في العمل باتجاه تحقيقها عليه أن يقيم أو يرغب في نتائج تلك الغاية. والدراسات المتعددة حول ما يعرف بنظريات القيمة المتوقعة أظهرت أن قيمة النتائج المحتملة للسلوك التي تسمى أحيانا بالقيمة التعزيزية لها تأثير قوي في السلوك (Maddux, 1998, P.239).

**12.11.الخطوات الموجهة لرفع مستوى فعالية الذات**

إن النظرية الجيدة المتعلقة بالشخصية، ينبغي أن تخبرنا بشيء ما عن الكيفية التي تجعل حياتنا أكثر سعادة وأكثر إنتاجية، ونظرية فعالية الذات قد أظهرت جدواها في فهم ومعالجة المشكلات النفسية والسلوكية والانفعالية ووفرت لنا عدة مقترحات لكي نصبح أكثر ثقة وأكثر إنتاجية في مجالات الحياة المختلفة ومن أجل تعزيز إحساسنا العام بالثقة في الذات، وكل ما من شأنه تحسين حياتنا الاجتماعية، ونظرية فعالية الذات تقترح أربع خطوات لرفع مستوى فعالية الذات وهي:

- **تحديد الهدف:**

إن الخطوة الأولى في إحداث تغيير منتج في جانب معين من الحياة هي تعيين الهدف، فالهدف الجيد يجب أن يكون محدودا وضيقا نوعا ما بدلا من أن يكون عاما وواسعا.

- **اعتدال الصعوبة:**

إن الهدف الجيد هو الذي يتصف بالصعوبة المتوسطة أو المعتدلة، والأهداف المعتدلة الصعوبة تدفع الفرد وتعطيه الشعور بالأمل لبلوغ تلك الغاية، وعند بلوغ الفرد هذه الغايات فإنها تعطيه شعورا قويا بفعالية الذات، أما الأهداف التي تكون شديدة الصعوبة فإنها تجعل الفرد يواجه الفشل في نفس الوقت فإن الأهداف السهلة جدا يتم بلوغها بسرعة وبجهد ضئيل لكنها لا تمنحنا الكثير من الشعور بالإنجاز ولا تعزز مشاعرنا بفعالية الذات بالحد الكافي لأجل أن نطمح بتحقيق إنجازات أكبر.

- **إمكانية التجزئة:**

يمكن تجزئة الهدف أو الغاية الجيدة إلى غايات قصيرة الأجل أو إلى غايات ثانوية أصغر، فمثلا إذا رغب شخص ما في الإقلاع عن التدخين أمكن أن يبدأ بذلك من خلال تقسيم اليوم إلى ساعات يترك فيها التدخين وعند بلوغ هذه الغاية سوف يشعر الفرد بفاعليته الذاتية مما يزيد من التكرار الذي يشعره بالنجاح لكي يصبح اليوم كله هدفا للإقلاع عن التدخين.

- **التغذية المرتدة:**

لكي يكون تحديد الغاية بمثابة الدافع الذي يحث الفرد بشكل فعال، عليه أن يكون قادرا على متابعة أو مراقبة تقدمه نحو تلك الغاية، أي بمعنى أن يحصل الفرد على معلومات في مدة من الزمن حول مقدار التقدم الذي يحققه وهذه المعلومات تسمى (التغذية المرتدة) (Feed Back) ومن دونها لا يتمكن الفرد من معرفة هل كان يتقدم لما يرغب في أن يصل إليه، ومدى سرعة التقدم لذلك الهدف. (Maddux, 1998, P.245-247).

### 13.11 .المفاهيم المرتبطة بفعالية الذات:

لقد قام الكثير من المنظرين والباحثين باستقصاء طبيعة المعتقدات حول فاعلية الشخصية وتأثيرات هذه الاعتقادات في السلوك، وقد طور عدد من المتخصصين بعلم النفس عددا لا بأس به من

المفاهيم والنظريات التي تخص الكفاية والقدرة وفهمنا لنظرية فعالية الذات. هذه المفاهيم تعالج أفكارنا واعتقاداتنا ودوافعنا وتفسيراتنا وتنبؤاتنا بشأن أنفسنا، ومنها:

**ا. الدافعية الفعالة:**

كتب (Robert White 1959) عن القدرة وعرفها بأنها قدرة الكائن العضوي على التفاعل مع بيئته (White, 1959, P.297).

كان وايت يهتم بموضوع أساسي وهو كيف نفسر سلوك الإنسان الموجه نحو غايات بيولوجية مباشرة مثل إشباع حاجة الجوع أو العطش، وقد افترض وايت أن الكائنات البشرية تتحفز من خلال أنواع مختلفة من الغايات مثل غاية الاستقصاء والتحري والتعامل مع الأشياء بمهارة والسيطرة على البيئة، وقد أطلق عليها (الدافعية الفعالية).

إن إشباع هذا الدافع أو ذاك ينتج عنه شعور بالكفاية، ونحن مدفوعون بيولوجيا للاستقصاء عن البيئة والسيطرة عليها، ونحن نشعر بشعور طيب عندما نستقصي مواقف جديدة ونتعلم بشأنها ونتعامل معها بشكل فعال (Bandura, 1977C, P. 203).

وأكد وايت أن الأفراد في بداية حياتهم يقصدون وعلى نحو نشط تطورالإحساس بالكفاية الذاتية المادية وتتفق وجهة نظره هذه مع ملاحظات.(Piaget 1952). وتعليقات (Allport 1955) حول تطوير الإحساس الجسدي خلال الطفولة، ومناقشات (Erikson 1963) حول الدور الذي يؤديه الاكتشاف الفاعل للأشياء في البيئة (Ryckmanetal, 1982 P.891).

**ب.مركز السيطرة:**

يعد مركز السيطرة أحد المفاهيم الأساسية التي جاءت بها نظرية التعلم الاجتماعي في ستينيات القرن الماضي إذ قدم هذا المفهوم (Rotter) عام 1966.

ومركز السيطرة متغير في الشخصية يختلف فيه الأفراد من حيث إدراكهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم إذ يختلف الموقع المدرك لهذه القوى بين ما هو داخلي أو ذاتي وما هو خارجي . (حداد والأخرس 1998، ص235).

- **ذوو مركز السيطرة الخارجي:**

هم الأفراد الذين يعتقدون أن التعزيزات في البيئة مصدرها قوى خارجية غير مسيطر عليها، وبالتالي فإن نتائج الأحداث ومركز السيطرة عليها تقع خارجهم ولا تتوقف على جهودهم الذاتية، بل تخضع للقدر أو المصادفة أو الحظ.

- **د.ذوو مركز السيطرة الداخلي:**

هم الأفراد الذين يعتقدون أن مصدر التعزيزات في البيئة يخضع لسيطرتهم وبالتالي فإن نتائج الأحداث تتوقف على نشاطاتهم ومحاولاتهم وقابليتهم ومهاراتهم، لأن مركز السيطرة على الأحداث يقع داخلهم (نظمي، 1999، ص130-131).

وقد صمم (روتر) مقياسا لمركز السيطرة مكونا من (29) فقرة، هو مقياس (Internal-External Scale) الذي يعد من المقاييس المهمة في دراسة الشخصية، وقد استخدم في آلاف البحوث المنشورة وغير المنشورة، تتضمن كل فقرة في المقياس عبارتين وعلى المستجيب أن يختار واحدة يعتقد أنها تنطبق عليه أكثر من الأخرى وتتضمن هذه الفقرات مجالات الخبرة الشخصية والمعتقدات السياسية. وبعد أن يقوم المستجيب بالإجابة على كل الفقرات يتم معاملة هذه الإجابة إحصائيا للتوصل إلى نوع مركز السيطرة لديه، أهو داخلي أم خارجي (صالح، 1988، ص.146).

وقد أظهرت الدراسات عن مفهوم مركز السيطرة وجود علاقات ارتباطيه دالة بينه وبين عدد من المتغيرات والظواهر النفسية الأخرى، ومن هذه المتغيرات فعالية الذات (Bandura, 1977, P. 204). فقد أظهرت الكثير من الدراسات أن ذوي التوجه الداخلي لا يعتقدون فقط بأنهم يمتلكون قوة التأثير في نتائج أفعالهم بل أن أداءهم يكون في الواقع أكثر فاعلية من ذوي التوجه الخارجي، وأن ذوي التوجه الداخلي هم أكثر نشاطا ذهنيا ومرونة ويتعلمون القواعد الضرورية لحل المشكلات المتعلقة بالمواقف التي يمرون بها في محاولة منهم للسيطرة على النتائج. (صالح، 1988، 147).

وأظهرت دراسات أخرى أن ذوي التوجه الداخلي يميلون إلى أن يعزوا النجاح إلى عوامل داخلية (كالقدرة والجهد) لا إلى عوامل خارجية (كالحظ والقدر) بالمقارنة بذوي التوجه الخارجي ، وبعبارة

أخرى يعزو ذوو التوجه الداخلي نجاحهم إلى قدرتهم والعمل الجاد الذي يبذلونه، بينما يعزو ذو التوجه الخارج ما يصيبهم من نجاح إلى الحظ الجيد أو المهمة السهلة ( صالح، 1988، ص150-151). وأشارت دراسات أخرى إلى أن الذين يعتقدون بالسيطرة الداخلية يملكون قدرا أكبر من الحصانة ضد الفشل، إذ يثابرون ويبذلون قدرا أكبر من الجهد بعد الفشل مقارنة بمن يعتقدون بالسيطرة الخارجية (Diener & Dweck, 1980, P.240).

**11.14 صفات فعالية الذات**

قد يكون النموذج الذي يتنمذج به الفرد مسرفا في العلو عن إمكانيات الشخص بحيث يحاول أن يصل الى مستوى النموذج وما هو ببالغه مهما أعاد الكرة مرة ومرة، وهؤلاء الأشخاص كأنهم يعاقبون أنفسهم بشدة وما العقاب إلا إصابة باليأس وخيبة الأمل والاكتئاب.

أما الأشخاص الذين يتسمون بالفعالية الذاتية فإنهم قد يلجئون الى تناول الكحول هربا من الواقع أو يلقون أنفسهم في أحلام اليقظة وما هي إلا قصص يرويها الشخص لنفسه عن نفسه يحلم فيها الفقير بالثروة والضعيف بالقوة والفاشل بالنجاح وسوقة الناس وعامتهم على أساس أنهم أهل العلم والفضل وهي حيلة لا جدوى منها.

الأشخاص من ذوي الضعف في الفعالية الذاتية لايستطيعون السيطرة على الأحداث والظروف المحيطة بهم ونتيجة لذلك يعتقدون أن أي جهد يبذلونه هو مجهود ضائع وعديم الجدوى مما يزيدهم قعودا على قعودهم أما الأشخاص ذوي الفعالية الذاتية العالية فهم على العكس منهم حيث يعتقدون أنهم قادرون على السيطرة على وقائع حياتهم و عندهم نظرة تفاؤلية عن أنفسهم ، و هم مستقلون وينظرون الى مستقبلهم نظرة طيبة و يتوقعون لأنفسهم النجاح في تخطي عقبة الحياة كما أنهم ناجحون في تخطي العقبات و عندهم ثقة بأنفسهم و لا تعنيهم الأفكار الموحية بالعجز و عدم الكفاءة الموجودة عند ذوي الفعالية الذاتية الضعيفة و هم يبذلون بالغ الجهد في سبيل تحقيق أهدافه و يتقبلون التحدي و ينجحون في تجاوز التحديات و هم على العكس من ذوي الفعالية الذاتية الضعيفة.

و الفعالية الذاتية مؤثرة على جميع خبرات الحياة تقريبا في اختيار الشخص لدراسته و مهنته مثلا و كلما زادت الفعالية الذاتية كلما كان المدى واسعا في اختيار المهنة لأن الفرد يكون لديه استعداد

للنجاح في أعمال كثيرة كما أن الفعالية الذاتية العالية تقلل من الوقت الذي يستغرقه الفرد في الحصول على عمل كما تؤثر على كفاءة الجهاز الجسمي في المواقف العلاجية و كلما كان العلاج ناجحا كلما تحسن شعور الفرد بالفعالية الذاتية.( محمد شحاتة ربيع ،2013).

وفي نظر Bandura من الممكن تحسين الشعور بالفعالية الذاتية بأساليب هي:

- تعريض الأشخاص لخبرات ناجحة
- تعريض الأشخاص بنماذج ناجحة
- ممارسة الإقناع اللفظي من أنهم لائقون للنجاح في مهن كثيرة.
- زيادة اللياقة البدنية عن طريق الرجيم أو التمرينات الرياضية.

ويذكر شولتز أن Bandura نجح في تطبيق هذه المبادئ أو هذه الوصايا على الأفراد المستفيدين من خدماته النفسية في أمور مثل:

- العزف الجيد على الآلات الموسيقية
- السهولة في التعامل مع الجنس الأخر
- اكتساب مهارات الرياضيات والحاسب الآلي
- الكف عن التدخين
- مواجهة المخاوف الشاذة(محمد شحاتة ربيع،2013)

## خلاصة

نستنتج من هذا الطرح لفعالية الذات ان العالم Bandura لم يدعم النظريات السلوكية ولم يتفق معها في أفكارها و طرحها و تصورتها السلوكية لعملية التعلم التي تحصره في الثنائية مثير / استجابة بل أكد على اهمية و ضرورة العملية المعرفية وتأثير البيئة على السلوك . فالأفراد لا يستجبون للمنبهات فقط و لكن يفسرونها أيضا. بمعنى ان فعالية الذات تعتمد الى حد ما على خبرات الفرد وعلاقته ببيئته و ادراكاته و حالته الفسيولوجية.

اعتقاد الفرد بقدراته يعتبر تقويم ذاتي يؤثر على اداء العمل و المثابرة و يعزز من رفع مستوى النجاح و الانجاز و الطموح و التغلب على العراقيل.

ان الافراد الذين يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة يتوقعون النجاح في مواجهة العراقيل و المصاعب في حين الافراد الذين يتمتعون بفاعلية ذات منخفضة يجدون صعوبة في مواجهة المصاعب والسيطرة على الأحداث.

# الفصل الرابع

# الكفاءة

تمهيد

1. تعريف الكفاءة

2. نشأة  مفهوم الكفاءة

3. الكفاءة من منظور  Le Boterf

4. مجالات الكفاءة

5. أنواع الكفاءات

6. تطور الكفاءات

7. خصائص الكفاءات المهنية

8. مصطلحات مرتبطة بالكفاءة

خلاصة

## I. الكفاءة

### تمهيد

ان أي تطور في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة يتوقف على تطور و تنمية العنصر البشرى في عصر اغلب ما يميزه عولمة و سرعة تطور تكنولوجي مذهل معرفي و معلوماتي يستدعي منا الاهتمام بالطاقات الشابة من خلال البحث و تشجيع و استقطاب و اكتشاف الكفاءات لتطويرها و تدعيمها ماديا ومعنويا.

لا يمكننا تناول موضوع التكوين و التعليم بعيدا عن موضوع الكفاءة ، الذي اقتبس أصلا من المجال الاقتصادي، و سنلاحظ من خلال ما سيقدم في الفصول اللاحقة التي تعالج موضوعي التكوين و التعليم بان هاتين العمليتين تتسمان بدلالة اجتماعية معرفية لأنهما تكتسبان في الأساس من الاحتكاك بالمحيط و التفاعل معه و بالتالي من الممارسات الاجتماعية لهذا المعارف التي يتلقها كل متعلم هي في الحقيقة ممارسات و تطبيقات و كفاءات .

و لقد اهتمت العديد من التخصصات و النظريات بمفهوم الكفاءة فنظريات عديدة في علم النفس و علم الاجتماع و علم الاقتصاد و ادارة الأعمال والديداكتيك و اللغة تناولت الموضوع من زوايا مختلفة و من بينها نظرية التطور و نظرية البناء المعرفي و النظرية السلوكية فكل منها كان لها وجهة نظر خاصة في الموضوع.

وقبل طرح موضوع الكفاءة ارتأينا توضيح استعمال المفهوم الذي يشار إليه في اللغة العربية بمفهومين، فمن خلال المطالعة للأدبيات المشرقية لاحظنا استعمال مفهوم الكفاية للإشارة الى الكفاءة في حين مفهوم الكفاية لا يعني عند بعض الباحثين العرب الكفاية و هذا ما سنشرحه لاحقا للقارئ الكريم في بحثنا.

وجدنا في الأبحاث الجزائرية التي تم مطالعتها استعمال مفهوم الكفاءة ترجمة للغة الفرنسية والانجلزية compétence et competency. و للابتعاد عن أي لبس او خلط للمفاهيم و للأمانة العلمية و توحيد المصطلح في البحث احتفظنا باستعمال مفهوم الكفاءة و تم التصرف في تغيير مفهوم الكفاية بالكفاءة في التعاريف التي استعملت مفهوم الكفاية حتى تكون الأمور أكثر وضوحا و تجانسا.

## 1.تعريف الكفاءة

من خلال الأدبيات التي عالجت موضوع الكفاءة نجد الاتجاه المعرفي للعالم Chowmesky الذي عرف بان الكفاءة هي المعرفة الباطنية للفرد وهي تقابل الأداء، و تعرف بانها نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية و العملية التي تنتظم على شكل خطاطات تمكن داخل فئة من الوضعيات المواقف من التعرف على مهمة مشكلة وحلها بإنجاز أداء ملائم.( المومني خالد ,2010 ).
أما في الأدبيات العربية نلاحظ استعمال مرادف الكفاية للدلالة على معنى الكفاءة ، و هناك بعض المراجع العربية خاصة منها المشرقية تستعمل عادة مصطلح الكفاية إلا ان الباحث رشيد طعيمة و حسين غريب يريا ان هناك فرقا في مدلول المفهومين، فالكثير من الدراسات لا تفرق بين المصطلحين ا"لكفاءة و الكفاية" بحيث الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توفره في شيء كشرط لقبوله بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما.(رشدي طعيمة و حسين غريب ،1986).

يعتبر موضوع الكفاءة من المواضيع التي تناولها علم النفس المعرفي والديداكتيك و علم الاجتماع كون المعرفة تحمل تصورات اجتماعية و كون التكوين و تقييم الكفاءات رهانات للتنظيمات و المجتمعات.

ظهر مفهوم الكفاءة عام (1988) ليصف مهام العمل و قد تعرف بمدى قدرة الفرد على إظهار المعارف و المهارات، لتقديم خبرة او منتج معين و ذلك حسب المعايير المطلوبة ،أي أنها القدرة على نقل المعارف والمهارات من سياق معين الى سياق أخر وبكلمات أسهل فإنها المعارف والسلوكيات و المهارات المطلوبة لاى عمل معين حسب معايير تلك الصناعة.(خضير كاظم حمود،2013).

أما الأدبيات الفرنكوفونية خاصة تلك التي تطرق لها Roegiers و Tardi فقد تناولت موضوع الكفاءة من باب "عائلة الوضعيات"، بمعنى أنها عملية تصريحيه ذات خاصية إدماجية مركزة على مرجعية ان الكفاءة هي مجموعة المعارف المنظمة في شكل عملي. و في هذا السياق تذهب الجمعية الفرنسية للمعايير الصناعية AFNOR في تعريف الكفاءة على أنها استخدام القدرات في وضعية مهنية بغية التوصل الى الأداء الأمثل للوظيفة او النشاط.

و يرى بعض الباحثين و منهم Maggi ان مفهوم الكفاءة يتغير بتغير السياق الذي يتناولها، حيث تعالج في مجال التربية و في مجال العمل و في مجال الحياة العامة فهي تعتبر المفهوم الأكثر تعبيرا عن الجسر الذي يصل ميدان التربية بميدان العمل.(Maggi, 2000 ).

أما Perennoud فقد أدخل في تعريفه عبارة الموارد المعرفية قائلا إن الكفاية هي:"القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال".(Perennoud ,2004).

يعرفها Riss,JM,Held ,D بانها القدرة على الأداء أي انجاز النشاطات المهنية المنتظرة من شخص ما في إطار الدور المنوط به في المنظمة او في المجتمع.هي ايضا مجموع المعارف النظرية والمعارف العلمية و المعارف السلوكية المستخدمة في سياق معين.(Riss,JM ,Held ,1989)

و جاء في قاموس Robert ان الكفاءة بانها المعرفة العميقة التي تسمح بإصدار أحكام و اتخاذ قرارات.أما Larousse فيعرفها على أنها استعداد الفرد في اتخاذ القرار و القدرة المعترف بها في مادة من المواد.(Benaouda Bennacuer,2009).

و يشير De ktele بان الكفاءة هي مجمـوعة المعارف، والقدرات الدائمة ، و المهارات المكتسبة عن طريق الاستيعاب ، والخبرات المرتبطــة فيما بينها في مجال معين.

ويعرفها أحمد عزت راجح (1965) ، على أنها إنتاج أكبر قدر من أجود نوع في أقصر وقت وبأقل مجهود وبأكثر قدر من الرضا والارتياح.

ويشير Joeard Landsman (1985) ، بأنها القدرة على العمل بفعالية سعيا إلى الحصول على الإشباع والرضا تحقيقا لمعان إيجابية تجعل الحياة ممكنة ومستحقة.

و في رأي Funk & Wagnalls الكفاءة قدرة وهي تعني استدعاء كل قدرات الفرد وتوجيهها نحو الشيء لإنجازه، وأنها توفر الخصائص ليكون الفرد كفئا. (نعيمة بدر، 1989).

و يعرف Bouffard–Bouchard (1989) ، الكفاءة بانها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال، والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة.( Bouffard Et Bouchard,1989).

و يحدد Sammurçay et Pastré ، الكفاءة من ناحية علاقة الفرد،
بوضعيات العمل التي تكمن في الأداء الملاحظ بوصف تنظيم المعارف في و من اجل العمل.
(Samurçay, et Pastré 1995).

و يعرفها Paquay أنها مجموعة من وضعيات التكيف و حل المشاكل و تحقيق المشاريع (Anne-Marie Huynen,19 Luc Collès Léopold Paquay Ghislain Carlier).

و يتناول (1991) Leplat الكفاءة من زاوية النشاط أثناء الوضعية بالعنصر او المكون بالعنصر او المكون التحتي sous-jacent لكل فعل او نشاط ، يسمح بشرح كيفية تحول المعارف لأفعال أثناء النشاط المناسب. فيتمثل جهاز من المعارف الذي يولد نشاط يستجيب لشروط طبقة معينة من الوضعيات.

و في رأي رائد من الرواد المهتمين بموضوع الكفاءة Montmollin ، هي مجموعة مستقرة من المعارف والمهارات والتصرفات النموذجية و الإجراءات المعيارية و من أنواع التفكير التي يمكننا تنفيذها دون تدريب جديد ، والتي تهيكل و تبني مكتسبات التكوين المهني، فهي تسمح باستباق الظواهر وتضمينها(جعلها ضمنية) في التعليمات الضمنية وتنويعها في المهمة.

ان الكفاءة تتطلب بالضرورة تعبئة معارف متعددة ذات طبيعة مختلفة تتمثل في معارف تصريحيه، بالتساؤل ماذا و لماذا و معارف النشاط الشرطي بالتساؤل متى و لماذا ومعارف الإجرائية بالتساؤل كيف. الكفاءة تتطور بتعبئة و تفاعل مختلف الموارد الداخلية والخارجية في عائلة وضعية. ( TardifJ,2006 ).

و لقد عالج مفهوم الكفاءة الخبير و الباحث (Gilet) و عرفها بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" .(محمد الدريج، 2000، ص 28).

و تعرف عندLuis d'hainout كمجموعة من المعارف (savoirs) والمعارف العملية (savoirs faire) و المعارف السلوكية (savoirs être) التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط ما بطريقة ملائمة » .(François Reynal 1997 p 76) .

كما تعرف ايضا الكفاءة بأنها "مزيج او اندماج مجموعة من الموارد المنسقة فيما بينهاحيث تسمح بفهم الوضعية والاستجابة لها بطريقة صحيحة.(Jonnaert.P et D.Masciotr, 2004 ).

الكفاءة تسمح بالمشاركة و المساهمة و إنتاج نشاطات على المستوى الفردي و الجماعي في إطار التنمية البشرية (Bélisle, 1995).

و من المنظور المعرفي تعرف بانها القدرة على حل المشاكل بطريقة فعالة في سياق ما.الكفاءة ليست ما نفعل إنما كيف نصل الى فعله بطريقة مقبولة و سليمة.(Michel.S ,1993 ).

تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه . والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد . بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان . (فاتح لعزيلي،2013 ).

## 2.نشأة مفهوم الكفاءة

ان أصل مصطلح الكفاءة لاتيني ثلاثي compétencia ويعني «juste rapport» ، استمد من competère وتعني الانتماء .ظهر مصطلح compéter في لغة القانون في نهاية العصر الوسط وكان المراد منه التعبير عن الحق.أي الحق في التعرف على قضية الذي يقابله "محكمة ذات كفاءة أي القدرة على اتخاذ القرار.و بالتالي مدلول الكلمة يرتبط بالقدرة أكثر من ارتباطه بالمعرفة.ويدل عموما على القدرة على التعبير في مادة من المواد.(saint jean ,2002) .

أما في مجال اللسانيات الحديثة فان مصطلح الكفاءة يستعمل مقابلا للمصطلح الإنجليزي(Competence) الذي يشير إلى مفهومي القدرة وهي التي تكمن عند الفرد وتمكنه من إنتاج عدد لا متناه من الجمل و تكمن ايضا في الملكة اللسانية.

و في عام 1930 ظهر مصطلح الكفاءة في معجم لاروس التجاري Larousse Commercial على أساس أنها مجموع المعارف و الصفات و القدرات التي تسمح بقياس و مناقشة و تصفح و اتخاذ قرار فيما يتعلق المهنة الخاصة بصاحبها.

و بعد مرور أربعين سنة اقترح العالم Chowmsky ، في مجال اللغة و اللسانيات مصطلح الكفاءة ليصف قدرة المخاطب على إنتاج مجموعة غير محدودة من النصوص في لغته. و بالتالي تصبح الكفاءة ميكانيزم إنتاج أفعال و كلام.( Perrenoud, P.1994. ).

## 3.الفعالية والكفاءة التعليمية:

يرتبط مفهوم الفعالية بالكفاءة ارتباطا وظيفيا، فهما متلازمان ومكملان لبعضهما، لذلك يكون من الصعب التفريق أو الفصل بينهما. فقد تكون المؤسسة الجامعية فعالة ولكنها ليست كفاءة، فحسب المفهوم فهي تحقق أهدافها ولكن بتكاليف زائدة، لذلك تؤثر عدم كفاءة المؤسسة سلبا على فعاليتها. ويمكن النظر الى الكفاءة على أنها " انجاز العمل بشكل صحيح" بينما الفعالية هي " انجاز العمل الصحيح" ، وهكذا يصبح المفهومان يكمل كل منهما الآخر. وإذا كانت الفاعلية تشير الى معنى تحقيق النتائج المطلوبة وأحداث الأثر الايجابي، فان الكفاءة هي علاقة بين كمية المدخلات وكمية المخرجات، أي أنها نسبة ما بين الموارد المستخدمة والنتائج المنجزة، بمعنى أن الكفاءة تزيد كلما كانت الموارد التي تم استعمالها أقل قياسا بالنتائج المتحققة. ويرتبط هذا الموضوع بالنظرة التي تفرق بين الفعالية والكفاءة.

يرى Peter F. Drucker ( 1974) أن الفعالية هي أساس النجاح، بينما الكفاءة هي الحد الأدنى المطلوب من أجل البقاء، وبعد ذلك يتم تحقيق النجاح. ونفهم من هذا القول بأن النجاح يتحقق عبر الفعالية، بينما تمثل الكفاءة المحرك الذي يديم النجاح. ولقد عرف (داركر) الفعالية بعبارة مبسطة بقوله بأنها " عمل الأشياء الصحيحة" (Doing The Right Things)، بينما عرف الكفاءة على أنها " عمل الأشياء بشكل صحيح" (Doing Things Right)، فالفعالية تركز على النتائج، بينما تتمحور الكفاءة على العمليات التي تحقق هذه النتائج.

ويرى " عبد الفتاح جلال" أنه لكي نخرج من هذا الخلط يجب أن نصطلح على أن الكفاءة تشتمل على نوعين:

1- **كفاءة داخلية:** وهي التي تحقق فيها المخرجات أهداف المؤسسة الجامعية ووظائفها من خلال العمليات التي تمر بها المدخلات.
2- **كفاءة خارجية:** ترتبط بمدى تحقيق مؤسسات التعليم الجامعي لأهدافها.

ففي مجال التعليم العالي نجد أن المدخلات تتكون من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمرافق البيداغوجية والعلمية، وجميع التجهيزات والوسائل اللازمة للعملية التعليمية، ولكي تتحقق الأهداف وتظهر الفعالية يجب أن يكون هناك تنظيم إداري محكم وتقييم للأداء وفق مؤشرات كفاءة العملية التعليمية.

## 4.الكفاءة من منظور Le Boterf

طور المختص و الخبير العالمي (Le Boterf) مفهوم الكفاءة انطلاقا من مسار بحث نظري و تطبيقي تخصص فيه لسنوات طويلة قاده الى التخصص في موضوع Agir et interagir avec compétence en situation و الذي من خلاله يحدد تعريف الكفاءة في معرفة كيفية التصرف و "رد الفعل" حيث يؤكد على عدم تقليص الكفاءة في عملية التطبيق أو تنفيذ القواعد فقط ، ولكنها تتجاوز ما هو منصوص عليه . فالشخص الكفء يتقن اختيار وتنظيم وتنشيط بعض الموارد (المعارف، المهارات ، الجودة، الثقافة، الشبكات الوثائقية، شبكات الخبرة، الخ) قصد تسيير وضعيات و مواقف الممارسة المهنية .( Le Boterf,2001 ).

كما بين Le Boterf أن تنظيم العمل يحدد بقوة الكفاءة التي يمكن أن تبنى من قبل الأفراد. فمن المؤكد أن الكفاءة تتجسد في العمل مع كل ما يعترضها ومع كل ما هو متاح، فهي تتجسد كذلك حسب توقعات المقيّم للشخص الذي سينجز العمل.

و يذكر Le Boterf ان منذ حوالي عشر سنوات تتعدد الآراء و التناولات في دراسة مفهوم الكفاءة. وقد تابع تطورها من خلال الأدب البيداغوجي والتعليمي.

يقول Le Boterf انه لم يكن معترف من قبل بالتعدد الكبير لمعاني مفهوم الكفاءة من طرف الباحثين إلا انه توصلت اليوم مجموعة منهم بالاعتراف و تدعيم و قبول هذا الرأي. (D'Hainaut,1988; Meirieu,1991;Jonnaert, Lauwaers etPeltier,1990;Raynalet Rieunier, 1997 ,Perrenoud,1997,Pallascio,2000,Jonnaert,2001et2002.(LeBoterf,2006)

ان مفهوم الكفاءة لا يتعارض مع النموذج البنائي المعرفي لتنمية و تطوير المعارف والكفاءات،إلا انه في هذا السياق يجب تطوير الكفاءات من خلال الوضعية.تبنى الكفاءات و المعارف في إطار تفاعلي ضيق و تلاحظ مؤقتا في الوضعية.بالإضافة الى ذلك تتميز الكفاءة بالعمومية أكثر من المعارف لأن الكفاءات الاجتماعية البنائية تستدعي موارد أخرى غير المعارف.

تقبل الكفاءة نفس خصائص المعرفة من المنظور البنائي الاجتماعي أي أنها :

- خاضعة للبناء
- لها مكانها
- تأملة
- وذات استدامة مؤقتة

بالإضافة الى هذا الطابع الرباعي تستوفي الكفاءة وظائف مميزة تتمثل في الأتي :

- تدعيم
- تنسيق سلسلة من الموارد المتنوعة،المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسياقية وغيرها.
- تناول بنجاح مختلف المهام التي تتطلبها وضعية ما
- التأكد من الملائمة الاجتماعية لنتائج التحصل في الوضعية المعنية.
- من العوامل الضرورية لعملية التعلم التي تهدف الى تطوير الكفاءات ،السمات والخصائص التي يتميز بها كل طالب (خصائص وراثية و ثقافية لمحيطه العائلي و الاجتماعي) و الذي يؤثر على اكتساب المعارف في مختلف وضعيات التعلم.

تتمثل الكفاءة في اندماج المهارات و المعارف و القدرات الضرورية لانجاز مهمة معينة. كما يؤكد ان تطور الكفاءات يصمم كعملية مسار فردي و كنتاج لسيرورة او مسار لهذه العملية. الكفاءة هي خاصية diosyncrasique بمعنى حالة تطور خاصة بالفرد حتى و ان اعترفنا بوجود نقاط تشابه و نقاط اختلاف بين أشخاص طوروا كفاءات في نفس المجال.
.( Jonnaert P,2006).

## 5.مجالات الكفاءة

الكفاءة من المصطلحات التي عنيت باهتمام العديد من التخصصات في ميادين مختلفة كونها تمس الجانب البنائي و المعرفي و الاجتماعي و في سياق تخصصنا سنقدمها في الإطار اللغوي و اللساني و البيداغوجي و التربوي و النفسي و التربية و التعليم و الثقافة .

### 1.5. الكفاءة في المجال اللغوي

يشرح المعجم العربي"لسان العرب لابن المنظور" مفهوم الكفاية انطلاقا من مقولة : كفى يكفي كِفاية إذا قام بالأمر، ويقال: استكفيته أمرا فكفانيه، ويقال: كفاك هذا الأمرُ أي حَسْبك. ويقال: كفاه مؤونته كِفاية وكفاك الشيء: يكفيك واكتفيت به. لهذا تنعقد هذه المعاني حول مفهومين:

**الأول:** القيام بالأمر، ولم تحدد المعاجم مستوى القيام به، إذا ما كانت مرتفعة أو منخفضة، ونسبة الارتفاع والانخفاض.

**الثاني:** الوصول إلى درجة من المبتغى سواء أكان المبتغى ماديا أم معنويا.ثم أخذت المعاجم منحى آخر في تحديد معنى الكفاية عندما أشارت إلى أن الكفْوَ النظيرُ وهو لغة في الكفْء، ويجوز أن يريدوا به الكُفُؤ فَيُخَفِّفوا ثم يُسَكِّنوا ، وأشير هنا أيضا إلى أن معجم ابن منظور، لسان العرب، ذكر تحت مادة(غنى) أن الغناء بمعنى الاستغناء والكفاية، وبهذا يكون مصطلح الغناء مرادفا للكفاية في الإطار المعجمي.

وورد كذلك عند ابن كثير في تفسير قوله تعالى في سورة الزخرف الآية، 11 ﴿والذي نزل من السماء ماء بقدر﴾يقول:" ...أنه يرسله بحسب الحاجة كما يرسل المطر بقدر الكفاية" فالكفاية هنا تعني بقدر الحاجة وهو في مقابل قوله "بحسب الحاجة" أو تعني بقدر كافٍ، أو بقدر ما يكفيهم. ومثله ما جاء أيضا في صحيح مسلم في قوله إن"النفقة مقدرة بالكفاية" أي مقدرة بالحاجة. أما الكفاية فيما ذكره البيهقي في قوله"... ولا يتوكل على الله إلا من عُرف بالولاية والخلاية والكفاية..." فتعني الغناء.

وكذلك ورد هذا اللفظ عند الجاحظ في تعليقه على قول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه "قيمة كل إنسان ما يحسن" يقول:" فلو لم تقف من هذا الكتاب إلا على هذه الكلمة لوجدناها كافية شافية ومجزية مغنية بل لوجدناها فاضلة على الكفاية وغير مقصرة عن الغاية". وهذا يعني أن الكفاية ليست النهاية فهناك ما يفضلها، وهي مستوى من المستويات التي يُرجى تحقيقها للوصول إلى الغاية.

ويتضح من المفاهيم السابقة أن الكفاية هي القيام بأمر ما والوصول إلى درجة معينة من الإتقان، تتفاوت هذه الدرجة تبعا للشخص الذي يقوم به، بحيث تصل هذه الكفاية أحيانا إلى مستوى التميز ضمن مستويات المقبولية.

ولذا تنوعت مفاهيمها تبعا لتوجه صاحبها ومنطلقه، ودارت في مجملها حول مفاهيم مجاورة تقترب أو تبتعد عنها، مرتبطة بعلائق تربطها، لا تخرج عن المفاهيم التالية: الاستعداد، القدرة، المعرفة، الملكة، المهارة، وارتباطها بالأداء والإنجاز. ( خالد بسندي،2009).

**2.5 .الكفاءة في اللسانيات الحديثة:**

أما في مجال اللسانيات الحديثة فان مصطلح الكفاءة يستعمل مقابلا للمصطلح الإنجليزي(Competence) الذي يشير إلى مفهومين:

**القدرة:** وهي التي تكمن عند الفرد وتمكنه من إنتاج عدد لا متناه من الجمل.

**الملكة اللسانية،** فقد ترجم راشد الدويش كلمة (Competence) بـ (الكفاية) من أول كتاب هكتر هامرلي" النظرية التكاملية في تدريس اللغات" إلى نهايته، ولكنه يخلط كما يذكر، سعود بن حميد السبيعي، هذا المفهوم بمفهوم آخر و هو يترجم مفهوم(Proficiency) بكلمتي الكفاية اللغوية ويترجمه بمعنى الكفاية أيضا، ويترجم الكلمة نفسها بمعنى الكفاءة. وفي الوقت نفسه يترجم مفهوم(linguistic Competence ) بكلمتي الكفاية اللغوية. ويستخدم المترجم كلمة (كفء) كمقابل لكلمة (Competence). أما المؤلف هكتر هامرلي فيرى أن القدرة أو الكفاءة الثقافية ( Cultural Competence) أهمّ من المعرفة الذهنية عندما يتعلق الأمر بالتدريس، فإن كان يقصد بالمعرفة الذهنية القدرة أو الكفاءة اللسانية (Linguistic Competence) وهو الأقرب فهذا يتناقض مع صميم نظريته.

وحسب الرأي السائد في النظرية اللسانية الحديثة فإن القدرة أو الكفاءة اللسانية (Linguistic Competence) تعدّ تجسيداً أو تمثيلاً للملكة اللسانية (Language Faculty) .

ومن هنا نجد أن هكتر هامرلي قد استخدم Linguistic Competence بمعنى المعرفة الذهنية والكفاءة والكفاية والقدرة ومن جهة أخرى جواد باقر قابل مصطلح تشومسكي(adequacy) بالقابلية و(capacity) بالقدرة وترجم الفهري (Competence) بالقدرة و(capacity) بالكفاءة

والقدرة. أما الكفاية فقابلها بـ( adequacy). وهذا التفاوت في مقابل المصطلح، ترتب عليه مشكل التداخل في المفهوم.( خالد بسندي،2009).

### 3.5.الكفاءة في المجال البيداغوجي

الكفاءات هي نموذج من نماذج التدريس الهادف، يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجة والفكرية والمنهجية والتواصلية، من أجل دمجه في محيطه، ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي، ولا يقتصر المدرس في بيداغوجيا الكفاءات على تلقين المعارف، بل يتعداها إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب القدرات العقلية والمهارات الحسية الحركية، التي تمكنهم من استثمار معارفهم في مواقف جديدة وغير متوقعة، خارج محيط المدرسة.

إن هذه البيداغوجيا كما يقول Carré,PH تسمح للمتعلم باكتساب القدرة على حل المشكلات في سياق معين، من خلال تمكينه من أساليب تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة؛ بل إنها نموذج تربوي يستهدف تمكين الفرد (المتعلم) من إنجاز مهام تعليمية أو تكوينية بأسلوب مرض، ويستهدف أيضا الإدماج الوظيفي للمعرفة (Savoir) وللمعرفة الأدائية (Savoir–faire) وللمعرفة المتعلقة بآداب السلوك (Savoir–être). إنها بيداغوجيا تقدم قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات. وتميز بيداغوجيا الكفاءات الكفاءة التعليمية بالخصائص الآتية:

- الكفاءة محطة نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة أو لتكوين.
- الكفاءة مفهوم شامل ومدمج، أي يقتضي اكتساب تعلما في المجالات الثلاثة المعروفة، (المجال المعرفي و المجال الوجداني و المجال الحسي الحركي) حسب أهمية كل مجال للاستجابة لحاجيات الفرد الاجتماعية منها والثقافية والاقتصادية.
- يمكن تقويم الكفاءة من خلال سلوكات قابلة للملاحظة، وذلك من خلال مؤشرات إجرائية ومعايير التقويم؛ أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات تؤشر على حصول الكفاءة وتحققها.( خالد بسندي،2009).

### 4.5.الكفاءة في المجال التربوي والنفسي:

لقد سبق و ان اشرنا في العناوين السابقة ان الكفاية مفهوم حديث العهد ، يتميز بالتداخل و التشابك لتعدد معانيه في مختلف المجالات لهذا يعتبر تناول مفهوم الكفاءة في الأبحاث النفسية و

التربوية نتاج لما توصلت إليه الدراسات و الأبحاث في مجال اللسانيات الحديثة الذي ساعد في تطوير المفهوم في علم مجال علم النفس اللغوي و تناوله في المجال التربوي و النفسي، حيث عُرِّفت الكفاية على أنها استعداد لقوة القيام ببعض الأفعال، نحو: كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون، وهي معرفة حسن التصرف. ( الدريج ،2004، ص287).

و حدد عبد الكريم غريب الكفاءة سيكولوجيا انطلاقا من مفهوم الاستعداد على أساس بعد القوة، فهو استعداد لقوة القيام، لا استعداد فقط للقيام، وهنا إشارة إلى مستوى من مستويات الكفاءة التي هي استعداد عنده.( غريب، عبد الكريم، ،2004 ، ص79) .

و يشير الدريج إلى أن الكفاءة "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة".( الدريج ،2004، ص283 ) .

فهي عنده ليست قدرة بل قدرات، وليست قدرات فطرية بل مكتسبة متعلمة، يظهر أثرها بسلوك الفرد وقيامه بالعمل. فأصبحت الكفاية قدرة تحتوي معرفة ومهارة وقدرة واتجاها، أو قل تحتوي معارف ومهارات وقدرات واتجاهات.

وهناك تعريفات إجرائية تعليمية تنطلق من المنهج الذي يمثله صاحبه، فإذا كان تربويا أدخل التلميذ في التعريف، بحيث تبين مدى استطاعة التلميذ الاستفادة من معارفه السابقة سواء أكانت ذهنية أو مكتسبة في مواجهة الوضعيات بغية حلها. ويبدو من هذا أن مفهوم الكفاية يتسم بالليونة مما يجعله يشمل المعارف والمهارات، ويُمَكِّن من التصرف أمام مجموعة من الوضعيات، وحل المشكلات والتكيف مع أية وضعية جديدة أو معقدة،لإنجاز مختلف المهمات. وهذا المفهوم لم يعد يقوم على تلقين المعارف وحصرها بالمعلم، بل أصبح يجعل المتعلم في قلب الاهتمام، ويمكنه من استثمار فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة .( الكنبور، المقاربة بالكفايات،).

### 5.5. الكفاءة في مجال التربية و التعليم

ان محمد الدريج يقدم في كتابه (الكفاءات في التعليم، 2000) خمسة كفاءات مختلفة في مجال التربية والتعليم وهي تتمثل في الكفاءات الإستراتيجية والكفاءات التواصلية والكفاءات الثقافية والكفاءات التكنولوجية.

- **الكفاءات الإستراتيجية:**

تتمثل معالجة الكفاءات الإستراتيجية في مناهج التربية والتكوين و تنمية مجموعة من القدرات عند المتعلمين كمعرفة الذات والتعبير عنها؛ التموقع في الزمان والمكان؛التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع....) والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة، كما تتمثل في قدرات تعديل المنتظرات والفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

- **الكفاءات التواصلية:**

تنحصر هذه الأخيرة في ثلاث مجالات أو كفاءات فرعية، وهي إتقان اللغة العربية، وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية، والتمكن من اللغات الأجنبية، ومن مختلف أنواع التواصل، ومن أنواع الخطاب ( الأدبي، والعلمي، والفني...).وحتى تتم معالجة الكفاءات التواصلية بشكل شمولي في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تؤدي إلى :

- إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب الأدبي والعلمي والفني، المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط البيئة والمجتمع

- **الكفاءات الثقافية:**

وهي تتكون من شقين رئيسيين وهما الشق الرمزي والشق الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة. (محمد فاتحي، 2004، ص 65).

يشمل الشق الرمزي تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم و يشمل الشق الموسوعي المعرفة بصفة عامة.

- **الكفاءات التكنولوجية:**

تتمثل في القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية والتمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والإشراف والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الاحتياجات الجديدة المتطلبات المتجددة و اندماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

## 6.أنواع الكفاءات

تتعدد أنواع الكفاءات بتعدد المجالات و التخصصات التي اهتمت بها و حسب فلسفات التعليم ونظريات التدريس وحاجات المجتمع. والمقصود بتصنيف الكفاءات كما تقول إيمان هريدي هو تحديد المحاور التي تدور في ضوئها باعتبارها رئيسية، يتم تحليلها إلى كفاءات ثانوية حيث أن الهدف من التصنيف تيسير مهمة التفكير في كل جانب من جوانب الإعداد وتنميته لدى المعلمين . وقد قسم بعض الباحثين الكفاءة إلى ثلاثة أقسام وميزوا بين ثلاث درجات من الكفاءة؛ وهي :

**1.6. الكفاءات الأولية** :أي كفاءة الدرجة، وتعرف في الأدبيات الكندية بالأهلية أو القدرة، ونتحدث عنها حين يتعلق الأمر بمعرفة علمية أو مجموعة محددة من العمليات جوابا عن إشارة سؤال أو تعليمة أو صيغة معروفة ومألوفة من طرف التلاميذ.

**1.1.6. كفاءات أولية مؤطرة** :أي كفاءات الدرجة الثانية ويتعلق الأمر بامتلاك مجموعة من هذه الكفاءات الأولية وبمعرفة اختيار الكفاية التي تصلح من بينها لمواجهة وضعية مستجدة بما تقتضيه هذه المعرفة من تحليل وتأويل للوضعية.

**2.1.6.كفاءات مركبة** :أي كفاءات الدرجة الثالثة، وفيها تكون بصدد الاختيار والتركيب الصحيح لمجموعة من الكفاءات الأولية بهدف معالجة وضعية جديدة ومركبة.

**2.6.الكفاءة الأكاديمية في مجال التعليم** : هي مجموعة من القدرات التي يجب أن تتوفر في المعلم كي يستطيع تأدية عمله بكفاءة وفعالية حسب معايير أو أهداف محددة منها: القدرة على فهم مادة التخصص، سعة الإطلاع والمعرفة، المرونة في التفكير، القدرة على الابتكار، القدرة على التنسيق والربط بين الأفكار، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على النقد والتحليل، سرعة البديهة، الدقة في استخدام المصطلحات العلمية، القدرة على تبسيط مادة التخصص.( فتحي مصطفى الزيات،2001).

**3.6.الكفاءة المعرفية**

يعرف Sternberg،(1985) ان الكفاءة المعرفية لا تتوقف على كثرة القراءة إنما تتضمن نوع المادة المقروءة و مدى جودة محتواها و مضمونها و كفاءة التمثيل المعرفي لمحتوى ومضمون المادة المقروءة.

هناك ايضا من يصنف الكفاءة على أساس مستويات مختلفة كما يلي :

- الكفاءات **الذاتية** المرتبطة بتنمية الذات، بغية تنمية شخصية المتعلم
- الكفاءات **الاجتماعية** القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي؛ لتلبية حاجات التنمية الاجتماعية للبلاد
- الكفاءات **الاقتصادية** القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية
- الكفاءات **الاجتماعية** بشكل يسهم في اندماج المتعلم في القطاعات الإنتاجية خدمة للتنمية
- الكفاءات **الأساسية** المتمثلة في مجموعة من الأهداف الإجرائية المندمجة في وضعية تعليمية محددة، وهذه الأهداف ليست مجرد أهداف إجرائية بل هي عبارة عن أنشطة محددة بشكل كبير تقوم على مضامين دراسية، وتنجز بوساطة قدرة ذهنية أو حس حركية.
- الكفاءات **التواصلية أو الاتصالية التي استعملت** لأول مرة من طرف العالم اللساني الأمريكي "دل هايمز" عندما رأى أن فكرة تشومسكي عن القدرة محدودة غير شاملة، فالكفاية التواصلية أو الاتصالية "هي مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة

واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل التي تهتم بتنمية التواصل والتمكن من اللغات واستعمالها، وهي التوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية. فالتواصل يقتضي، داخل المؤسسة التعليمية، معرفة القواعد التركيبية والدلالية والتداولية والنحوية والصرفية والصوتية للغة المتخاطب بها. فالكفاية هي قدرة على الإنتاج، لكنها محكومة بالوضع الاجتماعي للمتكلم و المتلقي.

### 4.6. انواع الكفاءة حسب Le Boterf

يحدد الخبير Le Boterf الكفاءة في عدة انواع كونها تعبئة و تنشيط لعدة معارف في وضعية و سياق ما و تتمثل هذه الأنواع فيما يلي :

- **معارف نظرية** (فهم و تفسير)
- **معارف إجرائية** (معرفة طريقة الإجراء)
- **معارف عملية إجرائية**(معرفة الإجراء و معرفة العمل)
- **معارف عملية اجتماعية** (معرفة كيفية السلوك و التصرف)
- **معارف عملية معرفية** (معرفة طريقة علاج المعلومة و معرفة التفكير و تسمية ما نقوم به و معرفة الحفظ .(Le Boterf ,1995).

### 5.6.انواع الكفاءة حسب Bellier

أما Bellier فيحدد انواع الكفاءة هو الأخر في مجموعة من المعارف المتمثلة في ما يلي :

- المعارف
- المعارف العملية
- السلوكات و المعرفة السلوكية
- المعارف و المعارف العملية و المعرفة السلوكية

### 6.6.انواع الكفاءة حسب katz

يصنف **katz** الكفاءة في ثلاث انواع

- **كفاءات مفهمية** (تحليل فهم الأداء بشكل منتظم)

- **كفاءات تقنية** (طرق سياقات إجراءات تقنيات تخصص)
- **كفاءات إنسانية**(في العلاقات الفردية و بين الافراد)

## 7.تطور الكفاءات

حاول الباحث Henri Boudreault دراسة الكفاءة داخل القسم بالنسبة لعلاقتها بالتعلم و التعليمية والتعليم في وضعية بيداغوجية.انطلق مع أساتذة فعمل معهم لبناء الركائز او الأسس الأولى لتعليمية وظيفية لتطور الكفاءة المهنية .توصل الى بلورة نموذج لمفهوم الكفاءة المهنية و تصور مخطط لمفهوم الكفاءة كما يوضحه الشكل أدناه :

شكل رقم 4 مفهوم الكفاءة للباحث Henri Boudreault

ان الكفاءة المهنية في رأي Henri Boudreault أي كفاءة المتعلم تكمن في تقاطع أربعة عناصر او مكونات متوفرة في المقررات الدراسية او في الواقع تتمثل في المعرفة الأدائية و المعرفة الوجدانية والسياق و الدال ، فينجر عنها متعلم صاحب المعرفة و المتمكن والمنجز.

يقصد Henri Boudreault بالمتعلم، المتمكن الذي ينجح في تحقيق أهداف البرنامج بدون ما يدمج بالضرورة المعرفة السلوكية في العمل.

المتعلم المنجز ينجز بطريقة جيدة الأعمال المهنية التي يطلب منه القيام بها بدون ما يلجا بالضرورة لبناء معرفة لها علاقة بالعمل الذي ينجزه.

والمتعلم الكفء هو ذلك الذي يوضح او يصرح السياق المهني و يكيف حسب الحالات إجراءات العمل و انجاز النشاطات حسب ما تتطلبه الظروف المهنية.

تطور الكفاءة يصبح مسالة نسق أكثر منه إنتاج و سياقات أكثر من أشياء معينة و علاقات أكثر منه سلوكات . لهذا في التكوين المهني الكفاءة لا تنحصر في نجاح المتعلم في الامتحانات فقط . و يقر Henri Boudreault ان المتعلم في التكوين المهني يصل الى تطوير كفاءات عندما يجمع في سياق دلالي الاتجاهات المكتسبة والمعرفة السلوكية و طريقة الإجراء او المعرفة الأدائية و المعرفة اللازمة.هذه الوضعية التعليمية في التكوين المهني تسمح له بانجاز مهمات تساعده في مواجهة مشاكل مهنية و إيجاد الحلول المناسبة.

تمثل المهمات المشكلات أساس تطور الوضعيات التعليمية التي تعزز تطور الكفاءات لدى المتعلم.و في هذا السياق تصبح المعرفة المسبقة و السلوكات المهنية وسائل و أدوات مهمة لحل المشاكل. Henri Boudreault .

### 8.خصائص الكفاءات المهنية

تعتبر الكفاءة في رأي Mayen Patrick بناء و سياق يجمع بين موارد الفرد وموارد المحيط، ولكن خصوصا تلك التي تقوم بالاستخدام الأمثل لهذه الموارد لتحقيق اداء جيد. و يحدد خصائصها في النقاط التالية :

- الكفاءات تبنى و هي غير قابلة للتحويل وغير معرفة نهائيا
- تنتج من الممارسة التأملية و تتمفصل في سياقات ووضعيات تعليمية مرتبطة بممارسات اجتماعية
- محتملة أي أنها مرتبطة دوما بوضعية تحدد فيها المتغيرات الظرفية . بما ان الكفاءة مرتبطة بفعل ونشاط الفرد هذا يتطلب عملية تكيف و مسؤولية يجب أن يتحملها الفرد اتجاه النشاط الذي يقوم به. و للقيام بالعمل لا يكفي أن نعترف بكفاءة الفرد وبقدراته على تعبئة موارده وتحقيق نتائج جيدة،

- الكفاءة ترتبط دائما باعتراف اجتماعي، فاكتساب الكفاءات لا يعني أن الكفاءة فعالة. قد يرى شخص ما انه اكتسب كفاءة، وهذا لا يعني أن أداءه منظم و في المستوى المتوقع. وبعبارة أخرى، الكفاءة خاضعة للتطوير و لهذا تقييمها قد يتوقف على التنبؤ والتشخيص.(Jonnaert, P. 2006 ).

و تتحدد في رأي الباحث (Oiry,2003 ) خصائص الكفاءة فيما يلي :

- الكفاءة فردية لأنها تخص الفرد و ليس التأهيل للوظيفة
- هي مفهوم واسع يشمل معرفة السلوك و يعتمد على الذكاء و المبادر.

## 9.مصطلحات مرتبطة بالكفاءة

### 1.9. مفهوم القدرة:

يدل هذا المفهوم حسب عبد الكريم غريب على « قدرة الفرد على استدعاء معلومات وتقنيات مستعملة في تجارب سابقة » .(عبد الكريم غريب، 2006، ص 127).

وفي معجم علوم التربية والديداكتيك، يدل هذا المفهوم على « جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة » .(عبد الكريم غريب وآخرون، 1998، ص 127).

أما في معجم علم النفس والتربية يدل مفهوم القدرة على « القوة التي تمكن الفرد من إمكانات عقلية لاستدعاء معلومات وتجارب سابقة لتوظيفها في حل مشكلة، كما أنها تلك الإمكانات التي تمكن الفرد من القيام بأداء جسمي أو عقلي، لبلوغ درجة من النجاح في التعلم وتحقيق أهداف تعلمية محددة أو أداء مهام مختلفة ».

إن القدرة في هذا المنظور تدل على إمكانية أداء نشاط معين، كما أنها تشير إلى القوة التي تمكن الفرد من أداء فعل ما، جسديا كان أو عقليا، وسواء أكان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم وبالتدريب. ويعتقد عبد الكريم غريب أن« مفهوم القدرة يكون عادة مرتبطا بمفهوم الكفاءة » (عبد الكريم غريب وآخرون، 2006، ص 173).

### 2.9. مفهوم الاستعداد:

يدل هذا المفهوم في معجم علم النفس والتربية على « قدرة طبيعية على اكتساب أنماط من السلوك سواء أكانت من نوع المعرفة أو من نوع المهارة » .(عبد الكريم غريب، 2006، ص 173).

أما حسب نوربير سيلامي، فيدل هذا المفهوم على الإمكانات الطبيعية أو المكتسبة التي يتوفر عليها الفرد والتي تمكنه من القيام ببعض المهام». (Norbert Sillami, 1980, p51) فهو بهذا المعنى قدرة كامنة فطرية أو متعلمة وتكون ممكنة الوجود بالقوة، أو هو أداء متوقع يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية، سوف يصل الفرد إلى إنجازه فيما بعد، عندما يسمح بذلك النمو والنضج أو عندما تتوفر الشروط الضرورية له.

### 3.9.مفهوم المهارة

" المهارة هدف من أهداف التعليم، يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية، مثل مهارة القراءة... وتتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة دلالات منها:

- أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسمية
- أنشطة تلفظيه، مثل النطق واستقبال الأصوات
- أنشطة مهارية تعبيرية مثل الخط والرسم والرقص والموسيقى

وتتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة لها ثلاثة مستويات:

- مهارات التقليد والمحاكاة، وتنمى بواسطة التكرار والمحاكاة
- مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتدريب والتمهير
- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالعمل الجماعي أو الفردي الموجهين»

(عبد الكريم غريب، 2006، ص 173).

### 4.9.مفهوم الأداء:

يعرف الأداء في معجم علم النفس والتربية بأنه « إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية » .(جماعة من المؤلفين، معجم علم النفس التربية، 1984). أما في معجم علوم التربية لعبد الكريم وآخرون، فنجد التعريف التالي للأداء: « إنه التحقيق الآني لمهمة معينة أو هدف معين » ويضيف أصحاب هذا المعجم ما معناه أن الأداء يعبر عن النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محددة في شكل سلوكيات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس.

إضافة إلى ذلك، الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، إنه يختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة، مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يحقق الفرد آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز ( أو الأداء ) هو السلوك؛ أي سلسلة الأفعال والأنشطة والعمليات.

أما إذا رجعنا إلى التعاريف المكتبية فإننا نجد أحمد صقر عاشور يعرف الأداء بأنه « قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله» .(أحمد صقر عاشور ، 1983، ص 189) ، أما أحمد منصور فيعرف الأداء بأنه « عبارة عن كفاءة العامل في عمله ومسلكه، وهو يعبر عن مدى صلاحية الفرد في النهوض بأعباء عمله وتحمله لمسؤولياته خلال فترة معينة » (أحمد منصور، 1973، ص 121).

يستنتج من مختلف التعاريف السابقة لمفهوم الأداء، سواء تلك التعاريف المعجمية أو المكتبية، ان الأداء يستعمل كمرادف لمفهوم الإنجاز، ولتحقيق أي أداء، نجد الفرد مجبرا على استعمال إمكاناته الجسمية والعقلية والنفسية. وفي مجال التربية والتعليم، يعبر الأداء عن النتائج والأهداف التي حققها المتعلم في تعلمه، وهو مؤشر لما تعلمه، لكن من مميزات الأداء أنه سلوك آني، ويعد السلوك الأدائي؛ أي الأفعال والأنشطة والعمليات التي يقوم بها المتعلم مؤشرا من مؤشرات ما تحقق لدى المتعلم من أهداف أو من كفاءات. ورفعا لكل لبس، ونظرا لكون المهارة أشمل من الأداء وأعلى منه مستوى؛ فإننا نلجأ لاستعمال مصطلح « أداء » أو « إنجاز » للتعبير عن أبسط العمليات التي يتحكم فيها المتعلم قصد تنمية قدرة ما والتي تساهم هي الأخرى في تنمية الكفاءات حسب التدرج التصاعدي التالي:

إنجاز ⟵ قدرة ⟵ كفاءة

(فاتح لعزيلي،2013).

## خلاصة

الكفاءة مفهوم متعدد التعاريف و شامل، يتضمن مجموعة معقدة من الترتيبات و المعارف و الدوافع و المهارات و السلوكات التي تتفاعل مع العناصر الأخرى.هذا التصور للكفاءة يجعلها نتاج تفاعلي بين المجال المعرفي و المجال الوجداني و المجال الحسي الحركي للاستجابة لحاجيات الفرد الاجتماعية المعرفية منها والثقافية والاقتصادية.

# التكوين و التعلم

I التكوين

تمهيد

1 تعريف التكوين

2 التكوين عملية اجتماعية

3 أهداف التكوين

4 أسس و وسائل التكوين

5 شروط التكوين الفعال

II التعلم

1 تعريف التعلم

2 اهمية موضوع التعلم

3 شروط التعلم

4 نظريات التعلم

خلاصة

## I. التكوين

### تمهيد

عملية التكوين من العمليات و الاستراتجيات المهمة و الضرورية لبناء المجتمعات فإنها تتفاعل في علاقة تبادلية بين التربية و التعليم حيث جاء في كتاب عبد المعطي محمد عساف (2000) ان التربية هي عملية بناء منظومة القيم في سياق علمي و عملي و أما التعليم فهو عملية نقل و تنمية للمعارف في سياق منهجي و تطبيقي.

### 1.تعريف التكوين

التكوين هوعملية منظمة و مستمرة يتم فيها نقل مهارات معينة ،يغلب عليها ان تكون مهارات حركية الى المتكونين وتوجيههم لاتقان تلك المهارات الى مستوى مقبول (حسين حسن عمار ،1991).

و تعرف (1993) Legendre التكوين بأنه مجموع النشاطات و الوضعيات و والوسائل البيداغوجية التي تهدف الى تعزيز اكتساب او تنمية المعرفة ( المعارف و المهارات و الاتجاهات ) لممارسة مهمة او عمل.(Legendre ,1993 ).

ووفقا لديوان الكيبيك للغة الفرنسية (2006)، التكوين هو مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية الضرورية لاكتساب الكفاءة في مجال معين. ومن بين أنواع التكوين، هناك التكوين الأولي والتكوين المستمر .(Jean Labelle et all,2014 ).

يعرفه قاموس Oxford بانه قدرة الفرد الوصول الى المستوى المطلوب من الاداء و السلوك عن طريق التربية و الممارسة.و يعتمد على تقديم الوسائل اللازمة لتحقيق الاهداف المرجوة كما يعتبر علاقة تفاعل و تبادل بين النظري و التطبيق.

يعرفه بالتغيير الارادي لسلوك الكبار في اعمال ذات طبيعة مهنية.(عبد المجيد سالمي،نور الدين خالد،1998).

يعرف التكوين كذلك بانه مجموع النشاطات و الوسائل و المناهج و الدعائم المخططة التي من خلالها يمكن للعمال و الافراد تحسين معارفهم و سلوكاتهم و مواقفهم و حركاتهم و قدراتهم العقلية لبلوغ اهداف المؤسسة ، و اهدافهم الشخصية للتكيف مع محيطهم و تحسين ادائهم لمهامهم الحالية والمستقبلية.(احمد زين الدين بوعامر،2014).

أما عبد المعطي عساف فيعرفه بأنه عملية صقل و تنمية المهارات في سياق معرفي و منهجي علمي كما يعتبر وجه من أوجه التعلم الذي يتلقاه الفرد من مهارات و خبرات و قيم و سلوكيات عملية لهذا يمثل التكوين عملية احتضانية لإمكانات الفرد و قدراته و معارفه لجعلها تتوافق مع إمكانات و أهداف المؤسسة و المجتمع .يتقاطع التكوين مع مفاهيم التربية و التعليم مشكلين معا مثلث النوعية بمنظوماته الثلاث ،منظومة القيم و العادات (التربية)منظومة المعارف(التعليم) منظومة المهارات و الخبرات (التكوين). (عبد المعطي محمد عساف، 2000).

و يشير كل من نبيل حسين النجار و مدحت مصطفى راغب ان التكوين وسيلة عملية وعلمية تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدراته و تنمية مهاراته و تغيير اتجاهاته وتزويده بالمعلومات لضمان تحقيق التوازن الطبيعي المنشود بين الأهداف التكوينية من ناحية والنتائج التكوينية المحققة من ناحية أخرى.( نبيل حسين النجار ، مدحت مصطفى راغب،1992 ).

و يرى Lesne.M 1984 ان التكوين عملية او ممارسة اجتماعية حيث يكتسب الافراد خبرة اجتماعية فردية كونهم ينمون في بيئات اجتماعية مختلفة يكتسبون من خلالها معارف مما يؤدي الى تزاوج مباشر بين عملية لتربة الشباب و الممارسة الاجتماعية(.Toupin,L . 2004).

ان التكوين موقف جمعي يتسم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الايجابية في الأداء( رأفت عبد الفتاح : سيكولوجية التكوين وتنمية الموارد البشرية) .

كما يمكن تعريف التكوين أيضا بأنه موقف جماعي يتم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير والاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في الأداء.( حسن أحمد الطعاني ، التكوين ، مفهومه وفعالياته).

و قد أوضح Eicher ان التكوين عبارة عن قيمة مضافة، فارأس المال البشري عند تزوده بطاقة إنتاجية و تعلمه المعارف و المهارات و التقنيات نجعله يواكب التطورات المعرفية التكنولوجية .

## 2.التكوين عملية اجتماعية

يساهم التكوين في عملية بناء الممارسات الاجتماعية فانطلاقا من هذه الاخيرة يستطيع الافراد تكوين فكرة عن العالم الذي يعيشون فيه لهذا التكوين عملية اولية منقعة ببنيات التي هي في الاساس تصورات الافراد .هذه التصورات في الحقيقة ضرورية لكل نشاط يقوم به الفرد لهذا نتحدث عن علاقة بين التصورات و المعارف العلمية و التقنية و هذه العلاقة لاتكمن فقط في التطبيق انما تكمن ايضا في عملية تشكيل التكوين اي ان الافراد يتعرفوا على المعارف حسب منطق الصلة.

يؤكد الباحث Lesne، 1984 ان الابتعاد عن فكرة حصر التكوين في تعليمات او اعتباره صندوق للادوات لانه يؤمن بان اثر المعارف العلمية او التقنية لايتحقق الا اذا توصلت المعارف الى الاندماج في منطق يتوافق مع الممارسة او التطبيق. (Toupin,L. 2004).

ان العديد من الباحثين قارنوا التعليم بالتكوين اذ يختلف التعليم عن اتكوين في ان الاول يسعى لاكتساب المتكون معلومات و خبرات ، اما التكوين فيرتكز على اعطاء الفرد معارف و معلومات وقدرات عامة موجهة للشخص باستثناء بعض انواع التعلم التي تشمل بطبيعتها على تكوين عملي كالطب ،التعلم الفني و الحرفي.

و ينظر علماء النفس الى ان السلوك الانساني يتضمن جانب مكتسب،هذا الجانب المكتسب هو التعلم، و العلاقة وثيقة بالتكوين لهذا تعتبر عملية التكوين عملية تعلم في المحل الاول.و منه انبثق التعريف القائل بان التعلم هو تحسن السلوك نتيجة الممارسة و التكوين.

التكوين هو عملية مخططة يتم بموجبها اكساب المهارات اللازمة للمتدرب بقصد رفع الكفاءة وتحسين اتجاهاته و تقوية دافعيته ، و يمكن القول ان التعلم مفهوم شامل يشمل عملية اكتساب المهارات و الخبرات بصورة عامة و لكن التكوين عملية مخصوصة يتكون فيها الفرد على اداء عمل معين بالذات.(محمد شحاتة ربيع،2015).

## 3. أهداف التكوين

تتحدد أهداف عملية التكوين فيما يلي :

- الوقوف على سلوك ونمط تفكير الفرد

- قابلية الفرد للتعديل والنمو والارتقاء
- قابلية قياس أداء الفرد
- أن التكوين عملية إشباع لمتطلبات واحتياجات الفرد والمنظمة
- أن التكوين موقف جمعي يتسم بالتفاعلات الشخصية
- أن التكوين مهارة وفن وعلم يحتاج إلى الاختيار الجيد لأفراده
- وضع المتعلم في بيئة منظمة
- السلوك المهني و اتجاهات حل المشاكل و الحكم النقدي هي من نشاطات المتعلم
- ان تكون وضعيات العمل هي محرك التعلم و مواجهة الأفكار بين المتعلمين التي تؤدي الى نشاطات التكوين
- التكوين المتعدد يرتبط عموما بنجاح المتعلم لنشاط مهني
- أن التكوين عملية مستمرة : ففي ظل المتغيرات الاقتصادية والتطور التكنولوجي تتضح أهمية استمرارية عملية التكوين لمواكبة هذه المتغيرات التي قد تتغير يوما بعد يوم , فالاستمرارية ومواكبة المتغيرات التكنولوجية في برامج التكوين هو أمر ضروري وحتمي وهام لإنجاح هذه العملية , أما النمطية وبطء برامج التكوين يدفعنا إلى عدم المقدرة على التواجد في السوق العالمي بأي شكل من الأشكال , الأمر الذي يزيد من حدة الفقر والتخلف.

هو كذلك الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف أحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءة أدائهم وبمعنى آخر فإن التكوين المهني هو ذلك النوع من التكوين الذي يتضمن تنمية المهارات والخدمات الحرفية المهنية. (احمد مصطفى،2013).

## 4.أسس و وسائل التكوين

تنحصر أهم أسس التكوين فيما يلي :

أ. **تحديد الأهداف العامة للتكوين** :أن تكون أهداف التكوين واضحة ومحدده ومفهومة من قبل كل من المدربين ، والمتدربين ، والمشرفين على التكوين ، وأن تكون مشتقة من

الأهداف العامة لسياسة التعليم في الدولة ، ومعبرة عن غاياتها وطموحاتها التنموية للمجتمع.

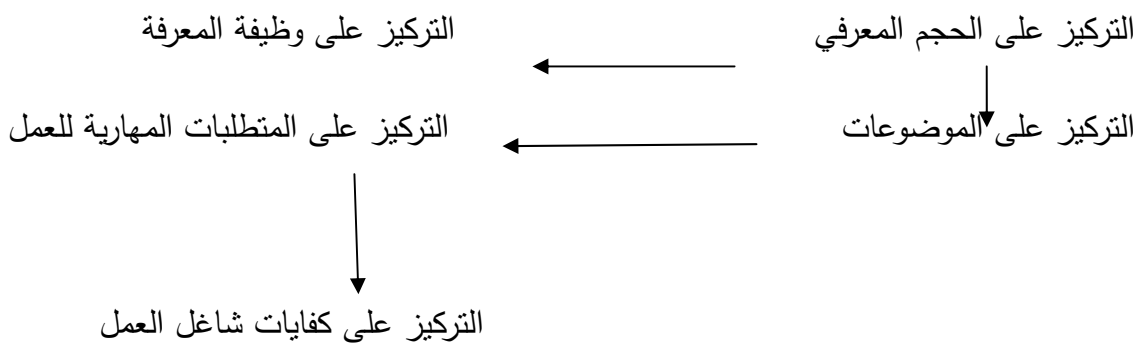
ب. **تحديد الاحتياجات التكوينية** :أن تبني برامج التكوين التربوي على الاحتياجات الفعلية للمؤسسات الاقتصادية الحالية والمستقبلية , بمعنى أن الاحتياجات التكوينية والأهداف المرجوة يتم تحديدها بالنظر إلى مستهدفات العمل في المستقبل بالإضافة إلى الأهداف العامة الأخرى .

ت. **مشاركة جميع المعنيين بالتكوين** : عند تخطيط البرامج التكوينية لابد من إشراك جميع الافراد الذين لهم صلة بالبرنامج خاصة المتدربين ، والمدربين للاستفادة من وجهات نظرهم ، وأفكارهم الجديدة ، وذلك من أجل أداء المهام الوظيفية بفاعلية وكفاءة لتحقيق الأهداف المرسومة.

ث. **مواكبة التطورات الجديدة** :في ظل المتغيرات وانفتاح السوق وسياسة العولمة وتكنولوجيا التكوين الحديثة أصبحت الشمولية في العملية التكوينية أمرا غير مقبول لأن عالمنا اليوم هو عالم التخصص الدقيق . الأمر الذي يدفعنا إلى ضرورة أن تتصف برامج التكوين بالدقة والتخصص حتى يصل المتدرب إلى مستوى من المهارة في تخصص معين يسمح له بالتميز بدلا من برامج التكوين العامة التي يتخرج منها المتدرب يعلم القشور عن موضوعات كثيرة وغير متخصص في جزئية معينة . كما يجب أن يتصف البرنامج التكويني بالمرونة من أجل إجراء التعديلات حسب ما تتطلبه ظروف البرنامج والتغيرات التي ربما قد تحدث في المناهج وغيرها.( منظمة العمل العربية مكتب العمل العربي،2012).

## 5. شروط التكوين الفعال

تظهر شروط التكوين الفعال من خلال المخطط التالي :




شكل رقم (5) شروط التكوين الفعال.(احمد مصطفى،2013)

## II. التعلم

### 1.تعريف التعلم

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم نتيجة لاستناده إلى أطر نظرية متنوعة، ففي الوقت الذي تركز فيه النظريات السلوكية في تعريفها للتعلم على التغيرات الملاحظة والقابلة للقياس (السلوكيات الخارجية)، ترى النظريات المعرفية ضرورة التركيز على المتغيرات الوسيطية أو ما يسمى بالعمليات المعرفية ( مثل التفكير، الترميز، التذكر، الانتباه ...)، والنظر إليه على أنه نشاط عقلي داخلي لا يمكن ملاحظته وإنما يستدل عليه من خلال الأداء، فهم يرون أن التغير في العمليات المعرفية هو الذي يجعل من التغير في السلوك أمرا ممكنا.

يعرف قاموس أكسفورد للتعلم فيعرفه بأنه اكتساب المعرفة والمهارات من خلال الدراسة المنظمة أو الخبرة.

أما( Bower & Hilgard, 1981 ) فيعرفانه على انه التغير في سلوك الإنسان نتيجة تعرضه لموقف معين وليس كنتيجة لعوامل النضج والوراثة والدافعية أو المرض والتعب. في حين يعرفه الباحث Mursell بانه التحسن المستمر في الأداء و الذي يمكن ملاحظته نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم .

كذلك يعرفه Gates بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات و الدوافع و تحقيق الأهداف...و هو غالبا ما يتخذ صورة حل المشكلات.(فوزي محمد الجبل،2001،ص 282).

و يعرفه (Gazda & Corsini, 1980) بأنه التغير في السلوك من خلال الخبرات الجديدة و يشير Kimble, 1992 الى ان التعلم تغير دائم نسبيا في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة. أما Ormrod, 1995) فيعتبره تغير دائم نسبيا في السلوك نتيجة الخبرة أو الارتباطات العقلية.

أما كل من البيلي والعمادي والصمادي (1998) فتحددانه بالتغيرات الثابتة نسبيا حول سلوك الفرد ومعرفته والمرتبطة بخبرات أو ممارسات جديدة مقصودة أو غير مقصودة.

و في رأي كل من Sprinthall, Sprinthall, & Oja, 1999 التعلم عملية تؤدي إلى تغير دائم في السلوك نتيجة التعرض لخبرات في الماضي.

كذلك يعتبر Domjan, 2000 التعلم تغير دائم في السلوك يضمن وجود مثيرات واستجابات ترتبط بخبرات سابقة.

و في راي Math,F ، التعلم هو عملية اكتساب معارف و إشارات و كفاءات . ( Math,F, 2008)

و يشير أبو علام (2012) ان التعلم تغير في السلوك نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته ويترتب على هذا التفاعل نشوء علاقات بين المثيرات والاستجابات.( عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح،فراس أحمد الحموري،2015).

## 2. اهمية موضوع التعلم

يعد موضوع التعلم من أكثر مواضيع علم النفس التربوي أهمية وإثارة لاهتمام العديد من الباحثين في المجالات النفسية والتربوية عامة، فقد تركز جل اهتمام الباحثين في ميدان علم النفس منذ نشأته على التعلم محاولين التعرف على هذه الظاهرة الإنسانية المعقدة من اجل التوصل إلى القوانين التي تتحكم بها وكيفية استثمارها وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة وخصوصا التربوية منها.

وتنبع أهمية موضوع التعلم من كونه عملية يكتسب من خلالها الفرد أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانفعالية بسيطة ومعقدة تساعده في تكيفه مع بيئته الداخلية والاجتماعية التي يتفاعل معها بشكل دائم ومستمر، ومواجهة الأخطاء والتحديات المحيطة به.

التعلم عملية معرفية داخلية معدة تنطوي على العديد من العمليات مثل الانتباه والإدراك والتفكير وحل المشكلات والتذكر، ولذلك فانه من الصعب الاستدلال على حدوث التعلم إلا من خلال الآثار والنتائج المترتبة على التغير في السلوك الإنساني الداخلي والخارجي.

والتعلم كتغير نسبي في السلوك لا يرتبط بالضرورة مع عوامل النضج والوراثة، فعلى سبيل المثال، لا تعتبر الزيادة في الطول أو نمو الإنسان دليلا على حدوث التعلم لأنها عملية فسيولوجية بحتة. كذلك فإن سلوكيات الفرد المرتبطة بعوامل التعب والمرض أو الإصابات ليست سلوكيات متعلمة لأنها ليست نتاج تفاعل مع البيئة أو التفاعل ما بين الفرد والمثيرات الجديدة التي نتعرض لها أثناء الخبرات الجديدة أو التكوين.

إن التعلم هو المصدر الذي يزود السلوك بعناصر التغيير والتجديد في حياته وهو جوهر التحدي الذي يجعل من خبرات الإنسان السابقة وبنيته المعرفية معنى وأهمية. إن التعلم هو الطاقة التي تجعله ديناميكيا متحركا بصورة دائمة ويسمح للدافعية أن تعطي ثمارها عند النجاح بعد كل تعلم جديد. كل ذلك يؤكد أهمية التعلم على مستوى الفرد، ولكن للتعلم أهمية على مستوى المجتمعات الإنسانية جمعاء. فالتعلم هو الوسيلة التي أدت إلى تراكم الانجازات الثقافية والحضارية التي توصل إليها الإنسان منذ عصور الإغريق واليونان حتى وقتنا الحاضر، والذي استطاع بفضل التسجيل والتطوير والنقل من جيل إلى جيل توفير أسس راسخة لاستمرار التعلم البشري التوصل إلى النظريات العلمية والاختراعات الحديثة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين في شتى المجالات.

والتعلم يشمل السلوكيات الخارجية القابلة للملاحظة والقياس المباشر كالسلوكيات الاجتماعية والحركية والسلوكيات الداخلية غير المباشرة كالجوانب المعرفية الانفعالية.

كذلك يتعلم الإنسان أشياء متعددة منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، فقد يتعلم الطفل العادات والتقاليد الطيبة وقد يتعلم عادات سيئة وضارة كالتدخين أو العنف مع الآخرين مما يضع تحدي كبير أمام عملية التعلم لتثبيت وتقوية السلوكيات الايجابية والعمل على تعديل السلوكيات السلبية.

وفي ضوء هذه الأهمية للتعلم، فقد برز في علم النفس التربوي مفهوم علم نفس التعلم كأحد فروعه كعلم يعنى بالنظريات والاستراتيجيات والطرائق التي تفسر عملية التعلم وتعمل على توجيهه لتحقيق الأهداف الإيجابية لعملية التعليم والتدريس التي يمارسها التربويون.

وفي ضوء ما سبق، يمكن استنتاج ثلاثة مفاهيم ترتبط بالتعلم وهي:

أ. **التعلم يرتبط بالخبرة:** التعلم لا يمكن أن يحدث دون توفر خبرات جديدة يتفاعل معها الفرد على مدار حياته.

ب. **التعلم تدريب للعمليات العقلية:** ويشير ذلك إلى أن التعلم ينتج من تدريب العمليات العقلية مثل التفكير والتخيل والتصور والتذكر وغيرها والتي تنمو معرفيا مع الزمن وفق مراحل النمو المعرفي.

ت. **التعلم تغير في السلوك:** ويشير إلى أن التعلم عملية عقلية تتم داخل الفرد ولا يمكن ملاحظتها وينتج عنها تغير تقدمي شبه دائم في سلوك الإنسان الداخلي (المعرفي أو الفسيولوجي أو الانفعالي) أو الخارجي (الاجتماعي أو الحركي) وفق شروط التعلم.

ث. **التعلم لا ينتج عن عوامل النضج والوراثة أو العوامل الفسيولوجية:** التعلم كتغير في السلوك لا يمكن أن ينتج عن عوامل النضج والوراثة فقط مثل زيادة الطول أو حجم العضلات أو عوامل التعب والمرض أو الإدمان على المواد الكيميائية.

### 3. شروط التعلم

تتأثر عملية التعلم بعدة عوامل لهذا حدد العلماء عددا من العوامل والشروط التي تسهل عملية التعلم وتؤثر في نتائجها ومنها) :

#### 1.3. النضج والتعلم

يقصد بالنضج بلوغ أعلى درجات التطور الضرورية لحدوث بعض النشاطات أو المهارات المختلفة والتي غالبا ما تحدث بشكل تلقائي. والنضج عملية منتظمة تحدث تغيرات ارتقائية منتظمة يمكن توقعها أو التنبؤ بها بغض النظر عن الخبرة أو التدريب. لذلك فأن النضج والتعلم عمليتان مسؤوليتان عن حدوث عملية نمو السلوك الإنساني ولكن التعلم عملية إرادية تتأثر أكثر بعوامل البيئة.

يشير النضج إلى درجة من نمو الأجهزة المختلفة للإنسان مما يوفر الفرصة للقدرات العقلية أو الجسمية أو الانفعالية اللازمة لحدوث التعليم وبدون نمو هذه الأجهزة لا يمكن للتعلم أن يحدث.

**2.3.الاستعداد والتعلم**

ويقصد بالاستعداد القدرات الكامنة لدى الفرد ليتعلم بسهولة وسرعة كافية في مجال معين كالموسيقى أو الرياضيات إذا توفر له التدريب المناسب. والاستعداد كالنضج تماما يحدث في فترات عمرية معينة يصبح فيها التعلم ممكنا وبدونها يكون التعلم مضيعة للوقت ولا يؤدي غالبا إلى حدوث تغير إيجابي في سلوك الفرد. وكلما كان الفرد أكثر نضجا واستعدادا أحرز مقدارا عاليا من التعلم ويصبح التعلم أكثر سهولة. وهناك علاقة واضحة بين النضج والاستعداد من حيث ارتباطهما بالنمو والتعلم حيث أن هذه العلاقة تتأثر بالتفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة فالنمو الجسدي للعضلات يساعد على تطور الحركة ونمو الدماغ يساعد على تطور الذكاء.

**3.3.الدافعية والتعلم**

ان صلب ما تعنيه الدافعية هو ان الحاجات تخلف حوافز لتحقيق الأهداف .و تتكون الدافعية وفق مفهوم الأنظمة من ثلاثة عناصر تتداخل فيما بينها و معتمدة كل منها على الآخر و هذه العناصر هي الحاجات ،الحوافز،و الأهداف.( محمد جاسم العبيدي ،باسم محمد ولي،**2015**،**ص 193)**

يقصد بالدافعية العوامل الداخلية والخارجية التي تتمثل على شكل مثير أو دافع أو حافز أو غرض حتى يحدث التعلم بفعالية. والتعلم يمكن أن يتم بصورة تلقائية لدى كل طفل وذلك لإشباع حاجاته الأساسية مع توفر الدافعية الكافية ولكن الدافعية هي شرط أساسي لتحريك الفرد نحو التفاعل مع البيئة والخبرات الجديدة.

إن وجود الدافعية شيء أساسي لحدوث التعلم، ونقصانه يؤدي إلى توقف الكائن الحي عن ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعليمي وتقلل من فرصة التعلم. إن الدافعية تحقق ثلاث وظائف مهمة للتعلم وهي:

ا.**الوظيفة التوقعية:** الدوافع التي تعمل على استثارة توقعات الفرد وطموحه الإيجابي.

**ب.الوظيفة الباعثية:** الحوافز تعمل على تقوية السلوك أو إضعافه حسب طبيعة الحافز (إيجابي أو سلبي).

**ج.الوظيفة العقابية:** العقاب يعمل كمحرك ودافع ايجابي أو سلبي للسلوك.

### 4.3. الممارسة والتعلم

يقصد بالممارسة أن الخبرة والتجريب هي المصدر الوحيد للتعلم والمعرفة، فالكثير مما تعلمناه هو نتاج لخبراتنا الحسية وتجاربنا العملية والترابطية الآلية أحيانا. النشاط الذي يقوم به المتعلم لتحقيق التعلم أو لظهور المخرجات السلوكية المعبرة عن حدوث التعلم لا يمكن أن تحدث دون الممارسة من المتعلم فلا يستطيع المتعلم تعلم العمليات الحسابية لمجرد مشاهدة المدرس يقوم بذلك على السبورة ولابد له من محاولة ذلك بنفسه حتى يحدث التعلم.

## 4. نظريات التعلم

منذ استقلال علم النفس عام 1879 على يد الألماني وليم فونت، يحاول علماء النفس طرح العديد من الأسئلة حول طبيعة الإنسان والحياة العقلية والشعور والتعلم والذاكرة والإدراك والدوافع وغيرها. هذه الأسئلة والأجوبة شكلت علم النفس الحديث وزرعت بذور نظريات مستقلة حول قضايا علم النفس المختلفة. ولذلك حاول علماء النفس تنظيم القواعد والمبادئ التي تحكم عملية التعلم وتفسيرها على شكل نظريات عرفت بنظريات التعلم. وظهرت العديد من هذه النظريات التي تعكس اتجاهات ومدارس علم النفس المختلفة وخصوصا ما يرتبط بالمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية. وقدمت هذه النظريات العديد من التفسيرات للتعلم تراوحت بين التفسيرات الميكانيكية البسيطة إلى التفسيرات المعرفية والاجتماعية المعقدة.

وبعد الإطلاع على عدد كبير من المراجع المهتمة بنظريات التعلم باللغة الانجليزية واللغة العربية، ونظرا لتعدد النظريات التي تم تضمينها في هذه المصادر العلمية، فقد تم العودة إلى بعض تصنيفات نظريات التعلم لغاية حصرها وحذف النظريات التي لا تساهم بشكل كبير في تفسير مواقف التعلم ، أو بلغة أخرى لا تجيب على السؤال "كيف يحدث التغير في سلوك الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة بشكل مباشر"، فقد تم تصنيف هذه النظريات إلى الفئات الآتية :

ا.**الفئة الأولى: النظريات الارتباطية السلوكية:** وتضم نظرية ايفان بافلوف في الاشراط الكلاسيكي، ونظرية إدون جثري في الاقتران. حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وفق مفهوم المثير والاستجابة (S-R). وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها.

ب.**الفئة الثانية: نظريات الوظيفية السلوكية:** وتضم نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورنديك، ونظرية الحافز لكلارك هيل، ونظرية التعلم الشرطي الإجرائي لبروس سكنر. وتؤكد هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

ج.**الفئة الثالثة: نظرية التعلم المعرفية:** وتضم هذه الفئة نظرية الجشتالت ونموذج معالجة المعلومات، والنظرية الغرضية لإدوارد تولمان ونظرية التعلم ذو المعنى لاوزبل. وتهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

د.**الفئة الرابعة: نظرية التعلم الاجتماعية:** وتدور حول تأثير السياقات والعلاقات الاجتماعية في التعلم وتشمل نظرية التعلم الاجتماعي إلى ألبرت بندورا.

و.**الفئة الخامسة:** بعض وجهات النظر أو النظريات الأخرى التي تساهم بطريقة غير مباشرة في تفسير التعلم مثل نظرية التعلم الإنسانية، ونظرية مور في التعلم، ونظرية بريماك في التعزيز، ونظرية التعلم الاجتماعي لروتر ونظرية التعلم الدماغي ونظرية بياجيه، ونظرية برونر، ونظرية التعلم الإحصائي.( عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح،فراس أحمد الحموري،2015) .

**خلاصة**

نستنتج من هذا العرض لموضوعي التكوين و التعلم ان العمليتين مهمتين و مكملتين لبعضهما البعض لأنهما تسيران في سياق علمي و عملي منهجي و تطبيقي .كلا العمليتين تهدفا الى نقل وتنمية المعارف لدى المتعلم بإكسابه سلوكات جديدة ومهارات معرفية.

هاتين العمليتين مهمتين لأنهما تكسبا الفرد أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية بسيطة ومعقدة تساعده في حل المشاكل ومواجهتها بأسلوب تقني و معرفي.

# الفصل السادس

# التكوين المهني

تمهيد

1. تعريف التكوين و التعليم المهنيين
2. الفلسفات التربوية ونظرتها إلى التربية المهنية
3. نبذة تاريخية عن التكوين المهني عبر التاريخ
4. نظام التكوين المهني في العالم
5. العلاقة بين مسالك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهنيين
6. التكوين المهني في البلدان العربية
7. أبعاد التكوين المهني
8. التكوين المهني في الجزائر
9. وصف جهاز التكوين و التعليم المهني في الجزائر
10. مهام التكوين المهني في الجزائر
11. أهداف التكوين المهني
12. انواع التكوين المهني
13. أنماط و أنظمة التكوين المهني في الجزائر
14. أنظمة التكوين المهني في الجزائر
15. التعليم المهني
16. أنماط التعليم المهني
17. تنظيم التعليم المهني
18. أهداف التعليم المهني
19. تخصصات التكوين المهني
20. شهادات التكوينات
21. شبكة هياكل التكوين والتعليم المهنيين
22. شبكات نظام التكوين المهني في الجزائر
23. مؤسسات التكوين و التعليم المهني
24. ميادين تخصص معاهد التكوين والتعليم المهنيين
25. تكثيف شبكة المؤسسات التكوينية و تنويع أنماط التكوين
26. تطور عدد المؤسسات التكوينية
27. خلاصة

## تمهيد

يعتبر التكوين المهني عنصرا من عناصر التنمية و الترقية الوطنية الاقتصادية والاجتماعية كونه يساهم كقطاع فعال في تكوين و تعليم و تأهيل اليد العاملة المؤهلة لشغل مناصب عمل في مجالات متعددة لتلبية حاجات الاقتصاد الوطني في عصر التطور و التكنولوجيا و العولمة و ذلك بإكسابها معارف نظرية و تقنية و تطبيقية.

لقد مر التكون المهني بمراحل عديدة شهد فيها تغيرات و تعديلات و إصلاحات ابتداء من مرحلة ما بعد الاستقلال إلى يومنا لمواكبة التغير التكنولوجي المستمر، حيث تنوعت مدة و أنماط و شروط الالتحاق بالتكوين المهني كما أعيد النظر في طرائق التعلم و التعليم.نلاحظ أيضا تغيير تسميته القطاع الذي تحول إلى "تكوين و تعليم مهني"عوض "التكون المهني" و هذا ما سنتطرق له في هذا الجزء من البحث الذي نعرض من خلاله لمحة نبرز فيها المراحل المتعاقبة التي ميزت التكوين والتعليم المهني من الستينات إلى يومنا.

## 1. تعريف التكوين و التعليم المهني

تصف اليونسكو التعليم المهني بأنه يعني الجوانب المختلفة من العملية التعليمية التي تتضمن بالإضافة إلى التعليم العام دراسة العلوم التقنية وما شابهها والحصول على المهارات العملية، والاتجاهات والفهم والمعرفة المتعلقة بالمهن في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية المختلفة. (احمد جميل عايش،2009).

التكوين المهني عملية تأهيل قدرات العمال المهنية و تطويرها، يمثل عنصر مركب من المنظومة التربوية، يعرفه مكتب العمل الدولي بأنه مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى ضمان الحصول على المعارف و المؤهلات والسلوكيات الضرورية للقيام بمهنة، أو بعض المهن بكفاءة عالية، وبأنه عملية تأهيل وتطوير مؤهلات السكان .(تقارير المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي، الجزائر 2005).

يعرف التكوين المهني بأنه ذلك التعلم في نطاق ضيق، والذي يرتبط بمهنة واحدة، بوصفه ارتباطا بالجانب العملي ضمن ناحية واقعية معينة. فهو ينصب على ذلك التكوين في مجال الحرف التي تتطلب قدراً كبيرا من المهارة، والمعرفة، و الاستقلالية في الحكم و التقدير.

وجاء في مجموعة من التعاريف الصادرة عن وزارة التكوين المهني (1995) أن التكوين المهني هو أي نشاط يسمح باكتساب تأهيل مهني أو مجموعة من المؤهلات أو المهارات المهنية المحددة مهما كان نوعها وذلك لأي إنسان بالغ ومستعد لنيل منصب عمل بغض النظر عن مستوى أو نوعية منصب العمل الذي سيناله .

هو أيضا توفير اليد العاملة المؤهلة للاقتصاد الوطني في أسرع وقت ممكن، وبأفضل الشروط المتعلقة بالتكلفة والنوعية والكمية الضرورية لإنجاز مشاريع التنمية الاقتصادية والإجتماعية واليد العاملة المؤهلة الضرورية لتسيير وصيانة التجهيزات وكذا استعمال التكنولوجيا المتطورة.

التكوين هو مرحلة إعداد الفرد لمباشرة العمل الفعلي وبراتب يعتبر كمنحة تسبيقية فهو وسيلة لترقية العمال من جهة وتحضير اليد العاملة المختصة .

ويعرفه بوفلجة غياث ، بأنه مجموعة النشاطات التي تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف ، مع القدرة والفعالية في نوع أو مجال من النشاطات الاقتصادية المعينة " . (بوفلجة غياث،2006).

كما يعرفه علي غربي وآخرون بأنه نوع من التعليم أو اكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة. ( علي غربي وآخرون، 2001) .

أما عبد الرحمان عيسوي فيعرفه بأنه نوع من التعلم و اكتساب المهارات و الخبرات و المعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة ، حيث يتلقى المتكون برامج تكوينية معينة تؤهله للوظائف التي سوف يشغلها حيث نتناول زيادة كفاءتهم الإنتاجية و إلمامهم بنوع من الآلات و التقنيات أو بطريقة جديدة من طرق العمل. (عبد الرحمان عيسوي 2003).

و يعرفه المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي بأنه أي نشاط يسمح لاكتساب تأهيل مهني، أو مجموعة من المؤهلات أو المهارات المهنية المحددة مهما كان نوعها، و ذلك لأي إنسان بالغ مستعد لشغل منصب عمل بغض النظر عن مستوى أو نوعية منصب العمل الذي سيشغله. (المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي 1999).

التكوين المهني هو كذلك عبارة عن تكوين نظري و تطبيقي في مختلف التخصصات المهنية يتوجه لكل اللذين يرغبون في اكتساب كفاءة مهنية حتى يتمكن لهم الدخول لعالم الشغل ، كما يتوجه للعمال للذين يرغبون في تحسين معارفهم و رفع مستوى تأهيلهم و هذا تماشيا مع التطور الذي يشهده سوق العمل.(دليل التكوين المهني 2000).

كذلك هو تعلم في نطاق ضيق يرتبط بمهنة واحدة بوصفه ارتباطا بالجانب العملي ضمن ناحية واقعية معينة فهو ينصب على ذلك التكوين في مجال الحرف التي تتطلب قدرا كبيرا من المهارة و المعرفة و الاستقلالية في الحكم و التقدير.

أما الجريدة الرسمية 11 للسنة الخامسة و الأربعون الموافقة ل2 مارس سنة 2008 م فتعرف في المادة 6 التكوين المهني الأولي في مفهوم هذا القانون اكتساب تأهيلات تطبيقية ومعارف خاصة ضرورية لممارسة مهنة.

يهدف التكوين المهني الأولي إلى ضمان تأهيل أساسي لكل طالب للتكوين.

أما محمد سعيد أنور رمضان فيعرف التكوين المهني بأنه عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو بمعنى آخر عملية تعلم مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا. (محمد سعيد أنور رمضان، 2003) .

و جاء في تعريف لإياد محمود عبد الكريم و سعيد زياد المحياوي ، بأنه الجهود الهادفة إلى تزويد العاملين بالمعلومات والمعارف التي تكسبهم مهارة في أداء العمل أو تنميته وتطوير ما لديهم من مهارات ومعارف وخبرات لما يزيد من كفاءتهم في أداء عملهم الحالي، أو يعد لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل. ( إياد محمود عبد الكريم، سعيد زياد المحياوي،2001، ص 157.).

أما Jardillier فيعرف التكوين المهني بأنه نقل مجموعة من المعارف و الكفاءات المتجانسة التي تحدث تغيير مهم في قدرات الفرد الذي يبذل مجهودا و تؤدي به الى تقلد مناصب عمل مختلفة. (Jardillier،1978).

و عرف Besnard et Liétard التكوين المهني بأنه عملية مميزة تتمتع بالاستقلالية، فالتكوين أولا هو اكتساب معارف و كفاءات و تأهيل يحدث عبر الزمن في حقل اجتماعي محدد بتناوب بين

مدة او زمن التكوين و أوقات العمل و الراحة.و بهذا الشكل يتحدد في منطق زمني يتكون من ما قبل التكوين، أثناء التكوين و ما بعد التكوين (Besnard et Liétard ,1976).

و أشار Sillamy ان التكوين عملية تنمي كفاءات الفرد لتهيئه لأداء مهمة ما. (Sillamy,1980) . يرى علم النفس التنظيمي في عملية التكوين المهني سياق نمو و تطور شخصية الفرد عبر الزمن و من مظاهر شخصيته التي تتأثر بهذه العملية كما يحددها Piolat (1980) المهارات السلوكية والمعارف والتصورات والاتجاهات والآراء والتفاعل ومفهوم الذات. (Piolat ,1980 ) .

لقد أوضح Eicher ان التكوين عبارة عن قيمة مضافة، فارأس المال البشري عند تزوده بطاقة إنتاجية و تعلمه المعارف و المهارات و التقنيات نجعله يواكب التطورات المعرفية التكنولوجية فإننا في هذه الحالة نحقق استثمارا و هذا يعني ان المعيار الاقتصادي أصبح مهما الى جانب المعيار البشري .و لقد أكد بعد هذا على ان التكوين هو مصدر خدمات إنتاجية."(بالقاسم سلاطنية،2001).

من خلال هذه التعاريف نستخلص ان معظم أراء الباحثين و المختصين في عملية التكوين والتعليم المهني يتفقون أنها عملية تعلمن، تزود الفرد المتعلم و تكسبه معارف نظرية و تطبيقية و مهارات واتجاهات وكفاءات لأداء و تحقيق مهام و نشاطات في إطار حياة مهنية .

## 2. الفلسفات التربوية ونظرتها إلى التربية المهنية

التعليم و التكوين المهني من المواضيع التي حظيت بالاهتمام ماضيا وحاضرا، و ستحظى به وبدون شك مستقبلا، ذلك أن هذا العصر هو عصر التمهين بأشكاله المختلفة. و لشدة أهميته هناك مادة في بعض الدول العربية كمصر تسمى التربية المهنية مقررة في المنهاج الدراسي، حيث جاء في مقدمة كتاب التربية المهنية للمؤلف احمد جميل عايش أنها تعد من المواد التي تشكل ركنا من أركان التربية الحديثة؛ وتمثل مع المواد الدراسية الأخرى نظاما وشبكة من العلاقات يهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة لجميع جوانب شخصية المتعلم لما لهذه المادة من انعكاسات ايجابية على شخصية المتعلم من ناحية؛ وعلى تنمية المهارات والمعلومات له من ناحية أخرى، فهي تسعى إلى بناء إنسان متكامل متوازن مع نفسه ومتفاعل مع محيطه البيئي والاجتماعي، تفاعلا يتحقق معه صلاح الفرد والمجتمع.فالمؤلف احمد جميل عايش يرى ان القرن الماضي شهد تطورات سريعة في ميدان التربية والتعليم عامة وفي مجال التعليم المهني خاصة، ذلك أن النظرة

الدونية للتعليم المهني أخذت طريقها سريعا نحو التلاشي، وأضحى التعليم المهني بأشكاله المتعددة ركيزة هامة من ركائز التعليم العام، ومقوما رئيسا من مقومات البشرية في عصر يتصف بالمهارات المتطورة وزخم التخصصات؛ عصر التقنيات المتعددة؛ عصر المكننة، عصر يتصف بالتدفق الحر للمعلومات وبتنامي المعرفة بأشكالها المتعددة. ( احمد جميل عايش،2009).

و قد اهتمت عبر التاريخ العديد من الفلسفات بموضوع التربية المهنية كالفلسفة الطبيعية والبرجماتية والاشتراكية والرأسمالية والإسلامية، فمن منظور الفلسفة الطبيعية من الواجب ترك الأطفال يعملون ويتعلمون لوحدهم بعيدا عن تدخل الوسطاء من المجتمع، فالأطفال وفقا لهذه الفلسفة يولدون ولديهم من القدرات ما يؤهلهم القيام بالعمل بمفردهم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب وحسب.

ا.**الفلسفة البرجماتية ترى ان التربية** المهنية جزء من التربية العامة و بأنها ليست الإعداد للحياة بل الحياة بعينها، ووفقا لهذه الفلسفة تشجع التعلم عن طريق العمل.

ب.**أما الفلسفة الاشتراكية** جعلت من التربية المهنية كالتعليم الأكاديمي من الناحية النظرية والعملية كأساس للعملية التربوية وخاصة في المجال المهني.

ج.**ودعت الفلسفة الإسلامية** إلى التمهين، وحثت على احترام العمل والعاملين، إذ أولت اهتماما بالغا بتربية الفرد تربية شمولية متكاملة ودعت إلى العلم النافع والعمل الشريف. (احمد جميل عايش،2009).

## 3. نبذة تاريخية عن التكوين المهني عبر التاريخ

يعود تاريخ التكوين المهني إلى حقبة زمنية قديمة جدا حيث لم يظهر عبر التاريخ على الشكل الذي هو عليه الآن، فالدراسات و الأبحاث في هذا المجال تدل على أن نشأة التكوين المهني قديمة جدا و تعود إلى العصور و الحضارات القديمة، فقد ظهر منذ أكثر من أربعة ألاف سنة وكان يعرف آنذاك بالمصانعة. "تحققت النهضة التعليمية وتحقق معها التطور في جوانب متعددة من العلوم، ومن هذه العلوم ما يتعلق بالتعليم المهني، إذ يعود تاريخ التعليم المهني إلى أكثر من أربعة آلاف سنة مضت من الحياة الإنسانية، عندما كان يطلق عليه بالمصانعة، ثم انتشرت

المدارس التي تؤهل الطلبة نظريا وعمليا يتم من خلالها التدريب والتدرب على المهن في مواقع العمل عن طريق التقليد، وقد كان صموئيل هارتلب أول من خطط لتأسيس كلية للزراعة في انجلترا. وقد صدر من مجلس الكونجرس الأمريكي التعريف للتعليم المهني بانه تلك البرامج التربوية المنظمة، ذات الارتباط المباشر بإعداد الأفراد لعمل مأجور أو غير مأجور أو لمزيد من الإعداد لمهنة تتطلب درجة الباكلوريوس أو ما يزيد. (احمد جميل عايش،2009).

و قد جاء في مقال للباحث إبراهيم التومي عنوانه" دور التأهيل والتدريب المهني في تنمية المهارات البشرية "أن أنظمة التكوين المهني في أوروبا في العصور الوسطى كانت تشبه تلك التي في أواسط القرن التاسع عشر. فمنذ ظهور الجمعيات المهنية (التي تجمع حرفيين ينشطون في نفس الميدان) نظمت هذه الأخيرة المهن وفرضت القيود للانتماء إليها وكانت الضامن في جودة المنتج لدى المستهلكين، كما كانت تحدد واجبات المنخرطين في المنظمة المهنية إزاء تدريب المتدربين والمرافقين وتحكمها قوانين دقيقة توضح العلاقة بين المتدرب والمرافق، والمعلّم او المدرب.

ان تطور الصناعة والحاجة إلى يد عاملة كبيرة مؤهلة في وقت قصير أدى الى إلغاء نظام المنظمات المهنية ، وسمح بحرية المبادرة مما ساهم في ظهور تكوين مهيكل ومبني على التعلم والمعرفة والتطبيق. ولعل من أبرز ما تم تدوينه حول المهن والأدوات التي تستعمل فيها ما جاء في موسوعة Encyclopédie de Diderot et d'Alembert الصادرة بين سنة 1751 وسنة 1772 والتي تتضمن وصفا دقيقا للعديد من المهن وكيفية ممارستها والأدوات المستعملة فيها .

والمتتبع لتطور التدريب المهني في البلدان الأوروبية يلاحظ أن أهم العناصر التي نحتت منظومات التدريب المهني ترجع إلى ثلاثة عوامل رئيسية:

- إلغاء التنظيمات المهنية المنغلقة من نوع شركة،
- نسق التصنيع والدخول في الثورة الصناعية،
- تأثير الحركات الفلسفية والثقافية والدينية.

فبرزت ثلاثة نماذج هي:

- المنوال اللبرالي ويمثله النظام البريطاني،

- المنوال المقنن من طرف الدولة مثل النظام الفرنسي،
- المنوال الألماني المعروف بالنظام المزدوج . (إبراهيم التومي، 2009)

ويمكن تلخيص أهم الفوارق بين هذه النماذج حسب عدد من العوامل في الجدول الموالي

| العامل | المنوال اللبرالي | المنوال المقنن | المنوال المزدوج Dual |
|---|---|---|---|
| التحكم في التنظيم | تفاوض بين الأعراف والعمال ومؤسسات التدريب | الدولة | الغرف:<br>- الصناعة والتجارة<br>- المهن أو الحرف<br>- الفلاحة |
| مكان التدريب | معاهد التكوين، المؤسسات الاقتصادية | المعاهد أو مراكز التدريب | المؤسسات الاقتصادية مع تكوين تكميلي بالمدارس |
| تحديد المحتوى | سوق الشغل أو المؤسسات | الدولة بالتعاون مع الأطراف الاجتماعين مع اهتمام كبير بالمعارف العامة | لجان ثلاثية التركيبة الأعراف، العمال والدولة |
| التمويل | الأشخاص المنتفعين بالتكوين بعض المؤسسات بالنسبة لاختصاصات معينة | الدولة ويوجد في بعض الأحيان أداء على التكوين المهني | - المؤسسات الاقتصادية<br>- يتقاضى المتدرب منحة<br>- تمول الدولة التدريب التكميلي بالمدارس |

و في عام 1809 بعد الثورة الصناعية أنشئ "دي وايت كلينتون" مدارس التكوين المهني بنيويورك في مجال الزارعة و التعليم و ادارة الأعمال و المحاسبة و الصحافة و غيرها كما فتح مدارس مسائية عام 1884. (عبد الرحمان توفيق، 1994).

"أما على مستوى الوطن العربي، فتعود جذور التعليم المهني النظامي إلى بداية الخمسينيات من القرن الماضي، حيث كان هناك عدد محدود من المدارس المهنية المنتشرة في الوطن العربي، كان أولها في مصر عام 1880م. وظل التعليم المهني في حالة مستمرة من التطور إلى أن أصبح رديفا

قويا لسائر أنواع التعليم وهو في هذا القرن يشهد ازدهارا لم يشهده من قبل؛ وما المدارس الصناعية أو مؤسسات التدريب المهني أو الكليات أو الجامعات إلا مظاهر تحكي قصة التطور وتقدم أدلة على أن التعليم المهني يقع في المراتب الأولى في مصفوفة التعليم الحديث. (احمد جميل عايش،2009)

## 4. نظام التكوين المهني في العالم

حددت المنظومات التربوية والتعليمية و منظومات التدريب المهني لأغلب بلدان العالم أوجه اختلاف نظام التكوين المهني و التي تكمن فيما يلي :

خلال كامل فترة التعليم الأساسي يكون التعليم موحد ويقابله في بعض البلدان تعليم أساسي متنوع بداية من إحدى الدرجات الدنيا مثل النظام الألماني.

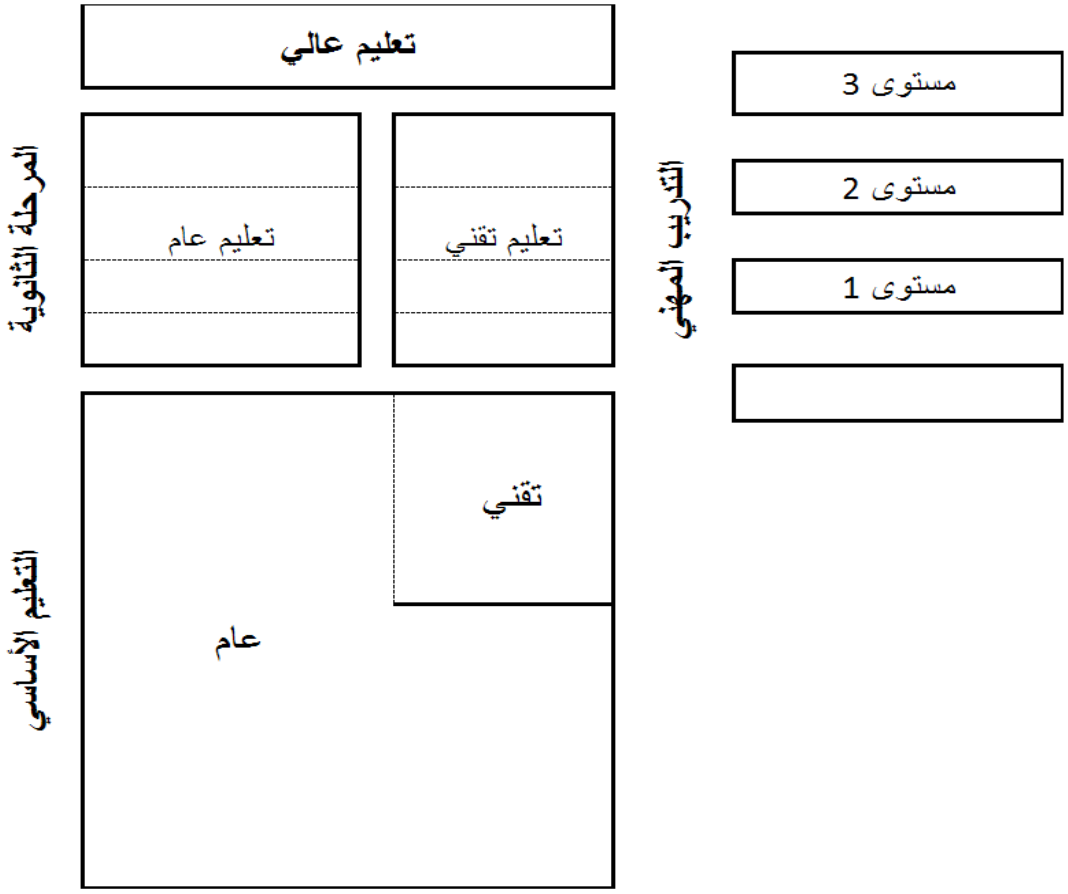
في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي يلاحظ تواجد تعليم تقني أو تكنولوجي مختلف عن التدريب المهني بالتوازي مع التعليم الثانوي العام (فرنسا).

تدريب مهني تحت إشراف الوزارة المكلفة بالتربية (فرنسا، سويسرا، ....)، ففي فرنسا مثلا التي تعتبر النموذج في اندماج التعليم والتعليم التقني والتعليم المهني في منظومة واحدة فإنه توجد مراكز تدريب تحت إشراف منظمات إلى جانب تواجد الوكالة الفرنسية لتكوين الكهول المعروفة بتسمية (AFPA)، والتي تؤمن جانبا هاما من التدريب المهني بفرنسا و تدريب مهني مستقل بذاته تحت إشراف وزارة غير وزارة التربية و تدريب مهني تحت إشراف المنظمات المهنية .

## 5.العلاقة بين مسلك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهني :

تمثل هذه العلاقة أحد العوامل الفارقة في منظومات التربية والتدريب وذلك بتواجد أنظمة مندمجة جعلت من التدريب المهني والتعليم التقني أحد فروع منظومة التربية وفي المقابل توخت بلدان أخرى تنظيمات جعلت من التدريب المهني منظومة قائمة بذاتها قد تتكامل مع المنظومة التربوية وقد لا تتكامل معها. تظهر هذه العلاقة في المخطط أدناه :

**شكل رقم (6) العلاقة بين مسلك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهني**




وتتمثل العلاقة بين مسلك التعليم العام والتعليم التقني والتدريب المهني فيما يلي :

- تحديد دور المنظمات المهنية والغرف المختصة (تجارة وصناعة، فلاحة، مهن) في مختلف مراحل التدريب المهني (تشخيص حاجيات قطاعات الإنتاج، إعداد مناهج، إنجاز التدريب، تقييم مكتسبات المتدربين...)
- مدى انفتاح مسلك التدريب المهني والدرجات التي يمكن أن يفضي إليها. ففي بعض البلدان يمكن لمن تابع تدريبا مهنيا بلوغ مراتب متقدمة مثل دبلوم التقني السامي (فرنسا، تونس، الجزائر، المغرب،...) أو دبلوم هندسة أو ما يعادله في حين لا يمكن هذا المسلك سوى من الحصول على شهادة مهنية أو شهادة فني.
- طرق تمويل التدريب المهني. وتجدر الإشارة إلى أن التمويل العمومي هو الأكثر انتشارا في كافة أنحاء العالم ويمكن أن يكون هذا التمويل بصفة غير مباشرة عن طريق البرامج

الخصوصية لمكافحة البطالة أو البرامج الجهوية أو المحلية. كما أن الجمعيات في الحقل الاجتماعي تساهم في بعض البلدان في تقديم خدمات في مجال التدريب المهني عن طريق أنشطة مختلفة وبرامج متنوعة طبقا لتوجهاتها وانتماءاتها.

## 6. التكوين المهني في البلدان العربية

جاء في التقرير العربي الأول حول التشغيل والبطالة في الدول العربية ان البلدان العربية اهتمت بالتعليم والتدريب المهني والتعليم العالي و حققت نجاحا هاما في مجال تعميم التعليم وتطويره، وبلغت أهم المؤشرات الكمية المتعلقة بالتعليم درجات متقدمة، حيث بلغ معدل الالتحاق الإجمالي في مرحلة التعليم الأساسي في المنطقة العربية (95 % ) في سنة (2005) وبلغ معدل الالتحاق الإجمالي في مرحلة التعليم الثانوي (88 %) أما في التعليم العالي فقد بلغ في نفس السنة ( 21 %).

يتراوح حجم الإنفاق على التعليم في الدول العربية كنسبة من الناتج القومي الإجمالي بين (1.3 %) إلى (9.6 %). (منظمة العمل العربية:التقرير العربي الأول حول التشغيل والبطالة في الدول العربية).

ومن المؤكد أن التطور الكمي لم يمُكّن من الاعتناء بالجودة والمرودية فبانت على هذه المنظومات علامات الوهن وضعف النتائج مما جعلها لا تحتل مراتب متقدمة في التقييمات الدولية.

أما أنظمة التدريب المهني والتعليم التقني بالبلدان العربية فهي متنوعة وتشتمل على عديد من النماذج وتصعب مقارنتها ، ولكن يمكن استحضار ما جاء في التقرير العربي الأول لمنظمة العمل العربية حول التشغيل والبطالة في الدول العربية.

وخلاصة ذلك أن كل البلدان العربية لها أنظمتها وتتميز بتشعب الجهات الرسمية المشرفة على نظم التعليم التقني والتدريب المهني. كما تعرض التقرير لمسألة التمويل وبين أنه في الأغلب عمومي من خزينة الدولة وأن دور القطاع الخاص لا زال محتشما ولا تتوفر له فرص المنافسة مع القطاع العام الذي يوفر التدريب المهني مجانا.

وتتميز هذه الأنظمة بضعف نظم المعلومات حول سوق العمل والنقص في الارتباط بين مؤسسات التدريب وسوق العمل. ولعل من أسوأ ما يعاني منه التدريب المهني نظرة المجتمع له والتي بقيت تنظر له على أساس كونه مسلك الفاشلين في الحقل الدراسي. ( منظمة العمل العربية:التقرير العربي الأول حول التشغيل والبطالة في الدول العربية ) .

ومن ناحية النتائج لا يختلف الأمر بالنسبة للتدريب المهني عن التعليم حيث تبقى جودة أداء منظومات التدريب المهني في البلدان العربية دون المأمول. ومنذ سنوات شرعت دول عربية (تونس، المغرب، الإمارات العربية المتحدة، العربية السعودية) في المشاركة في المباريات العربية للمهن والتي كانت تعرف حتى سنة(1999) بأولمبياد المهن والتي تنتظم كل سنتين. وخلال الدورة الأخيرة التي جرت بكندا في شهر سبتمبر من العام (2009) كانت نتائج البلدان العربية ضعيفة حيث احتلت مراتب متأخرة من بين 46 دولة مشاركة كما يبينه الجدول أدناه:

**جدول رقم (1) أولمبياد المهن العربية لسنة 2009**

| البلد | الترتيب | عدد النقاط |
|---|---|---|
| العربية السعودية | 39 | 469.00 |
| تونس | 40 | 466.60 |
| المغرب | 41 | 462.40 |
| الإمارات العربية المتحدة | 46 | 432.89 |

## 7.أبعاد التكوين المهني

من خلال الدراسات الامبرقية في مجال التكوين المهني التي أجريت ببعض الدول الأوروبية كانجلترا و أمريكا،-- توصل الباحثون الى ان التكوين يشبه الثقافة مما يستدعي تزاوج دور المدرسة بمراكز التكوين لخلق علاقة مواصلة العملية التربوية و تحقيق أهداف المجتمع.كما

توصلوا الى ان مستوى التكوين القاعدي يساهم بقدر فعال في التقدم المهني و التنمية لهذا من الضروري تمديد فترة التكوين القاعدي.

و يعتبر البناء المهني جزء مساهم في التنمية و البناء الاجتماعي للفرد و من بين النتائج التي توصل إليها الباحثون في هذا السياق مايلي :

- تعتمد المهن على المهارة و المعرفة أكثر من اعتمادها على القوة الفيزيائية
- هناك علاقة ترابطية بين التحول في البناء المهني و انتشار التكنولوجيا
- يؤدي التكوين المهني المستمر الى التغير المستمر في النسق القيمي الذي يستخدمه الافراد بالنسبة لمهنهم.
- تؤثر المهنة على الحياة الاجتماعية
- لا يمكن فصل التكوين عن سياسة التشغيل و ثقافة المجتمع

## 8. التكوين المهني في الجزائر

### 1.8.التكوين المهني قبل الاستقلال

من خلال تاريخ الجزائر يظهر ان المستعمر الفرنسي تسبب في نشر ما يقارب (85%) من الأمية بين أفراد الشعب، فمعظمهم كانوا يجهلون القراءة و الكتابة نضرا لضعف نسبة التمدرس نتيجة للفقر و القمع الاستعماري.

كانت الحالة الاقتصادية و الاجتماعية للبلاد مزرية فنسبة الأمية و البطالة مرتفعة بشكل مذهل و مخيف حيث انتشرت البطالة بنسبة ( 70 %) بين أوساط الشباب من (16) إلى (19) سنة و(50%) بين شباب (20) و(24) سنة، ولم تترك فرنسا غادة الاستقلال إلا أربعين مؤسسة تكوين مهني للكبار على المستوى الوطني متمركزة في المدن الكبيرة و معظمها متخصصة في مجال البناء.

### 2.8. التكوين المهني بعد الاستقلال

نظرا للظروف السيئة و المأسوية التي مرت بها البلاد غادة الاستقلال لجأت الدولة بعد استرجاع هياكلها لتكثيف إنشاء مؤسسات تكوين داخل المؤسسات العمومية أو ورشات العمل لاحتياجاتها المستعجلة لليد العاملة في مختلف القطاعات، مما أدى بالدولة إلى تطوير استراتجيات و أجهزة لترقية سوق العمل بإنشاء مراكز و معاهد تكوين لمسايرة النمو والتطور الذي كان يشهده العالم آنذاك خاصة بعد رحيل المؤطرين الأجانب، كما تم تحويل تدريجي لبعض المؤسسات نحو تخصصات تتماشى و متطلبات القطاع لاقتصادي ،(إلكتروميكانيك آلات الفلاحة الصيانة الصناعية...).

وبعد عام من الاستقلال أي في (1963) حدثت أول عملية تنسيق مع جهاز التكوين المهني بإنشاء محافظة التكوين المهني و ترقية الإطارات (CFPP)، و بعد سنة تم تأسيس التكوين في المؤسسات وإجبار أنشاء مصلحة تكوين و ترقية اليد العاملة.

### 3.8. التكوين المهني في فترة (1966) و (1980)

« تعتبر العشريتين الستينيات والسبعينيات مرحلة التفكير وتحديد غايات وأهداف التكوين المهني حيث ارتكز على محورين أساسيين هما :

- إعطاء التعليم طابعا وطنيا
- تعميم العلوم التكنولوجية ».(بن يربح نذير، 2010)

مع بداية الستينات تم تحديد استراتيجيات التطور لاقتصادي و لاجتماعي بوضع خطط تنموية تولدت عنها حاجة ماسة لليد العاملة المؤهلة خاصة بالنسبة للتقنيين والإطارات في قطاع الفلاحة، الطاقة المالية الصحة...الخ الذي نتج عنه ظهور:

- مراكز تكوين للمؤسسات الكبيرة الموجهة للتكوين الأولي للمعينين الجدد والتكوين المتواصل و بالتناوب لعمال المؤسسة.
- مؤسسات مرتبطة بهيكلة جهاز التكوين.

وفي بداية السبعينيات، بدا التفكير في تحديد غايات وأهداف التكوين المهني حيث ارتكز على محورين أساسيين هما إعطاء التعليم طابعا وطنيا وتعميم العلوم التكنولوجية.

و في سنة (1970) انشأ المعهد الوطني للتكوين المهني (INFP)، وفي نفس السنة أنشئت مديرية التكوين المهني بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية كما انشأ سنة (1971) معهدين متخصصين في البناء و الأشغال العمومية الإلكتروميكانيك.

في (1978) انشأ المجلس الوطني الاستشاري للتكوين المهني (CNCFP) كهيئة تمركز بين القطاعات . في هذه الفترة امتد عدد مراكز التكوين المهني من(49) إلى (70) مركز بعدد (23000) منصب تكوين و استمر التكوين المهني طول هذه الفترة مندمجا في سياق إنتاجي حسب متطلبات السوق لاقتصادي.

### 4.8. التكوين المهني من (1980) إلى( 1984)

شهدت هذه الفترة تطور ملموس و سريع للتكوين المهني انجر عنه ما يلي :

- تأسيس كتابة الدولة للتكوين المهني عام( 1980 ) و منحته بعد الاستقلالية و مابين القطاعات.
- تطوير الدعم المؤسساتي للتكوين بإنشاء ستة معاهد للتكوين المهني (IFP) لتكوين و ترقية المكونين.
- التعريف بالمعهد الوطني لتنمية و التكوين المتواصل (INDEFOC) عن طريق المعهد الوطني و التكوين و التمهين في المؤسسات.
- إنشاء مركز وطني للتعليم المهني عن بعد أي عن طريق المراسلة (CNEPC) المسمى حاليا (CNEPD ) المركز الوطني للتكوين المهني عن بعد.
- إدراج برنامج واسع لبناء و تجهيز مراكز التكوين المهني و التمهين حيث برمجت (400) مركز ل( 70000 ) منصب تكوين جديد.
- و في (1981) اصدر قانون التمهين على أساس التكفل ب (40000) إلى (5000) ممتهن في السنة .

- و في عام (1982) تم تأسيس جهاز تنظيم التكوين في المؤسسة

### 5.8.التكوين المهني من( 1985) إلى( 1990)

ابتداء من (1985) انضم التكوين المهني إلى قطاع وزارة التربية الوطنية حيث كان يستوعب التلاميذ المتسربين من التعليم العام أي المطرودين من التعليم المتوسط و التعليم الثانوي حيث تزايد الطلب على هذا النوع من التكوين مما أدى إلى رداءة المردود، و تطورت الأمور إلى الاسوء مع ظهور الأزمة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية للعشرية الدامية التي مرت بها البلاد.

انحل التكوين المهني عن قطاع التربية الوطنية عام (1989) بنشاء كتابة دولة التي تحولت إلى وزارة منتدبة عام (1990).هذا التحول المؤسساتي أدى إلى الانتقال من منطق طلب تكوين إلى منطق طلب تكوين على أساس ما تتطلبه السوق الاقتصادية العالمية، فظهرت إلى الوجود المعاهد الوطنية المتخصصة للتكوين المهني (INSFP ) للاستجابة لطلبات تكوين تقنيين و تقنيين ساميين، مركز الدراسات و البحث حول المهن و الكفاءات (CERPEQ) للاستجابة لتحليل طلبات العمل والكفاءة.

### 6.8.التكوين المهني (1996-2003)

و في عام (1996-1999) كان التردد على الاحتفاظ بكتابة الدولة أو وزارة التكوين المهني، و سنة (1999-2002) كان التردد على الاحتفاظ بالتكوين المهني و التعليم المهني و انتهى الأمر عام (2002) بإنشاء وزارة التكوين و التعليم المهني التي تفتح الأبواب لتكوين ينطلق من العامل البسيط إلى التقني السامي فالمهندس.

في عام (2003) انطلق مشروع البكالوريا المهني الذي كان قد يكون معبرا بين التعليم المهني والجامعة لكن ما فتئ أن انحل بسرعة لتفضيل تكوين فعال و مناسب لكفاءات الاقتصاد الجزائري.

تميزت هذه الفترة بتطور ملحوظ في قطاع التكوين المهني بحيث ارتفع عدد المراكز من (457) مركز سنة (1997) إلى (520) مركز سنة (2000) و تزايد عدد المقاعد البيداغوجية من (1438000) إلى (170000) مقعد بيداغوجي كما ظهرت مراكز تكوين خاصة ساهمت هي الأخرى في تنمية و تطوير التكوين المهني.

## 9. وصف جهاز التكوين و التعليم المهني في الجزائر

يشمل التكوين والتعليم المهني في الجزائر على :

- التكوين المهني الأولي بما في ذلك التمهين والتكوين المتواصل
- التعليم المهني.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 11 ل 2 مارس سنة 2008)

## 10. مهام التكوين المهني في الجزائر:

يشكل قطاع التكوين والتعليم المهنيين قطبا إستراتيجيا يساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وهو يعمل أساسا على تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان يد عاملة تتميز بتكوين مهني مؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال التكوين الاقامي والتكوين عن طريق التمهين ،
- ضمان تكوين تكميلي أو تحويلي لفائدة العامل و الموظفون قصد تحسين مؤهلاتهم وإتقان مهاراتهم بصفة متواصلة وفقا لمتطلبات سوق الشغل و التطور التكنولوجي،
- تزويد المتعاملين الاقتصاديين و الاجتماعيين بالموارد البشرية المؤهلة القادرة على التحكم في منصب الشغل،
- تطوير وتحسين مردود المؤسسات الاقتصادية من خلال تحيين مستمر لمعارف ومؤهلات العمال وفق تطورات المهن،
- ضمان لكل شخص تكوينا مهنيا أولي يؤهله لشغل منصب عمل ،
- ترقية الفئات الخاصة للمجتمع قصد إدماجهم في الحياة العملية.

## 11.أهداف التكوين المهني

- تنمية الموارد البشرية بتكوين يد عاملة مؤهلة في جميع ميادين النشاط الاقتصادي
- الترقية الاجتماعية و المهنية للعمال
- تلبية حاجيات سوق العمل.

## 12. أنواع التكوين المهني

### 1.12 . التكوين المهني الأولي

- يقصد بالتكوين المهني الأولي اكتساب تاهيلات تطبيقية ومعارف خاصة ضرورية لممارسة مهنة.
- يهدف التكوين المهني الأولي إلى ضمان تأهيل أساسي لكل طالب للتكوين.

### 2.12. التكوين المهني المتواصل

يقصد بالتكوين المهني المتواصل تحديد معارف العمال و تحسين مستواهم

يهدف التكوين المهني المتواصل إلى :

- تشجيع الإدماج وإعادة الإدماج و الحركية المهنية للعمال
- تكييف قدرات العمال مع التطور التكنولوجي و المهن

يمكن أن يمنح هذا التكوين في أماكن العمل وفي المؤسسة.تمنح مؤسسات التكوين المهني بالتنسيق مع الديوان الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل تكوينا تعاقديا لفائدة العمال حسب الطلب و حسب الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات ، و هذا في إطار التكوين المتواصل كما يمكن للعمال متابعة دورات تكوينية بصفة فردية عن طريق الدروس المسائية.

**13. أنماط و أنظمة التكوين المهني في الجزائر** : توفر التكوينات عبر مستويات مختلفة، من المستوى الأول إلى المستوى الخامس أي من رتبة عامل مهني متخصص إلى رتبة تقني سامي، وتلقن إما على شكل تكوين أولي أو تكوين مستمر، وتوفر كذلك عن طريق أنماط مختلفة.

**1.13. التكوين الاقامي :**

ينظم هذا النمط من التكوين، داخل المؤسسات التكوينية (معاهد وطنية متخصصة ومراكز التكوين المهني والتمهين). يوجه لكل شخص بالغ من العمر 16 سنة فما فوق، ويجرى داخل المؤسسات التكوينية أين يكتسب المتربصين المعارف النظرية، أما المعارف التطبيقية فتكتسب من خلال الترتبصات الميدانية في الوسط المهني.كما ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق الدروس المسائية ويوجه خاصة لفئة العمال الراغبين في تكوين أو تأهيل قصد تحسين مستواهم الاجتماعي و المهني.

**2.13. التكوين عن طريق التمهين :**

ينظم التكوين عن طريق التمهين بشكل تناوبي، حيث يجمع بين التكوين النظري في المؤسسة التكوينية والمؤسسة الاقتصادية والحرفيين، والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، تتكفل هذه الأخيرة بالتكوين التطبيقي مما يسمح للمتمهن بملامسة المهنة، أما المؤسسة التكوينية فتقوم بتدعيمه بدروس نظرية و تقنية.

يوجه هذا النمط من التكوين لفائدة الشباب ما بين 15 و سنة بالنسبة للذكور أما الحد الأقصى بالنسبة لفئة الإناث هو 30 سنه وقد يمدد في حالات استثنائية. وليس هناك سن محددة بالنسبة لفئة المعوقين جسديا.

**3.13 .التكوين عن بعد :**

ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق المراسلة بواسطة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد حيث يتحصل من خلاله المتربص على الدروس النظرية و يتبع بتجمعات دورية تهدف إلى التوفيق ما بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي. يهدف هذا التكوين إلى:

- اكتساب تأهيل مهني متوج بشهادة دولة،
- تحسين المستوى،
- تحضير للامتحانات المهنية.

يحتوي المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة 09 مديريات جهوية وهي : الجزائر، الشلف ، بشار، سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران، تيزي وزو.

## 14. أنظمة التكوين المهني:

- **تكوين المرأة الماكثة في البيت** : يسمح هذا النظام للمرأة الماكثة في البيت اكتساب تأهيل وكفاءات في العديد من التخصصات المهنية.
- **التكوين يف الوسط الريفي** : بهدف تقريب التكوين الى بعض فئات الشباب المحرومة، لاسيما تلك التي تعيش في المناطق النائية أو الريفية ذات الظروف الطبيعية الصعبة .

شرع قطاع التكوين والتعليم المهنين في فتح وحدات بيداغوجية مرتبطة أساسا بمراكز التكوين المهني والتمهين، تعمل تحت سلطة مدير المركز، وهو نظام للتكوين موجه خاصة لفتيات هذه المناطق.

- **نظام محو الأمية** او التأهيل : يتكفل هذا النظام بفئات الشباب التي لم تلتحق بمقاعد الدراسة للتعلم، ويهدف بذلك الى محاربة وإقصاء هذه الفئات الهشة، وهو مسار يجمع بين محو الأمية واكتساب المعرفة لتعلم حرفة في الوسط المهني أو في مؤسسة التكوين المهني في سبيل تحقيق إدماجهم المهني و الاجتماعي.

- **تكوين الشباب من 16 -20 سنة** :بالتعاون مع وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي (الوكالة الوطنية للتشغيل) ، يهدف هذا النظام إلى تقديم التأهيالات الضرورية للشباب لتمكينهم من الاندماج في عالم الشغل، إذ يعمل على تشجيع كل أشكال النشاط والإجراءات الرامية إلى ترقية تشغيل الشباب سيما من خلال، برامج تكوين، التشغيل والتوظيف.
- **التكوين عن طريق المعابر** : يمنح هذا النظام من التكوين للحاصلين على شهادة للتكوين المهني في تخصص معين و ذات درجة معينة فرصة الالتحاق بتكوين يسمح لهم اكتساب شهادة ذات درجة أعلى من السابقة سواء في نفس التخصص أو في نفس المهنة.
- **التكوين التحضيري:** هذا النوع من التكوين موفر من طرف مؤسسات التكوين المهني لفائدة الشباب دون المستوى الدراسي المطلوب، وقبل إدماجهم في فروعهم، حيث يستفيد هؤلاء الشباب من تكوين مسبق مدته تتراوح ما بني(06) إلى (12) شهرا، يمكنهم من متابعة تكوينهم الأولي في إحدى التخصصات المهنية.
- **التكوين عن طريق التمهين** :هو نمط تكويني يجمع بين التكوين النظري في المؤسسات التكوينية و التكوين التطبيقي في المؤسسات الاقتصادية و الحرفيين و الإدارات.موجه لفائدة الشباب ما بين 15 و25 سنة بالنسبة لفئة الذكور و الحد الأقصى للسن بالنسبة إلى فئة الإناث هو 30 سنة، وقد تمدد في حالات إستثنائية.وليس هناك سن محددة بالنسبة لفئة المعوقين.

## 15. التعليم المهني

هو تعليم موجه إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبولين في الطور مابعد الإلزامي الذين اختاروا هذا النمط من التعليم وكذا تلاميذ من السنة الأولى ثانوي الذين أعيد توجيههم يجمع بين التعليم العلمي والتكنولوجي، تتخلله فترات تكوين في الوسط المهني. هو تعليم أكاديمي وتأهيلي، تضمنه مؤسسات التعليم المهني في النظامين الداخلي و الخارجي.تم تجريبه في سنة (2005) من خلال

القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين ، وكذا قانون رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي الخاص بقطاع التربية الوطنية.

يقصد بالتعليم المهني كل تعليم أكاديمي وتأهيلي ممنوح من ممؤسسات التعليم المهني بعد الطور الإلزامي في مؤسسات التربية الوطنية. يندرج التعليم المهني ضمن المخطط الشامل لتفعيل إصلاحات الجهاز الوطني للتعليم والتكوين الذي انطلق سنة 2001 .

## 16. أنماط التعليم المهني

ينظم التعليم المهني بالمرسوم التنفيذي رقم 294/08 المؤرخ في 20 سبتمبر2008 ، المتضمن إنشاء شهادات التعليم المهني 1 و2.

يدخل مسار التعليم المهني في إطار التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي، وهو يهدف إلى منح تأهيلات مهنية للتلاميذ متوجة بشهادة تسمح لهم بالاندماج في عامل الشغل.يتضمن تعليم علمي وتكنولوجي وكذا فترات تكوين في مؤسسة اقتصادية بمقدار 6 إلى 8 أسابيع في السنة حسب الفروع . يهدف إلى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن حيث يمكن أن يؤهل إلى تكوين ذي طابع مهني يكون امتدادا للفرع المتبع.

يوجه التعليم المهني إلى تلاميذ منظومة التربية الوطنية، المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي الذين اختاروا هذا النمط من التعليم وموجه أيضا إلى التلاميذ الذين أعيد توجيههم من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ويتم على مستوى معاهد التعليم المهني في النظامين الداخلي و نصف داخلي.

ينظم التعليم المهني في طورين، مدة كل طور سنتين:

- يتوج الطور الأول بشهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى
- يتوج الطور الثاني بشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية،

لالتحاق بالطور الثاني متوقف على الحصول على شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى.

يمكن للحائزين على شهادة التعليم من الدرجة الثانية الحصول على شهادة تقني سامي بعد متابعة تكوين في نفس التخصص لكن وفق شروط معينة حيث تم وضع معابر في فيفري (2010) من

خلال المرسوم الوزاري رقم (83) المؤرخ في 28 ديسمبر 2009 من أجل السماح للتلاميذ المحصلين على شهادة التعليم المهني درجة 2 من الالتحاق بالتكوين تقني سامي مدته (18) شهرا.

يتم التعليم على مستوى معاهد التعليم المهني التي تحدد قوانينها الأساسية عن طريق المرسوم التنفيذي رقم 08 /293 المؤرخ في 20 سبتمبر 2008.

## 17. تنظيم التعليم المهني

يخضع نظام التعليم المهني لنمط التعليم بالتناوب الذي يجمع بين التعليم في المؤسسة التكوينية و التكوين في مؤسسة العمل.و يكون التكوين في مؤسسة العمل لمدة 6 أسابيع أي شهر و ثمانية عشر يوما أي (48) يوم الى(8) أسابيع سنويا ما يقابل شهرين إلا ثلاثة أشهر أي 65 يوما.يتضمن التعليم المهني حجم ساعي أسبوعي يقدر ب (20) ساعة أي بنسبة (60%) من الحجم الساعي الإجمالي. يتلقى التلاميذ تعليمهم في معاهد التعليم المهني التي تتوزع حسب أنواع المهن التي هي من نفس العائلة :

### أ. شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى

يلتحق بالطور الأول من مسار التعليم المهني تلاميذ السنة الرابعة متوسط الناجحون في الطور مابعد الإلزامي و تلاميذ الذين يعاد توجيههم من السنة الأولى ثانوي علوم او تكنولوجيا .

ينظم مسار الطور الأول من التعليم المهني في سنتين و يتوج بشهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى.

تكمن شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى من الالتحاق بالطور الثاني من التعليم المهني كما تمنح لحاملها تأهيلا و معارف نظرية و تطبيقية تسمح بممارسة نشاط مهني.

### ب.شهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية

يلتحق بالطور الثاني من مسار التعليم المهني المرشحون الحائزون على شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى.ينظم مسار الطور الثاني من التعليم المهني في سنتين و يتوج بشهادة التعليم المهني

من الدرجة الثانية و تحدد شروط الالتحاق بهذا الطور بالنسبة لتلاميذ الأطوار الأخرى من التعليم مابعد الإلزامي بقرار من الوزير المكلف بالتكوين و التعليم المهنيين.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 54 لسنة 21 سبتمبر (2008)

## 18. أهداف التعليم المهني

- يهدف التعليم العلمي والتكنولوجي إلى اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية التي تسمح بتطوير الكفاءات المهنية.
- يهدف التعليم التأهيلي إلى اكتساب كفاءات مهنية ضرورية لممارسة مهنة.
- ترمي دورات التكوين في الوسط المهني أساسا إلى اكتساب الكفاءات التي لا يمكن تحصيلها إلا في الوسط المهني.
- يهدف التعليم المهني إلى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن.
- كما يمكن أن يؤهل إلى تكوين ذي طابع مهني يكون امتدادا للفرع المتبع.
- تجدد شروط القبول وكيفيات التوجيه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتكوين والتعليم والمهنيين والوزير المكلف بالتربية الوطنية.

## 19. تخصصات التكوين المهني

تعتبر المدونة الوطنية أداة مرجعية و قانونية للتكوينات و شهادات التكوين المهني المتوجة لها وتتهيكل مدونة الشعب المهنية و تخصصات التكوين المهني طبعة 2012 في شكل أنماط تكوينية و تغطي اثنين و عشرون شعبة مهنية مع أدراج شعبتين جديدتين تتمثلا في شعبة المناجم والمحاجر و شعبة الصناعات النفطية و تخصصات جديدة في مجال الغابات الطاقات المتجددة الاتصالات الصناعات النفطية النظافة و المن البيئي...الخ.

تتوزع التكوينات الممنوحة على 22 شعبة مهنية، تضم 422 تخصص تمّ تحديدها وفقا لاحتياجات سوق العمل وكذا التطور التكنولوجي.

وتحتوي مدونة الشعب والتخصصات( طبعة ) 2012 على الشعب المهنية التالية:

## جدول رقم (2) تخصصات الشعب المهنية:

| | |
|---|---|
| • الزراعة | • الفندقة و السياحة |
| • الفنون و الصناعات المطبعية | • صناعة الأغذية الزراعية |
| • الحرف التقليدية | • المعلوماتية |
| • الخشب و التأثيث | • الصناعات النفطية |
| • البناء، الأشغال العمومية و الري | • مهن المياه و البيئة |
| • الكيمياء الصناعية و التحويلية | • حرف الخدمات |
| • الإنشاءات المعدنية | • المناجم و المحاجر |
| • الإنشاءات الميكانيكية والصناعة الحديدية | • ميكانيكا المحركات و الآليات |
| • الصناعة الجلدية | • الصيد البحري و التربيات المائيات |
| • الكهرباء و الإلكترونيك | • تقنيات الإدارة و التسيير |
| • صناعة الألبسة و الأنسجة | • التقنيات السمعية البصرية |

يحدد كل تخصص بـ :

- رمز تسمية التخصص
- مستوى التأهيل المستهدف بعد التكوين
- الشهادة المتوجة للتكوين المتبع
- شروط القبول في التكوين
- المدة الإجمالية للتكوين المحددة بالشهور و الساعات
- نمط التكوين المفضل.

(مدونة الشعب والتخصصات طبعة 2012) .

### 20. شهادات التكوينات

يتوج التكوين المنظم من طرف مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين بإحدى شهادات الدولة الموضحة في الجدول أدناه:

**جدول رقم (3) : تتويج التكوينات**

| | | |
|---|---|---|
| المستوى الأول عامل متخصص | ش.ت.م.م | شهادة التكوين المهني المتخصصة |
| المستوى الثاني عامل أو عون مؤهل | ش.ك.م | شهادة الكفاءة المهنية |
| المستوى الثالث عامل<br>أو عون عالي من التأهيل | التأهيل ش.م.م / ش.ت.م | شهادة المهارة (التحكم) المهنية |
| المستوى الرابع عون تحكم وتقني | أ.ت | أهلية تقني |
| المستوى الخامس تقني سامي | أ.ت.س | أهلية تقني سامي |

تنظم مؤسسات التكوين المهني في كل سنة امتحانات مهنية يف جميع التخصصات لفائدة المرشحين الأحرار عامة و على وجه الخصوص الشهادات التالية:

- شهادة الكفاءة المهنية(ش ك م) : بنوك تأمينات محاسبة.
- شهادة التحكم التقني في تقنيات المحاسبة (ش ت ت ت م): محاسبة.
- شهادة الاقتصاد و القانون (ش إ ق): محاسبة.
- شهادة الأهلية المهنية ش أ م : بنوك، تأمينات، مكانيك، كهرباء.
- التكوينات التأهيلية هي متوجة بشهادات تأهيلية.

وقصد الحصول على شهادات دوله يمكن لمتربصي المراكز الخاصة للتكوين المهني المشاركة في الامتحانات التي تنظمها مؤسسات قطاع التكوين والتعليم المهنيين لهذا الغرض.

## 21. شبكة هياكل التكوين والتعليم المهنيين

### 1.21. مخرجات التكوين المهني في الجزائر :

إن قطاع التكوين و التعليم المهني في الجزائر يساهم بقدر كبير في احتواء التلاميذ المتسربين من التعليم العام و التكنولوجي و الفاشلين في امتحان شهادة التعليم المتوسط و شهادة التعليم الثانوي

ولا تقتصر وظيفة هذا القطاع على فئة الشباب المراهق فقط بل توفر كذلك تكوينا للراشدين من فئة العمال لمزاولة تعليم في نطاق التكوين المتواصل.

يتوفر قطاع التكوين والتعليم المهنيين على شبكة واسعة من هياكل التكوين المهني مقدرة بأكثر من 1.226 بين مؤسسة هيكل موزعين على النحو التالي:

**2.21. التكوين المهني الموجه لفئة الشباب المتسربة** من النظام التعليمي لتأهيلها لعالم الشغل كتقنيين و تقنيين ساميين.

**3.21. التكوين المهني الموجه لفئة العمال و الموظفين** الذين هم بحاجة الى تأهيل و تحسين مستواهم حتى يتأقلموا مع التطورات التكنولوجية و المعرفية التي يعرفها الجهاز الإنتاجي.

## 22. شبكات نظام التكوين المهني في الجزائر

يتكون التكوين المهني في الجزائر من أربعة شبكات تتضمن كل شبكة مؤسسات مستقلة تشرف عليها وزارة التكوين المهني و تتمثل هذه الشبكات فيما يلي :

- شبكة المدارس الخاصة.
- شبكة المؤسسات العمومية للتكوين المهني
- شبكة مؤسسات التكوين التابعة للشركات الاقتصادية و التي تشمل على مدارس التكوين التابعة للمؤسسات الكبرى في ميدان الطاقة و المناجم و الصناعة
- التكوين المهني العام (المؤسسات العمومية للتكوين المهني)

## 23. مؤسسات التكوين و التعليم المهني :

**أ .المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني :**

تتميز بطابعها الوطني وهي موزعة عبر معظم ولايات الوطن وتحتوي على ملحقات وكذا فروع

منتدبة.تتخصص المعاهد الوطنية في واحدة من الشعب المهنية و هي مكلفة بضمان تكوينات في المستوى الخامس متوجة بشهادة تقني سامي.

**ب. معاهد التعليم المهني:**

هي موجهة أساسا لاستقبال التلاميذ المقبولين في الطور ما بعد الإلزامي، الموجهين من طرف وزارة التربية الوطنية.

**ت. مراكز التكوين المهني والتمهين :**

تشكل مراكز التكوين المهني والتمهين الشبكة القاعدية لمنظومة التكوين المهني وهي موزعة عبر 48 ولاية. تتميز بطابعها المحلي وهي مكلفة بضمان تكوينات في المستويات من 01 إلى 04، تتوفر على ملحقات كما تتوفر أيضا على فروع منتدبة تهدف أساسا إلى تقريب عروضها التكوينية من طالبي التكوين.

**ث. مراكز التكوين المهني والتمهين المختصة بالأشخاص المعاقين جسميا :**

وهي موجهة أساسا للتكفل ببعض الفئات الخاصة ،عددها أربعة تتوزع في الجزائر، غليزان، بومرداس، الاغواط والمركز الخامس في طور الإنجاز بولاية سكيكدة .

**ج. المؤسسات الخاصة للتكوين المهني :**

يبلغ عدد المؤسسات الخاصة للتكوين المهني 633، وتوفر في مجملها تكوينات تنحصر في الشعب والتخصصات التالية:

الإعلام الآلي، المحاسبة، التسويق، الحلاقة و التزيين السياحة.

هذه التكوينات هي متوجة إما بشهادة دولة مسلمة من طرف وزارة التكوين والتعليم المهنيين، وهذا من خلال مشاركة مرتبصي المؤسسات الخاصة في الامتحانات المنظمة من طرف مؤسسات التكوين المهني، أو بشهادة تأهيلية متعلقة بالمؤسسة الخاصة للتكوين المهني، بالنسبة للتكوينات التأهيلية.

**ح. مؤسسات الهندسة البيداغوجية :**

❖ **المعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنيين :**

مقره في الجزائر العاصمة، يتميز بطابع وطني و من بين مهام المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين ما يلي:

- تصميم منهجيات إعداد برامج التكوين والتعليم المهنيين تتطابق مع مختلف أنماط تطور التكوين،
- ترقية مناهج و طرق التعليم والتمهين و تطويرها،
- القيام بالدراسات و البحوث المتعلقة بالطرق البيداغوجية ومحتويات البرامج والوسائل التعليمية.

❖ **معاهد التكوين و التعليم المهنيين:**

تتكفل معاهد التكوين والتعليم المهنيين بالمهام المسندة الآتية :

- ضمان التكوين وتحسين المستوى وإعادة تأهيل المكونين و مستخدمي التسيير وأعوان الصيانة لمؤسسات التكوين المهني،
- المشاركة في إنجاز البرامج البيداغوجية وتحيينها.

## 24. ميادين تخصص معاهد التكوين والتعليم المهنيين:

عدد معاهد التكوين والتعليم المهنيين هو ستة وهي متخصصة حسب الشعب المهنية كما يلي :

- معهد بئر خادم، الجزائر : تقنيات الإدارة والتسيير، الحرف التقليدية
- معهد عنابة: الإنشاءات المعدنية، الإنشاءات الميكانيكية و الصناعة الحديدية
- معهد المدية: ميكانيكا المحركات و الآليات
- معهد ورقلة: الزراعة و صناعة الأغذية الزراعية
- معهد سطيف: البناء، الأشغال العمومية و البيئة

- معهد سيدي بلعباس: الكهرباء،الإلكترونيك والتبريد

### 1.24. مؤسسات الدعم:

**المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد**

من بين المهام الأساسية للمركز ما يلي:

- التكوين بالمراسلة في مختلف التخصصات للتحضير لإمتحانات والمسابقات المنظمة من طرف المؤسسات العمومية للتكوين،
- القيام بعمليات تكوين وتحسين المستوى وإعادة التأهيل لفائدة الهيئات العمومية والمؤسسات،
- تنظيم دورات تكوينية وتربصات تطبيقية.

يحتوي المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة (09) مديريات جهوية وهي: الجزائر، الشلف، بشار، سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران، تيزي وزو.

### 2.24.الديوان الوطني لتنمية وترقية التكوين المستمر :

من بين مهام المعهد ما يلي:

- ضمان تطوير وترقية التكوين المستمر،
- التدعيم البيداغوجي والتقني للمؤسسات الاقتصادية في إطار برنامج التكوين والرسكلة لفائدة العمال والموظفين،
- تنظيم وإنجاز حصيلة الكفاءات حسب طلبات كل من الأفراد المؤسسات الاقتصادية الخاصة، المؤسسات الاقتصادية العمومية، والمستخدمين العموميين والخواص.

### 3.24.المؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية البيداغوجية للتكوين المهني :

تتكفل هذه المؤسسة بالمهام التالية :

- اقتناء، توزيع و تركيب التجهيزات والأدوات الموجهة لمؤسسات التكوين المهني،
- التنظيم والمراقبة التقنية لصيانة التجهيزات وتزويد مؤسسات التكوين المهني بقطع الغيار الضرورية للصيانة،
- المساهمة مع مؤسسات الدعم التقني والتربوي في إعداد وتكييف برامج ومخططات التجهيز،
- التكفل بتجديد التجهيزات حسب الاحتياجات و الوسائل المتوفرة.

### 4.24.الصندوق الوطني لتطوير التمهين و التكوين المتواصل :

تتمثل المهمة الأساسية للصندوق في تطوير التمهين والتكوين المتواصل، ويتكفل أيضا بما يلي:

- تسيير الموارد المالية الموضوعة تحت ترصفه،
- دراسة وفحص مشاريع برامج التكوين المفتوحة للتمويل من طرف الصندوق،
- إبداء الرأي حول مشاريع برامج التكوين عن طريق التمهين والتكوين المتواصل المفتوحة للتمويل و المقدمة طبقا للقوانين المحددة.

### مركز الدراسات و البحث في المهن والتأهيالات :

من بين المهام المسندة للمركز مايلي

- إعداد دراسات وإنجاز بحوث حول تطور المهن و الحرف و التأهيالات من جهة، وحول الاندماج المهني من جهة أخرى،
- إعداد دراسات وإنجاز بحوث حول شروط اقتناء التأهيالات من خلال أمناط التكوين المهني وأنظمته المختلفة،
- إعداد و وضع نظام مراقبة و متابعة خريجي قطاع التكوين والتعليم المهنيين،

- إعداد كل الدراسات وإنجاز جميع البحوث التي من شأنها أن تقدم الفائدة لصالح قطاع التكوين و التعليم المهنيين.

## 25. تكثيف شبكة المؤسسات التكوينية و تنويع أنماط التكوين:

يعد تنويع أنماط التكوين وتكثيف شبكة المؤسسات التكوينية أحد الأهداف الرئيسية لسياسة القطاع لذلك بذلت جهود كبيرة من أجل تطوير طاقة استيعاب المناصب البيداغوجية التابعة للشبكة العمومية للتكوين المهني التي تطورت من (470) مؤسسة تكوينية في سنة (1999 )بقدرة استيعاب (140.000) منصب تكوين ، ليصل هذا العد إلى (1082) مؤسسة تكوينية سنة (2010) بقدرة استيعاب تفوق (600000) منصب تكويني .

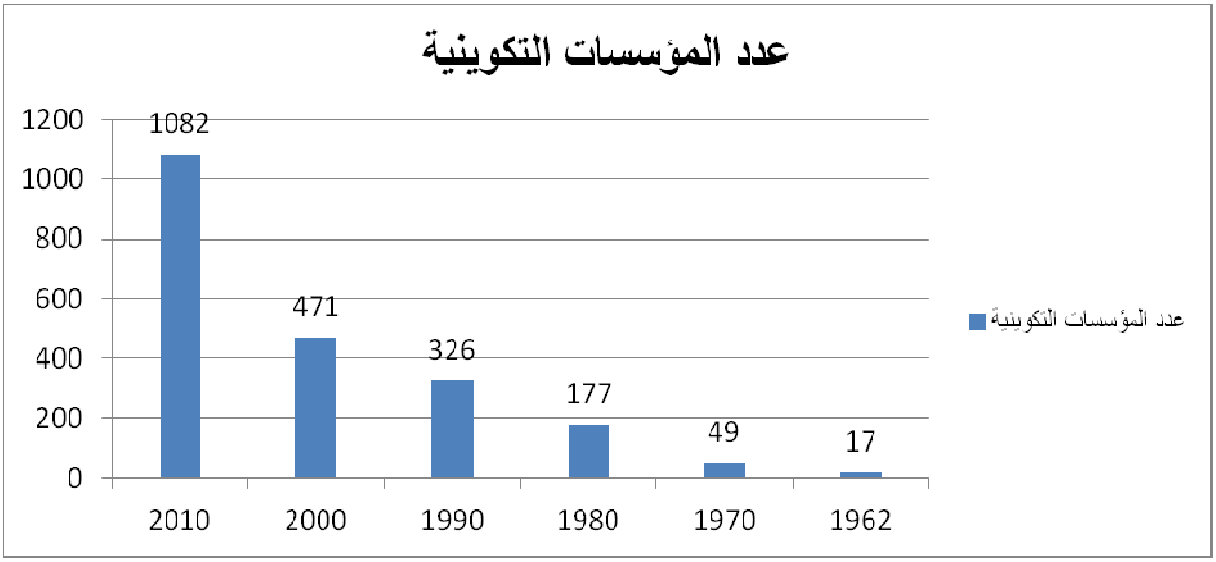
## 26.تطور عدد المؤسسات التكوينية

ان تطور المؤسسات التكوينية في الجزائر كان ملحوظا بحيث انتقل من (17) مؤسسة عام (1962) الى (1082) مؤسسة عام (2010) كما يوضحه الجدول و الشكل البياني أسفله.

**جدول رقم(4 ) : تطور عدد المؤسسات التكوينية بالجزائر**

| السنة | 1962 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 17 | 49 | 177 | 326 | 471 | 1082 |

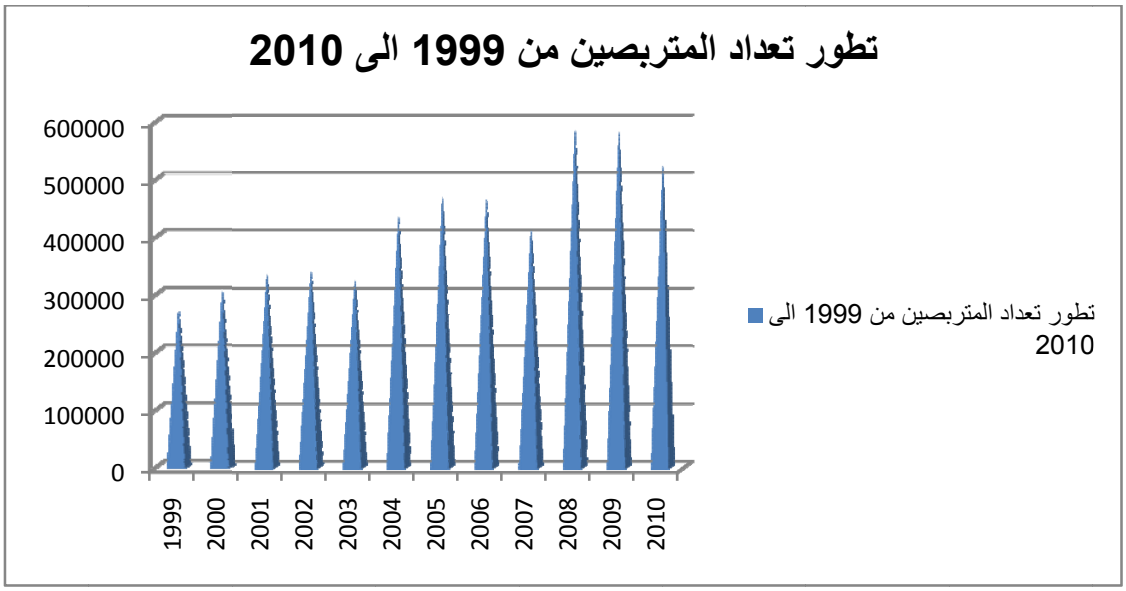
شكل رقم(7) عدد المؤسسات التكوينية بالجزائر




**تطور عدد المتربصين**

بما ان عدد المؤسسات التكوينية شهد تطورا كبيرا فذلك لان عدد المتربصين كان هو الأخر في تزايد حسب انتقل العدد من( 100000) متربص عام (1999) الى (60000) عام (2010) كما يوضحه الجدول و الرسم البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (8) تطور عدد المتربصين في المؤسسات التكوينية بالجزائر**




(التكوين و التعليم المهنيين مهام و هياكل ،2012)

## خلاصة

من خلال هذا السرد الأدبي للتكوين المهني نستخلص ان هذه العملية التعليمية المهنية أضحت في عصرنا من العمليات الضرورية لسير الركب الحضري و التكنولوجي في سياق التنمية الشخصية و الاقتصادية و الاجتماعية للفرد. و لقد لا حضنا ان معظم الباحثين يتفقون في كون التعليم و التكوين مجموعة النشاطات التي تكسب المتعلم مهارات و خبرات و معارف و اتجاهات مختلفة تهيئه لعالم الشغل و تؤهله للوظائف التي سوف يتقلدها في المجال المهني و الاقتصادي.

# الباب الثاني

## الجانب التطبيقي

# الفصل السابع

# منهج و إجراءات الدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2.1. مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

3.1. خطوات الدراسة الاستطلاعية

4.1. عينة الدراسة الاستطلاعية

5.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

1.2. منهج الدراسة الأساسية

2.2. مكان إجراء الدراسة الأساسية

3.2. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية

4.2. أدوات الدراسة الأساسية

5.2. عينة الدراسة الأساسية

# I. الدراسة الاستطلاعية

## تمهيد

سنتطرق في هذا الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية المتبعة و مراحلها خطوة خطوة ، حيث تناولنا في هذا الجانب الدراسة الاستطلاعية و الهدف من إجرائها و الميدان الذي تمت فيه والأدوات المستعملة في جمع البيانات و تقييمها بدراسة خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات و النتائج المتوصل إليها من خلال الأسلوب الإحصائي المستعمل.

## 1. الدراسة الاستطلاعية

"ان دافع الدراسة الاستطلاعية مرتبط بالمسعى الامبريقي العملي للمعرفة العلمية التي تتطلب ان نبحث عن البيانات من الميدان ،هي مكملة و مدعمة للقراءات تهدف الى إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث و تظهر أهميتها في الدراسات الميدانية حيث تساعد على التعرف على ميدان البحث و التأقلم معه و معرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات و الأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث."

تظهر أهمية الدراسة الاستطلاعية في كونها تسمح "بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية والفرضيات و سلوك السبيل الفكري المقبول و المعقول و الواقعي الذي لا يخطر على بال الباحث حتى مع القراءات.الدراسة الاستطلاعية تضع البحث على مدار الواقعية و القابلية للانجاز و تفتح الأفاق أمام إمكانية انجاز فعلي للبحث".(سعيد سبعون، 2012).

وتهدف أيضا الى إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث وتساعد على تدقيق سؤال الإنطاق وضبطه. وتظهر أهمية الدراسة الاستطلاعية خاصة في الدراسات الميدانية، حيث تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث.

الدراسة الاستطلاعية تسمح بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية والفرضيات وسلوك السبيل الفكري المقبول والمعقول والواقعي الذي لا يخطر على الباحث، حتى مع القراءات." (سعيد سبعون، 2012).

## 2. مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية

و بما ان الهدف من بحثنا هو دراسة العلاقة بين فعالية الذات و تنمية الكفاءة النظرية و التطبيقية لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين الاقامي ،درجة تقني سامي فان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية يكمن في تحديد و التعرف على مكان إجراء الدراسة .

تم الاتصال بوزارة التكوين و التعليم المهنيين و بالمديرية العامة للحصول على رخصة دخول لمختلف المؤسسات لجمع المعلومات و البيانات و الاطلاع على مختلف الوثائق من مدونات ومقررات التكوين نحتاجها لتوسيع و إثراء معلوماتنا كذلك لتحديد مواعيد مقابلات مع مسؤولي القطاع و مع مدراء و أساتذة و طلبة المعاهد, و ولتطبيق مقاييس البحث تم تحديد المؤسسات التي أجرينا فيها البحث الميداني و التي تتمثل في معاهد وطنية تتوزع على بعض مناطق الجزائر العاصمة و هي كالتالي:

- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" الكائن بأولاد فايت
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للبناء و الأشغال العمومية الكائن بالقبة

- **لمحة عن المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية و خصائص التكوين به .**

تأسس المعهد الوطني المتخصص في التكوين والتعليم المهنيين للإعلام الآلي الكائن بالمحمدية عام 1975، ومن مهامه تكوين تقنيين سامين في التخصصات التالية:

- صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- إلكترونيك صناعية
- إلكترونيك تقني
- إعلام ألي شعبة قواعد البيانات
- آليات و تعديل
- ادارة و امن الشبكات

مدة التكوين تدوم (30) شهرا تتوزع على (4) أنماط تتمثل فيما يلي :

- التكوين الاقامي
- التكوين عن طريق التمهين
- الدروس المسائية
- التكوين عن طريق المعابر

ان تكوين عينة بحثنا هو النمط الاقامي أي الذي يدوم فيه التكوين و التعليم مدة 30 شهر.

- **أهداف التكوين**

تهدف المؤسسة الى إدماج لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال

- تطوير برمجيات الإعلام الآلي
- تصميم و تطوير التطبيقات الالكترونية الحديثة
- تحسين المستوى
- اختبارات مهنية
- مناقشة مذكرات المدارس الخاصة

❖ **أهداف مراحل التكوين**

- يهدف السداسي الأول الى رفع مستوى المتربص لتنبي معارفهم العلمية و التقنية و التعرف على المهن السمعية البصرية و تطوير المعارف النظرية
- يهدف السداسي الثاني و الثالث و الرابع الى مساعدة المتربص على اكتساب المعارف التقنية و الفنية في التخصص
- يهدف السداسي الخامس و السادس عن طريق التربص التطبيقي المبرمج في المؤسسات بتوظيف معارفهم النظرية المتحصل عليها خلال السداسيات السابقة "اكتساب مهنة"

❖ **لغة التكوين**

يزاول الطلبة تكوينهم باللغة الأجنبية أي باللغة الفرنسية.

❖ **التربص التطبيقي**

التربص التطبيقي او الميداني يتم في السداسي الخامس ،يدوم ثلاثة أشهر و يجرى خارج المؤسسة ،يرافق الأستاذ المشرف عمل الطالب داخل المعهد و يرافق المدرب التطبيقي الطالب خارج المعهد أي في المؤسسة التي يجري بها تربصه.و يعمل كلاهما بالتنسيق للوصول بالطالب الى تكوين نافع و جدي يكسبه قدرات و كفاءات و مهارات أدائية و معرفية و اجتماعية و الربط بينها لتحكم أفضل في المهنة.

➢ **المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" أولاد فايت**

يقع المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" أولاد فايت بمقاطعة الشراقة بالجزائر العاصمة،انشأ بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-236 المؤرخ في 25-07-1990.

❖ **مهام المعهد تتحدد في مايلي**

- التكوين الأولي للتقنيين و التقنيين الساميين و إطارات التطبيق في التقنيات السمعية البصرية و الاتصال
- تحسين المستوى
- رسكلة مهني القطاع السمعي البصري
- تنظيم تربصات خاصة حسب تطور سوق الشغل
- القيام بدراسات و بحوث في مجال السمعي البصري بالتعاون مع مختلف المؤسسات و الهيئات المعنية

❖ **فروع و أنماط التكوين**

✓ **التكوين الأساسي** يشمل الفروع التالية :

**الصورة** و تتمثل في:

- التقاط الصورة(فيلم و فيديو)
- التصوير

**الصوت**

- التقاط الصوت و التسجيل و البث الإذاعي

**التركيب**

**الإعلام الآلي مطور الواب المتعدد الوسائط**

✓ **التكوين المتواصل**

إضافة الى الأربع تخصصات المذكورة أعلاه هناك

- الديكور و السينوغرافية
- التجميل و المؤثرات الخاصة
- التنشيط
- تسيير الإنتاج
- تقنيات الإضاءة
- الإخراج

❖ **مدة التكوين**

- تدوم مدة التكوين لدى التقنيين (4) سداسيات أي (24) شهر
- تدوم مدة التكوين لدى التقنيين الساميين (5) سداسيات أي (30) شهر يضاف سداسي للتكوين عن طريق التمهين و عينة بحثنا معنية بتكوين يدوم (5) سداسيات أي (30) شهرا.

➢ **أهداف مراحل التكوين**

- يهدف السداسي الأول الى رفع مستوى المتربص لتنبيه معارفهم العلمية والتقنية والتعرف على المهن السمعية البصرية و تطوير المعارف النظرية .
- يهدف السداسي الثاني و الثالث و الرابع الى مساعدة المتربص على اكتساب المعارف التقنية و الفنية في التخصص.
- يهدف السداسي الخامس و السادس عن طريق التربص التطبيقي المبرمج في المؤسسات بتوظيف بمعارفهم النظرية المتحصل عليها خلال السداسيات السابقة "اكتساب مهنة".

➢ **لغة التكوين**

يزاول الطلبة تكوينهم باللغة الأجنبية أي باللغة الفرنسية.

- **التربص التطبيقي**

التربص التطبيقي او الميداني في نظام التكوين والتعليم المهنيين نمط اقامي يتم في السداسي الخامس ،يدوم ثلاثة أشهر و يجرى خارج المؤسسة، يرافق الأستاذ المشرف عمل الطالب داخل المعهد و يرافق المدرب التطبيقي الطالب خارج المعهد أي في المؤسسة التي يجري بها تربصه. ويعمل كلاهما بالتنسيق للوصول بالطالب إلى تكوين نافع و جدي يكسبه قدرات وكفاءات ومهارات أدائية ومعرفية واجتماعية والربط بينها لتحكم أفضل في المهنة واندماج أحسن اجتماعيا.

- **لمحة عن المعهد الوطني المتخصص في التكوين والتعليم المهنيين للأشغال العمومية والبناء**

تأسس المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للأشغال العمومية و البناء عام 1980.

❖ **التخصصات في التكوين الاقامي**

- مسير أشغال البناء
- مسير أشغال عمومية
- متار محقق و دراسة أسعار
- رسام مسقط في الهندسة المعمارية
- رسام مسقط في الخرسانة المسلحة
- التخصصات عن طريق التمهين
- مساح طبوغرافي
- مسير أشغال البناء
- مسير أشغال عمومية
- متار محقق و دراسة أسعار

❖ **أهداف مراحل التكوين**

يهدف السداسي الأول الى رفع مستوى المتربص لتنبيه معارفهم العلمية و التقنية و التعرف على المهن السمعية البصرية و تطوير المعارف النظرية

يهدف السداسي الثاني و الثالث و الرابع الى مساعدة المتربص على اكتساب المعارف التقنية و الفنية في التخصص.

- يهدف السداسي الخامس و السادس عن طريق التربص التطبيقي المبرمج في المؤسسات بتوظيف معارفهم النظرية المتحصل عليها خلال السداسيات السابقة "اكتساب مهنة".

❖ **مدة التكوين**

- تدوم مدة التكوين لدى التقنيين (4) سداسيات أي (24) شهر
- تدوم مدة التكوين لدى التقنيين الساميين (5) سداسيات أي (30) شهرا يضاف سداسي
- للتكوين عن طريق التمهين و عينة بحثنا معنية بتكوين يدوم (5) سداسيات أي (30) شهرا.

❖ **لغة التكوين**

يزاول الطلبة تكوينهم باللغة الأجنبية أي باللغة الفرنسية.

❖ **التربص التطبيقي**

التربص التطبيقي او الميداني في نظام التكوين و التعليم المهنيين نمط اقامي يتم في السداسي الخامس، يدوم ثلاثة أشهر و يجرى خارج المؤسسة، يرافق الأستاذ المشرف عمل الطالب داخل المعهد و يرافق المدرب التطبيقي الطالب خارج المعهد أي في المؤسسة التي يجري بها تربصه. ويعمل كلاهما بالتنسيق للوصول بالطالب الى تكوين نافع و جدي يكسبه قدرات و كفاءات ومهارات أدائية ومعرفية واجتماعية والربط بينها لتحكم أفضل في المهنة واندماج أحسن اجتماعيا.

## 3. خطوات الدراسة الاستطلاعية

### 3 .1 . المقابلة الاستكشافية

استعملنا لدراسة موضوع بحثنا المقابلة الاستكشافية بطريقة مفتوحة و مرنة كوسيلة بحث تطبيقية كونها تفيدنا في توجيه بحثنا من خلال طرح الإشكالية و صياغة الفرضيات لتفادي بعض الغموض و الالتباس في تناول كل جوانب البحث.

"إن الهدف من وراء المقابلات الاستكشافية هو تحقيق وفر في الإنفاقات غير المجدية على صعيد الطاقة والوقت المخصصين للقراءة وكذلك على صعيد بناء الفرضيات وإجراء المعاينات. وإذا صح القول فإن الأمر يتعلق بأول 'جولة في المجال' قبل توظيف إمكانات أهم.

للمقابلات الاستكشافية إذا وظيفة رئيسية هي تبيان جوانب من الظاهرة المدروسة ما كان للباحث ان يفكر فيها من تلقاء نفسه. والوصول بهذه الطريقة إلى تكملة مجالات العمل التي تكون قراءاته السابقة قد أظهرتها» .

"ولكي يتسنى لنا هذا الفهم، علينا أن نعي تمام الوعي أن المقابلة الاستكشافية في الجولة الاستطلاعية هي ذو بعد كشفي، لا تهدف إلى التحقق من فرضيات ما، بل من أجل بناء النموذج التحليلي، أي الوصول إلى صياغة فرضيات بحث. ولما كان هو ذا هدفها الأساسي فعلى الباحث ألا يشتغل عليها بنفس الكيفية لو كان بصدد التحقق من الفرضيات. لذلك فهي ليست مقيدة بدليل يحمل مؤشرات متغيرات هذه الفرضيات، بل يؤطرها فقط سؤال الانطلاق الذي تترجم به مشكلة البحث، فهي بذلك مفتوحة تماما ينتظر منها الباحث الحصول على معلومات وبيانات لم يكن وصل إليها من استعراضه للأدبيات، لذلك يحاول الإصغاء قدر الإمكان لمحاوره "(سعيد سبعون،2012)

.

### ❖ لمحة عن محتوى المقابلات

لإجراء المقابلات قمنا بتصميم دليل مقابلة (انظر الملحق رقم1) لإيجاد المسالك و سبل التفكير التي تساعدنا على ضبط مشكلة البحث و تدقيقها و الوصول بها الى الإشكالية فالفرضيات . وقد صمم دليل المقابلة باللغة الفرنسية لان اللغة المعتمدة في تكوين الإطارات الإدارية و الأساتذة هي اللغة الفرنسية. قمنا ببرمجة مقابلات مع مدراء و مدراء الدراسات و مع بعض الأساتذة و طلبة المعاهد الوطنية السالف ذكرها حيث سألناهم عن نظام التدريس في المؤسسة المهنية و الطرق والمناهج المتبعة كما حولنا جمع معلومات و معطيات عن مستوى الطلبة و عن مدى تكيفهم مع البرنامج التكويني و مع المحيط الاجتماعي للمعهد و كيفية تفاعلهم و استجابتهم لهذا التكوين. تمت المقابلة مع (3) مدراء للمعاهد الوطنية المعنية بالبحث و (3) مدراء دراسات و(5) أساتذة.و جاءت نتائج المقابلات كما يلي :

### ❖ نتائج المقابلة مع مدير و مدير دراسات المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين

جاء في محتوى المقابلات التي أجريت مع مدراء و مدراء دراسات المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي و السمعي البصري و البناء و الأشغال العمومية تزكية نظام و نمط التدريس، و تكوين طلبة المعاهد الوطنية و جديتها في تطبيق المنهاج و الوصول بالطلبة الى اكتساب معارف نظرية و تطبيقية ، و رفع مستوى الأداء و تعزيز الدافعية لديهم و إكسابهم مهارات و كفاءات تهيئتهم في المستقبل لشغل مناصب عمل في وقت قصير و التحكم في حل المشاكل المهنية الصعبة.

يتفق مدراء المعاهد مع الأساتذة بان التكوين **المهني الاقامي يتم داخل مؤسسة التكوين أي المعهد** ويستكمل بفترات تدريبية تطبيقيةّ تنظم في الوسط المهني المطلوب،و يوفر للطلبة تأهيلات تطبيقية و معارف نظرية يوظفونها في إطار أكاديمي يؤهلهم للتحكم في آليات العمل بشكل أنجع

على المستوى الأدائي التطبيقي كذلك تنمية الجانب الاجتماعي العلائقي لان التاطير البيداغوجي مكلف به أساتذة يتمتعون بمستوى عالي و يتعاملون مع المواقف التعليمية معتمدين على تكنولوجيات اتصال حديثة الى حد ما. كما أكدوا ان انحدار معظم الطلبة من مستوى سنة ثالثة ثانوي علوم و رياضيات و اقتصاد سهل عليهم التأقلم مع النمط التكويني و استيعاب الدروس بشكل مقبول عموما.

كذلك تطرقوا الى ان دليل نجاعة التكوين في المعاهد الوطنية يتجلى في استقطابها سنويا لطلبة مغتربين من دول عربية و افريقية.

والأهم في نظام التكوين هو الدراسة في جو مفعم بتفاعل اجتماعي و تواصل علمي يكسب الطالب الثقة في النفس و التكيف مع المحيط. هذا النظام يشجع على إبراز القدرات و استعمال المهارات والمعارف في وضعيات تعليمية جديدة داخل مجال تعليمي مهني يكيف محتويات التكوين حسب التخصصات المتوفرة.

كما زودنا المدراء بالبرامج و المقررات و المدونات التي تتضمن جميع الكفاءات التي تدرس خلال التكوين و التي من خلال قراءتها و محاولة فهم محتواها تم بناء مقاييس الدراسة و تحديد المحور الثالث الخاص بالبعد المعرفي أي الكفاءات التي سنتطرق لها بالتدقيق في الجزء الخاص بها.

أما الأساتذة فيتفقون بان مستوى الطلبة متباين و بما ان معظمهم ينتسب للتعليم الثانوي العام والتقني ماعدا نسبة قليلة جدا التحقت بالتعليم الجامعي سنة أولى، فهناك فروق بين الطلبة منهم ذوي مستوى لاباس به يطمحون لتحقيق تكوين و تعليم ناجح و شغل مناصب عمل مهمة و البعض الأخر متوسط المستوى و البعض ضعيف و متهاون ، إلا ان معظمهم يتمتعون بدافعية تحفزهم للنجاح و الحصول على الشهادة تعويضا للفشل في امتحان البكالوريا و منهم من يتنافس من اجل الحصول على عقد عمل في أحسن المؤسسات الاقتصادية خاصة المؤسسات متعددة الجنسيات.

أشار الأساتذة أثناء المقابلة ان تكوين الطلبة في المعاهد الوطنية يزودهم بكفاءة تطبيقية تمكنهم من إعطاء معنى للمعارف النظرية و التطبيقية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن لهم التعامل مع الوضعيات المهنية تعاملا سليما و ناجحا.فنظام التعليم و التكوين المهني لا ينحصر في اكتساب المعارف النظرية فقط بل يتعدها الى تطبيقها عن طريق انجاز و تحقيق نشاطات تمارس في الواقع و تستجيب لوضعيات تتضمن مشكلا تتطلب مهارات و قدرات و استعدادات ،لهذا تتميز بالإجرائية الفعلية التي قد يفتقر لها الطلبة الجامعيين مما يدفع بعض المؤسسات الى تفضيل تشغيل طلبة المعاهد عن طلبة الجامعات.

كما يتفقون ان طريقة التدريس في أفواج صغيرة مقارنة بأفواج الجامعة تساعد الأساتذة و الطلبة على متابعة الدروس و استيعاب محتواها و فهمها بشكل أفضل و بالتالي اكتساب و تطوير الكفاءات الضرورية لكل مجال تخصص.كذلك طريقة التفاعل و التعامل مع الطلبة داخل وخارج القسم تهدف الى كسر الحواجز التقليدية في التعامل و التواصل مما يريح الطالب.

استنتجنا من خلال تحليل المقابلات مع الأساتذة و المدراء و مدراء الدراسات ان ماهية التعليم والتكوين هي خلق نوع من الدينامكية المعرفية و الاجتماعية و تحقيقها إجرائيا بتسخير البيئة والوسائل الضرورية لمرافقة الطالب على تجسيد مكتسباته التي تظهر في استعداده و قدرته ومهاراته في الواقع من خلال التطبيق المهني و التفاعل المستمر مع الطاقم البيداغوجي الذي يوجهه في عملية توظيف معارفه و هذا ما أشار إليه (Bonnet R,Bonnet J ,2005 ,Tardif,2006) ان الكفاءة تهتم بالمظهر الدينامي حيث هي عملية تفاعل مجموعة معقدة من الاستعدادات والمعارف والدافعية والقدرات والسلوكيات و بهذا الشكل تتحول الكفاءة الى نتاج نسق علاقة مع الواقع.

## 4. عينة الدراسة الاستطلاعية

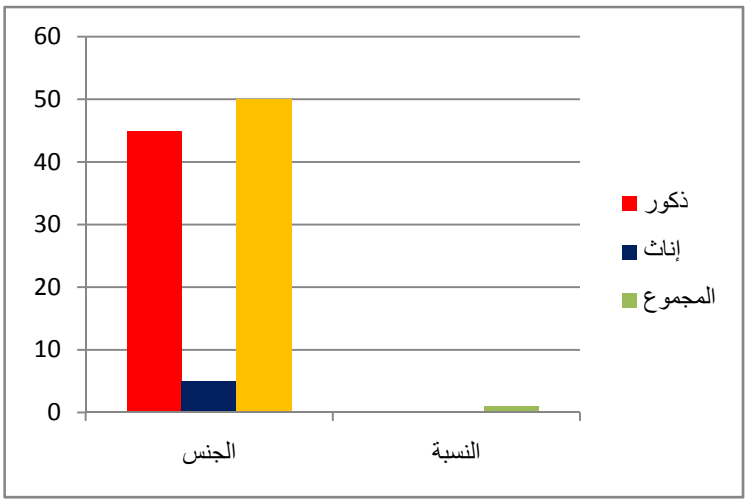
لإجراء بحثنا قمنا باختيار عينة من طلبة درجة تقني سامي التي تزاول دراستها في السنة الأخيرة أي في السداسي الخامس مرحلة التخرج، نمط اقامي في المعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهني من فئة الإناث و الذكور .تم اختيار العينة باستعمال الطريقة العشوائية العنقودية . بلغ حجم عينة الدراسة الاستطلاعية 50 متعلم يتوزعون في عدد 45 ذكور و05 إناث بمتوسط عمري 23 سنة كما يوضحه الجدول أدناه.

**جدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية**

| الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| العدد | 45 | 05 | 50 |
| النسبة | %90 | %10 | 100% |

نلاحظ من خلال الجدول ان فئة الطلبة الذكور تبلغ 45 فرد بنسبة 90 % في حين تبلغ فئة الطالبات الإناث 05 طالبات بنسبة 10% أي ان نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث.هذه الإحصائيات هي ايضا ممثلة في الشكل البياني أسفله.

**شكل رقم (9) مخطط توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية**



## 5. مراحل الدراسة الاستطلاعية

كانت المرحلة الأولى في الدراسة الاستطلاعية تحديد و بناء مقاييس الدراسة حيث اخترنا مقياس فعالية الذات العامة لـ Jerusalem et Schwarzer المترجم الى اللغة العربية و بنينا 5 مقاييس لقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات من إعداد الباحثة (انظر الملاحق رقم9,8,7،6,5) و قبل التطبيق النهائي لهذه المقاييس قمنا بإتباع الخطوات التالية :

### 1.5.مقياس فعالية الذات العامة لـ Jerusalem et Schwarzer

يضم هذا المقياس عشر بنود و تكمن طريقة إجرائه في ان يطلب من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (إطلاقا، نادرا، غالبا، دائما) و يتراوح المجموع العام للدرجات بين (10) و(40)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة و الدرجة العالية إلى ارتفاع في توقعات الكفاءة الذاتية العامة. تتراوح مدة التطبيق بين ( 3-7) دقائق و يمكن إجراء التطبيق بصورة فردية أو جماعية (سامر جميل رضوان، 1979).

**جدول رقم (6) تصحيح مقياس فعالية الذات Jerusalem et Schwarzer**

| الإجابة | الدرجة |
|---|---|
| إطلاقا | 10 |
| **نادرا** | 10 |
| **غالبا** | 10 |
| **دائما** | 10 |
| **المجموع** | **40** |

- **تفسير الدرجات**

اعلى درجة في المقياس تقدر بدرجة (40) و أدناها تقدر ب (10) و أوسطها تقدر ب (30).

**أ.دراسة الخصائص السيكومترية لمقياسJerusalem et Schwarzer**

- **صدق المقياس المترجم وثباته:**

قبل الشروع في تطبيق المقياس نهائيا يستدعي الأمر قياس صدقه و ثباته بحيث يقصد بصدق مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه و عليه يحاول معرفة صدق المحتوى لمعرفة ما إذا كانت فقرات المقياس متصلة جميعها بالصفة المطلوب قياسها و ان هناك من الفقرات ما يمكن حذفه لأنه بعيد عما وضع لقياسه. (عبد الحفيظ مقدم، 1993).

وللكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس الذي ارتأينا تطبيقه لإجراء بحثنا أي تحديد مدى وضوح او صعوبة فقراته من حيث الفهم وتحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيقه، قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) طالب من الجنسين ،إناث وذكور، تتكون من (45) طالب و (05) طالبات، يزاولون تكوينهم في المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين بالمحمدية، الجزائر العاصمة، نمط اقامي بإضافة مقدمة وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع ومضمون وطريقة الإجابة على العبارات أي التعليمة. العينة تدرس في السنة الثانية، السداسي الخامس و هي آخر مرحلة التكوين، تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

أفرزت نتائج تحليل مقياس فعالية الذات العامة المترجم الى اللغة العربية ان عباراته واضحة ومصاغة بلغة عربية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع البنود من طرف المبحوثين.

- **الصدق الظاهري**

و للتأكد من صدق مقياس فعالية الذات العامة لـ Schwarzer et Jérusalem المترجم إلى اللّغة العربية ،قمنا بعرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم

النفس لتقييم مدى ملائمة و وضوح عبارات المقياس وتمثيلها للجوانب المتضمنة و ذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس . تألفت مجموعة المحكمين من :

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري، تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى مقياس فعالية الذات العامة لـ Schwarzer et Jérusalem المترجم الى اللغة العربية على تغيير طفيف في حذف و تغيير بعض كلمات فقرات العبارة رقم (1،2،3،6،7، انظر ص 187-188) لهذا فان آراء المحكمين أجمعت على ان فقرات المقياس واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس.

احتفظنا بعدد فقرات المقياس و التي عددها عشر و لم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة (95%) كما يوضحه الجدول رقم (10).

و على ضوء تحكيم لجنة المحكمين تم حساب صدق المقياس باستبدال كلمات بعض العبارات او إلغائها (انظر الجدول رقم 10).

**جدول رقم (7) عبارات مقياس فعالية الذات العامة لـ Schwarzer et Jérusalem قبل التصحيح وبعد التصحيح**

| الرقم | العبارة الأصلية | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **1** | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما ابتغيه | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما **أريده** |

| | | |
|---|---|---|
| **2** | استطيع دائما حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية | استطيع حل المشاكل الصعبة **عندما أبذل قصارى جهدي** |
| **3** | يسهل علي تحقيق أهدافي و نواياي | يسهل **علي لتحقيق أهدافي على أكمل وجه** |
| **4** | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة اعرف دائما كيف أتصرف | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة اعرف كيف أتصرف |
| **5** | اعتقد بأنني قادر على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة | اعتقد بأنني قادر على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة |
| **6** | انظر الى المصاعب بنفس هادئة برزانة وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية | انظر الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادي الدائم على **ما أمتلكه من قدرات** |
| **7** | لا يعنني ما يحدث لي من مشاكل على الإطلاق لأنني استطيع التخلص منها بكل بساطة | لا أكترث لما يحدث لي من مشاكل لأنني **على يقين بقدراتي على** التخلص منها بكل |
| **8** | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني |
| **9** | عندما أجابه مشكلة جديدة اعرف كيف أتعامل معها | عندما **أواجه** مشكلة جديدة اعرف كيف أتعامل معها |
| **10** | عندما أكون أمام مشكلة ما اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني املك أفكارا عديدة تساعدني على حلها | عندما أكون أمام مشكلة ما اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني املك أفكارا عديدة تساعدني على حلها |

انطلاقا من التصحيح الذي قدمه الأساتذة احتفظنا بالمقياس في شكله النهائي كما يلي :

| الرقم | العبارة | لا | نادرا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما أريده | | | | |
| 2 | استطيع حل المشاكل الصعبة عندما أبذل قصارى جهدي | | | | |
| 3 | يسهل علي تحقيق أهدافي على أكمل وجه | | | | |
| 4 | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة اعرف كيف أتصرف | | | | |
| 5 | اعتقد بأنني قادر على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة | | | | |
| 6 | انظر الى المصاعب بهدوء و برزانة و لاعتمادي الدائم على **ما أمتلكه من قدرات** | | | | |
| 7 | لا أكترث لما يحدث لي من مشاكل لأنني على يقين بقدرتي على التخلص منها بكل بساطة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني | | | | |
| 9 | عندما أواجه مشكلة جديدة اعرف كيف أتعامل معها | | | | |
| 10 | عندما أكون أمام مشكلة ما اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني املك أفكارا عديدة تساعدني على حلها | | | | |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات العامة ل Schwarzer et Jérusalem اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار و حساب معامل ألفا كرونباخ .

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق مقياس فعالية الذات العامة على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم في تخصص الإعلام الآلي شعبة قواعد البيانات نمط اقامي، (50) طالب منهم (45) ذكور(05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة .

تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين .اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ارتباط بيرسون وقد بلغت قيمته بين التطبيقين (0.85) وهو دال عند (0.01) وعليه المقياس ثابت بنسبة عالية.كما تمّ حساب ثبات المقياس ككل، وما يتضمنه من عناصر، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.89) ؛ وجاءت قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس.و عليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

**2.5.مقاييس فعالية الذات وتنمية الكفاءات**

**3.5..خطوات إعداد مقاييس فعالية الذات و تنمية الكفاءات**

لتصميم مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات قمنا بالاطلاع على التراث النظري الغربي والعربي والدراسات السابقة و المقاييس العامة و الموقفية التي صممت في موضوع قياس فاعلية الذات.كما قرانا في موضوع فاعلية الذات و كان أساس المطالعة قراءات لصاحب النظرية "Bandura" حول فاعلية الذات وأهميتها للفرد و الفرق بينها وبين تقدير الذات و مفهوم الذات.

حاولنا التوسع في القراءة للباحثين الذين اهتموا بالموضوع كما اطلعنا على التراث النظري حول مفهوم الكفاءة و حول موضوع التكوين و التعليم المهنيين في العالم و في الجزائر. وبعد الاطلاع على المقاييس المتوفرة في البيئة الأجنبية و العربية ، وجدنا بعض المقاييس التي تقيس فاعلية الذات العامة أما المقاييس الموقفية باللغة العربية و اللغة الأجنبية التي تقيس فاعلية الذات وتطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين فهي نادرة جدا.

وجدنا دراسات غربية عديدة تناولت فعالية لذات و تطوير الكفاءات لكن عند المدربين والمعلمين، و وجدنا نقص في تناول الموضوع لدى الطلبة خاصة في التكوين و التعليم المهنيين مما يؤدي الى فقر في المقاييس التي تقيس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهني.

بعد فهم و تحديد المفاهيم بطريقة واضحة قمنا بالاطلاع على مجموعة من المقاييس الغربية والعربية المتوفرة من خلال قراءات متنوعة ،فتوصلنا الى مقياس فعالية الذات العام الذي وضعه Jerusalem و Schwarzer (1979) والذي ترجم إلى (26) لغة منها اللغة العربية. ومقياس Coppel (1980) لفاعلية الذات المدركة ومقياس Sherer و آخرون (1982) لفاعلية الذات ، ومقياس فعالية الذات في البحث عن وظيفة لـ Wenzel (1993) و مقياس Gibson و Dembo (1984) لـ, teacher efficacy scale كما اطلعنا على مقياس فعالية الذات "الاستراتجيات الدراسية" لـ Masson (2011) ومقياس فاعلية الذات للعاطلين لبشري إسماعيل أحمد ، (2008).

كذلك اطلعنا على مقياس الفعالية العامة للذات، إعداد Tipton و Worthington ، ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن (1998) و مقياس الفعالية العامة للذات، إعداد Kim و Park تعريب فتحي عبد الحميد والسيد أبو هاشم (2005) مقياس فاعلية الذات العامة لـ (محمد السيد عبد الرحمن، 1998).

❖ **الصورة المبدئية للمقاييس :**

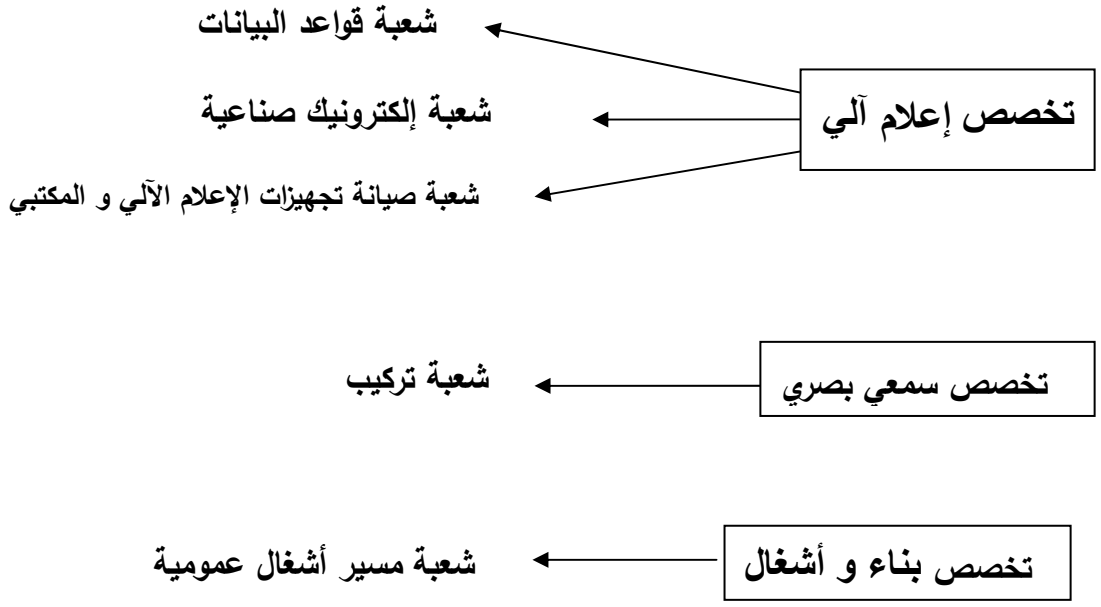
تم تصميم مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين حسب البيئة الجزائرية باللغة الفرنسية لان مقررات التكوين و التعليم و البرامج مبلورة و متداولة باللغة الفرنسية.أي ان تكوين الطلبة يتم باللغة الفرنسية. انتهجنا في تصميم المقاييس طريقة سلم Likert مقترحين مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما. و وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات : 1،2،3،4 تتوافق مع كل إجابة.

تتمثل التخصصات الثلاث في مجال التكوين و التعليم المهنيين شهادة تقني سامي (BTS) ، نمط اقامي كما ذكرنا آنفا في ثلاث تخصصات تتوزع كمايلي :

- تخصص إعلام آلي بثلاث شعب :
- شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي والمكتبي.
- تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

و نوضح هذه التخصصات بشعبها في الشكل أدناه :

**شكل رقم(11) تخصصات و شعب عينة البحث**




تصميم المقاييس في صورتها المبدئية شمل ثلاث محاور تتمثل في:

- المحور الأول يشمل البعد النفسي و فعالية الذات
- المحور الثاني يشمل البعد الاجتماعي التنظيمي و روح المسؤولية
- المحور الثالث يشمل البعد المعرفي النظري و التطبيقي أي الكفاءات

تكونت المقاييس من عبارات موحدة للتخصصات الثلاث بشعبها الخمس السالف ذكرها (شكل رقم 11) و من عبارات خاصة أي موقفية تقيس الكفاءات المتعلقة بكل تخصص مما استدعى في نهاية المطاف تخصيص مقياس لكل تخصص على حدى. و بالتالي تحصلنا على خمس مقاييس لقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات النظرية و التطبيقية.

تتألف المقاييس من عبارات تتفاوت في العدد و المحتوى لاختلاف الكفاءات الموقفية المتعلقة بكل تخصص و التي قمنا بشرحها بالتفصيل أدناه .

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما ،و وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات : 1،2،3،4 تتوافق مع كل إجابة.

- **وصف مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات**

يهدف المقياس إلى معرفة الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال مدة التكوين النظري و التطبيقي وارتباطها بفعالية الذات في تخصص إعلام إلي شعبة قواعد البيانات.

يتألف المقياس من 30 عبارة تقيس ثلاثة محاور تتمثل في :

- المحور الأول المتعلق بالبعد النفسي و فعالية الذات : يضم 12 عبارة تتحدد في العبارات رقم 1،2،3،4،5،6،7،25،26،27،28،30
- المحور الثاني المتعلق بالبعد الاجتماعي التنظيمي و روح المسؤولية : يضم العبارات رقم 21،22،23،24
- المحور الثالث المتعلق بالبعد المعرفي النظري والتطبيقي: يضم العبارات رقم 9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،19،20،29،8

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من لا ، نادرا، غالبا، دائما، وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات 1،2،3،4 تتوافق مع كل العبارات.

- **دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**

- **صدق المقياس**

للكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس الخاص ب شعبة قواعد البيانات من إعداد الباحثة أي تحديد مدى وضوحها او صعوبتها من حيث الفهم و تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيق المقياس قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) مبحوث من

الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم في فرع إعلام ألي شعبة قواعد البيانات نمط اقامي، منهم (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة ،قدمنا التعليمة أي مقدمة وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع و مضمون و طريقة الإجابة على العبارات.العينة تدرس في السنة الثانية، السداسي الخامس وهي آخر مرحلة التكوين.

أفرزت نتائج المقياس (بعد التعديل الطفيف) ان عباراته واضحة ومصاغة بلغة فرنسية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع العبارات من طرف المبحوثين.

- **الصدق الظاهري**

و للتأكد من صدق المقاييس من إعداد الباحثة ، قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملائمة و وضوح عباراتها وتمثيلها للجوانب المتضمنة و ذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس. تألفت مجموعة المحكمين من :

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري، تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى المقياس ان فقراته واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس. احتفظنا بعدد فقرات المقياس جميعها و التي عددها 30 عبارة كما هو موضح في الملحق رقم (5) و لم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة (95%) يتمثل في العبارة رقم ( 04) و(07).

**جدول (8) تصحيح عبارات مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**

| رقم العبارة | العبارة قبل التصحيح | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **4** | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | Je peux maintenir ma concentration |
| **7** | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de réaliser les tâches liées à ma spécialité |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة قواعد البيانات ، اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار و حساب معامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة (50) مبحوث من الجنسين من المعهد الوطني للتكوين و التعليم في شعبة قواعد البيانات نمط اقامي، (50) طالب منه (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة. تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين.

اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته 0.60 عند مستوى الدلالة 0.01 أي ان قيمة R جاءت ايجابية و عالية و بالتالي قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس.و عليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

- **وصف مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

يهدف المقياس إلى معرفة الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال مدة التكوين النظري والتطبيقي و ارتباطها بفعالية الذات شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي يتألف المقياس من (27) عبارة تقيس ثلاثة محاور تتمثل في :

- المحور الأول المتعلق بالبعد النفسي و فعالية الذات : يضم 11عبارة تتمثل في العبارات رقم :
- 1،2،3،4،5،6،7،23،24،25،27
- المحور الثاني المتعلق بالبعد الاجتماعي التنظيمي روح المسؤولية : يضم 5 عبارات تتمثل في العبارات رقم :
- 18،19،20،21،22
- المحور الثالث المتعلق بالبعد المعرفي النظري و التطبيقي : يضم 11 عبارات تتمثل في العبارات رقم :
- 8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،26

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما، ووضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات 1،2،3،4 تتوافق مع كل العبارات.

- **دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين والتعليم المهنيين شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

- **صدق المقياس**

للكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس الخاص بتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي والمكتبي من إعداد الباحثة أي تحديد مدى وضوحها او صعوبتها من حيث الفهم وتحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيق المقياس، قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي،نمط

اقامي، منهم( 45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة، قدمنا التعليمة أي مقدمة وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع و مضمون و طريقة الإجابة على العبارات.العينة تدرس في السنة الثانية ‘السداسي الخامس و هي آخر مرحلة التكوين.

أفرزت نتائج المقياس (بعد التعديل الطفيف) ان عباراته واضحة و مصاغة بلغة فرنسية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع العبارات من طرف المبحوثين .

- **الصدق الظاهري**

و للتأكد من صدق المقاييس من إعداد الباحثة، قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملائمة ووضوح عباراتها وتمثيلها للجوانب المتضمنة وذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس. تألفت مجموعة المحكمين من :

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري ، تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى المقياس ان فقرات المقياس واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس. احتفظنا بعدد فقرات المقياس جميعها و التي بلغ عددها (27) عبارة كما هو موضح في في الملحق رقم (6) ولم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة (95%) يتمثل في العبارة رقم ( 04) و(07).

**جدول (9) تصحيح عبارات مقياس فعالية الذات وتطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين والتعليم المهنيين شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| رقم العبارة | العبارة قبل التصحيح | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **4** | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | Je peux maintenir ma concentration |
| **7** | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | La confiance en mes capacités et connaissances **me permet de réalise**r les tâches liées à ma spécialité |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص تعليم مهني شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي اعتمدنا على طريقة اعادة تطبيق الاختبار و حساب معامل ألفا كرونباخ .

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم المهني شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي نمط اقامي ، منهم (45) ذكور و(05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة .

تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين . اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته 0.72 عند مستوى الدلالة 0.01 أي ان قيمة R جاءت ايجابية وعالية و بالتالي قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس.و عليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

- **وصف مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة إلكترونيك صناعية**

يهدف المقياس إلى معرفة الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال مدة التكوين النظري و التطبيقي و ارتباطها بفعالية الذات في شعبة إلكترونيك صناعية

يتألف المقياس من 27 عبارة تقيس ثلاثة محاور تتمثل في :

المحور الأول المتعلق بالبعد النفسي و فعالية الذات : يضم 12عبارة المتمثلة في العبارات رقم :

1،2،3،4،5،6،7،23،24،25،26،27

المحور الثاني المتعلق بالبعد الاجتماعي التنظيمي و روح المسؤولية : يضم 5 عبارات تتمثل في العبارات رقم 18،22،21،20،19

المحور الثالث المتعلق بالبعد المعرفي النظري و التطبيقي : يضم 15 عبارة تتمثل في العبارات رقم،22،21،20،19،18،17،16،15،14،13،12،11،10،9،8

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما، و وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات 2،1 ،4،3 تتوافق مع كل العبارات.

- **دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين والتعليم المهنيين شعبة إلكترونيك صناعية**

  - **صدق المقياس**

للكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس من إعداد الباحثة أي تحديد مدى وضوحها او صعوبتها من حيث الفهم و تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيق المقياس قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام شعبة إلكترونيك صناعية نمط اقامي ، منهم (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة ،قدمنا التعليمة أي مقدمة

وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع و مضمون و طريقة الإجابة على العبارات.العينة تدرس في السنة الثانية ‘السداسي الخامس و هي آخر مرحلة التكوين.

أفرزت نتائج المقياس (بعد التعديل الطفيف) ان عباراته واضحة و مصاغة بلغة فرنسية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع العبارات من طرف المبحوثين .

- **الصدق الظاهري**

وللتأكد من صدق المقاييس من إعداد الباحثة، قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملائمة و وضوح عباراتها وتمثيلها للجوانب المتضمنة و ذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس. تألفت مجموعة المحكمين من:

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري ،تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى المقياس ان فقرات المقياس واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس.احتفظنا بعدد فقرات المقياس جميعها و التي بلغ عددها (27) عبارة كما هو موضح في ص رقم 200 و في الملحق رقم (7) و لم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة 95% يتمثل في العبارة رقم 04 و07 و 20.

**جدول (10) تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة إلكترونيك صناعية**

| رقم العبارة | العبارة قبل التصحيح | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **4** | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | Je peux maintenir ma concentration |
| **7** | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | La confiance en mes capacités et connaissances **me permet de réalise**r les tâches liées à ma spécialité |
| **20** | Je serai capable de respecter et appliquer des normes sécuritaires en milieu de travail**.** | Je serai capable de respecter et appliquer des normes **de sécurité** en milieu de travail**.** |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات **و** اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص شعبة إلكترونيك صناعية اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار و حساب معامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهني شعبة إلكترونيك صناعية نمط اقامي، منهم (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة .تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين. اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته 0.65 عند مستوى الدلالة 0.01 أي ان قيمة R جاءت

ايجابية و عالية وبالتالي قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس.و عليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

- **وصف مقياس فعالية الذات وتطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين والتعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

يهدف المقياس إلى معرفة الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال مدة التكوين النظري و التطبيقي و ارتباطها بفعالية الذات في تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

يتألف المقياس من54 عبارة تقيس ثلاثة محاور تتمثل في :

- المحور الأول المتعلق بالبعد النفسي و فعالية الذات : يضم 12عبارة تتمثل في العبارات رقم :
- 1،2،3،4،5،6،7،54،55،56،57،58
- المحور الثاني المتعلق بالبعد الاجتماعي التنظيمي و روح المسؤولية : يضم 04 عبارات تتمثل في العبارات رقم :
- 21،22،23،24.
- المحور الثالث المتعلق بالبعد المعرفي النظري و التطبيقي : يضم 43 عبارات تتمثل في العبارات رقم :

8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،19،20،25،26،27،28،
29،30،31،32،33،34،35،36،37،38،39،40،41،42،43،44،45،
49،50،51،52،53،54،46،47،48

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما، ، و وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات 1،2،3،4 تتوافق مع كل العبارات.

- **دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات و اكتساب الكفاءات لطلبة التكوين والتعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

- **صدق المقياس**

للكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس الخاص بتخصص سمعي بصري إعداد الباحثة أي تحديد مدى وضوحها او صعوبتها من حيث الفهم و تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيق المقياس قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم في تخصص سمعي بصري نمط اقامي ، منهم (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة ،قدمنا التعليمة أي مقدمة وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع و مضمون و طريقة الإجابة على العبارات.العينة تدرس في السنة الثانية السداسي الخامس و هي آخر مرحلة التكوين.

أفرزت نتائج المقياس (بعد التعديل الطفيف) ان عباراته واضحة و مصاغة بلغة فرنسية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع العبارات من طرف المبحوثين .

- **الصدق الظاهري**

و للتأكد من صدق المقاييس من إعداد الباحثة ،قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملائمة و وضوح عباراتها وتمثيلها للجوانب المتضمنة و ذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس. تألفت مجموعة المحكمين من :

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري ، تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى المقياس ان فقرات المقياس واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس.احتفظنا بعدد فقرات المقياس جميعها و التي عددها (54) عبارة كما هو موضح في ص رقم 203 و في الملحق رقم (8) و لم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة 95% يتمثل في العبارة رقم 04 و07 .

**جدول (11) تصحيح عبارات مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين والتعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

| رقم العبارة | العبارة قبل التصحيح | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **4** | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | Je peux maintenir ma concentration |
| **7** | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | La confiance en mes capacités et connaissances **me permet de réalise**r les tâches liées à ma spécialité |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار و حساب معامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين و التعليم سمعي بصري نمط

اقامي، (50) طالب منهم (45) ذكور و(05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة. تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين. اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.80)عند مستوى الدلالة (0.01) أي ان قيمة R جاءت ايجابية وعالية وبالتالي قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس. وعليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

- **وصف مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء**

يهدف المقياس إلى معرفة الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال مدة التكوين النظري و التطبيقي و ارتباطها بفعالية الذات في تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء

يتألف المقياس من 37 عبارة تقيس ثلاثة محاور تتمثل في :

- المحور الأول المتعلق بالبعد النفسي و فعالية الذات : يضم 12 عبارة تتمثل في العبارات رقم :
- 1،2،3،4،5،6،7،25،26،33،34،36،37
- المحور الثاني المتعلق بالبعد الاجتماعي التنظيمي روح المسؤولية : يضم 05 عبارات تتمثل في العبارات رقم :
- 18،19،20،21،22
- المحور الثالث المتعلق بالبعد المعرفي النظري و التطبيقي : يضم 19عباراة تتمثل في العبارات رقم :
- 8،9،10،11،12،13،14،15،16،17،23،24،26،27،28،29،30،31،32

يطلب من المبحوث اختيار إمكانية الإجابة وفق مقترح مندرج يبدأ من إطلاقا ، نادرا، غالبا، دائما، ، و وضعنا أمام هذه التقديرات أربعة درجات تتوافق: 1،2،3،4 مع كل العبارات.

- **صدق المقياس**

للكشف عن طبيعة صياغة عبارات المقياس الخاص بتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء من إعداد الباحثة أي تحديد مدى وضوحها او صعوبتها من حيث الفهم و تحديد المدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق وتحديد طريقة تطبيق المقياس قمنا بالتطبيق الأولي للمقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهني بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء.

نمط اقامي، منهم (45) ذكور و (05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة، قدمنا التعليمة أي مقدمة وجيزة نشرح فيها للمبحوث موضوع و مضمون و طريقة الإجابة على العبارات. العينة تدرس في السنة الثانية، السداسي الخامس وهي آخر مرحلة التكوين.

أفرزت نتائج المقياس (بعد التعديل الطفيف) ان عباراته واضحة و مصاغة بلغة فرنسية مفهومة حيث تم الإجابة على جميع العبارات من طرف المبحوثين .

- **الصدق الظاهري**

و للتأكد من صدق المقاييس من إعداد الباحثة ، قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملائمة و وضوح عباراتها وتمثيلها للجوانب المتضمنة و ذلك لتعديل ما يرونه مناسبا على فقرات المقياس. تألفت مجموعة المحكمين من:

أستاذ دكتور من جامعة الوادي

ثلاثة أساتذة محاضرين درجة ا من جامعة مولود معمري ،تيزي وزو

أستاذة محاضرين درجة ا من جامعة البليدة

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة وهران

أستاذة محاضرة درجة ا من جامعة المدية

أستاذتين محاضرتين درجة ب من جامعة الجزائر 3.

أسفرت آراء الأساتذة لتحليل محتوى المقياس ان فقرات المقياس واضحة و مناسبة و انه صالح للقياس. احتفظنا بعدد فقرات المقياس جميعها و التي بلغ عددها (37) عبارة كما هو موضح في ص رقم 206 و في الملحق رقم (9) ولم نلغي منها أي عبارة بل التعديل كان طفيفا تقريبا بنسبة (95%) يتمثل في العبارة رقم (04) و(07) و(20).

**جدول (12) تصحيح عبارات مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء**

| رقم العبارة | العبارة قبل التصحيح | العبارة بعد التصحيح |
|---|---|---|
| **4** | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | Je peux maintenir ma concentration |
| **7** | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | La confiance en mes capacités et connaissances **me permet de réalise**r les tâches liées à ma spécialité |

- **قياس ثبات المقياس**

لقياس ثبات مقياس فعالية الذات اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار وحساب معامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة إعادة تطبيق الاختبار حيث تم تطبيق المقياس على عينة (50) مبحوث من الجنسين من طلاب المعهد الوطني للتكوين والتعليم بناء وعمومية شعبة مسير أشغال البناءنمط اقامي، (50) طالب منهم (45) ذكور و(05) إناث بمتوسط عمري (23) سنة. تم التطبيق مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما أسبوعين. اعتمدنا لحساب ثبات المقياس على معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.88) عند مستوى الدلالة

(0.01) أي ان قيمة R جاءت ايجابية وعالية وبالتالي قيمة الثبات عالية وتشير إلى صلاحية استخدام المقياس. وعليه فان النتائج تدل بان المقياس ثابت.

## 6. نتائج الدراسة الاستطلاعية

من خلال الدراسة الاستطلاعية توصلنا الى تحديد نهائي لخصائص العينة المعنية بالبحث وتخصصات التكوين.تم تحديد أدوات البحث في :

- مقياس فعالية الذات العامة لـ Schwarzer et Jérusalem
- مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة قواعد البيانات
- مقياس لفعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين شعبة إلكترونيك صناعية
- مقياس فعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص إعلام إلي شعبة إلكترونيك صناعية صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- مقياس فاعلية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- مقياس لفعالية الذات و تطوير الكفاءات لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

## 7. الدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية نتطرق الى الدراسة الأساسية التي تضم المنهج و العينة و خصائصها و أدوات الدراسة و الأساليب الإحصائية .

## 8. منهج الدراسة الأساسية

استعملنا في دراستنا المنهج الوصفي الذي يتطابق و محتوى الموضوع لان البحث الوصفي يسعى لوصف الظواهر و يهتم بدراسة وتحديد العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث،و قيمة العلاقة

والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يعرف بمعامل الارتباط. يهدف المنهج الوصفي إلى استكشاف حجم ونوع العلاقات بين البيانات أي إلى أي مدى ترتبط المتغيرات، أو إلى أي حد تتطابق المتغيرات، أو إلى أي حد تتطابق تغيرات في عامل واحد مع تغيرات في عامل آخر، وقد ترتبط المتغيرات مع بعضها البعض ارتباطا تاما أو ارتباطا جزئيا موجبا كان أو سالبا، أو يرجع إلى الصدفة. ( عبد الفتاح محمد دويدار ، 2000 ، ص 179 ).

## 9.مكان إجراء الدراسة الأساسية

كما ذكرنا في الدراسة الاستطلاعية تم إجراء البحث الميداني في ثلاثة معاهد وطنية للتكوين و التعليم المهني المتمثلة في:

- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" أولاد فايت
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للبناء و الأشغال العمومية الكائن بالقبة.

## 10.الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية

بما ان موضوع دراستنا يبحث في فعالية الذات و علاقتها بتنمية الكفاءة النظرية و التطبيقية لدى متعلمي التعليم و التكوين المهنيين ، درجة تقني سامي اتبعنا المنهج الوصفي و الاستدلالي فقد تناولنا برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية : Stastical Package for Social Sciences (SPSS 8.0 ) بعد جمع المعطيات وفرزها و تفريغها في جداول لمعالجتها إحصائيا.

استعملنا في الإحصاء الوصفي التكرارات،المتوسط الحسابي،الانحراف المعياري،الوسيط ،المنوال و النسب المئوية.

أما في الإحصاء التحليلي و الاستدلالي فقد اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون و معامل ارتباط الاحتمال كما اعتمدنا في حساب التباين على مجموع المربعات و متوسط المربعات و كاف التربيع.

## 11.أدوات الدراسة الأساسية

- لانجاز دراستنا التي تتناول موضوع فعالية الذات و علاقتها بتنمية الكفاءات لدى طلاب التكوين و التعليم المهنيين اعتمدنا كما ذكرنا في الدراسة الاستطلاعية على خمسة مقاييس منها مقياس فاعلية الذات العامة ,Schwarzer et Jerusalem وخمسة مقاييس لفعالية الذات و تنمية الكفاءات من إعداد الباحثة في شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وصيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب وتخصص بناء وأشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء.شمل تصميم المقياس في صورته المبدئية على ثلاث محاور و سنتطرق في هذا الجزء من الدراسة الى شرحها بالتفصيل.

### ➢ مقياس فعالية الذات العام لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)

- **وصف المقياس**

احتوى مقياس فعالية الذات (Schwarzer et Jerusalem,1989) المطور في 1981 على 20 بندا تم تخفيضها في عام 1986 الى عشرة بنود فقط و سمي بمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة وقد ترجم الى أكثر من 15 لغة كالانجليزية و الفرنسية و التركية و التشيكية و السلوفاكية والعبرية و الصينية و اليابانية و الكورية و موثقيها عالية إذ يتراوح معامل الارتباط ألفا – alpha= 0.74 0.93 في قياس الثبات.كما أشير الى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث فيما يتعلق بتوقعات الكفاءة الذاتية العامة إذ بلغ متوسط الذكور 28.46 و متوسط الإناث 29.13.

تكمن طريقة إجراء المقياس في ان يطلب من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا، نادرا، غالبا، دائما) و يتراوح المجموع العام للدرجات بين 10 و 40 حيث تشير الدرجة

المنخفضة الى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة و الدرجة العالية الى ارتفاع في توقعات الكفاءة الذاتية العامة. تتراوح مدة التطبيق بين 3-7 دقائق ويمكن إجراء التطبيق بصورة فردية او جماعية . (سامر جميل رضوان، 1979).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

اعتمدنا في بحثنا لقياس صدق المقياس على صدق المحكمين حيث تطرقنا للتفاصيل في الدراسة الاستطلاعية انظر ص 186 .

طبقت المقاييس على عينة تتكون من (295 ) طالب من الجنسين بالنسبة للتخصصات الثلاث والشعب الخمس أي شعبة قواعد البيانات وشعبة إلكترونيك صناعية وصيانة تجهيزات الإعلام الآلي والمكتبي وتخصص سمعي بصري شعبة تركيب وتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال البناء. توصلنا الى ان المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية. كما حسبنا قيمة ثبات المقياس على (295) طالب من الجنسين بالنسبة للتخصصات الخمس إعلام ألي، سمعي بصري وبناء وأشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني بينهما أسبوعين و بلغت قيمة معامل الارتباط (0.91) مما يدل على درجة ثبات عالية.

و فيما يتعلق بتفاصيل المقياس انظر الدراسة الاستطلاعية ص 185.

## 12 .المعاينة

### 1.12. المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

يقصد به كل الطلبة الذين يزاولون تكوينهم في السداسي الأول و الثاني و الثالث و الرابع و الخامس بالمعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهنيين الآتية :

- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" أولاد فايت
- المعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للبناء و الأشغال العمومية الكائن بالقبة.

## 13.عينة الدراسة الأساسية

قمنا بتوزيع مقاييس البحث على عينة 295 متعلم بدرجة تقني سامي يزاولون تكوينهم في السداسي الخامس بالمعاهد الوطنية للتكوين و التعليم المهنيين : المعهد الوطني المتخصص في التكوين والتعليم المهنيين للإعلام الآلي بوسنة محمد الطيب الكائن بالمحمدية و المعهد الوطني المتخصص في التكوين والتعليم المهنيين السمعي البصري "الشهيد احمد مهدي" أولاد فايت والمعهد الوطني المتخصص في التكوين و التعليم المهنيين للبناء والأشغال العمومية الكائن بالقبة.وزعت المقاييس على 333 متعلم و متعلمة، احتفظنا بتلك التي تتضمن على كل الإجابات أي 295 مقياس و استغنينا على مجموعة 38 مقياس كونها غير كاملة الإجابة.

### 3.5.2.طريقة اختيار العينة

نظرا لطبيعة موضوع بحثنا اعتمدنا في معاينتنا على طريقة العينة العشوائية العنقودية .

### 4.5.2.خصائص العينة الأساسية

**جدول رقم(13) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن**

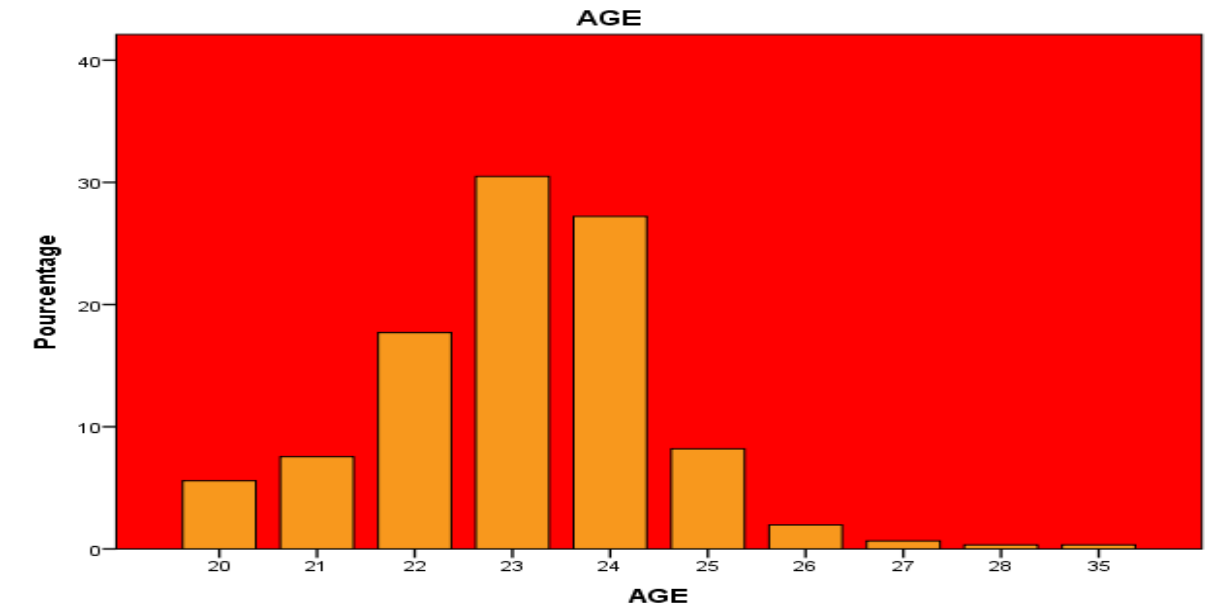
| السن | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 20 | 15 | %5,1 |

| | | |
|---|---|---|
| %7,1 | 21 | 21 |
| %16,9 | 50 | 22 |
| %30,8 | 91 | 23 |
| %28,1 | 83 | 24 |
| %8,5 | 25 | 25 |
| %2,0 | 6 | 26 |
| %0,7 | 2 | 27 |
| %0,3 | 1 | 28 |
| %0,3 | 1 | 35 |
| **100** | **295** | **المجموع** |
| **23.13** | | **المتوسط الحسابي** |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن ان عدد العينة المقدر بـ 295 فرد أي طالب بلغ متوسط السن لديهم (23.13 ) سنة. و نلاحظ ان عدد الطلبة البالغين من العمر 23 سنة هو أعلى عدد يقدر ب (91 ) بنسبة ( 30.8% ). واضعف نسبة نجدها عند الطلبة الذين سنهم يتراوح بين و(28) و (35) سنة بعدد قليل جدا طالب بنسبة (0.3%).

هذه الإحصائيات هي ممثلة في الشكل أدناه .

**شكل رقم (10) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس و السن**

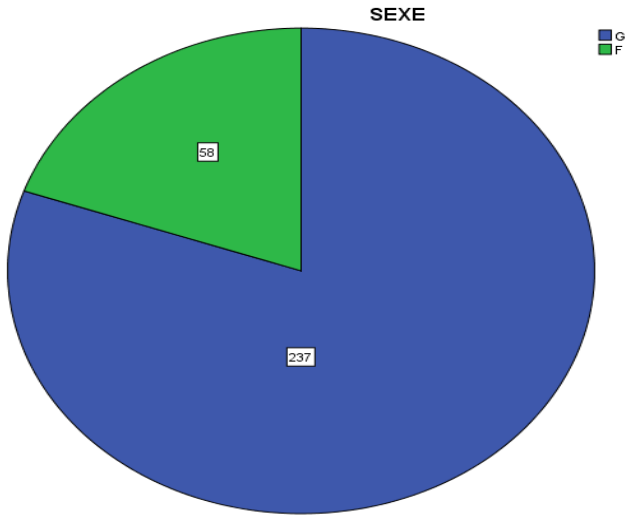


**جدول رقم (14) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس**

| إعلام ألي قواعد البيانات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 237 | %80.3 |
| إناث | 58 | %19.7 |
| المجموع | 295 | %100,0 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(14 ) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس إن نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث حيث بلغ عدد الذكور (237) متعلم بنسبة ( 80.3%) وبلغ عدد الإناث (58) متعلمة بنسبة (19.7% ) وهي تمثل نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة الذكور.هذه الإحصائيات هي ممثلة في الشكل أدناه رقم (11).

**شكل رقم (11) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس**



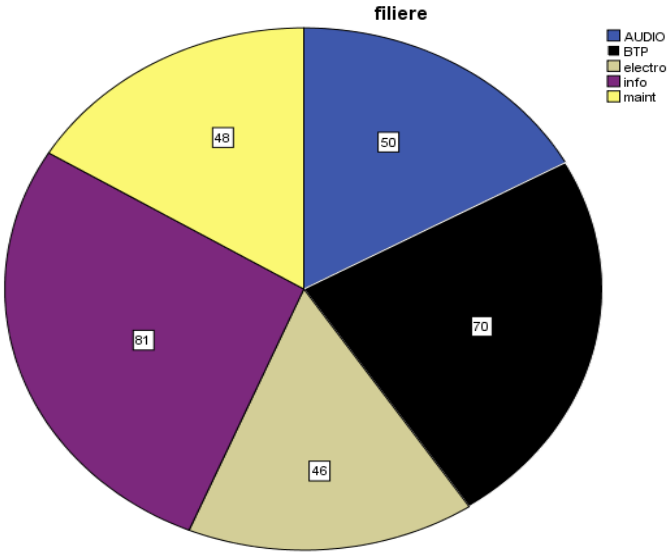
**جدول رقم (15) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص**

| التخصص | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| إعلام آلي قواعد البيانات | 81 | %27.5 |
| إلكترونيك صناعية | 46 | %15.6 |
| صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | 48 | %16.3 |
| سمعي بصري | 50 | %16.9 |
| بناء و أشغال عمومية | 70 | %23.7 |
| المجموع | 295 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص ان اكبر عدد للطلبة يتوزع في تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات بعدد (81) متعلم بنسبة 27.5% واقل عدد يتوزع في تخصص إعلام الي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام بعدد( 48 )متعلم بنسبة (16.3 ).

هذه الإحصائيات هي ممثلة في الشكل أدناه رقم(13)

**شكل رقم(12) مخطط بياني لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص**



**جدول رقم (16) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص و الجنس**

| التخصص / الجنس | إعلام الي قواعد البيانات | | إلكترونيك صناعية | | صيانة تجهيزات الإعلام الآلي | | سمعي بصري | | بناء وأشغال عمومية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث |
| التكرارات | 61 | 20 | 41 | 05 | 42 | 6 | 37 | 13 | 61 | 09 |
| المجموع | 81 | | 46 | | 48 | | 50 | | 70 | |
| النسبة المئوية | %27.5 | | %15.6 | | %16.3 | | %16.9 | | %23.7 | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص والجنس ان اكبر عدد المتعلمين يتوزع في شعبة قواعد البيانات بعدد (81) متعلم من بينهم (61) ذكور و(20) إناث.

لهذا نلاحظ من خلال الجدول ان نسبة الإناث اقل من نسبة الذكور في جميع التخصصات أعلى نسبة إناث نجدها في شعبة إعلام ألي قواعد البيانات بعدد (20) متعلمة و اقل عدد موجود في صيانة تجهيزات الإعلام الآلي بعدد (06) إناث.

**جدول رقم (17) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و الجنس**

| إعلام ألي قواعد البيانات | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **التكرارات** | 61 | 20 | 81 |
| **النسبة المئوية** | 74.6% | 25.3% | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) ان عدد المتعلمين الذكور في تخصص إعلام ألي قواعد البيانات بلغ (81) متعلم. عدد الذكور بلغ (61 ) بنسبة (74.6%). وعدد الإناث (20) بنسبة (25.3 %) وبالتالي نسبة الإناث ضعيفة جدا في حين نسبة الذكور أعلى بكثير.

**جدول رقم (18) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص إلكترونيك صناعية والجنس**

| إلكترونيك صناعية | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 41 | 05 | 46 |
| النسبة المئوية | 85.7% | 14.2% | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) ان عدد المتعلمين الذكور في شعبة قواعد البيانات بلغ (46) متعلم. عدد الذكور بلغ 41 بنسبة ( 85.7%) وعدد الإناث (5) متعلمات بنسبة(14.2% ) وبالتالي نسبة الإناث ضعيفة جدا في حين نسبة الذكور أعلى بكثير.

**جدول رقم (19) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب شعبة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 42 | 06 | 48 |
| النسبة المئوية | 87.5% | 12.5 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) ان عدد المتعلمين الذكور في تخصص صيانة تجهيزات الإعلام الآلي والمكتبي بلغ (48) متعلم. عدد الذكور بلغ (42) متعلم بنسبة (87.5%) . وعدد الإناث بلغ (06) متعلمات بنسبة (12.5) وبالتالي نسبة الإناث ضعيفة جدا في حين نسبة الذكور أعلى بكثير.

**جدول رقم (20) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص سمعي بصري والجنس**

| تخصص سمعي بصري | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 37 | 13 | 50 |
| النسبة المئوية | 68.5% | 31.48% | 100% |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) ان عدد المتعلمين الذكور في تخصص سمعي بصري بلغ 50 متعلم.عدد الذكور بلغ( 37) متعلم بنسبة (68.5% ) وعدد الإناث بلغ (13) متعلمة بنسبة (31.48% ) و بالتالي نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث.

**جدول رقم (21) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب تخصص "بناء وأشغال عمومية" والجنس**

| بناء وأشغال عمومية | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 61 | 09 | 70 |
| النسبة المئوية | 85.9% | 14.0% | 100% |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) ان عدد المتعلمين في تخصص بناء وأشغال عمومية بلغ (70) متعلم. عدد الذكور بلغ( 61) متعلم بنسبة (85.9% ) وعدد الإناث بلغ (09) متعلمات بنسبة(14.0% ) وبالتالي نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث.

# الفصل الثامن

# عرض و مناقشة نتائج البحث

1 .عرض و مناقشة نتائج البحث

1.1 الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة

**1.1.1.** عرض الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات عامة

**2.1.** عرض و مناقشة النتائج

**1.2.1.** عرض نتائج الفرضية الأولى

**2.2.1.** عرض نتائج الفرضية الثانية

**3.2.1.** عرض نتائج الفرضية الثالثة

استنتاج

الخاتمة

اقتراحات و توصيات

قائمة المراجع

الملاحق

# I. عرض ومناقشة نتائج البحث

**تمهيد**

سنتناول في هذا الفصل عرض و مناقشة نتائج البحث على ضوء تحليل إحصائي وصفي لأدوات البحث المستعملة و التي من خلالها يتم مناقشة و تفسير فرضيات البحث التي تتمحور في اثنين و عشرون فرضية صيغت انطلاقا من اثنين و عشرون تساؤل (انظر ص22-24) .

سيتم عرض الفرضيات بالتفصيل و تفسيرها و مناقشتها بشكل منهجي ابتداء من الفرضية الأولى إلى آخر فرضية لمعرفة إذا تم تحقيقها أو لم تتحقق ، بعدها نختم الفصل بخاتمة تلم بالموضوع حتى يتسنى للقارئ الكريم فهم الفكرة العامة للموضوع و النتائج التي توصلنا إليها.

## 1.1. الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة (Schwarzer et Jérusalem,1989)

سنعرض في هذا الجزء من البحث نتائج الإحصاء الوصفي انطلاقا من أدوات القياس التي استعملناها لجمع البيانات و لقد احتفظنا بعينة 295 متعلم للعينة .

### 1.1.1.عرض الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jérusalem,1989)

**جدول رقم (22) نتائج الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jérusalem,1989)**

| العبارات | ع1 | ع2 | ع3 | ع4 | ع5 | ع6 | ع7 | ع8 | ع9 | ع10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرارات | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 |
| المتوسط | 2,77 | 3,45 | 3,31 | 3,18 | 3,15 | 3.17 | 3.25 | 3,18 | 3,23 | 3,20 |
| الوسيط | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| المنوال | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| الانحراف المعياري | 1,11 | 0,70 | 0,74 | 0,70 | 0,70 | 0,69 | 0,78 | 0,71 | 0,65 | 0,68 |
| أدنى قيمة | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| أقصى قيمة | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول رقم (22) أعلاه ان أعلى متوسط يعود للبند رقم (2) الذي عبرنا عنه في الجدول بحرف (ع ) و الذي مفاده (استطيع حل المشاكل الصعبة عندما أبذل قصارى جهدي) بمقدار (3.45) في حين ادني قيمة تعود للبند رقم(1) الذي مفاده إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما أريده بمقدار (2.77) و تبقى متوسطات بقية البنود أي رقمي (3،4،5،6،7،8،9،10) متقاربة إلى حد ما تتراوح مابين (3.31) إلى (3.18) .

يدل الجدول كذلك أن المفردة الأكثر تكرارا في البندين رقمي (1 ) و (2) تتمثل في درجة (1) أي المفردة "دائما" حيث بلغت قيمة منوالهما (4) و بلغت قيمة وسيطها (3) أما بالنسبة لبقية البنود أي رقم (3،4،5،6،7،8،9،10) فان المفردة الأكثر تكرارا فيها تتمثل في المفردة "غالبا" فقد جاءت قيمة منوالهما و وسيطها مماثلة حيث تقدر ب (3)، أي أن الطلبة يجمعون بأنه إذا عارضهم شخص ما يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما يريدونه كذلك يستطيعون حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم.

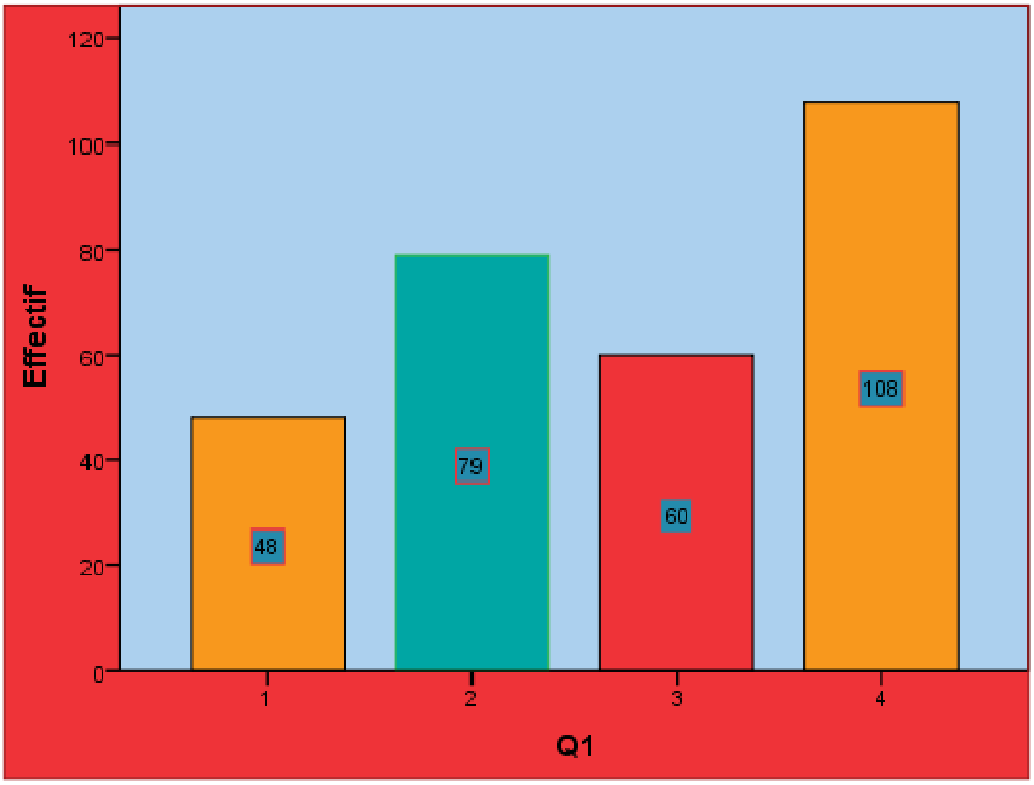
**جدول رقم (23)النسب المئوية لتكرارات البند 1 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 48 | **%**15,7 |
| **2** | 79 | **%** 25,9 |
| **3** | 60 | %19,7 |
| **4** | 108 | %35,4 |
| **المجموع** | **295** | **%100.00** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول رقم (23)أعلاه ان نسبة ( 35,4%) من الطلبة أجابوا على البند رقم 1 بمفردة "دائما" و هي تمثل أعلى نسبة ثم نسبة (19,7%) أجابت بمفردة غالبا أي ان نسبة (35,4**%**) و(19,7%) إذا عارضهم شخص ما يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما

يريدونه كذلك يستطيعون حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم في حين نسبة (15.7%) من الطلبة أجابت بمفردة " إطلاقا" و هي تمثل اضعف نسبة إذا عارضهم شخص ما لا يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما يريدونه كذلك لا يستطيعون حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم.تتضح كذلك هذه المعلومات في الشكل البياني أدناه.تتضح هذه المعلومات في الشكل البياني أدناه.

**شكل بياني رقم (15) للنسب المئوية لتكرارات البند (1) لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**



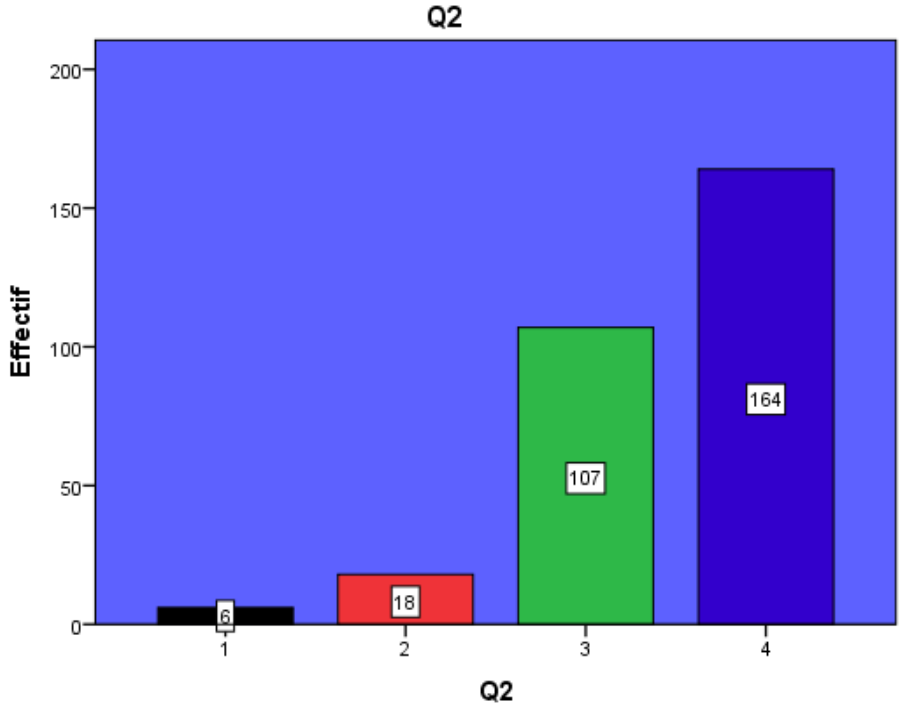
**جدول رقم (24) النسب المئوية لتكرارات البند 2 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 6 | % 2,0 |
| **2** | 18 | % 5,9 |
| **3** | 107 | % 35,1 |
| **4** | 164 | % 53,8 |
| **المجموع** | **295** | **%100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (24) ان نسبة (53.8) من الطلبة أجابوا على البند رقم 1 بمفردة "دائما" و هي تمثل أعلى نسبة في حين نسبة (5,9 %) من الطلبة أجابت بمفردة إطلاقا وهي تمثل اضعف نسبة.أي ان (53.8%) إذا عارضهم شخص ما يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما يريدونه كذلك يستطيعون حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم و(5.9%) إذا عارضهم شخص ما لا يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما يريدونه كذلك لا يستطيعون حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم.تتضح كذلك هذه المعلومات في الشكل البياني أدناه. تتضح هذه المعلومات في الشكل البياني أدناه.

**شكل بياني رقم (16) للنسب المئوية لتكرارات البند 2 لمقياس فعالية الذات العامة**

**(Schwarzer et Jérusalem,1989)**

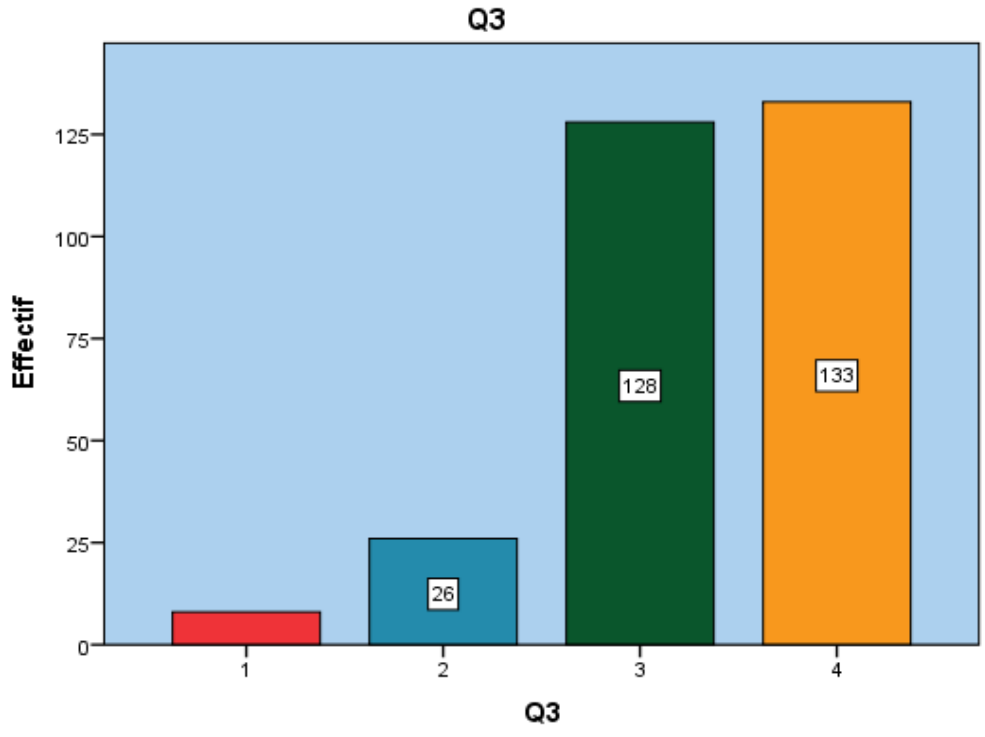



**جدول رقم (25) النسب المئوية لتكرارات البند 3 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 8 | % 2,6 |
| **2** | 26 | %8,5 |
| **3** | 128 | %42,0 |
| **4** | 133 | %43,6 |
| **المجموع** | 295 | %100 |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (25) ان نسبة (43.6%) من الطلبة أجابوا على البند رقم 3 بمفردة "دائما" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة (42**%**) من الطلبة أجابت بمفردة "غالبا" و هي تمثل نسبة متقاربة جدا لنسبة( 43.6%) و نسبة ( 2,6 **%** ) أجابت بمفردة "إطلاقا".هذا يعني ان معظم الطلبة يسهل عليهم تحقيق أهدافهم على أكمل وجه و نسبة قليلة منهم تعاني من مشكل سهولة تحقيق أهدافهم. تتضح هذه المعلومات في الشكل البياني أدناه.

**شكل بياني رقم(17) للنسب المئوية لتكرارات البند 3 لمقياس فعالية الذات العامة ل(Schwarzer et Jerusalem,1989)**

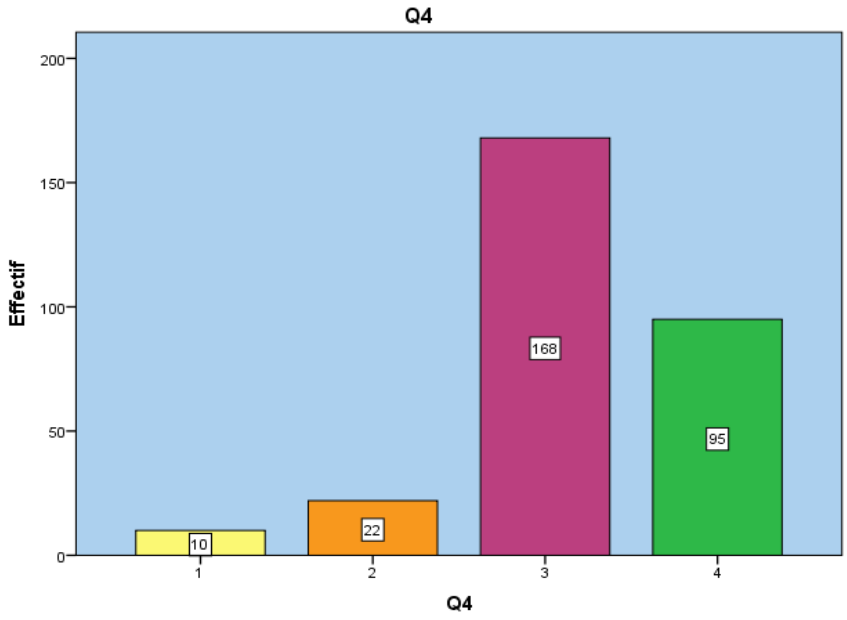


**جدول رقم (26) النسب المئوية لتكرارات البند 4 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 10 | % 3,3 |
| **2** | 22 | %7,2 |
| **3** | 168 | %55,1 |
| **4** | 95 | %31,1 |
| **المجموع** | **295** | **% 100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (26)ان نسبة( 55.1 % )من الطلبة أجابوا على البند رقم 4 بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة ( 31.1%) من الطلبة أجابت بمفردة "**دائما**" و هي تمثل نسبة متقاربة لنسبة (55.1%) في حين اضعف نسبة أجابت بمفردة "إطلاقا" بقيمة (3.3%) هذا يعني ان معظم الطلبة يحسنون التصرف في المواقف غير المتوقعة و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (18) للنسب المئوية لتكرارات البند 4 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

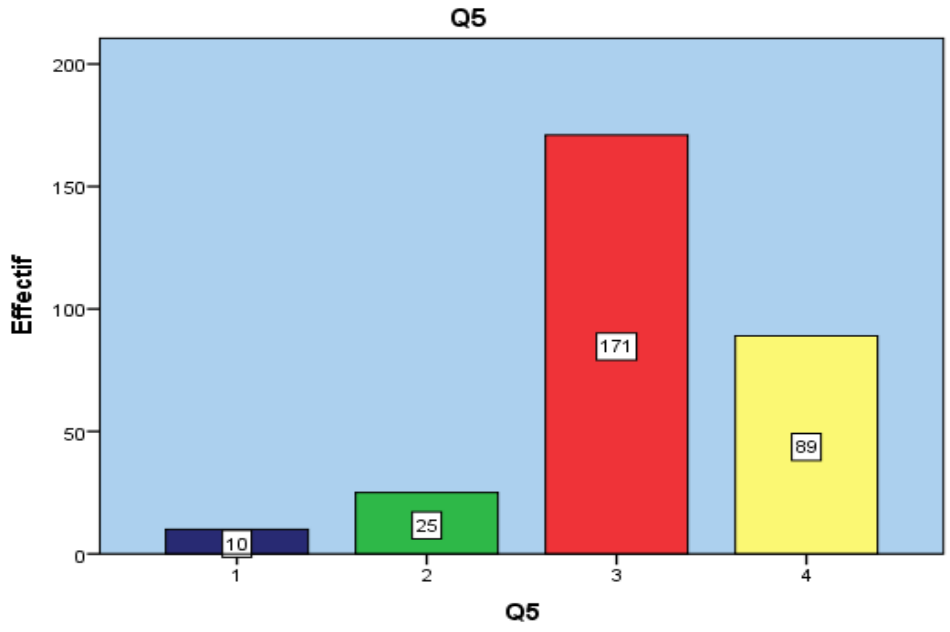


**جدول رقم (27) النسب المئوية لتكرارات البند5 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 10 | %3,3 |
| **2** | 25 | %8,2 |
| **3** | 171 | %56,1 |
| **4** | 89 | %29,2 |
| **المجموع** | **295** | **% 100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (27)ان نسبة(56.1% ) من الطلبة أجابوا على البند رقم 5 بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة في حين اضعف. نسبة أجابت بمفردة ""إطلاقا" " بقيمة (3,3 %) هذا يعني ان معظم الطلبة يعتقدون أنهم قادرين على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (19) للنسب المئوية لتكرارات البند 5 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

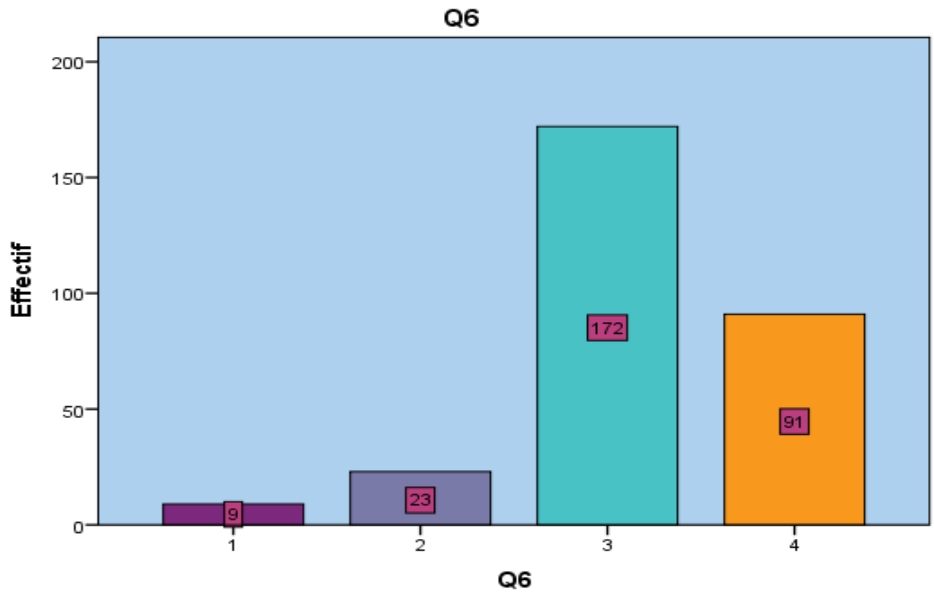


**جدول رقم (28) النسب المئوية لتكرارات البند 6 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 9 | %3,0 |
| **2** | 23 | %7,5 |
| **3** | 172 | %56,4 |
| **4** | 91 | %29,8 |
| **المجموع** | **295** | **% .100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (28)ان نسبة( 56.4 % ) من الطلبة أجابوا على البند رقم (6) بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة في حين اضعف نسبة أجابت بمفردة "إطلاقا" بقيمة (3,0%) هذا يعني ان معظم الطلبة ينظرون الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادهم الدائم على ما يمتلكون من قدرات و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (20) للنسب المئوية لتكرارات البند 6 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

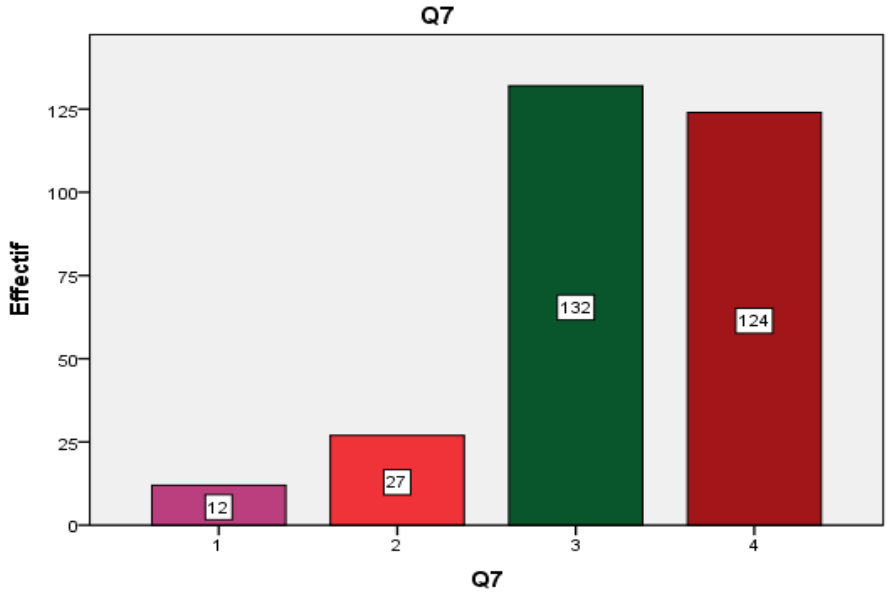


**جدول رقم (29) النسب المئوية لتكرارات البند 7 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 1 | 12 | %3,9 |
| 2 | 27 | %8,9 |
| 3 | 132 | %43,3 |
| 4 | 124 | %40,7 |
| **المجموع** | **295** | **%100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (29)ان نسبة ( 43.3%) من الطلبة أجابوا على البند رقم 7 بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة( 40,7 %) من الطلبة أجابت بمفردة "دائما" و هي تمثل نسبة متقاربة لنسبة (43.3%) في حين اضعف نسبة تقدر ب( 3.9**%**) أجابت بمفردة "إطلاقا". هذا يعني ان معظم الطلبة لا يكترثون لما يحدث لهم من مشاكل لأنهم على يقين بقدراتهم على التخلص منها بكل بساطة و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (21) للنسب المئوية لتكرارات البند 7 لمقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989)**



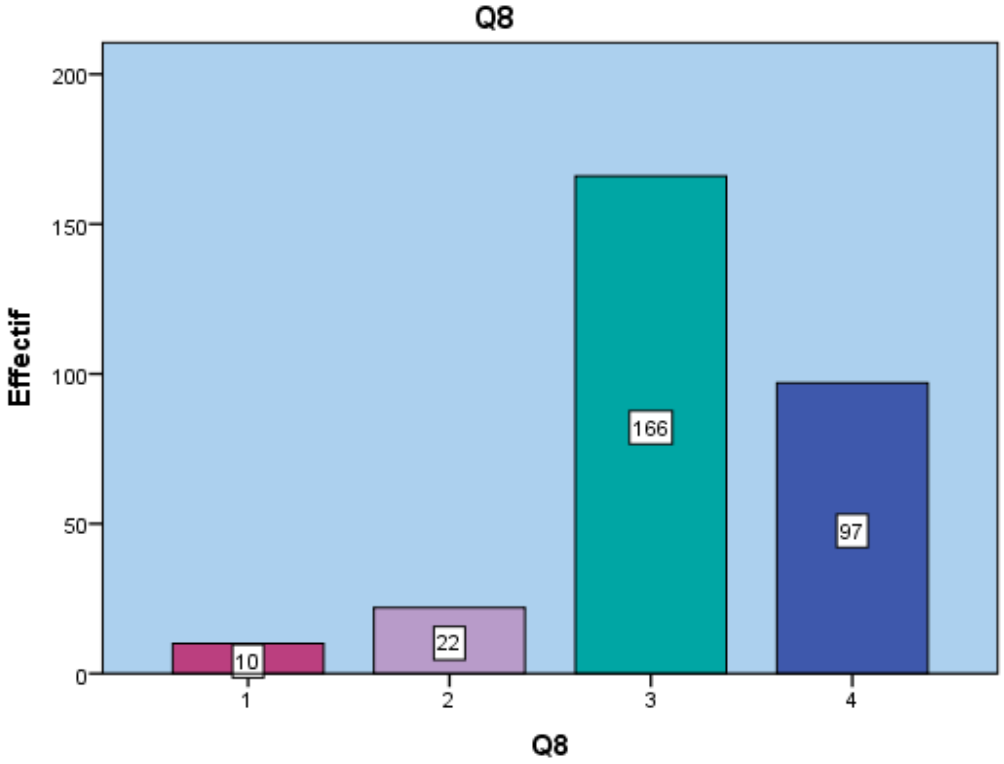

**جدول(30) النسب المئوية لتكرارات البند 8 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 1 | 10 | %3,3 |
| 2 | 22 | %7,2 |
| 3 | 166 | %54,4 |
| 4 | 97 | %31,8 |
| **المجموع** | **295** | **%100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم ( 30) ان نسبة (54,4 **%**) من الطلبة أجابوا على البند رقم (8) بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة (31.8% ) من الطلبة أجابت بمفردة "دائما" و هي تمثل نسبة متقاربة لنسبة (57,0 **%** ) في حين اضعف نسبة تقدر ب (3,3%)

أجابت بمفردة "إطلاقا". هذا يعني ان معظم الطلبة يجدون حلا لكل المشاكل التي تواجههم و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أدناه.

**شكل بياني رقم (22) للنسب المئوية لتكرارات البند 8 لمقياس فعالية الذات العامة لـ** (Schwarzer et Jerusalem,1989)

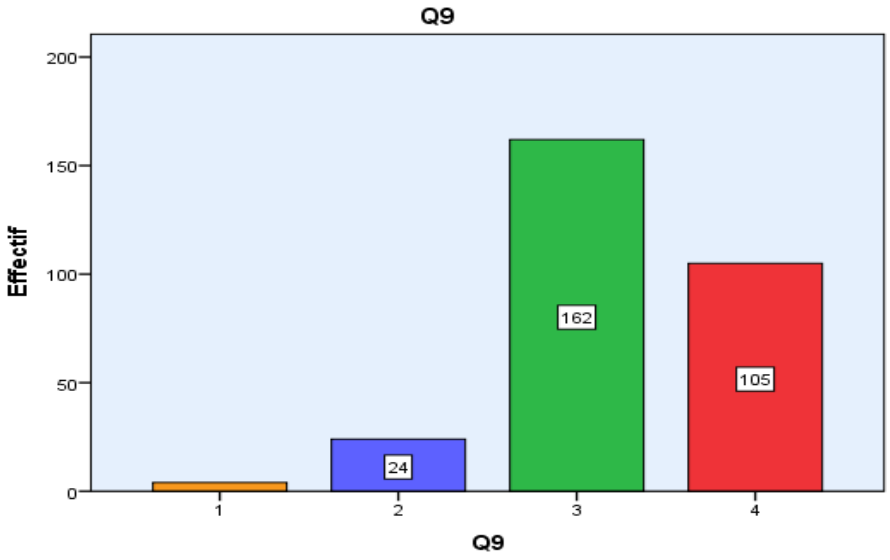



**جدول رقم (31) النسب المئوية لتكرارات البند 9 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 4 | 1,3 |
| **2** | 24 | 7,9 |
| **3** | 162 | 53,1 |
| **4** | 105 | 34,4 |
| **المجموع** | **295** | **% 100.0** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم ( 31) ان نسبة من الطلبة أجابوا على البند رقم( 9) بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة (53,1 %) من الطلبة أجابت بمفردة "دائما" و هي تمثل نسبة متقاربة لنسبة (34,4 **%**) في حين اضعف نسبة تقدر ب (1.3 %) أجابت بمفردة "إطلاقا". هذا يعني ان معظم الطلبة قادرين على مواجهة مشاكل جديدة ويعرفون كيفية التعامل معها و نسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك. هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (23) للنسب المئوية لتكرارات البند 9 لمقياس فعالية الذات العامة (Schwarzer et Jerusalem,1989)**

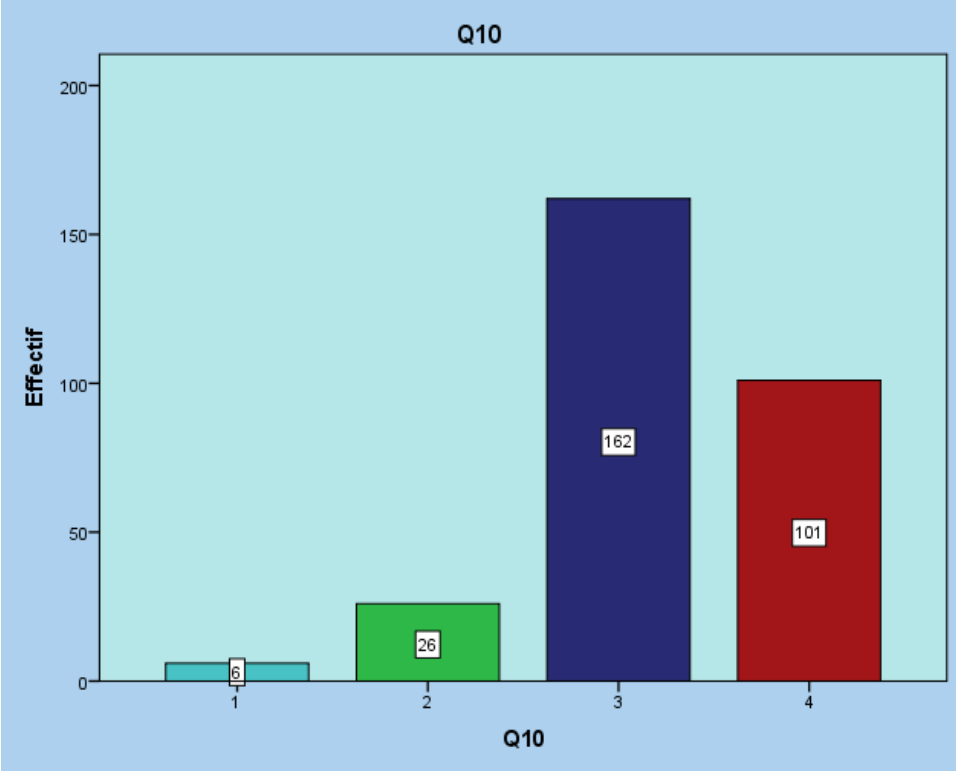



**جدول رقم (32) النسب المئوية لتكرارات البند 10 لمقياس فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

| الإجابات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **1** | 6 | %2,0 |
| **2** | 26 | %8,5 |
| **3** | 162 | %53,1 |
| **4** | 101 | %33,1 |
| **المجموع** | **295** | **%100** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (32) ان نسبة (53,1%) من الطلبة أجابوا على البند رقم (10) بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة (33.1% ) من الطلبة أجابت بمفردة "دائما"في حين اضعف نسبة تقدر ب (2%) أجابت بمفردة "إطلاقا". هذا يعني ان معظم الطلبة قادرين على مواجهة مشاكل جديدة ويعرفون كيفية التعامل معها ونسبة قليلة جدا منهم تجد صعوبة في تحقيق ذلك.هذه النتائج موضحة في الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (24) للنسب المئوية لتكرارات البند 10 لمقياس فعالية الذات العامة (Schwarzer et Jerusalem,1989)**



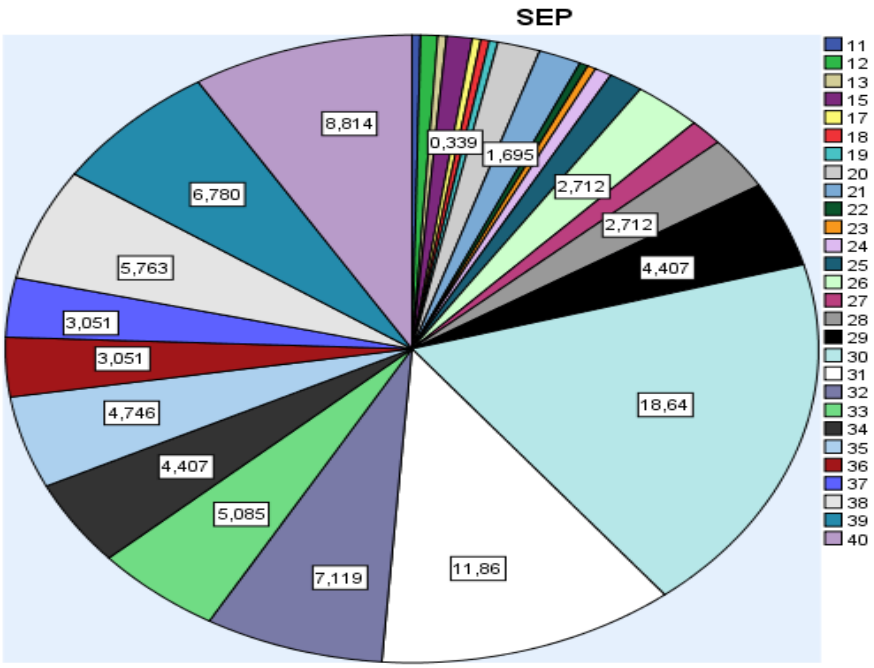
**جدول رقم (33) تكرارات درجات فعالية الذات**

| الدرجات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 11 | 1 | %0,3 |
| 12 | 2 | %0,7 |
| 13 | 1 | %0,3 |
| 15 | 3 | %1,0 |
| 17 | 1 | %0,3 |
| 18 | 1 | %0,3 |
| 19 | 1 | %0,3 |
| 20 | 5 | %1,7 |
| 21 | 5 | %1,7 |
| 22 | 1 | %0,3 |
| 23 | 1 | %0,3 |
| 24 | 2 | %0,7 |
| 25 | 4 | %1,4 |
| 26 | 8 | %2,7 |
| 27 | 4 | %1,4 |
| 28 | 8 | %2,7 |
| 29 | 13 | %4,4 |
| 30 | 55 | %18,6 |
| 31 | 35 | %11,9 |
| 32 | 21 | %7,1 |
| 33 | 15 | %5,1 |
| 34 | 13 | %4,4 |
| 35 | 14 | %4,7 |

| | | |
|---|---|---|
| %3,1 | 9 | 36 |
| %3,1 | 9 | 37 |
| %5,8 | 17 | 38 |
| %6,8 | 20 | 39 |
| %8,8 | 26 | 40 |
| **%100** | **295** | **المجموع** |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم ( 33)ان نسبة (79.34 %) من الطلبة أجابوا على بنود مقياس فعالية الذات العامة لـ (Schwarzer et Jerusalem,1989) بمفردة "غالبا" و هي تمثل أعلى نسبة و نسبة (21.96 ) من الطلبة أجابت بمفردة دائما في حين نسبة (5.24) أجابت بمفردة ا"طلاقا"و هي تمثل اضعف نسبة.و هذا ما يوضحه الشكل البياني أسفله.

**شكل بياني رقم (25) للنسب المئوية لتكرارات درجات فعالية الذات العامة ل (Schwarzer et Jerusalem,1989**

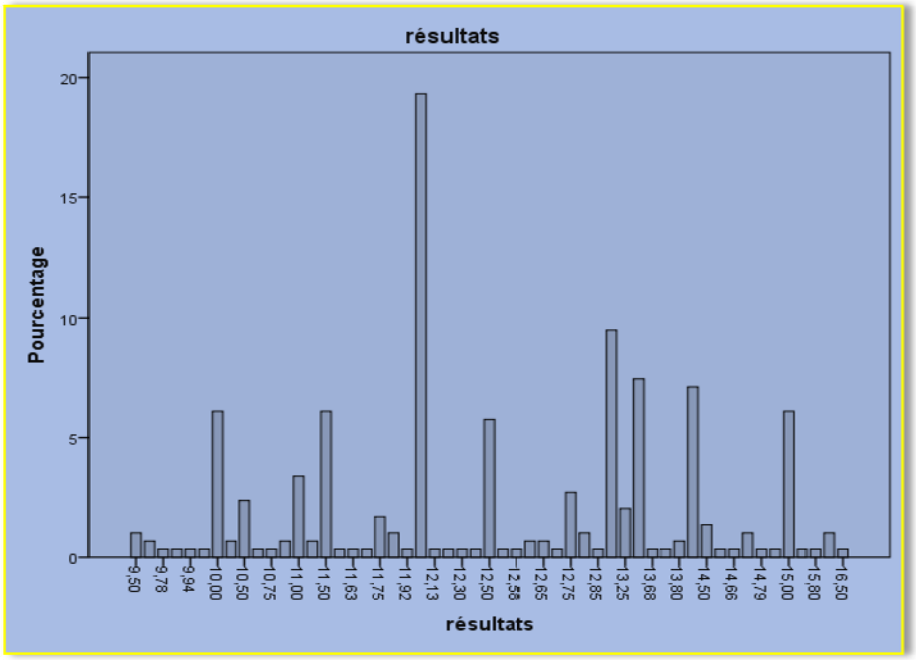


**جدول رقم (34) النتائج التحصيلية (المعدلات)**

| المعدلات | التكرارات | النسبة المئوية | | |
|---|---|---|---|---|
| 09.99-09 | 09 | 2.95% | | |
| 11.99-10 | 74 | %25.08 | %58.03 | |
| 12.99-12 | 96 | 32.54% | | |
| 13.99-13 | 60 | 20.32% | %30.81 | |
| 14.99-14 | 32 | %10.84 | | |
| 15.99-15 | 20 | %6.77 | %08.13 | |
| 16.99-16 | 4 | %1.35 | | |
| **المجموع** | **295** | **%100.0** | | |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم ( 34)ان نسبة (2.95 %) من الطلبة متحصله على معدل(09- 09.99) و نسبة (58.03 %) متحصله على معدل (10-12.99) و هي تمثل أعلى نسبة. ونسبة(% 30.81) متحصله على معدل (13-14.99) في حين نسبة ( 8.13% ) متحصله على معدل( 15-16.99 ) و هي تمثل اضعف نسبة.و هذا ما يوضحه الشكل أسفله.

**شكل بياني رقم (25) للنسب المئوية للنتائج التحصيلية (المعدلات) لطلبة تقني سامي لجميع التخصصات**




## 1.2.عرض ومناقشة النتائج

### 1.1.2.عرض نتائج الفرضية الأولى

تنص الفرضية الصفرية الأولى في بحثنا على مايلي :

لا يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة

تنص الفرضية البديلة الأولى في بحثنا على مايلي :

يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة

**جدول رقم (35) يوضح درجات الشعور بفعالية الذات و قيمة ك2**

| درجات الشعور بفعالية الذات | التكرارات | النسبة المئوية | ك2 | P | درجة الحرية |
|---|---|---|---|---|---|
| مرتفعة | 259 | 87.79% | 399.647 | 0.00 | 2 |
| متوسطة | 35 | 11.86 % | | | |
| ضعيفة | 1 | 0.33% | | | |
| المجموع | 295 | %100 | | | |

نلاحظ من خلال تحليل الجدول أعلاه رقم (35)ان( 259 ) طالب و طالبة بنسبة (87.79%) يتمتعون بفاعلية ذات مرتفعة **و** (35) طالب و طالبة بنسبة(% 11.86 ) يتمتعون بفاعلية ذات متوسطة **و**(1) طالب بنسبة (0.33%) يتمتع بفاعلية ذات منخفضة أي ان أغلبية الطلبة يتمتعون بشعور ايجابي و مرتفع حول فعاليتهم الذاتية.

جاءت قيمة ك2 مساوية ل 399.647 و القيمة المجدولة P جاءت مساوية ل 0.01 عند درجة الحرية 2 .و انطلاقا من هذه النتيجة نرفض الفرضية الصفرية التي مفادها " لا يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة" و نقبل فرضية البحث التي مفادها "يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهني درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة" و بهذا تتحقق فرضية البحث الأولى.

### 2.1.1.2.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

قد اتضح لنا من خلال تحليل و عرض نتائج الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة ل(Schwarzer et Jerusalem,1989) ان معظم أفراد العينة أي الطلبة و الطالبات التقنيين السامين لتخصصات شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات

الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية يتمتعون بشعور بفعالية ذات مرتفعة و متوسطة في حين فاعلية الذات المنخفضة تكاد تنعدم حيث تمثل نسبة (0.33%) . كما نلاحظ ايضا من خلال تحليل البنود بشكل فردي ان معظم الطلبة أجابوا إما بدرجة دائما او غالبا و هذا دليل على ايجابية و ارتفاع شعورهم بفعالية ذاتهم.

ارتفاع فاعلية الذات يفسر بشعور المتعلمين بثقتهم في أنفسهم و قدرتهم على مواجهة المصاعب وحل المشاكل الصعبة وتحقيق أهدافهم و حسن التصرف في المواقف غير المتوقعة ، كما أنهم يعتقدون أنهم قادرين على معالجة المشاكل المفاجئة بطريقة جيدة كذلك ينظرون الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادهم الدائم على ما يمتلكون من قدرات أما ذو فاعلية الذات المنخفضة فإنهم يعانون من نقص او فقدان الثقة في أنفسهم في قدرتهم على مواجهة المصاعب و حل المشاكل الصعبة وتحقيق أهدافهم وحسن التصرف في المواقف غير المتوقعة ، كما أنهم يعتقدون أنهم قادرين على معالجة المشاكل المفاجئة بطريقة جيدة كذلك ينظرون الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادهم الدائم على ما يمتلكون من قدرات.

هذه الثقة تعبر ايضا على امتلاك الطلبة و الطالبات لمفهوم ذات بتركيبة معرفية منظمة كما يعرفها Rogers بانها تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التقييمات الخاصة للذات يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا نفسيا لذاته. و يتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المنسقة محددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية.

يشير (Toneleson,1981) الى ان فهم المتعلم لذاته و تقديرها عاليا يؤثر في سلوكه و رضاه عن العمل.و أثبتت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه دالة بين فهم الفرد لذاته و تقديرها عاليا و بين الزيادة و التحسن في مستوى الأداء و التحصيل.(نزيم صرداوي،2008،ص185).

كذلك انتشار ايجابية في الشعور بفعالية ذات مرتفعة يتطابق مع ما جاء به Bandura الذي ويؤكد على أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية ، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة ، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال ، والوسائل التكيفية التي يقوم بها ، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. (Bandura,1982).

ان الإيمان بالثقة في النفس عند فئة الطلبة و الطالبات ذو فعالية الذات المرتفعة يدعم و يعزز من اعتقادهم في قدراتهم بالنجاح مما يحدث تغيير في سلوكهم نحو اكتساب المعرفة و يوجههم الى اتجاهات ايجابية مبنية على إشباع و تحقيق نشاطات مهنية ناجحة.و لعل رسوبهم في اجتياز امتحان البكالوريا كان دافعا قويا لتحدي هذا الفشل و تعويضه ببديل يقربهم الى نشاط ايجابي يثبتون عن طريقه ذاتهم و يرفع من قيمتهم مهنيا و اجتماعيا في المستقبل.

ارتفاع الشعور بفاعلية ذات عالية يعبر كذلك عن نشوء أهداف و دافعية و وآليات تنظيم توجه سلوك الفرد نحو الأفضل.

و في هذا السياق نتحدث كذلك عن وعي نفسي و عقلي و إدراك لذات ايجابية من منطلق إعادة بناء دافعية جديدة بقدرات و مهارات امن الطلاب بتوفرها لديهم.

هذا ما قد يثبت الى حد ما ان تصورات الطلبة و الطالبات تحولت بعد الفشل في اجتياز امتحان البكالوريا الى مزيج ديناميكي نفسي معرفي اجتماعي في إطار بيئة جديدة دفعتهم الى استعمال استراتيجيات و آليات جديدة نظمت على أساس هذه البيئة التكوينية و التعليمية الجديدة.

هذه النتائج توكد لنا ماتوصل إليه الباحثين فيما يتعلق بموضوع الذّات التي يعتبرونها عامل من العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، حيث تمثل فكرته عن نفسه و مدى إدراكه لها، فمصطفى فهمي يرى ان الفرد الذي يحمل فكرة حسنة مشوبة بالرضا فان ذلك يدفعه الى العمل والتوافق مع أفراد المجتمع و إذا كانت فكرته عن نفسه مشوبة بعدم الرضا فانه كثيرا ما يتعرض للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز و الفشل ، و بذلك يصبح تكيفه الاجتماعي سيئا و هذا يدفعه الى الانطواء او العدوان لجذب أنظار الآخرين.

و نفسر النسبة الضئيلة من الطلبة و الطالبات الذين يشعرون بفعالية ذات منخفضة بغياب الثقة في أنفسهم و تأثر سلوكهم بالشعور بالإحباط نتيجة الفشل في امتحان البكالوريا .كذلك لم تحدث لديهم إعادة بناء معرفي نفسي و اجتماعي مما لم يغير من تصوراتهم نحو الإيجاب .

كذلك لم تتم إعادة بناء مشروع دافعية جديدة بمعنى لم يجدد الطلبة و الطالبات تلك الطاقة الداخلية التي توجه سلوكهم نحو الهدف و هذا ما ينطبق و أراء بعض الباحثين في كون تكرار الفشل عند بعض الافراد ينقص من دافعتيهم و تقديرهم الايجابي لذاتهم فيشعرون بإحباط نفسي.

الى جانب هذا نتصور ان انخفاض الشعور بفعالية ذات ايجابية و مرتفعة يولد سلبية في التصور و إدراك المحيط الجديد و يبعد الطالب عن فكرة التحدي و المواجهة.

نتائج دراستنا تتفق مع دراسة Sherer وآخرون (1982) التي استهدفت معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وعدد من متغيرات الشخصية الأخرى ( مركز السيطرة، المرغوبية الاجتماعية، قوة الأنا، الكفاية البينشخصية، تقدير الذات) لدى عينة تتألف من (376) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي مركز السيطرة الداخلي هم أكثر احتمالا في أن يكونوا ذوي توقع عال لفعالية الذات أكثر من أولئك ذوي مركز السيطرة الخارجي، وأن هناك ارتباطا إيجابيا بين مقياس المرغوبية الاجتماعية، فاعلية الذات، وقد سجل الطلبة ذوو توقع فعالية الذات العالية درجات عالية على مقياس قوة الأنا، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين فاعلية الذات والكفاية البينشخصية، وأخيرا فإن فاعلية الذات ترتبط إيجابيا بتقدير الذات، أي أن إيمان الفرد بقابليته على أداء سلوك ما هو أحد العوامل المهمة في اتجاه الفرد نحو ذاته.

و في هذا السياق أوضحت ايضا دراسة Lent وآخرون (1984) التي تناولت موضوع علاقة توقعات الكفاءة الذاتية بالإنجاز المدرسي والمثابرة، أن الطلاب الذين تميزوا بكفاءة ذاتية عالية للمتطلبات التعليمية أنجزوا بصفة عامة درجة أعلى وثابروا لفترة أطول من الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والاستعداد الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن توقعات الكفاءة الشخصية قد يكون لها تأثيرات قوية على القرارات المهنية. و تؤكد نتائج Snik (1991 ) ان التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح، وهذا يؤدي إلى الرضا عن الذات، ويزيد من فعاليتها و هذا يتفق مع رأي روجرز الذي ينادي بان السلوك الإنساني إيجابي، ويسعى إلى تحقيق الذات من خلال إشباع حاجات الفرد كم يدركها ويفهمها، وهذا يعتمد بدرجة أساسية على الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد الذي يتفاعل معها في الواقع (منسي،2004).

### 2.1.2.عرض نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الصفرية الثانية في بحثنا على مايلي:

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية

تنص الفرضية البديلة الثانية في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية

**جدول رقم (36) تكرارات درجات الشعور بفعالية الذات**

| درجات الشعور بفعالية الذات | تكرارات النتائج تحت المتوسط | تكرارات النتائج فوق المتوسط | المجموع |
|---|---|---|---|
| ضعيف | 0<br>0% | 1<br>%2.95 | 1 |
| متوسط | 16<br>5.42 % | 19<br>%6.44 | 35 |
| مرتفع | 124<br>% 42.03 | 135<br>% 45.76 | 259 |
| المجموع | 140<br>%47.45 | 155<br>%52.54 | **295** |

**جدول رقم (37) معامل ارتباط الاحتمال بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية**

| | **العينة** | **معامل C** | **قيمة P** | **مستوى الدلالة** |
|---|---|---|---|---|
| معامل ارتباط الاحتمال | 295 | 0.05 | 0.61 | 0.05 |

من خلال تحليل نتائج الجداول رقمي (36 و 37) نلاحظ ان قيمة معامل c جاءت مساوية ل (0.057 ) بينما القيمة المجدولة جاءت مساوية ل (0.61) عند مستوى الدلالة( 0.05 ) و عليه

القيمة ضعيفة و غير دالة و تدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية ، لهذا تقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية و ترفض الفرضية البديلة التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية.

**جدول رقم( 38 ) تحليل التباين الأحادي بين فعالية الذات و النتائج التحصيلة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات $X_1$ | درجة الحرية | متوسط المربع أو التباين | ف المحسوبة | ف الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1.07 | 2 | 0.53 | 0.21 | 0.80 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 724.44 | 292 | 2.48 | 0.21 | 0.80 | |
| المجموع | 725.524 | 294 | | | | |

من خلال تحليل نتائج التباين الأحادي بين فعالية الذات و النتائج التحصيلة جاءت قيمة ف المحسوبة مساوية ل (0.21) في حين قيمة **ف** المجدولة جاءت مساوية ل ( 0.80) عند مستوى الدلالة المقدر ب (0.05) و بما ان (0.80) اكبر من (0.05) فهذا ما يفسر عدم وجود اختلاف بين المتوسطات.

لهذا تقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية و ترفض فرضية البحث التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية.

من خلال الجدول رقم (38) يتضح ان قيمة معامل الاحتمال بين فعالية الذات **و** النتائج التحصيلية جاءت مساوية ل (0.05) و هي قيمة ضعيفة و غير دالة في حين القيمة **P** المجدولة جاءت مساوية ل (0.61 )، كذلك يتضح لنا من خلال الجدول رقم 38 لتحليل التباين الأحادي بين فعالية الذات و النتائج التحصيلة انعدام وجود اختلاف بين المتوسطات كون جاءت قيمة ف المحسوبة مساوية ل (0.21) في حين قيمة ف المجدولة جاءت مساوية ل (0.80) عند مستوى الدلالة المقدر ب 0.05.

هذه النتائج تدل على قبول الفرضية الصفرية التي مفادها" لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية " و قبول فرضية البحث أي الفرضية البديلة التي مفادها "توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية.

### 1.2.1.2.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

هذه النتيجة الإحصائية تدل على انعدام العلاقة بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية أي ان التحصيل لا يختلف باختلاف مستويات فعالية الذات بمعنى قد نصادف متعلمين متفوقين في تحصيلهم بدون ما يمتلكون فعالية ذات مرتفعة و العكس صحيح.

و لو تمعنا في النتائج التحصيلية لعينة البحث لوجدنا ان اضعف معدل ينحصر في (09.94) أي تحت المتوسط و نسبة قليلة جدا تحصلت على معدل (9-9.50) حيث تقدر ب 6 طلبة بنسبة ( 2.03 %) و أحسن معدل ينحصر في (16.50).كذلك نجد ان متوسط النتائج التحصيلية يقدر ب (12.50) و هي نتيجة فوق المتوسط و كما توضحه تقاطع نتائج فعالية الذات بالنتائج التحصيلية (انظر الجدول رقم 34 )، نجد ان نسبة الطلبة ذو فعالية ذات مرتفعة و المتحصلين على نتائج تحت المتوسط تقدر ب (42.03%) و ذو فعالية ذات مرتفعة و المتحصلين على نتائج فوق المتوسط تقدر ب (45.76%) . لكن نتائج الارتباط دلت على انعدام العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية رغم ان معظم الدراسات و الأبحاث أثبتت وجود علاقة الارتباطية بين فعالية الذات و النجاح التحصيلي.(انظر الدراسات السابقة).

قد نفسر سبب اختلاف نتائجنا مع نتائج الأبحاث التي تطرقت لموضوع فعالية الذات لمتغير اختلاف البيئة و الوسط الاجتماعي واختلاف نظام التكوين و التعليم المهني، فنظام التكوين و التعليم المهني بفرنسا او بانجلترا او في أمريكا او كندا مختلف عن نظام التكوين و التعليم المهني في الجزائر كذلك البيئة الاجتماعية الجزائرية غير البيئة الأوروبية او الامريكية.

ان الخصائص الاجتماعية للتعلم و التكوين و المعرفة تحدث عبر عملية تفاعلية بين البيئة و النشاط و التفكير.هذه الخصائص لها تأثيرا كبيرا على المتعلم.هذا ما نصت عليه النظرية المعرفية الاجتماعية ل Bandura (1986) ، فقد أكد على اهمية العملية التفاعلية ،حيث أنه لا يكفي ان ننظر للسلوك بأنه وظيفة تفاعل بين عوامل الشخصية والبيئة يبعضها البعض ولكن يجب أن يكون مفهوم التفاعل بمثابة الحتمية المتبادلة للعوامل الشخصية والبيئية و السلوك .
رغم ارتفاع نسبة التقنيين السامين الذين يشعرون بفعالية ذات مرتفعة إلا أننا نصادف من بينهم من يتمتعون بمستوى دون المتوسط أي أنهم لا يمتلكون قدرات معرفية نظرية و تطبيقية كافية للنجاح لكنهم يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة او متوسطة، مما يفسر بأنهم لا يفتقدون لثقة و قدرة التكيف التي يستغلونها في مجال التواصل الاجتماعي و ربط علاقات اجتماعية ناجحة .

ان عدم تأثير فعالية الذات على نتائج الطلبة رغم تمتعهم بفعالية ذات مرتفعة قد يفسر ايضا بوجود وسائل مادية و معنوية متوفرة في محيط التعليم و التكوين المهني الجزائري في ظل معطيات انجاز تعليمي و تكويني يخدم الطلبة لاسيما في مقاومة الفشل و التكيف مع المحيط حيث يشعر المتعلم بقدرته على التحكم في البيئة .

ويؤكد Bandura على أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية ، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة ، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال ، والوسائل التكيفية التي يقوم بها ، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. (Bandura,1982 ).

ما توصلنا إليه لا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث الميدانية و التطبيقية كأبحاث Bandura & Wood 1989 حيث توصلا إلى أن فعالية الذات التي تأثرت بالإنجاز السابق قد حسنت من القدرة على اتخاذ القرارات المعقدة وفي المقابل فإن خفض الفاعلية الذاتية في ظروف تجريبية يؤدي إلى تدني الأداء في مهمات تعد ضمن إمكانات الأفراد (Bandura & Wood, 1989). كما لا تتفق ايضا مع ما توصل إليه الزق (2009) في دراسته التي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعا لمتغيرات الكلية والجنس و المستوى الدراسي والتفاعل بينها. حيث تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية المدركة وفقًا للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة وفقًا للجنس، أما من حيث الكلية فكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.كذلك دراسة Julien MASSON ( 2011) الذي بحث في آثار الدافعية انطلاقا من ثلاث مفاهيم تتمثل في فاعلية الذات و أهداف الانجازات و الاهتمامات و كيفية تأثيرها على نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي.

توصل( Masson) الى ان فعالية الذات تؤثر في بناء اهتمامات التلاميذ وبعبارة أخرى، اعتقاد التلاميذ القوي بقدراتهم على النجاح في اداء و انجاز مهمة ما يؤثر على اهتماماتهم التي يشعرون بها نحو النشاط الذي يقومون به.إذا كانت فعالية الذات تؤثر بطريقة واضحة على نتائج التلاميذ فإنها تؤثر ايضا على الاهتمام الذي له علاقة ضعيفة بالنتائج.ويعكس هذا الرابط ألمفاهيمي ان الاعتقاد الراسخ و الإيمان بقدرات الفرد على حل مشكلة ما يجلب له متعة لتحقيقها حتى و ان لم ينجح تماما فيها.

### 3.1.2.عرض نتائج الفرضية الثالثة

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات

تنص الفرضية البديلة الثانية في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

**جدول رقم (39) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**

| التخصص | العينة | | فعالية الذات | النتائج | مستوى الدلالة الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **إعلام آلي شعبة قواعد البيانات** | **81** | **فعالية الذات معامل بيرسون ر القيمة المجدولة** | **1** | **0.06 0.54** | **0.05** |
| | | **النتائج معامل بيرسون القيمة المجدولة** | **0.06 0.54** | **1** | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم ( 39)ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات ر جاءت مساوية ل 0.06 بينما القيمة المجدولة التي تقدر ب 0.54 جاءت اكبر من مستوى الدلالة التي تقدر ب 0.05 و عليه فهي قيمة ضعيفة غير دالة تدل على عدم وجود علاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

### 4.1.2عرض نتائج الفرضية الرابعة

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية

تنص الفرضية البديلة الرابعة في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية

**جدول رقم (40) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

| التخصص | العينة | | فعالية | النتائج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية** | 46 | **فعالية الذات معامل بيرسون ر القيمة المجدولة** | 1 | 0.04- 0.79 | 0.05 |
| | | **النتائج معامل بيرسون القيمة المجدولة** | 0.04- 0.79 | 1 | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (40) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية ر جاءت مساوية ل (0.04- ) بينما القيمة المجدولة التي تقدر ب( 0.79) جاءت اكبر من مستوى الدلالة التي تقدر ب (0.05) و عليه فهي قيمة ضعيفة غير دالة تدل على عدم وجود علاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

### 5.1.2عرض نتائج الفرضية الخامسة

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي

تنص الفرضية البديلة الثانية في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

**جدول رقم (41) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| التخصص | العينة | | فعالية | النتائج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي** | 48 | **فعالية الذات معامل بيرسون ر** | 1 | 1.10 | 0.05 |
| | | **القيمة المجدولة** | | 0.47 | |
| | | **النتائج معامل بيرسون** | 1.10 | 1 | |
| | | **القيمة المجدولة** | 0.47 | | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (41)ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص إعلام ألي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي ر جاءت مساوية ل 1.10 بينما القيمة المجدولة التي تقدر ب 0.47 جاءت اكبر من مستوى الدلالة التي تقدر ب 0.05 و عليه فهي قيمة ضعيفة غير دالة تدل على عدم وجود علاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص إعلام ألي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

### 6.1.2عرض نتائج الفرضية السادسة

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

تنص الفرضية البديلة الثانية في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب .

**جدول رقم (42) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

| التخصص | العينة | | فعالية الذات | النتائج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **سمعي بصري شعبة تركيب** | 50 | **فعالية الذات معامل بيرسون ر** | 1 | 0.04<br>0.75 | 0.05 |
| | | **النتائج معامل بيرسون**<br>**القيمة المجدولة** | 0.04<br>0.75 | 1 | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (42)ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب ر جاءت مساوية ل 0.04 بينما القيمة المجدولة التي تقدر ب 0.75 جاءت اكبر من مستوى الدلالة التي تقدر ب 0.05 و عليه فهي قيمة ضعيفة غير دالة تدل على عدم وجود علاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

### 7.1.2عرض نتائج الفرضية السابعة

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

تنص الفرضية البديلة الثانية في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

**جدول رقم (43) معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.**

| التخصص | العينة | | فعالية الذات | النتائج | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بنـــاء و أشـــغال عموميـــة شـــعبة مســـير | 70 | فعالية الذات معامل بيرسون | 1 | 0.60- | 0.05 |
| | | النتائج معامل بيرسون | 0.06- | 1 | |
| | | القيمة المجدولة | | 0.62 | |

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (43)ان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية ر جاءت مساوية ل – (0.06) بينما القيمة المجدولة التي تقدر ب (0.62) جاءت اكبر من مستوى الدلالة التي تقدر ب (0.05) و عليه فهي قيمة ضعيفة غير دالة تدل على عدم وجود علاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

### 3.1.1.2.تفسير نتائج الفرضيات الثالثة و الرابعة و الخامسة و السادسة و السابعة

من خلال تحليل نتائج معامل الارتباط بين فعالية الذات و علاقته بالنتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين حسب التخصصات التي تطرقنا لها في البحث و المتمثلة في تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات ، إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية،إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي، تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية ،نلاحظ ان الفرضيات البديلة لم تتحقق و بالتالي قبلت الفرضيات الصفرية بمعنى لا توجد علاقة بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب التخصصات المذكورة.

هذه النتائج تؤيد نتائج الفرضية الثانية التي تطرقنا فيها الى معامل الارتباط بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين لجميع التخصصات.

في رأينا ان فعالية الذات المرتفعة قد لا تؤثر في درجة التحصيل و لا تؤثر في نوع التخصص لان فعالية الذات المرتفعة قد نجدها في تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و في إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية و إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و في تخصص سمعي بصري و بناء و أشغال عمومية لان درجة تحصيل المتعلمين سواء على نتائج جيدة او متوسطة او دون الوسط في أي تخصص مذكور، يشعرون بفعالية ذاتهم حتى و ان كانت نتائجهم التحصيلية غير جيدة. لهذا نفسر نتائجنا بان فعالية الذات تنعكس على ثقة ايجابية في القيام بمختلف نشاطات التكوين و التعليم المهنيين و لا تؤثر في المعدلات و في هذا السياق يؤكد( Bandura، 1978) بأن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأكثر اهمية في ضبط السلوك الإنساني ويوجهه ، لأن الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، وينتج سلوك الفرد من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها.

ان التفسير الذي قدمناه في الفرضية الثانية ينطبق على الفرضيات الثالثة و الرابعة و الخامسة و السادسة و السابعة لأننا توصلنا الى نفس النتائج التي تصرح على انعدام العلاقة بين فعالية الذات المرتفعة و النتائج التحصيلية و كذلك انعدام العلاقة بين فعالية الذات المرتفعة و نوع التخصص.

### 8.1.2.عرض نتائج الفرضية الثامنة

تنص الفرضية الصفرية الثامنة في بحثنا على مايلي :

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

تنص الفرضية البديلة الثامنة في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات .

**جدول رقم (44) معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات**

| | فعالية الذات | البعد النفسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.63 | 0.01 |
| ن | 81 | 81 | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (44) لحساب معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات ان معامل بيرسون يقدر بدرجة(0.63) و هي قيمة موجبة قوية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلم مرتفعة كلما كانت نفسيته ايجابية بمعنى زادت ثقته بنفسه و كانت معنوياته مرتفعة.

ان البعد النفسي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا، مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة و تحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق ايضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات بنسبة (59.7%).

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الثامنة التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الثامنة.

### 9.1.2.عرض نتائج الفرضية التاسعة

تنص الفرضية الصفرية التاسعة في بحثنا على مايلي :

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات .

تنص الفرضية البديلة التاسعة في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات .

**جدول رقم (45) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد الاجتماعي لتخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات**

| | فعالية الذات | البعد الاجتماعي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.43 | 0.01 |
| ن | 81 | 81 | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (45) لحساب معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد الاجتماعي لطلبة تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة( 0.43) و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 )، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه

ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

ان البعد الاجتماعي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بوعيهم في تحقيق مصير جديد بالانتماء لمحيط تكويني تعليمي جديد، على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية التاسعة التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية التاسعة.

### 10.1.2.عرض الفرضية العاشرة

تنص الفرضية الصفرية العاشرة في بحثنا على مايلي :

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

تنص الفرضية البديلة الثالثة في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات.

**جدول رقم (46) يوضح قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات**

| | فعالية الذات | البعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | **1** | **0.46** | **0.01** |
| ن | 81 | 81 | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (46) لحساب معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد المعرفي لطلبة تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة (0.46) و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي، أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر تحكم في المعارف النظرية و التطبيقية للتكوين و أكثر نجاح في تنمية و تطوير كفاءتهم في مجال تخصصهم.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية العاشرة التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية العاشرة.

### 11.1.2عرض الفرضية الحادية عشر

تنص الفرضية الصفرية الحادية عشر في بحثنا على مايلي

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

تنص الفرضية البديلة الحادية عشر في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

**جدول رقم (47) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد النفسي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| | فعالية الذات | البعد النفسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.56 | 0.01 |
| ن | 48 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (47) عملية تقاطع فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص صيانة توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة( 0.56) ، و هي قيمة دالة قيمة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

ان البعد النفسي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا، مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة و تحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق أيضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات .

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الحادية عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الحادية عشر.

### 12.1.2. عرض الفرضية الثانية عشر :

تنص الفرضية الصفرية الثانية عشر في بحثنا على مايلي :

لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

تنص الفرضية البديلة الحادية عشر في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

**جدول رقم (48) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| | فعالية الذات | البعد الاجتماعي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.65 | 0.01 |
| ن | 48 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (44) لمعامل ارتباط فعالية الذات بالبعد الاجتماعي لطلبة تخصص لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي ان معامل بيرسون يقدر بدرجة (0.65)، و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي أي كلما كانت فعالية

ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الثانية عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الثانية عشر .

### 13.1.2عرض الفرضية الثالثة عشر

تنص الفرضية الصفرية الثالثة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

تنص الفرضية البديلة الثالثة عشر في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي.

**جدول رقم (49) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي**

| | فعالية الذات | البعد المعرفي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.65 | 0.01 |
| ن | 48 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (49) لمعامل ارتباط بيرسون لفعالية الذات بالبعد المعرفي لطلبة تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي ، توضح لنا انه يقدر بدرجة 0.65 و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ،و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر تحكم في المعارف النظرية و التطبيقية للتكوين و أكثر نجاح في تنمية و تطوير كفاءتهم في مجال تخصصهم.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الثالثة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الثالثة عشر .

### 14.1.2عرض الفرضية الرابعة عشر

تنص الفرضية الصفرية الرابعة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

تنص الفرضية البديلة الرابعة عشر في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

**جدول رقم (50) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

| | فعالية الذات | البعد النفسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.59 | 0.01 |
| ن | 46 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (50) لمعامل ارتباط فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص إلكترونيك صناعية توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة 0.59 وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي تخصص إلكترونيك صناعية أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

ان البعد النفسي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة و تحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق أيضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات .

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الرابعة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية و ترفض الفرضية الصفرية. بهذا تتحقق الفرضية الرابعة عشر.

### 15.1.2عرض الفرضية الخامسة عشر

تنص الفرضية الصفرية الخامسة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

تنص الفرضية البديلة الخامسة عشر في بحثنا على مايلي :

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

**جدول رقم (51) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات والبعد الاجتماعي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

| | فعالية الذات | البعد الاجتماعي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.42 | 0.01 |
| ن | 46 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (51) ان معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص إلكترونيك صناعية يقدر بدرجة( 0.42) وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي تخصص إلكترونيك صناعية ، أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة

كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

ان البعد الاجتماعي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا، مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة وتحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق أيضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات .

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الخامسة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الخامسة عشر.

### 16.1.2.عرض الفرضية السادسة عشر

تنص الفرضية الصفرية السادسة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

تنص الفرضية البديلة السادسة عشر في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية.

**جدول رقم (52) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية**

| | فعالية الذات | البعد المعرفي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.45 | 0.01 |
| ن | 46 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (44) ارتباط فعالية الذات بالبعد المعرفي لطلبة تخصص إلكترونيك صناعية توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة 0.45 ، و هي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ). و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي تخصص إلكترونيك صناعية، أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

ان البعد النفسي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة و تحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق أيضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات .

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية السادسة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي لتخصص

إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية و ترفض الفرضية الصفرية.و بهذا تتحقق الفرضية السادسة عشر.

### .3.1. 17عرض الفرضية السابعة عشر

تنص الفرضية الصفرية السابعة عشر في بحثنا على مايلي :

لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

تنص الفرضية البديلة السابعة عشر في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

**جدول رقم (53) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

| | فعالية الذات | البعد النفسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.05 | 0.01 |
| ن | 50 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (52) عملية معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص سمعي بصري شعبة تركيب توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة 0.05 هي قيم موجة ضعيفة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) تفسر هذه النتائج بانعدام جود علاقة

ارتباطيه قوية بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي. أي كلما كانت نفسية الطالب ايجابية كلما ارتفع شعوره بفعالية ذاته.

ان البعد النفسي الذي حدد من خلال المقياس الذي بني من طرف الباحثة يظهر لنا اعتراف نسبة كبيرة من الطلبة بعدم فقدانهم الثقة في النفس نتيجة رسوبهم في امتحان البكالوريا، مما دعم تمسكهم في مواصلة مشوار التعلم في استيعاب الدروس واكتساب المعرفة و تحقيق نشاطات مختلفة.هذا ما يتوافق ايضا مع نتائج مقياس فعالية الذات الذي دلت نتائجه بارتفاع الشعور بفعالية الذات .

على ضوء نتائج هذا الطرح ترفض الفرضية السابعة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تقبل الفرضية الصفرية. و بهذا لم تتحقق الفرضية السابعة عشر .

### 18.1.2. عرض الفرضية الثامنة عشر

تنص الفرضية الصفرية الثامنة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

تنص الفرضية البديلة الثامنة عشر في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

**جدول رقم (54) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص سمعي بصري**

| | فعالية الذات | البعد الاجتماعي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.29 | 0.01 |
| ن | 50 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (53) معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد الاجتماعي لطلبة تخصص سمعي بصري شعبة تركيب توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة 0.29 و هي قيمة موجبة متوسطة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية متوسطة.و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية لكن متوسطة بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي .

أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الثامنة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية الثامنة عشر.

### 19.1.2. عرض الفرضية التاسعة عشر :

تنص الفرضية الصفرية التاسعة عشر في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

تنص الفرضية البديلة التاسعة عشر في بحثنا على مايلي

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

**جدول رقم (55) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص سمعي بصري شعبة تركيب**

| | فعالية الذات | البعد المعرفي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.25 | 0.01 |
| ن | 50 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (53) عملية تقاطع فعالية الذات بالبعد المعرفي لطلبة تخصص سمعي بصري توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة (0.25) و هي قيمة موجبة متوسطة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية متوسطة بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أكثر تحكم في المعارف النظرية و التطبيقية للتكوين و أكثر نجاح في تنمية و تطوير كفاءتهم في مجال تخصصهم.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية التاسعة عشر التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا تتحقق الفرضية التاسعة عشر .

### 20.1.2. عرض الفرضية العشرون

تنص الفرضية الصفرية العشرون في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

تنص الفرضية البديلة العشرون في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

**جدول رقم (56) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

| | فعالية الذات | البعد النفسي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.26 | 0.01 |
| ن | 70 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (54) معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد النفسي لطلبة تخصص بناء و أشغال عمومية مسير أشغال عمومية توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة(26.50) و هي قيم موجبة متوسطة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ، و عليه تفسر هذه النتائج و جود علاقة ارتباطيه ايجابية متوسطة بين الشعور بفعالية الذات و البعد النفسي أي كلما

كانت فعالية ذات المتعلم مرتفعة كلما كانت نفسيته ايجابية بمعنى زادت ثقته بنفسه و كانت معنوياته مرتفعة.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية العشرون التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية و ترفض الفرضية الصفرية . و بهذا تتحقق الفرضية العشرون .

### 21.1.2. عرض الفرضية الحادية و العشرون :

تنص الفرضية الصفرية الحادي و العشرون في بحثنا على مايلي :

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

تنص الفرضية البديلة الحادي و العشرون في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومي.

**جدول رقم (57) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

| | فعالية الذات | البعد الاجتماعي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.06 | 0.01 |
| ن | 70 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (55) معامل ارتباط فعالية الذات بالبعد الاجتماعي لطلبة تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة (0.06) و هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.01 )، و عليه تفسر هذه النتائج بانعدام علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا اقل وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.

على ضوء نتائج هذا الطرح تقبل الفرضية الحادي و العشرون التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية و ترفض الفرضية الصفرية. و بهذا لم تتحقق الفرضية الحادي و العشرون.

### 2.2.1.2. عرض الفرضية الثانية و العشرون :

تنص الفرضية الصفرية الثانية و العشرون في بحثنا على مايلي

**لا** توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين والتعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية

تنص الفرضية البديلة الثانية و العشرون في بحثنا على مايلي:

توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

**جدول رقم (58) معامل الارتباط بيرسون بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي لتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية**

| | فعالية الذات | البعد المعرفي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| معامل بيرسون | 1 | 0.13 | 0.01 |
| ن | 70 | | |

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (56) لتقاطع فعالية الذات بالبعد المعرفي لطلبة تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية توضح لنا ان معامل بيرسون يقدر بدرجة (0.13) و هي قيمة موجبة ضعيفة دالة عند مستوى الدلالة (0.01 ) ، و عليه تفسر هذه النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي. أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا أقل تحكم في المعارف النظرية و التطبيقية للتكوين و نجاح في تنمية و تطوير كفاءتهم في مجال تخصصهم.

على ضوء نتائج هذا الطرح ترفض الفرضية البديلة الثانية و العشرون التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية وتقبل الفرضية الصفرية. و بهذا لم تتحقق الفرضية الثانية و العشرون.

### 4.2.1.2 .تفسير نتائج الفرضيات الثامنة و الحادي عشر و الرابع عشر و السابع عشر و العشرون

ان نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد النفسي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية ، تصرح بوجود علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات **و** شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية ما عاد في تخصص سمعي بصري شعبة تركيب ، دليل على مثابرة و مواجهة المتعلمين المشاكل من خلال الاقتناع و الاعتراف و الإيمان بقدرات و بذات قادرة على تنمية الكفاءات في مجال التكوين و التعليم المهنيين و تغيير سلوكات الفشل الى سلوكات النجاح.

في الحقيقة الثقة في الذات التي يتمتع بها طلبة التكوين و التعليم المهنيين ساهمت بقدر كبير في تأثير قوي في السلوك الايجابي و في إحياء دافعية جديدة مفعمة بالأمل لتحقيق الحاجة النفسية للنجاح، مما يزيد من شعور قوي بفاعلية الذات، فعدم نجاح الطلبة في امتحان شهادة البكالوريا جعل الطلبة يواجهون فشلهم و في نفس الوقت يحققون نجاحا في مجال أعاد لهم اعتباراهم .

هذا الشعور النفسي الايجابي دفع بالمتعلمين التقنيين الساميين الى بذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافهم و خلق لديهم شعور التحدي و تجاوز عقدة الفشل. و كل ما زادت الفعالية الذاتية كلما كان الاستعداد للنجاح واردا وهذا ان دل على شيء فانه يدل ان المتعلم يستعمل ذاته بمعنيين كفاعل وكموضوع.

و يتكون مفهوم الذات حسب Rogers من افكار الفرد الذاتية المنسقة محددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية.فمفهوم الذّات ينشأ من تفاعل الفرد مع بيئته، فلا يمكن تصوره إلاّ بالنسبة لهذه البيئة، وبالنسبة لردود الأفعال الّتي تصدر إلى الفرد من هذه البيئة (محمد عماد الدين إسماعيل، 1986، ص 133).هذا ما يؤكد عليه( , Bandura، 1978) بأن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأكثر اهمية في ضبط السلوك الإنساني ويوجهه لأن الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، وينتج سلوك الفرد من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها.

ان إجابات الطلبة على البنود المتعلقة بالبعد النفسي تشير الى وجود شعور ايجابي بقدرات سلوكية ايجابية وهذا ما يفسر اكتسابهم لنضج و كفاءة وجدانية و نفسية سمحت لهم بضبط ذاتهم و التحكم فيها في الوضعيات المشكلة. وهذا ينطبق على بعد الذات الشخصية المتمثلة في إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.

هذه النتائج تتوافق مع ما توصل إليه العديد من الباحثين في تحديد المظاهر الوجدانية و التحفيزية كعوامل مفتاحيه لاكتساب المعارف مما يؤكد على الارتباط الايجابي بين فاعلية الذات و المستوى التعليمي المكتسب خلال المرحلة التعليمية.( Safourcade,S،2009 ).

تنطبق كذلك مع ما توصل إليه Sherer وآخرون (1982) في دراسته التي تناولت معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وعدد من متغيرات الشخصية الأخرى كمركز السيطرة، المرغوبية الاجتماعية، قوة الأنا، الكفاية البينشخصية و تقدير الذات لدى عينة تتألف من (376) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة حيث وضحت أن هناك ارتباطا إيجابيا بين فاعلية الذات والكفاية البينشخصية، و ان فاعلية الذات ترتبط إيجابيا بتقدير الذات، أي أن إيمان الفرد بقابليته على أداء سلوك ما هو أحد العوامل المهمة في اتجاه الفرد نحو ذاته.كما جاءت النتائج موافقة لدراسة (Keith & Murphy 1997) التي تناولت موضوع العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات وأداء الاختبار الخاص (TSSE) لدى عينة بلغت (165) طالبا وطالبة في الجامعة وطبقت عليهم عدة مقاييس لفاعلية

الذات (مقياس شيرر وآخرين 1982) (مقياس تبتون وورثنكتون 1984) و(مقياس شفارزر وجورساليم 1993). وبعد معالجة بيانات البحث إحصائيا أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ترتبط إيجابيا بتقدير الذات واختبار الأداء .

دلت ايضا دراسات (Crane et Markus,1982 و kuiper et Derry,1981 و Lewicki,1984) ان تقييم و تقدير الذات إيجابا يشجع على النجاح و تحسين الأداء. (Beauvois,J.L1996).

كما تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة Julien Masson ( 2011) التي تناولت أثار الدافعية انطلاقا من ثلاث مفاهيم تتمثل في فاعلية الذات و أهداف الانجازات و الاهتمامات و كيفية تأثيرها على نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي، حيث توصل ( Masson) الى ان الاعتقاد الراسخ و الإيمان بقدرات الفرد على حل مشكلة ما يجلب له متعة لتحقيقها حتى و ان لم ينجح تماما فيها.

أما فيما يخص تخصص سمعي بصري شعبة تركيب فان انعدام العلاقة بين فعالية الذات و البعد النفسي قد يفسر بسلبية تقدير الذات و الصورة التي يحملها المتعلم عن نفسه مما يفقده ثقة في نفسه .

### 5.2.1.2.تفسير نتائج الفرضية التاسعة و الثانية عشر و الخامسة عشر و الثامنة عشر و الواحد و العشرون

ان نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب، تصرح بوجود علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات **و** شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب دليل يكشف لنا نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين البعد الاجتماعي و فعالية الذات عضوية المتعلم في الوسط التكويني المهني

انطلاقا من شعوره بفعاليته كفرد و كمتعلم مما اثر على شعوره بالمسؤولية و تكوين علاقات مشتركة مع الأساتذة المكونين و الزملاء المتعلمين مما دعم عملية التفاعل و الدوافع الاجتماعية التي تظهر في الطموح لتحقيق نجاح مهني مستقبلي .

ففي إجابات الطلبة على بنود البعد الاجتماعي للمقياس يظهر ان الثقة في الذات التي يشعر بها الطلبة تعزز من شعورهم بالانتماء لمحيط يتميز بنوع من التماسك و الليونة في المعاملة فعدد طلبة التكوين و التعليم المهنيين إذا ما قورن بعدد طلبة الجامعة هو اصغر بكثير ،هذا العامل يساعد المتعلم في نظام التكوين و التعليم المهنيين على اكتساب آليات و استراتجيات اجتماعية جديدة أي نوع من الكفاءة الاجتماعية انطلاقا من الاندماج في الجماعة و القدرة على تسييرها و الشعور بالقدرة على المبادرة و التواصل و اتخاذ القرارات بجدية و حزم و تحمل أي مسؤولية تترتب على اتخاذ القرارات.و لقد عرف Jardillier التكوين المهني بأنه نقل مجموعة من المعارف و الكفاءات المتجانسة التي تحدث تغيير مهم في قدرات الفرد الذي يبذل مجهودا و تؤدي به الى تقلد مناصب عمل مختلفة. ( Jardillier،1978).

تفسر نتائج هذه الفرضية كذلك بوجود تنظيم ذاتي للطلبة و هذا ما أشار إليه Bandura بان الافراد في اغلب الأحيان يفاوضون أفعالهم، ومشاعرهم ومشاريعهم مع مختلف جوانب البيئة التي يعيشون فيها . فتتحول الوظيفة الإنسانية الى نتاج تفاعل ديناميكي بين التأثيرات السياقية والسلوكية والداخلية.

طابع و نمط المحيط التكويني و التعليمي المهني بمعتقداته و اتجاهاته يؤثر في سلوكات الطالب الذي يكتسب نوع من النضج و الطموح الواقعي، و لعل اهتمام بعض المؤسسات بترشيح الطلبة فور تحصلهم على الشهادة للتوظيف من العوامل التحفيزية لتنمية كفاءة اجتماعية.

و لقد أشار الباحث مصطفى فهمي ان التكيف الاجتماعي يتوقف على مفهوم الذات الذي يعتبر عامل من العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد . هي فكرته عن نفسه و مدى إدراكه لها فإذا كانت هذه الفكرة حسنة مشوبة بالرضا فان ذلك يدفعه الى العمل و التوافق مع أفراد المجتمع و إذا كانت

فكرته عن نفسه مشوبة بعدم الرضا فانه كثيرا ما يتعرض للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز و الفشل و بذلك يصبح تكيفه الاجتماعي سيئا و هذا يدفعه الى الانطواء او العدوان لجذب أنظار الآخرين.

وقد ينطبق هذا التفسير مع ما جاء به Riss,JM,Held ,D الذي يرى في الكفاءة القدرة على الأداء أي انجاز النشاطات المهنية المنتظرة من شخص ما في إطار الدور المنوط به في المنظمة او في المجتمع.هي ايضا مجموع المعارف النظرية و المعارف العلمية و المعارف السلوكية المستخدمة في سياق معين.(Riss,JM,Held ,D 1989). كما تنطبق نتائج دراستنا مع ما أشار إليه Roland Foucher, Lucie Morin(2006) وZimmerman (1994) في العديد من الدراسات حول تأثير فعالية الذات وتأثيرها على التكوين الذاتي في المؤسسة و في مجال تدريب موظفي الشركات كما أشار الى ان مرتفعي فعالية الذات يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء خاصة عند حل المشكلات .

و كما أشار إليها Bélisle, 1995 الكفاءة تسمح بالمشاركة و المساهمة و إنتاج نشاطات على المستوى الفردي و الجماعي في إطار التنمية البشرية .

ان الطالب الذي فشل في اجتياز امتحان البكالوريا مستعد لتحدي المجتمع بتصورات اجتماعية و وجدانية ايجابية فثقته في نفسه و إيمانه بقدراته و استغلالها تعزز النضج الاجتماعي لديه الذي ينعكس إيجابا في التوافق و الاتزان الاجتماعي المهني مستقبلا. فهي تسعى إلى بناء إنسان متكامل متوازن مع نفسه ومتفاعل مع محيطه البيئي والاجتماعي تفاعلا يتحقق معه صلاح الفرد والمجتمع.

الذات المرتفعة للمتعلم في عملية التكوين و التعليم المهنيين تساهم في نمو و تطور شخصيته اجتماعيا.فالكفاءة الاجتماعية التي ينميها تتجلى في تصوره و تتفق ايضا نتائج دراستنا مع ما توصل إليه رامي محمود اليوس ( 2013) في دراسته التي هدفت الى تحديد العلاقة بين المهارات

الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي و المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.

ان البيئة التكوينية و التعليمية و الشعور بفاعلية الذات و تنمية الكفاءة الاجتماعية تدعم الطالب في تحقيق ذاته محدثا تغيرات في محيط عمله.

### 6.2.1.2.تفسير نتائج الفرضية العاشرة و الثالثة عشر و السادسة عشر و التاسعة عشر

ان نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب.

ان وجود علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي الذي يتمثل في تنمية كفاءة نظرية وتطبيقية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب، دليل على تأثير الشعور بفاعلية الذات على البناء المعرفي و اكتساب المعلومات و المعارف النظرية والتطبيقية التي تظهر كذلك من خلال النتائج التحصيلية.

ان الأثر الايجابي الذي نلمسه من تفاعل المعرفة بالذات يظهر في قدرة الطلبة على حل المشكلات و تحسين فعالية الأداء من خلال التحكم في المهام الصعبة الخاصة بكل تخصص و شعبة تطرقنا إليها.

يستعمل المتعلم للحصول على المعرفة و المعلومات التي يتلقها خلال مرحلة التكوين النظرية منها او التطبيقية (الواردة في المقاييس المبنية من طرف الباحثة،انظر الملاحق رقمي(5 ،6،،7،8،9)و

غيرها من العمليات المعرفية تتمثل في الانتباه و الإدراك و التذكر و التفكير من خلال آلية تفاعلية بينه كفرد و بين البيئة التي يتعلم فيها بمثيراتها المختلفة.و لقد أشار كل من Ghiglione,R et Richard,J.F ان جودة الأداء في نشاط او مهمة ما يتوقف على العوامل المعرفية وميكانزمات معالجة المعلومات و العماليات الميتامعرفية المتمثلة في الانفعالات و الأحاسيس. (Ghiglione,R et Richard,J.F ,2007).

تدل الإجابات على بنود المقاييس على معرفة ديناميكية بين المتعلم و البيئة و وعي المتعلمين بطريقة التعامل مع بعض الوضعيات مشكلة، التي قد تعترضهم أثناء تكوينهم و الوصول الى حلول مناسبة و اكتساب كفاءات تمكنهم من التحكم في المفاهيم المجردة وتوظيفها في مستويات مختلفة انطلاقا من إيمانهم بقدرة تجاوزها بفضل فعالية ذات ايجابية تعزز بناء المعارف والمهارات و امتلاك آليات تفكير و منهجية في حل وضعيات– مشاكل وتنمية القدرات التواصلية.

الارتباط القائم بين الكفاءة انطلاقا من البعد المعرفي و فعالية الذات يتعلق بادراك محتوى مختلف النشاطات والمهام بأسلوب موضوعي يدفع بالمتعلمين الى حسن استعمال المعرفة و التحكم فيها في سياق الممارسة التعليمية و البيداغوجية التي يمارسونها بالمعاهد الوطنية التي يدرسون بها .

النتائج تدل على امتلاك الطلبة معرفة أدائية تتجلى في الإجابات على بنود المقاييس التي تقيس وتقيم قدرة الطلبة على حل و التعامل مع المشاكل في مختلف الوضعيات المتناولة في المدونات المتعلقة بكل تخصص.

ان اعتقاد و إدراك الطالب الايجابي بفعالية الذات يعزز البناء المعرفي و ينميه و يخلق القدرة على تحدى المهام الصعبة و النجاح في الانجاز وتنمية مهارات و اتجاهات في مواقف تعليمية تتعلق بنشاطات في وضعيات مشكلة كل حسب تخصصه في سياق استثمار العمليات المعرفية من انتباه و تفكير و إدراك و تحليل . و لقد أشار الدريج إلى أن الكفاءات قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة

بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.(محمد الدريج،2008).

و قد أشار Le Boterf بان الكفاءة تعبئة و تنشيط لعدة معارف في وضعية و سياق ما.

اقتناع الطالب بإمكانياته على حل المشاكل المعرفية في التخصصات السابق ذكرها و الوصول الى النتائج التي يريدها ، ترفع لديه درجة المثابرة و التحفيز و مواجهة الصعوبات ثم تحقيق النجاح.

فمفهوم المعرفة cognitif ما هو إلا دلالة لعمليات التفكير التي تؤثر في الدافعية و الانفعالات والنشاط.

ان الكفاءة المعرفية هي تعبئة و إدماج تتجلى في المواقف التطبيقية أين يزاوج الطالب بين المعارف النظرية و التطبيقية في مهامه المختلفة لممارسة نشاطاته . ففي إجابات المقياس حول بنود البعد المعرفي اظهر المتعلمون ايجابية في تنمية هذه الكفاءة كل في تخصصه أي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات و شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي وتخصص سمعي بصري شعبة تركيب وتخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

نتائج دراستنا تتطابق الى حد ما مع نتائج دراسة فتحي مصطفى الزيات،2001 التي تدعم فكرة ثنائية أو تعدد أبعاد الشخصية الإنسانية، و ان تفاعل محددات العوامل العقلية المعرفية، أو العوامل الدافعية الانفعالية والعوامل الحسية والعصبية هو المنتج للكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد.

كذلك تتطابق مع ما توصل إليه (Bonino،Soressi Nota et Ferrari، 2005) فيما يخص ذوي فعالية الذات المنخفضة الذين لا يستثمرون جهودهم لأنهم لا يقدرون و لا يثقون في إمكانياتهم الدراسية و الاجتماعية و قد يؤدي ذلك الى الشعور بالاكتئاب و التوتر و الفشل.

.( Dietrich,A.Mikolajczyk,C,.(20010).)

### 7.2.1.2.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الحادية و العشرون

من خلال تحليل نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد الاجتماعي لدى طلبة تقني سامي تخصص شعبة مسير أشغال عمومية كما يوضحه الجدول رقم 55 ، نلاحظ انعدام علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد الاجتماعي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما كانوا اقل وعيا بروح المسؤولية و بالتفاعل و التواصل في الوسط الدراسي و الوسط المهني مستقبلا من خلال التحكم في الجماعة.هذه النتيجة جاءت مغايرة لنتائج التخصصات الأخرى لهذا نفسر هذه النتيجة بان طلبة هذا التخصص يشعرون قليلا بروح المسؤولية لأنهم لا يملكون المهارات و المؤهلات الاجتماعية للتواصل و التفاعل و تكوين علاقات اجتماعية و التحكم في معطيات البيئة التعليمية و التكوينية .و قد يرجع هذا لنقص الخبرة في هذا المجال و نقص في النضج الاجتماعي للدور و إدراك و تحديد المواقف الاجتماعية المعقدة أو المشكلة و الخوف من مواجهة المشاكل في المواقف الصعبة.

كما قد يعود ذلك الى نقص في التدريب على استراتيجيات فهم العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين و التأثير الايجابي في الآخرين و القدرة على إحداث تفاعل اجتماعي لان الكفاءة و الخبرة في تحقيق نشاطات اجتماعية يتطلب ضبط معرفي سلوكي .

### 8.2.1.2.تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية و العشرون

من خلال تحليل نتائج العلاقة الارتباطية القائمة بين مستوى فعالية الذات المرتفعة و البعد المعرفي لدى طلبة تقني سامي تخصص شعبة مسير أشغال عمومية كما يوضحه الجدول رقم 56 نلاحظ انعدام علاقة ارتباطيه ايجابية بين الشعور بفعالية الذات و البعد المعرفي أي كلما كانت فعالية ذات المتعلمين مرتفعة كلما قلت تنمية الكفاءة النظرية والتطبيقية لديهم عكس ما توصلنا إليه فيما يخص متعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام ألي شعبة قواعد البيانات **و** شعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب .

نفسر هذه النتائج بتعقيد نظام المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية في قدرة الطلبة على حل المشكلات و تنفيذ الأفعال، والأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة .

كما قد نفسر النتائج بان محتوى المعارف والمهارات مركبة بشكل معقد لهذا يجد المتعلم صعوبة في اكتسبها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.و قد يرتبط هذا بكونهم ايضا يجدون صعوبة في التعامل و التفاعل الاجتماعي وتنمية القدرات التواصلية كما دلت عليه النتائج في تحليل البعد الاجتماعي.

## استنتاج

ان البحث النظري و التطبيقي في موضوع فعالية الذات و علاقتها بتنمية الكفاءة في مجال التكوين و التعليم المهنيين لدى متعلمي درجة تقني سامي أوصلنا الى الكشف عن اهمية عامل فعالية الذات في تنمية الكفاءة لدى المتعلمين ذكورا و إناثا.

من خلال احتكاكنا بمجال التكوين و التعليم المهنيين و حضورنا في مناقشات بعض مذكرات نهاية التعليم و التكوين المهنيين زيادة على المقابلات التي أجريناها بمعية الطلبة و تحليل نتائج المقاييس المستخدمة في البحث اكتشفنا ان بعض طلبة هذا القطاع يتمتعون بمستوى لاباس به من الناحية الأكاديمية و بثقة في النفس و اهتمام بما يتلقونه من معارف نظرية و تطبيقية.

و بما ان فئة الطلبة هي جزء لا يتجزأ من المجتمع فهي تتأثر به و تؤثر فيه فالبيئة التكوينية والتعليمية لقطاع التكوين و التعليم المهنيين و رغم وجود بعض النقائص فيها كباقي القطاعات في بلادنا إلا أننا استنتجنا وجود نوع من التوافق و الانسجام النفسي و الاجتماعي لدى فئة المتعلمين مع المؤثرات البيئية و القواعد الداخلية للمعاهد الوطنية التي يزاولون بها تكوينهم و تعليمهم.

و لعل ايجابية التبادل و التفاعل الاجتماعي و العلاقات داخل الجماعات في هذا السياق القائم بين المؤطرين و المتعلمين في نطاق مهمة التكوين و التعليم دعم من الشعور بالثقة في النفس وجعل المتعلمين يستعيدون طاقة جديدة لبناء دافعية بعد فشل اجتياز امتحان البكالوريا.

ان الأساليب المعتمدة في جو دينامكي تشبع الى حد ما الحجات النفسية و الاجتماعية و المعرفية للمتعلمين فيحدث توافق بين المطالب الذاتية للمتعلمين و معطيات البيئة و قابلية لاستيعاب المعارف النظرية و التطبيقية.

نستنتج ايضا من هذا البحث ان القدرة على بناء و توظيف معرفي للمفاهيم النظرية و التطبيقية في إطار تكوين و تعليم مهني من خلال الترتبصات التطبيقية تنمي كفاءة ذات أبعاد نفسية و اجتماعية و معرفية لدى بعض المتعلمين من خلال مواجهتهم لمختلف المشاكل التي قد يواجهونها في عملية التعلم .

الشعور بفاعلية الذات المرتفعة لدى بعض المتعلمين يزدهم حماسا و تفاؤلا و ايجابية و تحفزا للنجاح في مستقبلهم المهني بالأخص أولئك الأوائل الذين ينتقون و يوظفون مباشرة بعد التخرج من طرف المؤسسات الاقتصادية .

ان الشعور بفاعلية الذات المرتفعة يرفع من تحدي المتعلمين و يفتح أمامهم مجالات لاكتساب الخبرات و المهارات و تخطي العقبات بفضل قدرات و اداء معرفي و سلوكي.

هناك نسبة ضئيلة تعاني من سوء تكيف نفسي و اجتماعي و معرفي و تتمثل في الفئة التي تفشل نتيجة انعدام الشعور بفاعلية الذات المرتفعة مما يفقدها حماسا و تفاؤلا و ايجابية و تحفزا للنجاح في مستقبلها المهني لعدم قدرتها على ضبط ذاتها و السيطرة على الظروف البيئية الخارجية و مواجهة المصاعب .

لمسنا من خلال خذا البحث الميداني اهتمام قطاع التكوين و التعليم المهنيين بالمتعلم كفرد وموضوع له دور اجتماعي في المؤسسة التكوينية يؤدي وظيفة مستمرة تعمل على إكساب المتعلمين مهارات و معلومات وخبرات و اتجاهات مختلفة في تخصصات متعددة.

## خاتمة

من خلال إجراء بحثنا حاولنا الكشف عن فعالية الذات وعلاقتها بتنمية الكفاءة في مجال التكوين والتعليم المهنيين لدى متعلمي درجة تقني سامي يزاولون تكوينهم في تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات وشعبة إلكترونيك صناعية وشعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي وتخصص سمعي بصري شعبة تركيب و تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية انطلاقا من تساؤلات صيغت في فرضيات ليتسنى لنا اختبار صدقها او خطئها .

موضوع فعالية الذات تناوله الباحثون في مجالات عديدة لكن تناوله في مجال التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر قليل جدا، لهذا أردنا ان نبحث في هذا الموضوع علما ان التكوين و التعليم المهنيين في عصرنا الحالي أضحيا من المجالات المهمة في التنمية الاقتصادية و التكنولوجية .

لتحقيق هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي و على أدوات بحث تتمثل في مقياس فعالية الذات العامة ل Schwarzer et Jerusalem,1989 و مقاييس فاعلية الذات و تنمية الكفاءات من إعداد الطالبة تقيس هذه المقاييس ثلاث محاور تتمثل في المحور الأول الذي يشمل البعد النفسي و فعالية الذات **و**المحور الثاني يشمل البعد الاجتماعي التنظيمي و روح المسؤولية والمحور الثالث يشمل البعد المعرفي النظري و التطبيقي أي الكفاءات.
طبقت المقاييس على عينة تتكون من 295 متعلم و متعلمة من درجة تفني سامي في تخصص إعلام آلي قواعد البيانات و شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي و شعبة إلكترونيك صناعية و تخصص سمعي بصري شعبة تركيب **و** تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية بمؤسسات معاهد التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر العاصمة.
وبعد جمع البيانات و تبويبها و تحليليها إحصائيا مستعينين ببرنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Stastical Package for Social Sciences : SPSS 8.0 ) ، قمنا بالإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث ثم حددنا معاملات الارتباط، وقمنا بتحليلات للكشف عن العلاقة بين فعالية الذات و تنمية الكفاءات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تفني سامي فتوصلنا من خلال التحليل الوصفي لمقياس (Schwarzer et Jerusalem,1989) الى إجماع معظم المتعلمين بقدرتهم على حل المشاكل الصعبة عندما يبذلون قصارى جهودهم.و في حالة معارضة شخص ما يستطيعون إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما يريدونه كما يسهل عليهم تحقيق أهدافهم على أكمل

وجه و نسبة قليلة منهم تعاني من مشكل سهولة تحقيق أهدافهم و يحسنون التصرف في المواقف غير المتوقعة و يعتقدون أنهم قادرين على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة وينظرون الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادهم الدائم على ما يمتلكون من قدرات و لا يكترثون لما يحدث لهم من مشاكل لأنهم على يقين بقدراتهم على التخلص منها بكل بساطة و ان معظم الطلبة يجدون حلا لكل المشاكل التي تواجههم وقادرين على مواجهة مشاكل جديدة ويعرفون كيفية التعامل معه.

كما توصلنا الى ان نسبة كبيرة من الطلبة تتمتع بفاعلية ذات مرتفعة و متوسطة في حين نسبة قليلة تتمتع بفاعلية ذات منخفضة أي ان الإجابات على بنود مقياس (Schwarzer et Jerusalem,1989) جاءت ايجابية بنسبة (79.34) و سلبية بنسبة (5.24).و هذه النتائج تتوافق مع نتائج معدلات التحصيل الدراسي حيث توصلنا الى وجود نسبة ضئيلة من الطلبة متحصله على معدلات تحصيل ضعيفة بنسبة (2.95 %) و نسبة عالية تتراوح نتائجها التحصيلية بين فوق المتوسط و الجيد .

كما توصلنا من خلال التحليل الوصفي و الكشف عن وجود او انعدام علاقة ارتباطيه بين مختلف متغيرات البحث الى مايلي :

- يتمتع طلبة التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي بفعالية ذات مرتفعة
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص اعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص سمعي بصري شعبة تركيب لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب تخصص بناء شعبة مسير أشغال عمومية لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة قواعد البيانات
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة صيانة تجهيزات الإعلام الآلي و المكتبي
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص إعلام آلي شعبة إلكترونيك صناعية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب
- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص سمعي بصري شعبة تركيب

- توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد النفسي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد الاجتماعي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات و البعد المعرفي لمتعلمي التكوين و التعليم المهنيين درجة تقني سامي تخصص بناء و أشغال عمومية شعبة مسير أشغال عمومية.

نستنتج من خلال تحليل نتائج فرضيات بحثنا ان بعضها تحقق و البعض الأخر لم يتحقق بحيث تحققت الفرضية الأولى و الفرضية الثامنة و التاسعة و العاشرة و الحادية عشرة و الثانية عشرة و الثالثة عشرة و الرابعة عشرة و الخامسة عشرة و السادسة عشرة الثامنة عشرة و التاسعة عشرة و العشرون و لم تحقق الفرضية الثانية و الثالثة و الرابعة و الخامسة و السادسة و السابعة و السابعة عشرة و الحادية و العشرون و الثانية و العشرون.

وقد قمنا بمناقشة نتائج البحث في ظلّ الدراسات والأبحاث السابقة، بحيث جاءت بعض نتائجنا موافقة لما أثبتته الدراسات السابقة، و بعضها مخالفا لها.

و ختاما لهذه الدراسة فان فعالية الذات و تنمية الكفاءة لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين تحتاج الى تفاعل كل من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية التي تحتوي على متغيرات معرفية تساهم في تحقيق انجاز و اداء ناجح.

## توصيات و اقتراحات

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا الذي تناول موضوع فعالية الذات و تنمية الكفاءة لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين، نقترح للطلبة المقبلين على تحضير بحوث أكاديمية في هذا المجال توسيع مجال البحث نظرا لما يكتسيه من اهمية في مجال حياة الفرد بصفة عامة و حياة المتعلم خاصة.

وبما أننا لاحظنا من خلال المطالعة الأدبية نقصا ملموسا فيما يتعلق بمعالجة متغير فعالية الذات في ميدان التكوين و التعليم المهنيين بالوسط الجزائري، نقترح مايلي :

- الاهتمام بقطاع التكوين و التعليم المهنيين
- الاهتمام بموضوع تنمية الكفاءة بالجزائر
- توسيع مجال البحث في موضوع فعالية الذات و تنمية الكفاءة لدى طلبة التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر
- البحث عن متغيرات أخرى لها علاقة بتنمية فعالية الذات لدى متعلمي التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر
- الاهتمام بتطوير و تنمية كفاءة متعلمي التكوين و التعليم المهنيين بالجزائر
- الاهتمام بتطوير و تنمية كفاءة المتعلمين المتفوقين الذين عينوا و وظفوا في مؤسسات اقتصادية
- الاهتمام بتطوير و تنمية الشعور بفعالية الذات الايجابية و المرتفعة
- تناول موضوع فعالية الذات في سياق ما بعد المهنة
- الاهتمام بفئة ذو فعالية الذات المنخفضة و البحث في استراتيجيات و آليات رفع مستوى فعاليتهم الذاتية وتحسين كفاءتهم.

# المراجع

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع باللغة العربية:**


- احمد إسماعيل الالوسي، فاعلية الذات و علاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة ،دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي،دار الكتب العلمية ،2014
- احمد زين الدين بوعامر ،تقييم اساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر ،2014
- احمد مصطفى ،الندوة القومية حول تنمية و تطوير منظومة التعليم التدريب والمهني و التقني لدعم التشغيل، عمان 25-24 سبتمبر 2013
- إبراهيم التومي، دور التأهيل والتدريب المهني في تنمية المهارات البشرية، منظمة العمل العربية، الندوة القومية حول "دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب/ نوفمبر – تشرين الثاني 2009
- الأحمد أمل مشكلات وقضايا نفسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان ،2004
- الدريج محمد، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين . الإمارات، 2004
- انين خالد سيف الدين و سلامي منيرة، دور مؤسسات التكوين المهني في دفع الشباب نحو المقاولاتية، مجلة اداء المؤسسات الجزائرية العدد 02-2013
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 54 ،21 رمضان عام 1429 الموافق لسنة 21سبتمبر 2008
- الكايند، ديفيد واينر، ايرفنغ ب ، نمو الطفل، الجزء الأول، ترجمة ناظم الطحان، سلسلة الدراسات النفسية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق. 1996

- المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي، مشروع تقرير حول التكوين المهني، الدورة الثالث عشر ماي ،1999
- الندوة القومية حول "دور منظمات أصحاب الأعمال في تضييق الفجوة القائمة بين مخرجات التدريب واحتياجاتسوق العمل"القاهرة 8 – 10 / نوفمبر، منظمة العمل العربية،2009
- اياد محمود عبد الكريم، سعيد زياد المحياوي، إدارة مؤسسات التدريب المهني والتقني ، ط 1 العدد (6)، المركز العربي للتدريب المهني واالمدربين،2001.
- بوثلجة غياث ،التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1992
- بوعبدالله لحسن،ناني نبيلة،مقاربة منظومية للبرامج التكوينية،منشورات مخبر ادارة و تنمية الموارد البشرية.جامعة سطيف.2010
- بوعلاق محمد، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري،مركزالبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية،الجزائر2014
- بن عودة بن ناصر .المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية .المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجية الاجتماعية .2009
- بير دشي تخطيط الدرسلتنمية، الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية ، مطبعة دار النجاح الجديدة ،الدار البيضاء الطبعة الأولى، 2003
- تقارير المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي، الجزائر 2005
- حامد زهران ،الصحة النفسية و العلاج النفسي ،عالم الكتاب القاهرة ،1997
- حامد زهران الصحة النفسية و العلاج النفسي ،عالم الكتاب ،القاهرة، 1997
- حامد زهران الصحة النفسية و العلاج النفسي ،عالم الكتاب، القاهرة ،1997

- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب 1984
- حامد عبد السلام زهران ،علم النفس الاجتماعي ،عالم الكتب 1984
- حسن شحاتة ، الذات و الأخر في الشرق و الغرب، صور و دلالات و إشكاليات، عالم الكتب القاهرة 2008
- حسين حسن عمار، ادارة شؤون الموظفين ،مطابع الادارة العامة السعودية، 1991
- خضير كاظم حمود و روان منير الشيخ ،2013
- خالد بسندي،مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية،المجلة الاردنية في اللغة العربية و آدابها ،المجلد 5، العدد 1،محرم 1430،كانون الثاني ،2009
- دحماني ادريوش و بوطالب قويدر ،فعالية نظام التعليم و التكوين في الجزائر و انعكاساته على معدلات البطالة ،المؤتمر الدولي حول أزمة البطالة في الدولة العربية17 –18 مارس 2008 ،القاهرة جمهورية مصر العربية
- دليل التكوين المهني منشورات وزارة الشباب و الرياضة الجزائر، 2000
- رأفت عبد الفتاح ،سيكولوجية التكوين وتنمية الموارد البشرية – ص 81 – د . 2003
- رجاء محمود ابوعلام ،التعلم اسسه و تطبيقاته ،دار المسيرة،عمان الاردن،2010
- رشدي طعيمة و حسين غريب، بيروت، لبنان،1986.
- رأفت عبد الفتاح ،سيكولوجية التكوين وتنمية الموارد البشرية. 2003
- زهران سماح خالد ، دراسات في علم النفس الاجتماعي التربوي على الأطفال والراشدين (العلم من اجل مجتمع إنساني أفضل)، دار الفكر العربي، القاهرة،2006
- سامر جميل رضوان، منشور في مجلة شؤون اجتماعية، العدد الخامس و الخمسون السنة الرابعة عشرة 1997 ص 25-15 الشارقة توقعات الكفاءة الذاتية

- سعيد سبعون ، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع دار القصبة للنشر الجزائر،2012
- سهير كامل احمد، مدخل الى علم النفس، مركز الإسكندرية للكتاب ،2002
- عبد الرحمان توفيق ،التدريب المبادئ و الأصول العلمية، القاهرة مركز الخبرات المهنية للإدارة ،1994
- عبد الرحمان عيسوي، علم النفس و الإنتاج ،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية 2003
- عبد السلام الدويبي، التمهيد في علم النفس الاجتماعي،ادارة المطبوعات و النشر ،1998
- عبد المجيد سالمي'نور الدين خالد ، معجم مصطاحات علم النفس ، دار الكتاب المصري ،دار الكتاب اللبناني ،1998.
- عبد المعطي محمد عساف، التكوين و تنمية الموارد البشرية، الأسس العلمية، عمان دار زهران للنشر 2000
- عبد المنعم احمد الدردير، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء 2 عالم الكتب 2004
- عدنان يوسف العتوم،هبد الناصؤ ذياب الجراح،فراس احمد الحموري،نظريات التعلم،دار المسيرة،عمان،الاردن،2015
- غريب، عبد الكريم، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العدد(9 . 10) ط3،منشورات عالم التربية، 2001
- علي حسن حجاج ، نظريات التعلم، دراسة مقارنة ،الجزء الثاني ،عالم المعرفة الكويت 1990

- علي غربي وآخرون، تنمية الموارد البشرية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، عين مليلة، 2001
- فاتح لعزيلي,2013،معارف ،مجلة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،السنة الثامنة ،أكتوبر 2013،العدد 14
- فتحي عبد الرحمن جروان ، أساليب الكشف عن الموهوبين و المتفوقين و رعايتهم، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع عمان ،2002
- فتحي مصطفى الزيات علم النفس المعرفي الجزء الثاني مداخل و نماذج و نظريات ،دار النشر للجامعات ،مصر ،2001
- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية، الجزائر، 2005
- فوزي السعيد عطوة، دراسة تقويمية لتحديد مستوى أداء معلم العلوم الزراعية في ضوء مفهوم الكفاءات، مجلة (42 (دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، العدد الثالث، الجزء 13، القاهرة، عالم الكتب، 1988، ص 177
- فوزي محمد الجبل، علم النفس العام ،المكتب الجامعي الحديث،2001 ،ص 282.
- محمود سلمان العميان السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال دار وائل للنشر و التوزيع عمان الأردن 2004
- قاسم خزعلي و عبد اللطيف مومني ،مجلة جامعة دمشق – المجلد 26– العدد الثالث – 2010
- محمد بن يونس، مبادئ علم النفس، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2004
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع ،أكتوبر 2000

- محمد الشناوي و آخرون، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر و التوزيع عمان ، 2001
- محمد شحاتة ربيع ،علم نفس الشخصية ،دار المسيرة ،عمان،2013
- محمد سعيد أنور رمضان2015إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الجديدة للنشر، الأزاريطة، الإسكندرية، 2003
- محمد شحاتة ربيع،،علم النفس الصناعي و المهني،دار المسيرة،عمان،الاردن،2015
- محمد جاسم العبيدي ،باسم محمد ولي،المدخل الى علم النفس الاجتماعي،دار الفقافة ،عمان، الاردن،2015
- محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر و التوزيع نعمان الأردن.2004
- معتز سيد عبد الله ، بحوث في علم النفس الاجتماعي و الشخصية ،المجلد الثالث دار غريب القاهرة2000
- مقدم عبد الحفيظ،الاحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الاختبارات،ديوان المطبوعات الجامعية،2003
- منظمة العمل العربية، مكتب العمل العربي، دراسة حول سياسات التكوين في ضوء التحولاتالاقتصادية2012
- منى الحموي مجلة ،التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، جامعة دمشق –المجلد 26– ملحق –2010
- موريس انجرس ،منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية،دار القصبة للنشر،2006

- نبيل النجار و حسين راغب و مدحت مصطفى، إدارة الأفراد و العلاقات الإنسانية ، القاهرة، الشركة العربية للنشر و التوزيع.1992
- نزيم صرداوي،المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي ،مجلة دراسات نفسية و تربوية العدد الثالث ،أكتوبر 2008،ص185
- نوري منير، تسيير الموارد البشرية ،ديوان المطبوعات الجامعية،2010
- وزارةالتكوينوالتعليمالمهنيين ،التكوينوالتعليمالمهنيين ،مهاموهياكل،2012
- يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس ، علم النفس العام ،دار الفكر الأردن عمان الطبعة الثانية،2005

## - المراجع باللغة الأجنبية

- AAfonso, C. Devundara, A. Jeansonnie, S Emmanuelle Segbor. (2011/2012), Master 1, De La Theorie De L'apprentissage Social A La Théorie Sociocognitive.
- Alava, S. (2000). Les profils d'auto-direction et les pratiques d'études des Etudiants en première année d'université. Les sciences de l'éducation, 33, p. 43-.
- Anzieu,D,Martin ,J.Y.(2007).La dynamique des groupes restreints,Paris,Puf
- Baillé, J.R.F. (2003). Compétence(s) et réalités cognitives. In Actes du colloque international de l'ISERES, Travail, qualifications, compétences. Rennes : ISERES.
- Bandura : Une Psychologie Pour Le XXIe Siècle ? Par Philipe Carré, savoirs .Revue Internationale de Recherches en Education et Formation Des Adultes, L'harmattan .2004/5 (Hors Série).
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change.

- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles, Mardaga.
- Bandura, A. (1989). Perceived Self Efficacy In The Exercise Of Personal Agency.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise Of Control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, De boeck.
- Barone, D. F., Maddux, J. E. & Snyder, C. R. (1997). Social cognitive psychology. History and current domains. New York: Plenum Press.
- Beau,M.(2005).l'art de la these,comment preparer et rédiger une these de doctorat,de magister ou un méméoire de fin de licence,Casbah Editions.
- Beauvois,J.L.(1996).Perspectives cognitives et conduites sociales,Delachaux et niestlé,Lausanne,Paris.
- Beile, P.M. , Boote, D.N. (2005). Does The Medium Matter? : A Comparison Of A Webbased Tutorial With Face-To-Face Library Instruction On Education Students' Self-Efficacy Levels And Lerning Outcomes. Research Strategies, 20(1-2), 57-68.
- Beile Et Boote, (2007) .The Teaching Library: Approaches To Assessing Information Literacy Instruction, Scott Walter Editor,Volume 3 Number 1/2 Haworth Information Press. Usa.
- Beillerot. De L'apprentissage Social Au Sentiment D'efficacité Personnelle. Autour De L'œuvre De Bandura. Paris : L'harmattan, Revue Savoirs (Hors-série).
- Bennacuer,B( 2009).l'Approche par compétences pratiques pédagogiques, Editions CRASC.
- Bentolila, A. (1995). Savoirs et savoir- faire. Nathan.
- Ben Yaou, (2010). La Profession Professionnelle Initiale En Algérie.
- Berne, Peter Lang Diem-Quyen Nguyen1, Jean-Guy Blais Eléments D'ergonomie Cognitive 2 Revue Internationale Francophone D' Education Médicale Approche Par Objectifs Ou Approche Par Compétences ? Editions D'organisation.

- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », L'orientation scolaire et professionnelle, 37/1 , 5-27.
- Bouffard Et Bouchard, (1989). Influence Of Self Efficacy Performance In a Cognitive Task J.O Of Social Psycho Vol 13,N 3 Pp 353 363n.
- Brousseau, G. (1998). Théorie Des Situations Didactiques : Didactique Des Mathématiques 1970-1990. Grenoble : La Pensée Sauvage. Carré, P. (2004).
- Carré, P.H. , Caspard, P. (1999). Traité Des Sciences Et Des Techniques De Formation, Dunod, Paris, La Formation Professionnelle.
- Carré, P. (1998). Motivation, engagement, conation, les aspects dynamiques du rapport à la formation. Éducation permanente, 136 (3).
- Carré, P.H. (2004). Bandura Une Psychologie Pour Le XXIe Siècle ? Revue Internationale De Recherches En Education Et Formation Des Adultes. L'harmattan.
- Charles, T. (2001). Introduction A La Psychologie Cognitive, Nathan Collectives, Paris, Editions D'organisations.
- Clément, S. , Bougault, H. , Filipiak, E. (2005). Agence Française De Développement, Les Mécanismes De Financement De La Formation Professionnelle : Algérie, Maroc, Sénégal, Tunisie.
- Compétences Et Socioconstructivisme De Nouvelles Références D'apprentissage Et D'évaluation Au Cours De La Formation Clinique.D'Education Médicale, Approche Par Objectifs Ou Approche Par Compétences ? .Pédagogie Médicale - Volume 8 - Numéro 4.
- De Ketele, J. (2010). La Pédagogie Universitaire : Un Courant En Plein Développement. Revue Française De Pédagogie, 3(172), 5-13.
- De Montmollin (M), 1984, L'intelligence De La Tache.
- Diane, LW. (2003): Student Self Efficacy In College Science: An Investigation Of Gender, Age And Achievement.
- Diem-Quyen Nguyen1, Jean-Guy Blais 2. (2007).Revue Internationale Francophone.

- Farel, A.M. , Pfau, S.E. , Paliulis, S.C. & Umble, K. , E. (2003). Online Analytic And Technical Training. Journal Of Public Health Management And Practice, 9(6), 513-521.
- Falzon,P.Teiger,C,(2004)Ergonomie et Formation .Dunod
- Foucher, R. ,Lucie, M. (2006). Le Sentiment D'efficacité Personnelle Et Apprentissage Dans Des Dispositifs Ouverts De Formation Université Du Québec En Outaouais.
- For Teaching And Learning Activities And Assessment During Clinical Trainin Pédagogie Médicale - Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4 G. Formation Emploi 27-28.
- François P-H., Botteman A. (2002). Théorie Sociale Cognitive De Bandura Et Bilan De Compétences : Applications, Recherches Et Perspectives Critiques.Carriéologie. Revue Francophone Internationale, 8 (3-4).
- Freeman Herreid, C. (2003). The death of problem-based learning? Journal of College Science Teaching, 32, 364-366.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). L'étudiant apprenant Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. Paris : De Boeck et Larcier.
- Ghiglione,R Et J,F,Richard, (1999) .Cours De Psychologie, Champs Et Théories ,Dunod,Paris .
- Ghiglione, R. Et J, F,Richard, (2000). Cours De Psychologie, Processus Et Applications,Dunod,Paris .
  Ghiglione,R et Richard,J.F ,(2007). Cours De Psychologie,les bases, Dunod,Paris .
- Ghislain Carlier Luc Colles Anne-Marie Huynen.
- Gillet, P. (1986), l'Utilisation Des Objectifs En Formation, Contexte Et, Education Permanent N 85.
- Glickman, V .(2002). Des Cours Par Correspondance Au E-Learning ,Puf .
- Gomez, F. (2004). Le perfectionnement professionnel : Essai de construction d'un objet de recherche. Éducation permanente.
- – Good, C.V. Ph ,D,Kappa,.(1973Dictionary Of Education, 3rd Ed. New York Mc Grow Hill, , Page 111.

- Good, C.V. Ph ,D,Kappa,.(1973Dictionary Of Education, 3rd Ed. New York Mc Grow Hill, , Page 111.
- Gredle, M. (1992). Learning And Construction ;Theory Into Practice, new York,Macmillan.
- Guichard, J. Et Huteau, M. (2001). Psychologie De L'orientation, Dunod Paris.
- Gwénaëlle Joët Le Sentiment D'auto-Efficacité En Primaire : De Son Elaboration A Son Impact Sur La Scolarité Des Elèves Grenoble Ii – Universite Pierre-Mendes-France Laboratoire Des Sciences De L'Education Ecole Doctorale : Sciences De L'Homme, Du Politique Et Du Territoire (Ed Shpt N° 454) Thèse Pour L'Obtention Du Doctorat En Sciences De L'Education.
- Internationale De Recherche En Education Et Formation Des Adultes (1).
- Jonnaert, PH. Pour Le Développement Des Compétences, In Education Permanente N° 123 Pour Les Programmes D'etudes & Pratiques, Methodes Et Fondement Leopold Paquay.
- Jonnaert P. (2006). Competences Et Socioconstructivisme. Bruxelles : De Boeck.
- Katz, R.L. (2004).Skills Of An Effective Administrator, Harvard Business Review.
- Le Boterf, G. ( 1995). De La Compétence, Essai Sur Un Attracteur Etrange.
- Le Boterf, G. (1997). Compétence Et Navigation Professionnelle, Paris,
- Le Boterf, G. (2000). Construire Les Compétences Individuelles Et L'évaluation Des Compétences Chez L'apprenant.
- Le Boterf, G. (2001). Construire les compétences individuelles et collectives. 2e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). Ingénierie et évaluation des compétences. 4e édition. Paris Éditions d'Organisation.
- Lecomte, J. (2004). Croire A Son Efficacité Augmente Ses Chances De Réussite. Actualité De La Formation Permanente, 189.
- Lecomte, J. (2004). Les Applications Du Sentiment D'efficacité Personnelle. Savoirs : Revue Internationale De Recherche En Education Et Formation Des Adultes,N° (Hors-Série).
- Legendre, M, F. (1993). Etude De La Compréhension Qualitative De L'effet D'une Force Sur Un Mobile Dans Le Contexte D'un Micro monde De

Mouvement. Montréal : Publications De La Faculté Des Sciences De L'éducation, Université De Montréal. 300 Pages.

- Legendre, M, F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. Revue des sciences de l'éducation, XXIV, 379-406.
- Martin,S.C,(1999).Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole :la taille de la vigne,Education Permanente ,N 139 /2
- Masson, M. (2011). Buts D'accomplissement, Sentiment D'efficacité Personnelle Et Intérêt : Quels Impacts Sur Les Résultats Scolaires Des Elèves D'école Primaire ? Université Paris Ouest Nanterre La Défense Ecole Doctorale 139 « Connaissance, Culture, Modélisation » Centre De Recherches Education Et Formation (Cref-Ea 1589) Thèse De Doctorat En Sciences De L'éducation.
- Math,F, 2008,Neurosciences cliniques,De boeck
- Mayen, P. , Mayeux, C. (2003). Experience Et Formation. Savoirs : Revue.
- Merchiers, J.(2000). Stroobants, M. , (1993); Tardif J. , (2006).
- Michel.S.(1993).Sens et contresens des bilans de compétences,Editions Liaisons.Paris
- Morin, L. ,Université Du Québec A Montréal ècolloque Européen Sur L'auto-Formation « Faciliter Les Apprentissages Autonomes »Enfa, Auzeville – 18-19-20 Mai 2006
- Newman ,P.M And Newman P R Developpement Through Life A Psychological Approach 3rd Illinois The Dorsey Press.Objective-Based Or Competence-Based Approach: Conceptual Frameworks And Implications Paris, Editions D'organisations.
- Paquay, L. (2004).Evaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, Méthodes Et Fondement Des Compétences Au Travail. Education Permanente, n123
- Paquay, L. ,Parmentier, P.H. (2002).En quoi les situations d'enseignement – apprentissage favorisent –elles la construction de compétence ?. Developpement d'un outil d'analyse :le compas. Université catholique de Louvain.
- Perrenoud, P. (1995). Des Savoirs Aux Competences. De Quoi Parle-t-on en Parlant De Competences ? Pedagogie Collegiale, 9 (1).

- Perrenoud, P . (1994).Enseigner des savoirs ou developper des compétences :l'école entre deux paradigmes,Editions Nathan.
- Larousse.(2010),Petit Larousse de la Psychologie.
- Psychologist : Bulletin Of The British Psychological Society, 2, P.412
- Psychology Review 84(2):191-215. Vol 84(2), Mar 1977, 191-215.
- Puozzo, I. , Capron. (2012).Les Cahiers De L'acedle, Volume 9, Numéro 1, Recherches En Didactique Des Langues Et Cultures Le Sentiment D'efficacité Personnelle Et L'apprentissage Des Langues.
- Rabardel, P. (1995). Outiller Les Acteurs De La Formation Pour Le Developpement. Revue Education permanente . n°123 - 1995-2 - Le développement des compétences
- Riss, J.M. , Held .(1995 ).Reperes Conceptuels Et Implications Pour Les Activités D'enseignement.
- Safourcade,S,(2009).les enseignants de collège et leur sentiment d'efficacité personnelle,Education ,Formation,e-291,.
- Saint-Jean, M. (2002).le bilan des compétences. Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet Harmattan, Paris.
- Samurcay, R. Et Pastre, P. (2004). Outiller Les Acteurs De La Formation.
- Samurçay, R. , Vergnaud, G. (2000).De l'activité à la formation Des enseigants et des formateurs. carrefour de l'éducation.
- Savoir Transférer Ses Connaissances Dans L'Action ,Esf Editeur Paris.
- Schwarzer, R. (1997). French Adaptation Of The General Self-Efficacy Scale. (25 Juin 2006).
- Shell, M. Et A.l. (1989). Self Efficacy And Outcome Expectancy Mechanisms In Reading And Wringting Achievement , J.O Of Educ Psycho Vol 8.
- Tanguy, L. (2000 ).L'Enseignement Professionnel Et Technique Du Présent Au Passé.Formation emploi n 27-28.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien.
- Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Toupin, L. (2004). De La Formation Au Métier .Savoir transférer ses connaissances dans l'action. Collections Pédagogiques. E.S.F Editeur .Paris.
- Théories, B. (1998). De L'éducation Contemporaines, Editions Nouvelles Ams, Montreal.
- Vandelle, H. (2011). Estime De Soi Et Sentiment D'efficacité Personnelle Comme Facteurs De Réussite Scolaire : Une Etude En Lycée Professionnel.
- Vergnaud, G.(1991). Les sciences cognitives en débat, CNRS.
- Watson, G. (2006). Technology Professional Developpment: Long-Term Effects On Teacher Self- Efficacy. Journal Of Technology And Teacher Education, 14(1), 151-166.
- Wilson, K. ,Narayan, A.(2014). Relationships Among Individual Task Self-Efficacy, Self-Regulated Learning Strategy Use And Academic Performance In A Computer-Supported Collaborative Learning Environment.Educational Psychology: An International Journal Of Experimental Educational Psychology.The Department Of Psychology, The University Of Tulsa, Ok, Usa.
- Wood, R. , Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory Of Organizational Management

# الملاحق

# ملحق رقم 1

## Guide d'entretien: دليل مقابلة

Nom :

Prénom :

Profession :

Nom de l'Institut :

- Peut on avoir une idée sur votre institut ?
- Que pensez vous du niveau des apprenants techniciens supérieurs inscrits au niveau de votre Institut ?
- Les apprenants techniciens supérieurs, sont ils motivés pour un meilleur apprentissage et une bonne formation ?
- Sont ils interactifs avec le milieu de la formation et l'enseignement professionnels ?
- Est-ce que les apprenants techniciens supérieurs arrivent à s'adapter avec le milieu de la formation et l'enseignement professionnels et ses différents dispositifs ?
- que peut présenter la formation et l'enseignement professionnels pour les apprenants techniciens supérieurs ?
- est ce que les apprenants techniciens supérieurs sont confiants ?
- Y – a-t-il un intéressement de la part des apprenants techniciens supérieurs vis-à-vis de de la formation et l enseignement professionnels ?
- Est-ce que les apprenants techniciens supérieurs réussissent à articuler entre théorie et pratique et réussissent à développer des compétences ?
- Est-ce que vous pouvez identifier les problèmes, les préoccupations et les difficultés que peut rencontrer l'apprenant au niveau de l'institut ?
- Constatez vous que l'apprenant technicien supérieur progresse dans la réalisation de ses tâches ?
- Les apprenants sont ils capables de réfléchir aux situations problèmes ?

- Est-ce que les apprenants techniciens supérieurs maitrisent et articulent  entre concepts théoriques et pratiques ?

- les apprenants techniciens supérieurs sont ils ambitieux ?

- à votre avis ,existe il une différence entre filles et garçons dans l’acquisition du savoir faire et savoir être et le développement des compétences chez  les apprenants techniciens supérieurs ?

# ملحق رقم 2

## مقياس فعالية الذات ل (Schwarzer et Jerusalem) باللغة الفرنسية

French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale
*Auto-efficacité Généralisée*

*Michelle Dumont, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, Berlin, Germany, 2000*

Lisez attentivement chaque phrase et encerclez le chiffre qui vous décrit le mieux.

| Pas du tout vrai | A peine vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| N | Item | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Je peux arriver toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort. | | | | |
| 2 | Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux. | | | | |
| 3 | C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts. | | | | |
| 4 | J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus | | | | |
| 5 | Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaire | | | | |
| 7 | Je peux rester calme lorsque je suis confrontés à des difficultés car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes. | | | | |
| 8 | Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions. | | | | |
| 9 | Si je suis "coincé", je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire | | | | |
| 10 | Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement. | | | | |

## ملحق رقم 3

مقياس فعالية الذات ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) باللغة العربية (الأصلي أي قبل التصحيح)

| رقم العبارة | العبارة | لا | نادرا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما أريده | | | | |
| 2 | استطيع حل المشاكل الصعبة عندما أبذل قصارى جهدي | | | | |
| 3 | يسهل علي تحقيق أهدافي على أكمل وجه | | | | |
| 4 | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة اعرف كيف أتصرف | | | | |
| 5 | اعتقد بأنني قادر على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة | | | | |
| 6 | انظر الى المصاعب بهدوء و برزانة لاعتمادي الدائم على ما أمتلكه من قدرات | | | | |
| 7 | لا أكترث لما يحدث لي من مشاكل لأنني على يقين بقدرتي على التخلص منها بكل بساطة | | | | |
| 8 | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني | | | | |
| 9 | عندما أواجه مشكلة جديدة اعرف كيف أتعامل معها | | | | |
| 10 | عندما أكون أمام مشكلة ما اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني املك أفكارا عديدة تساعدني على حلها | | | | |

## ملحق رقم 4

مقياس فعالية الذات ل (Schwarzer et Jerusalem,1989) باللغة العربية بعد التصحيح

عزيزتي الطالبة ،عزيزي الطالب:
هذا الاستبيان يضم مجموعة من العبارات التي تقيس فعالية الذات العامة، المطلوب منك أن تختار او تختارين واحدة من الإجابات الأربعة الموجودة على يسار العبارات، وأن تضع او تضعين علامة(x) تحت الإجابة المناسبة . مثال

| الرقم | العبارة | لا | نادرا | **غالبا** | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما ابتغيه | | | | x |

ملاحظة :من فضلك اجب على جميع العبارات.
-ليس هناك إجابة صحيحة و إجابة خاطئة
-هذه البيانات سرية، ولغرض البحث العلمي فقط.
شكرا لحسن تعاونكم

| **الرقم** | **العبارة** | **لا** | **نادرا** | **غالبا** | **دائما** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إذا عارضني شخص ما استطيع إيجاد طرق و وسائل لتحقيق ما أريده | | | | |
| 2 | استطيع حل المشاكل الصعبة عندما أبذل قصارى جهدي | | | | |
| 3 | يسهل علي تحقيق أهدافي على أكمل وجه | | | | |
| 4 | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة اعرف كيف أتصرف | | | | |
| 5 | اعتقد بأنني قادر على معالجة المشاكل بشكل جيد حتى و لو كانت مفاجئة | | | | |
| 6 | انظر الى المصاعب بهدوء و برزانة و لاعتمادي | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدائم على ما أمتلكه من قدرات | | | | |
| 7 | لا أكترث لما يحدث لي من مشاكل لأنني على يقين بقدرتي على التخلص منها بكل بساطة | | | | |
| 8 | أجد حلا لكل مشكلة تواجهني | | | | |
| 9 | عندما أواجه مشكلة جديدة اعرف كيف أتعامل معها | | | | |
| 10 | عندما أكون أمام مشكلة ما اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني املك أفكارا عديدة تساعدني على حلها | | | | |

# ملحق رقم 5

**Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Informatique ,Administration et Sécurité des Réseaux Informatiques**

Code :

Institut :

Genre : Masculin …….. Féminin……..

Age……

Moyenne trimestrielle…….

- N'écrivez pas votre nom indiquez le par un code afin de préserver l'anonymat du candidat, par exemple un chiffre et une initiale (1M)
- Pour chacun des énoncés, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (case droite) correspondant le mieux à votre opinion.
- Les réponses seront exploitées pour une recherche
- Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, vous exprimez juste votre opinion
- Merci pour votre contribution.

| N | Item | Pas du tout vrai | A peine vrai | Moye-nnement vrai | Totale-ment vrai |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |
| 2. | J'estime que mon échec au baccalauréat ne m'a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |
| 3. | La capacité d'apprendre est essentiellement liée à ma croyance en mes capacités et compétences | | | | |
| 4. | Je peux maintenir ma concentration | | | | |
| 5. | Les cours théoriques et pratiques permettent des apprentissages durables | | | | |
| 6. | J'assimile bien mes cours | | | | |
| 7. | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de réaliser les tâches liées à ma spécialité | | | | |
| 8. | Je serai capable d'installer et configurer un réseau de machines hétérogènes | | | | |
| 9. | Je serai capable de Configurer les équipements matériels ou logiciels du réseau (Nœud, Switch, Routeur, Serveur) | | | | |
| 10. | Je serai capable d'installer et configurer des services clients | | | | |
| 11. | Je serai capable d'installer des logiciels répartis, et mettre en place des bases de données centralisées | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. | Je serai capable de gérer des espaces disques communs, et configurer le partage des périphériques sur le réseau et pouvoir établir les connexions sur un réseau extérieur | | | | |
| 13. | Je serai capable de gérer le réseau et son évolution | | | | |
| 14. | Je serai capable d'assurer la sécurité des systèmes, | | | | |
| 15. | Je serai capable d'assurer la sécurité du réseau, | | | | |
| 16. | Je serai capable d'assurer la sauvegarde des données, | | | | |
| 17. | Je serai capable de superviser le fonctionnement des réseaux, | | | | |
| 18. | Je serai capable d'assurer le soutien aux clients des réseaux, | | | | |
| 19. | Je serai capable de résoudre les problèmes liés aux réseaux, | | | | |
| 20. | Je serai capable de réparer et configurer des systèmes d'ordinateurs. | | | | |
| 21. | Je serai capable de travailler en groupe | | | | |
| 22. | Je serai capable de gérer un groupe | | | | |
| 23. | Je pourrai assumer mes responsabilités aux décisions opérationnelles que j'engage | | | | |
| 24. | Je serai capable de veiller et respecter les consignes de sécurité des personnes, matériels, applications et informations stratégiques | | | | |
| 25. | Je possède l'esprit d'initiative | | | | |
| 26. | Quand je rencontre des difficultés de connaissances à résoudre un problème, je ne baisse pas les bras jusqu'à trouver la solution | | | | |
| 27. | Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout | | | | |
| 28. | Je me sens compétent dans la résolution de problèmes difficiles | | | | |
| 29. | J'ai développé pendant ma formation des stratégie d'apprentissage qui me permettent de bien réussir | | | | |
| 30. | Je suis capable de prendre la parole facilement quand j'ai une question à poser | | | | |

# ملحق رقم 6

**Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Maintenance des équipements**

Code :
Institut :

Genre : Masculin …….. Féminin……..
Age……

Moyenne trimestrielle…….

- N'écrivez pas votre nom indiquez le par un code afin de préserver l'anonymat du candidat, par exemple un chiffre et une initiale (1M)
- Pour chacun des énoncés, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (case droite) correspondant le mieux à votre opinion.
- Les réponses seront exploitées pour une recherche
- Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, vous exprimez juste votre opinion
- Merci pour votre contribution.

| N | Item | Pas du tout vrai | A peine vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |
| 2. | J'estime que mon échec au baccalauréat ne m'a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |
| 3. | La capacité d'apprendre est essentiellement liée à ma croyance en mes capacités et compétences | | | | |
| 4. | J'arrive à demeurer concentré dans un cours | | | | |
| 5. | Les cours théoriques et pratiques permettent des apprentissages durables | | | | |
| 6. | J'assimile bien mes cours | | | | |
| 7. | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de m'estimer capable de réaliser les tâches liées à ma spécialité | | | | |
| 8. | Je serai capable de réaliser une installation informatique | | | | |
| 9. | Je serai capable d'entretenir et réparer le PC et ses périphériques standards | | | | |
| 10. | Je serai capable d'entretenir et réparer une imprimante | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. | Je serai capable de régler et entretenir la photocopieuse | | | | |
| 12. | Je serai capable de réparer la photocopieuse | | | | |
| 13. | Je serai capable de réparer et entretenir les télécopieurs | | | | |
| 14. | Je serai capable d'entretenir et réparer la machine à écrire électronique | | | | |
| 15. | Je serai capable d'entretenir et réparer la balance électronique | | | | |
| 16. | Je serai capable de réparer la calculatrice et la caisse enregistreuse | | | | |
| 17. | Je serai capable d'évaluer les coûts d'installation et de maintenance | | | | |
| 18. | Je serai capable de travailler en groupe | | | | |
| 19. | Je serai capable de gérer un groupe | | | | |
| 20. | Je pourrai assumer mes responsabilités aux décisions opérationnelles que j'engage | | | | |
| 21. | Je serai capable de veiller et respecter les consignes de sécurité des personnes, matériels, applications et informations stratégiques | | | | |
| 21 | Je possède l'esprit d'initiative | | | | |
| 22. | Quand je rencontre des difficultés de connaissances à résoudre un problème, je ne baisse pas les bras jusqu'à trouver la solution | | | | |
| 23. | Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout | | | | |
| 24. | Je me sens compétent dans la résolution de problèmes difficiles | | | | |
| 25. | J'ai développé pendant ma formation des stratégies d'apprentissage qui me permettent de bien réussir | | | | |
| 26. | Je suis capable de prendre la parole facilement quand j'ai une question à poser | | | | |
| 27. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique. | | | | |

# ملحق رقم 7

**Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle Electronique Industrielle**

Code :
Institut :
Genre : Masculin …….. Féminin……..
Age……
Moyenne trimestrielle…….

- N'écrivez pas votre nom indiquez le par un code afin de préserver l'anonymat du candidat, par exemple un chiffre et une initiale (1M)
- Pour chacun des énoncés, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (case droite) correspondant le mieux à votre opinion.
- Les réponses seront exploitées pour une recherche
- Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, vous exprimez juste votre opinion
- Merci pour votre contribution.

| N | Item | Pas du tout vrai | A peine vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |
| 2. | J'estime que mon échec au baccalauréat ne m'a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |
| 3. | La capacité d'apprendre est essentiellement liée à ma croyance en mes capacités et compétences | | | | |
| 4. | Je peux maintenir ma concentration | | | | |
| 5. | Les cours théoriques et pratiques permettent des apprentissages durables | | | | |
| 6. | J'assimile bien mes cours | | | | |
| 7. | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de réaliser les tâches liées à ma spécialité | | | | |
| 8. | Je serai capable d'assembler et agencer des interfaces électroniques dans une boucle de commande. | | | | |
| 9. | Je serai capable de relever des caractéristiques sur site, étudier et élaborer des plans d'installation des équipements | | | | |
| 10. | Je serai capable d'assembler et installer | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | des appareils, des dispositifs de contrôle et des systèmes selon les exigences du métier | | | | |
| 11. | Je serai capable de faire des essais et démarrer les installations et systèmes | | | | |
| 12. | Je serai capable de régler, calibrer les instruments de mesure | | | | |
| 13. | Je serai capable de diagnostiquer les pannes et remplacer les composants défectueux | | | | |
| 14. | Je serai capable de préparer et ordonnancer les travaux de maintenance | | | | |
| 15. | Je serai capable d'évaluer les coûts de maintenance | | | | |
| 16. | Je serai capable d'exploiter et gérer la documentation technique | | | | |
| 17. | Je serai capable de gérer le stock. | | | | |
| 18. | Je serai capable de respecter la politique de maintenance et gérer au mieux Les équipements et produits | | | | |
| 19. | Je serai capable de me sentir responsable envers le client, l'équipement et l'installation. | | | | |
| 20. | Je serai capable de respecter et appliquer des normes de sécurité en milieu de travail | | | | |
| 21. | Je serai capable d'assurer la maintenance des équipements électroniques de contrôle et de puissance | | | | |
| 21 | Je serai capable d'identifier les causes de mauvais fonctionnement des équipements | | | | |
| 22. | Quand je rencontre des difficultés de connaissances à résoudre un problème, je ne baisse pas les bras jusqu'à trouver la solution | | | | |
| 23. | Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout | | | | |
| 24. | Je me sens compétent dans la résolution de problèmes difficiles | | | | |
| 25. | J'ai développé pendant ma formation des stratégies d'apprentissage qui me permettent de bien réussir | | | | |
| 26. | Je suis capable de prendre la parole facilement quand j'ai une question à poser | | | | |
| 27. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |

# ملحق رقم 8

**Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche Audio Visuel Spécialité Montage**

Code :

Institut :

Genre : Masculin …….. Féminin……..

Age……

Moyenne trimestrielle…….

- N'écrivez pas votre nom indiquez le par un code afin de préserver l'anonymat du candidat, par exemple un chiffre et une initiale (1M)
- Pour chacun des énoncés, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (case droite) correspondant le mieux à votre opinion.
- Les réponses seront exploitées pour une recherche
- Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, vous exprimez juste votre opinion
- Merci pour votre contribution.

| N | Item | Pas du tout vrai | A peine vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en audio visuel, montage | | | | |
| 2. | Je crois que mon échec au baccalauréat ne m'a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |
| 3. | La capacité d'apprendre est essentiellement liée à ma croyance en mes capacités et compétences | | | | |
| 4. | Je peux maintenir ma concentration | | | | |
| 5. | Les cours théoriques et pratiques permettent des apprentissages durables | | | | |
| 6. | J'assimile bien mes cours | | | | |
| 7. | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de réaliser les tâches liées à ma spécialité | | | | |
| 8. | Une fois diplômé je serai capable de maitriser la technologie des équipements et des supports en préparant le matériel et contrôler son fonctionnement | | | | |
| 9. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser des travaux de fonctionnement des appareilles lies à la prise de vue et de prise de son, le stockage, la transformation, l'éclairage | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser des travaux d'électricité | | | | |
| 11. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser des travaux d'électronique | | | | |
| 12. | Une fois diplômé je serai capable de choisir un système de montage | | | | |
| 13. | Une fois diplômé je serai capable de configurer un système de montage | | | | |
| 14. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser des travaux d'électronique | | | | |
| 15. | Une fois diplômé je serai capable d'analyser les images et les sons monter | | | | |
| 16. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser le montage vidéo / son | | | | |
| 17. | Une fois diplômé je serai capable de corriger et retoucher les séquences vidéo / son | | | | |
| 18. | Une fois diplômé je serai capable de faire les trucages | | | | |
| 19. | Une fois diplômé je serai capable de vérifier en permanence la qualité technique et artistique de l'image et du son | | | | |
| 20. | Une fois diplômé je serai capable de maintenir et gérer le stock | | | | |
| 21. | Une fois diplômé je serai capable de maitriser les connaissances des techniques de communication et du fonctionnement des organisations | | | | |
| 22. | Une fois diplômé je serai capable de maitriser les connaissances du droit appliqué à l'audio – visuel | | | | |
| 23. | Une fois diplômé je serai capable d'installer le matériel et les outils | | | | |
| 24. | Une fois diplômé je serai capable de contrôler les liaisons des périphériques d'acquisitionou ou de transfert | | | | |
| 25. | Une fois diplômé je serai capable d'effectuer le transfert, et la configuration | | | | |
| 26. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser les travaux de fonctionnement des appareils lies à la prise de vue, et de son, le stockage, la transformation l'éclairage | | | | |
| 27. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser les travaux d'électricité | | | | |
| 28. | Une fois diplômé je serai capable de choisir les différents matériels utilisés | | | | |
| 29. | Une fois diplômé je serai capable d'établir un croquis d'installation | | | | |
| 30. | Une fois diplômé je serai capable de choisir et installer les différents équipements | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 31. | Une fois diplômé je serai capable d'effectuer le branchement | | | | |
| 32. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser les travaux d'électronique | | | | |
| 33. | Une fois diplômé je serai capable d'exploiter la documentation technique | | | | |
| 34. | Une fois diplômé je serai capable de préparer les appareils de mesure | | | | |
| 35. | Une fois diplômé je serai capable de diagnostiquer la panne (si il ya) | | | | |
| 36. | Une fois diplômé je serai capable de modifier et remplacer les éléments défectueux (composante électronique | | | | |
| 37. | Une fois diplômé je serai capable de préparer les moyens et les outils de production | | | | |
| 38. | Une fois diplômé je serai capable d'installer le matériel de montage moyen informatique | | | | |
| 39. | Une fois diplômé je serai capable d'installer le matériel de montage moyen informatique | | | | |
| 40. | Une fois diplômé je serai capable de contrôler les liaisons des périphériques | | | | |
| 41. | Une fois diplômé je serai capable de préparer le système pour montage | | | | |
| 42. | Une fois diplômé je serai capable de numériser et sauvegarder le produit audio visuel à moniteur 'éléments du projet de montage) | | | | |
| 43. | Une fois diplômé je serai capable de configurer un système de montage en réalisant les travaux de lisant, transfert, (réseaux gestion) et établir le plan de travail pour visionner les ruches | | | | |
| 44. | Une fois diplômé je serai capable d'organiser et gérer l'espace de travail ; sur le disque- dur | | | | |
| 45. | Une fois diplômé je serai capable de régler les dama mètres des options | | | | |
| 46. | Une fois diplômé je serai capable d'analyser les images et les sons à monter | | | | |
| 47. | Une fois diplômé je serai capable de faire un collage de bout du produit à monté | | | | |
| 48. | Une fois diplômé je serai capable de faire une première lecture et repérer les meilleures images | | | | |
| 49. | Une fois diplômé je serai capable de synchroniser le son avec image | | | | |
| 50. | Une fois diplômé je serai capable de réaliser le montage vidéo / son | | | | |
| 51. | Je possède l'esprit d'initiative | | | | |
| 52. | Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout | | | | |
| 53. | Je me sens compétent dans la résolution de problèmes difficiles | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 54. | J’ai développé pendant ma formation des stratégies d’apprentissage qui me permettent de bien réussir | | | | |
| 55. | Je suis capable de prendre la parole facilement quand j’ai une question à poser | | | | |
| 56. | L’échec au baccalauréat m’a motivé à suivre une formation en audio visuel, montage | | | | |
| 57. | Je crois que mon échec au baccalauréat ne m’a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |

# ملحق رقم 9

***Questionnaire d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle et compétence destiné aux apprenants de la branche professionnelle*** **Electronique Industrielle**

Code :
Institut :
Genre : Masculin …….. Féminin……..
Age……
Moyenne trimestrielle…….

- N'écrivez pas votre nom indiquez le par un code afin de préserver l'anonymat du candidat, par exemple un chiffre et une initiale (1M)
- Pour chacun des énoncés, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (case droite) correspondant le mieux à votre opinion.
- Les réponses seront exploitées pour une recherche
- Il n'y a pas de réponses vraies ou fausses, vous exprimez juste votre opinion
- Merci pour votre contribution.

| N | Item | Pas du tout vrai | A peine vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |
| 2. | J'estime que mon échec au baccalauréat ne m'a pas fait perdre la confiance en mes capacités | | | | |
| 3. | La capacité d'apprendre est essentiellement liée à ma croyance en mes capacités et compétences | | | | |
| 4. | Je peux maintenir ma concentration | | | | |
| 5. | Les cours théoriques et pratiques permettent des apprentissages durables | | | | |
| 6. | J'assimile bien mes cours | | | | |
| 7. | La confiance en mes capacités et connaissances me permet de réaliser les tâches liées à ma spécialité | | | | |
| 8. | Je serai capable d'assembler et agencer des interfaces électroniques dans une boucle de commande. | | | | |
| 9. | Je serai capable de relever des caractéristiques sur site, étudier et élaborer des plans d'installation des équipements | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. | Je serai capable d'assembler et installer des appareils, des dispositifs de contrôle et des systèmes selon les exigences du métier | | | | |
| 11. | Je serai capable de faire des essais et démarrer les installations et systèmes | | | | |
| 12. | Je serai capable de régler, calibrer les instruments de mesure | | | | |
| 13. | Je serai capable de diagnostiquer les pannes et remplacer les composants défectueux | | | | |
| 14. | Je serai capable de préparer et ordonnancer les travaux de maintenance | | | | |
| 15. | Je serai capable d'évaluer les coûts de maintenance | | | | |
| 16. | Je serai capable d'exploiter et gérer la documentation technique | | | | |
| 17. | Je serai capable de gérer le stock. | | | | |
| 18. | Je serai capable de respecter la politique de maintenance et gérer au mieux Les équipements et produits | | | | |
| 19. | Je serai capable de me sentir responsable envers le client, l'équipement et l'installation. | | | | |
| 20. | Je serai capable de Respecter et appliquer des normes sécuritaires en milieu de travail. | | | | |
| 21. | Je serai capable d'assurer la maintenance des équipements électroniques de contrôle et de puissance | | | | |
| 21 | Je serai capable d'identifier les causes de mauvais fonctionnement des équipements | | | | |
| 22. | Quand je rencontre des difficultés de connaissances à résoudre un problème, je ne baisse pas les bras jusqu'à trouver la solution | | | | |
| 23. | Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout | | | | |
| 24. | Je me sens compétent dans la résolution de problèmes difficiles | | | | |
| 25. | J'ai développé pendant ma formation des stratégies d'apprentissage qui me permettent de bien réussir | | | | |
| 26. | Je suis capable de prendre la parole facilement quand j'ai une question à poser | | | | |
| 27. | L'échec au baccalauréat m'a motivé à suivre une formation en informatique | | | | |

# ملحق رقم10

# توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=AGE
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

## Descriptives

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 02-DEC-2016 07:57:19 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Gestion des valeurs manquantes | Définition des valeurs manquantes | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Toutes les données non manquantes sont utilisées. |
| Syntaxe | | DESCRIPTIVES VARIABLES=AGE /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,00 |

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav

**Statistiques descriptives**

| | N | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
|---|---|---|---|---|---|
| AGE | 295 | 20 | 35 | 23,13 | 1,545 |
| N valide (listwise) | 295 | | | | |

```
FREQUENCIES VARIABLES=AGE
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

## Effectifs

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 02-DEC-2016 07:59:38 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| 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=AGE /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE /PIECHART FREQ /ORDER=ANALYSIS. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,73 |

| | |
|---|---|
| Temps écoulé | 00:00:00,67 |

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav

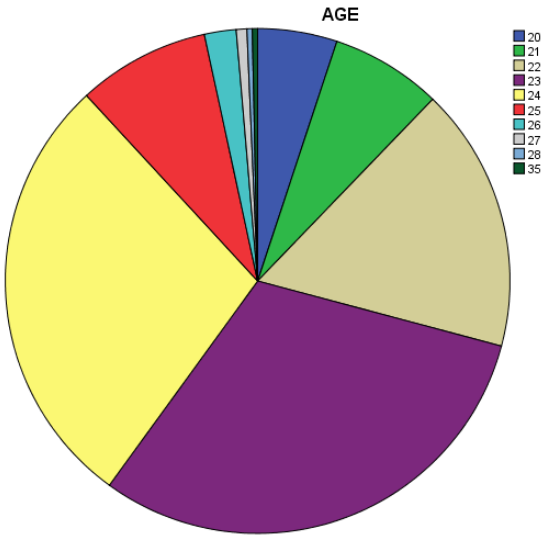
**Statistiques**

AGE

| | | |
|---|---|---|
| N | Valide | 295 |
| | Manquante | 0 |
| Moyenne | | 23,13 |
| Médiane | | 23,00 |
| Mode | | 23 |
| Ecart-type | | 1,545 |
| Minimum | | 20 |
| Maximum | | 35 |

**AGE**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 20 | 15 | 5,1 | 5,1 | 5,1 |
| | 21 | 21 | 7,1 | 7,1 | 12,2 |
| | 22 | 50 | 16,9 | 16,9 | 29,2 |
| | 23 | 91 | 30,8 | 30,8 | 60,0 |
| | 24 | 83 | 28,1 | 28,1 | 88,1 |
| | 25 | 25 | 8,5 | 8,5 | 96,6 |
| | 26 | 6 | 2,0 | 2,0 | 98,6 |
| | 27 | 2 | ,7 | ,7 | 99,3 |
| | 28 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| | 35 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |


AGE
20
21
22
23
24
25
26
27
28
35

ملحق رقم 12

الإحصاء الوصفي لمقياس فعالية الذات العامة Shwarzer Et Jerusalem ,1989

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SUM
  /BARCHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

## Effectifs

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 02-DEC-2016 06:54:58 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Données | C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav |
| | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données1 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| 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=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN MODE SUM /BARCHART FREQ /ORDER=ANALYSIS. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:11,53 |
| | Temps écoulé | 00:00:09,00 |

[Ensemble_de_données1] C:\Users\Seven\Desktop\spss 295 final.sav

**Statistiques**

| | | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | Valide | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 | 295 |
| | Manquante | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Moyenne | | 2,77 | 3,45 | 3,31 | 3,18 | 3,15 | 3,17 | 3,25 |
| Médiane | | 3,00 | 4,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 |
| Mode | | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ecart-type | | 1,112 | ,703 | ,744 | ,708 | ,708 | ,694 | ,784 |
| Minimum | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Maximum | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Somme | | 818 | 1019 | 976 | 938 | 929 | 935 | 958 |

**Statistiques**

| | | Q8 | Q9 | Q10 |
|---|---|---|---|---|
| N | Valide | 295 | 295 | 295 |
| | Manquante | 0 | 0 | 0 |
| Moyenne | | 3,19 | 3,25 | 3,21 |
| Médiane | | 3,00 | 3,00 | 3,00 |
| Mode | | 3 | 3 | 3 |
| Ecart-type | | ,711 | ,657 | ,684 |
| Minimum | | 1 | 1 | 1 |
| Maximum | | 4 | 4 | 4 |
| Somme | | 940 | 958 | 948 |

## Tableau de fréquences

**Q1**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 48 | 16,3 | 16,3 | 16,3 |
| | 2 | 79 | 26,8 | 26,8 | 43,1 |
| | 3 | 60 | 20,3 | 20,3 | 63,4 |
| | 4 | 108 | 36,6 | 36,6 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q2**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 6 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | 2 | 18 | 6,1 | 6,1 | 8,1 |
| | 3 | 107 | 36,3 | 36,3 | 44,4 |
| | 4 | 164 | 55,6 | 55,6 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q3**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 8 | 2,7 | 2,7 | 2,7 |
| | 2 | 26 | 8,8 | 8,8 | 11,5 |
| | 3 | 128 | 43,4 | 43,4 | 54,9 |
| | 4 | 133 | 45,1 | 45,1 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q4**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 10 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| | 2 | 22 | 7,5 | 7,5 | 10,8 |
| | 3 | 168 | 56,9 | 56,9 | 67,8 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 4 | 95 | 32,2 | 32,2 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q5**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 10 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| | 2 | 25 | 8,5 | 8,5 | 11,9 |
| | 3 | 171 | 58,0 | 58,0 | 69,8 |
| | 4 | 89 | 30,2 | 30,2 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q6**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 9 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | 2 | 23 | 7,8 | 7,8 | 10,8 |
| | 3 | 172 | 58,3 | 58,3 | 69,2 |
| | 4 | 91 | 30,8 | 30,8 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q7**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 12 | 4,1 | 4,1 | 4,1 |
| | 2 | 27 | 9,2 | 9,2 | 13,2 |
| | 3 | 132 | 44,7 | 44,7 | 58,0 |
| | 4 | 124 | 42,0 | 42,0 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

**Q8**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1 | 10 | 3,4 | 3,4 | 3,4 |
| | 2 | 22 | 7,5 | 7,5 | 10,8 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 166 | 56,3 | 56,3 | 67,1 |
| | 4 | 97 | 32,9 | 32,9 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

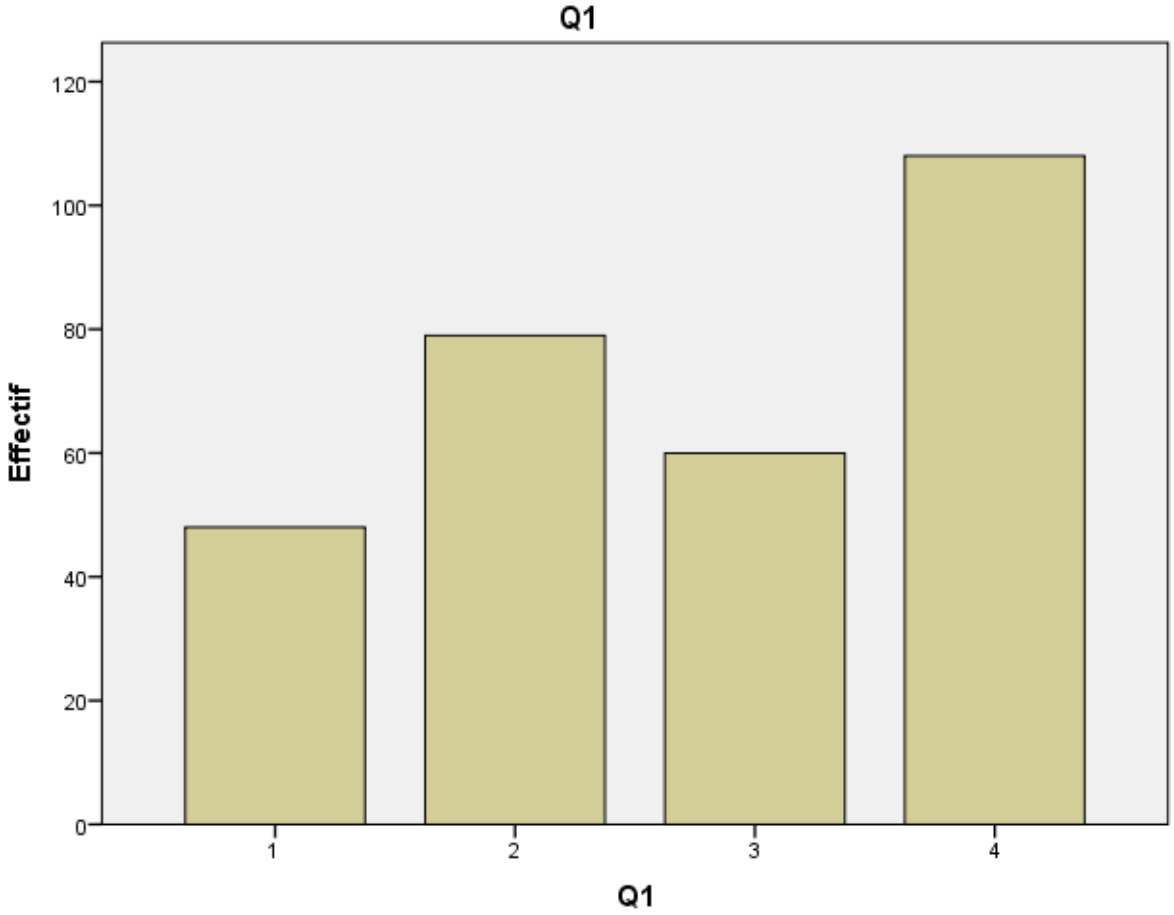
**Q9**

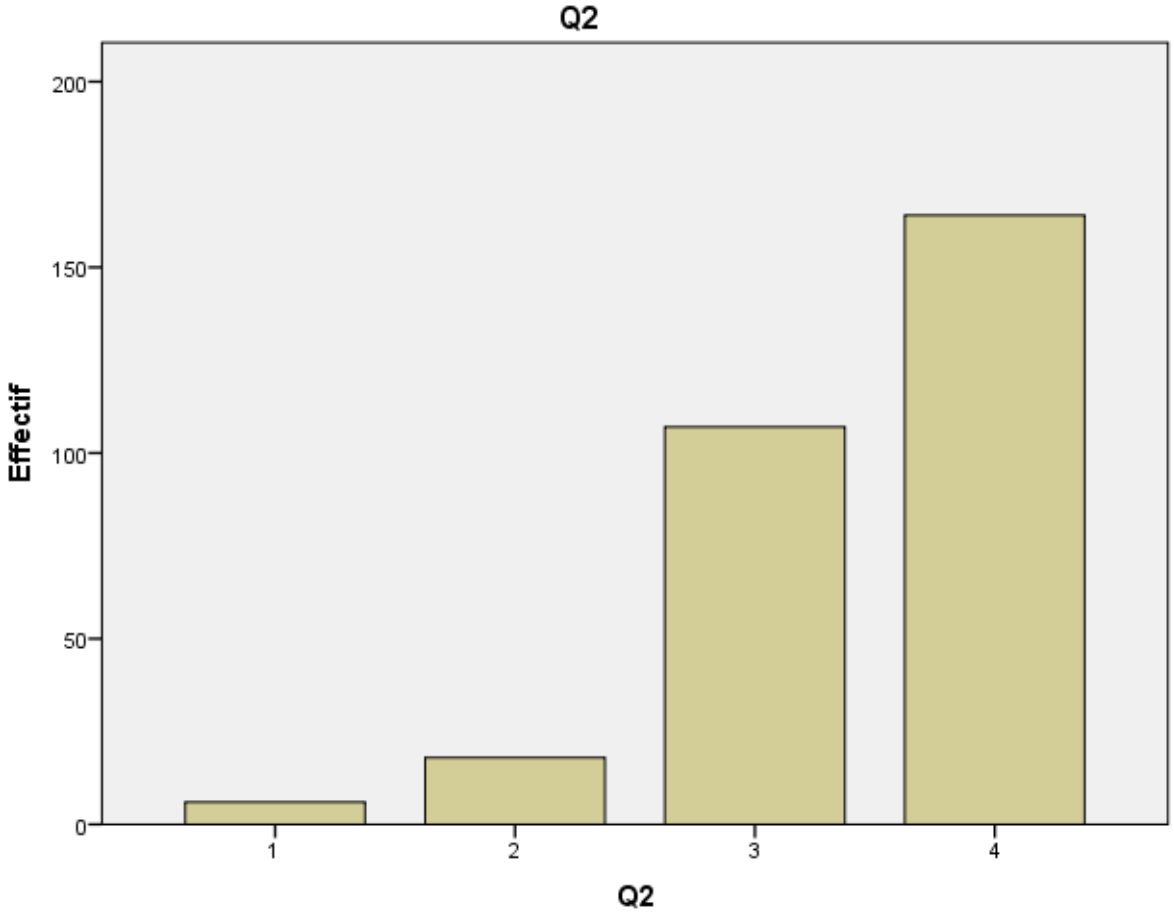
| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 4 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| | 2 | 24 | 8,1 | 8,1 | 9,5 |
| Valide | 3 | 162 | 54,9 | 54,9 | 64,4 |
| | 4 | 105 | 35,6 | 35,6 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

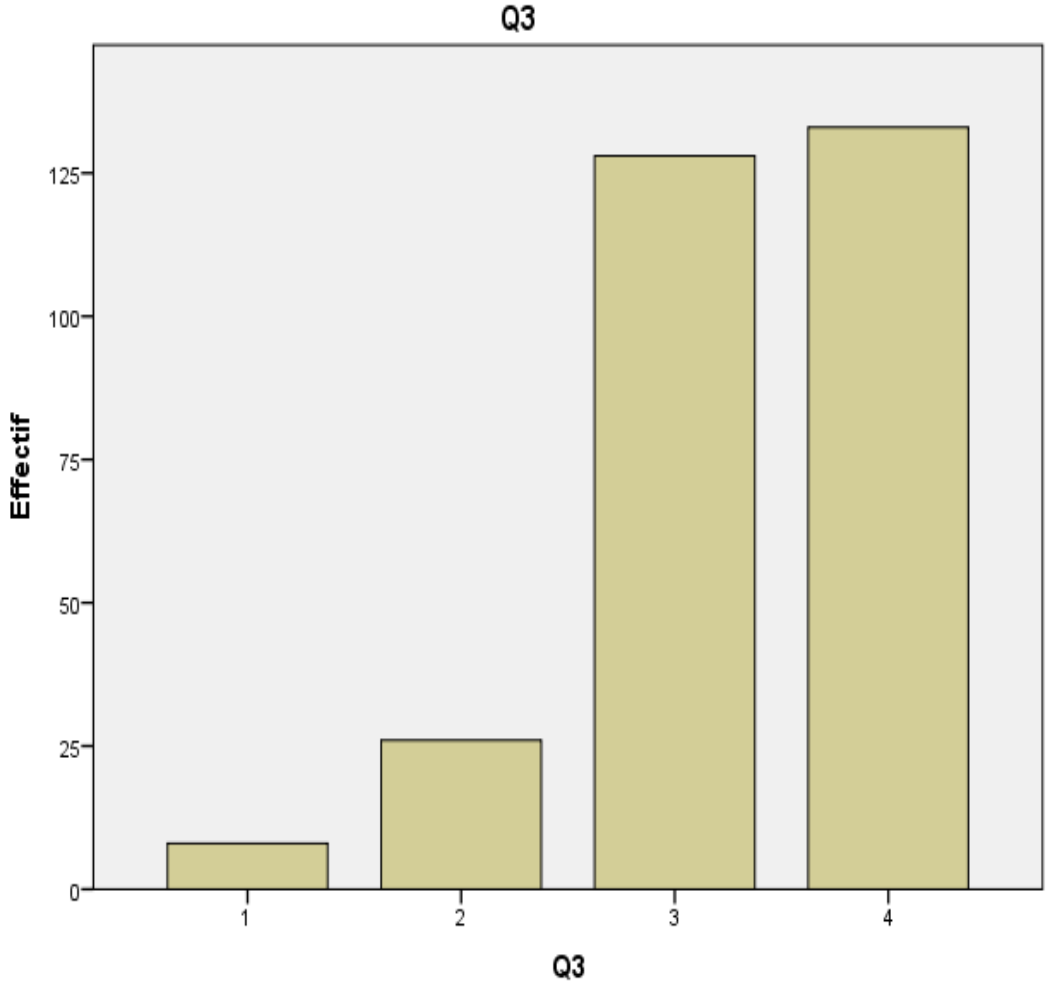
**Q10**

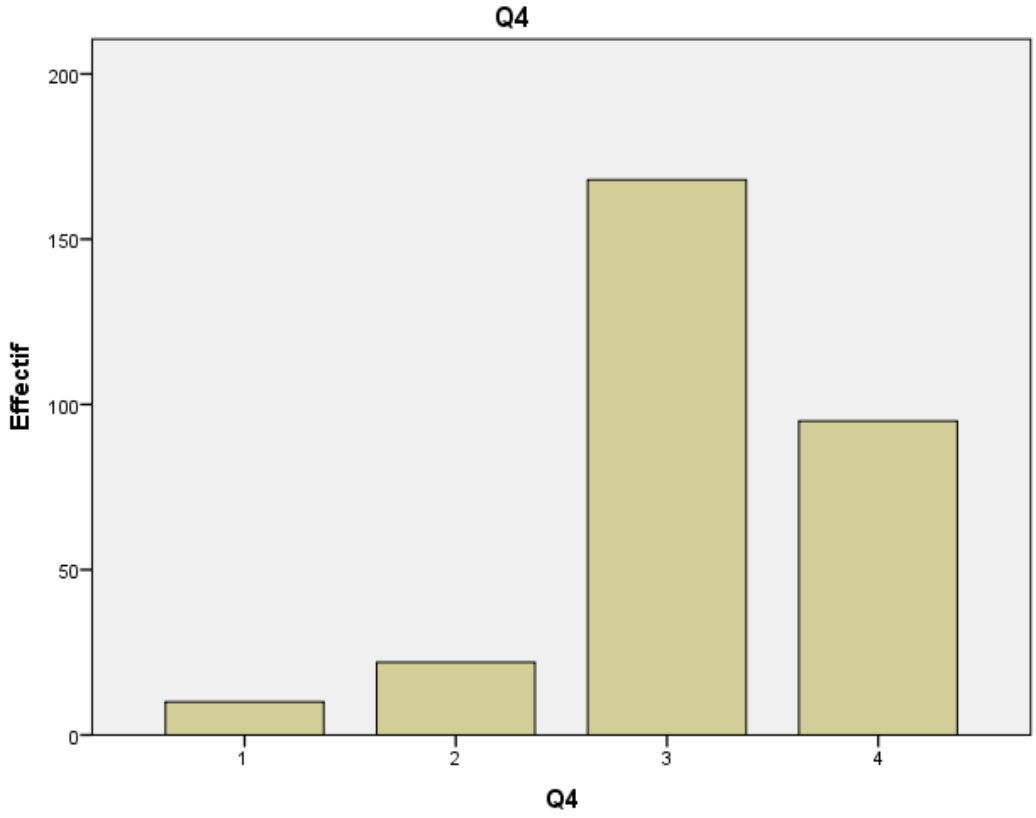
| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 6 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | 2 | 26 | 8,8 | 8,8 | 10,8 |
| Valide | 3 | 162 | 54,9 | 54,9 | 65,8 |
| | 4 | 101 | 34,2 | 34,2 | 100,0 |
| | Total | 295 | 100,0 | 100,0 | |

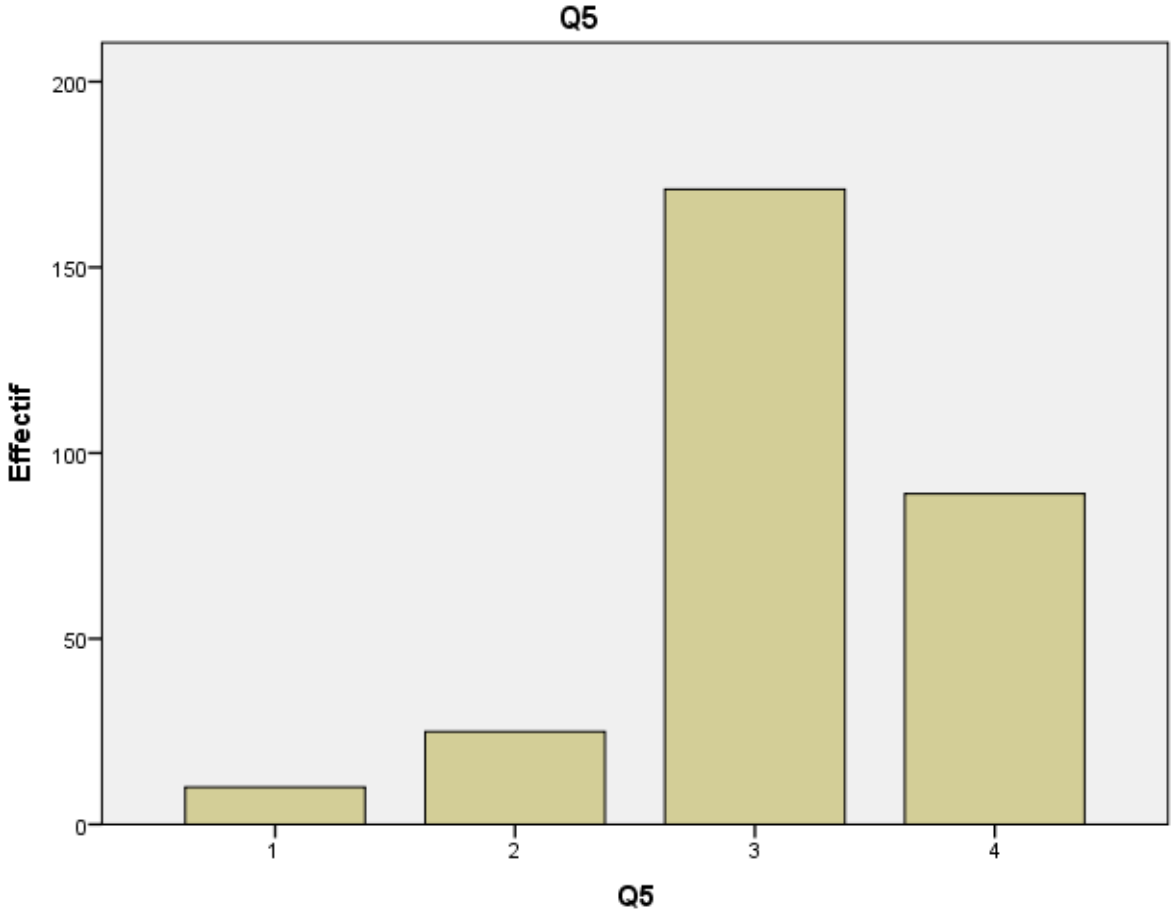
## Diagramme en bâtons

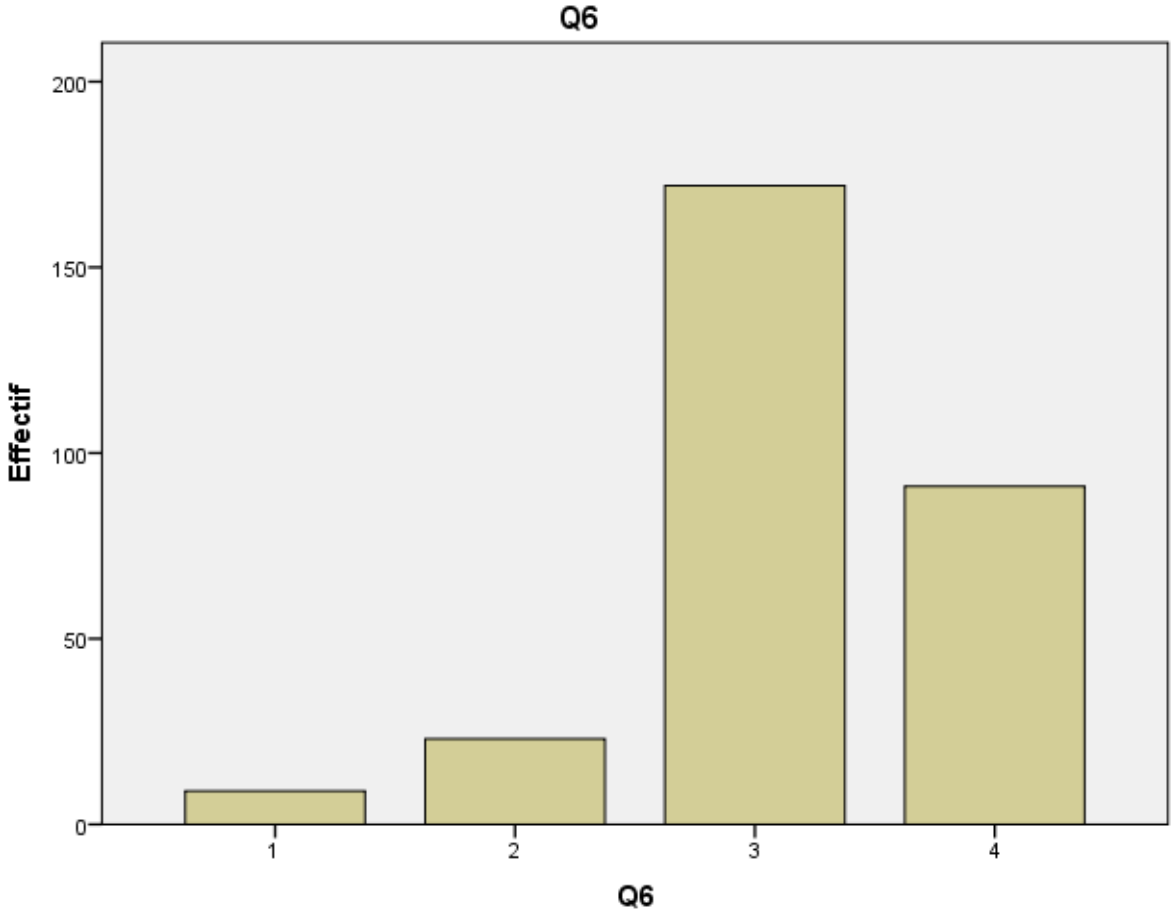

Q1
Effectif
120
100
80
60
40
20
0
1
2
3
4
Q1

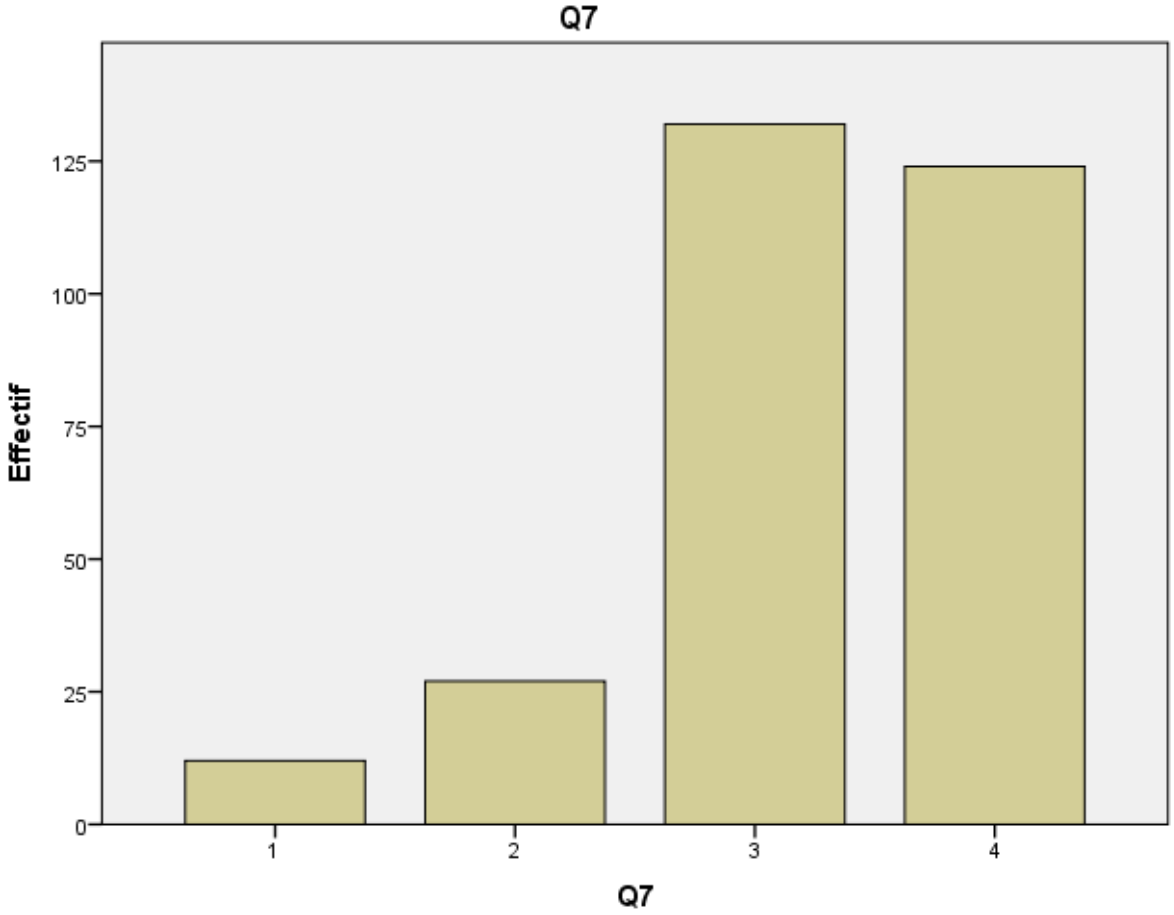

Q2
Effectif
200
150
100
50
0
1
2
3
4
Q2

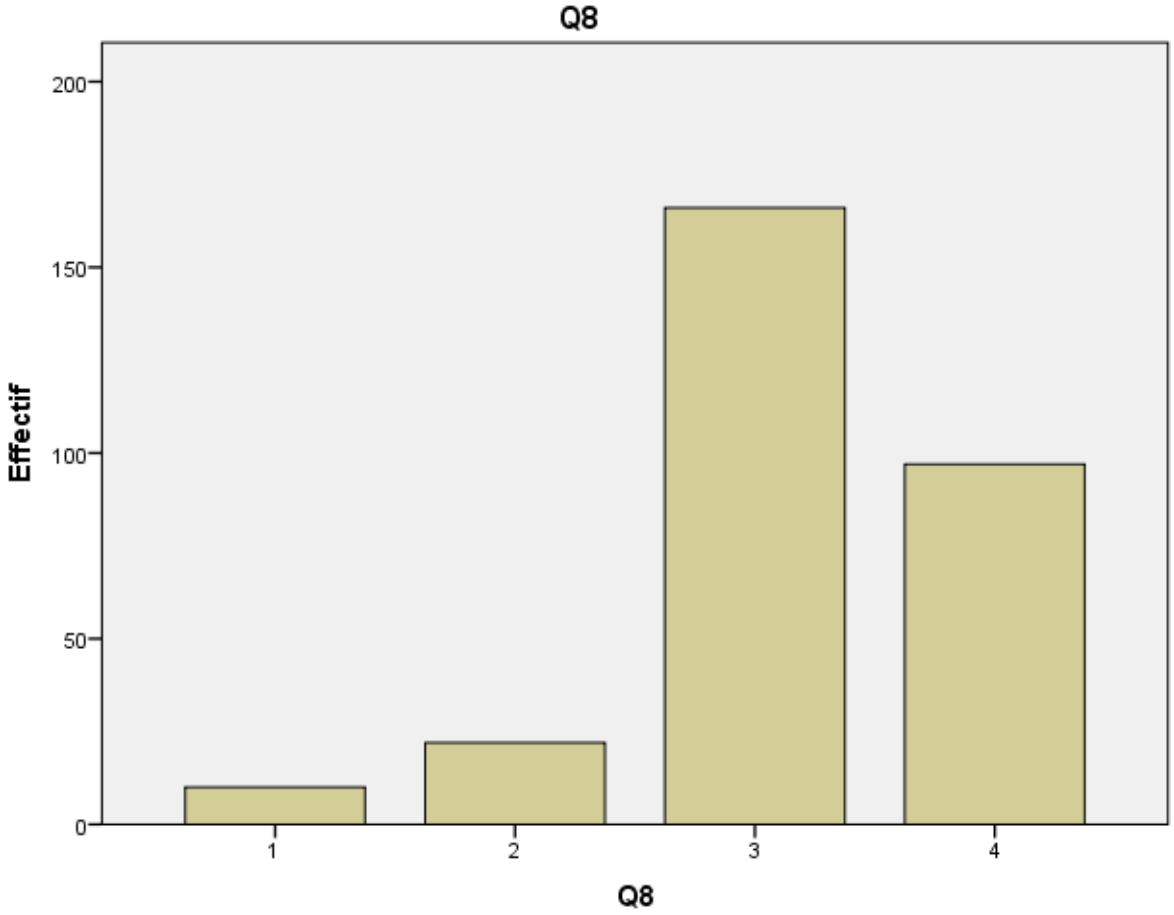

Q3
Effectif
125
100
75
50
25
0
1
2
3
4
Q3

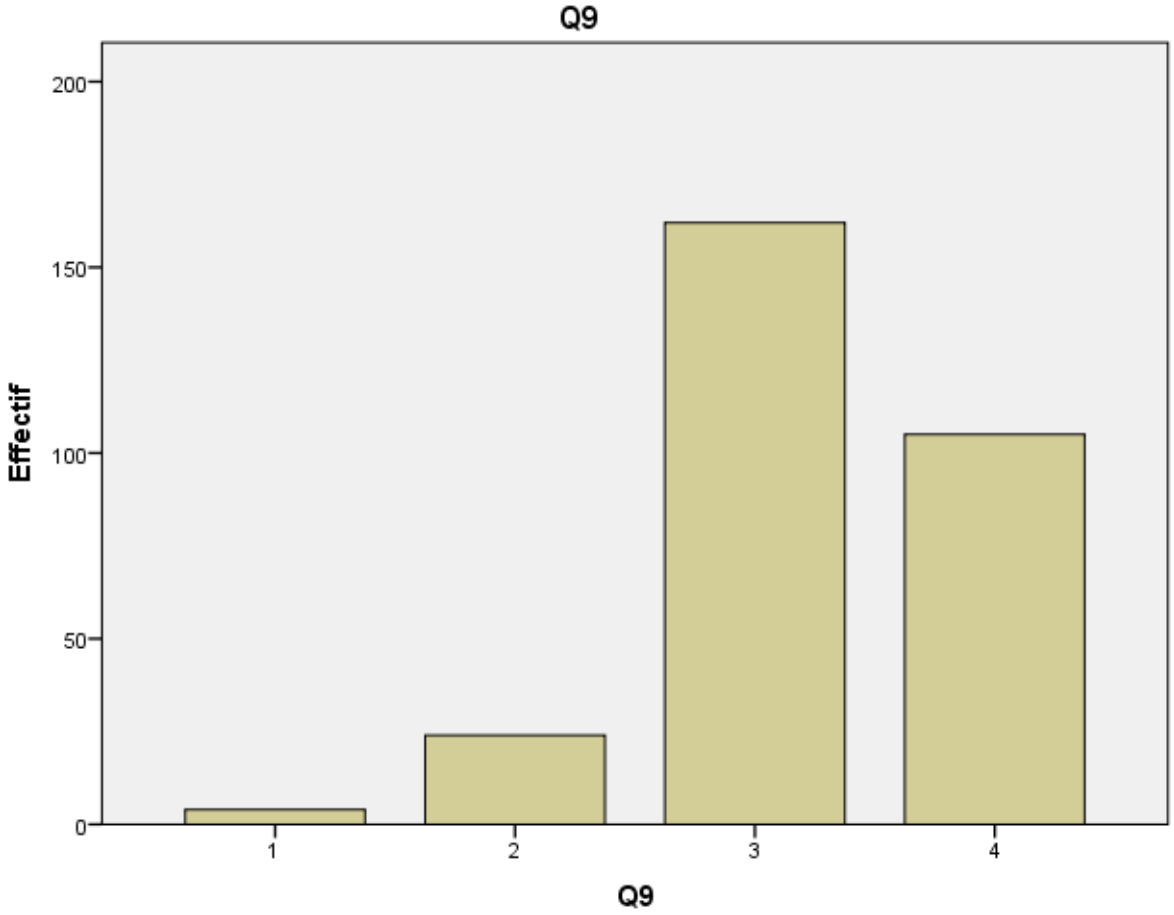

Q4
200
150
100
50
0
Effectif
1
2
3
4
Q4

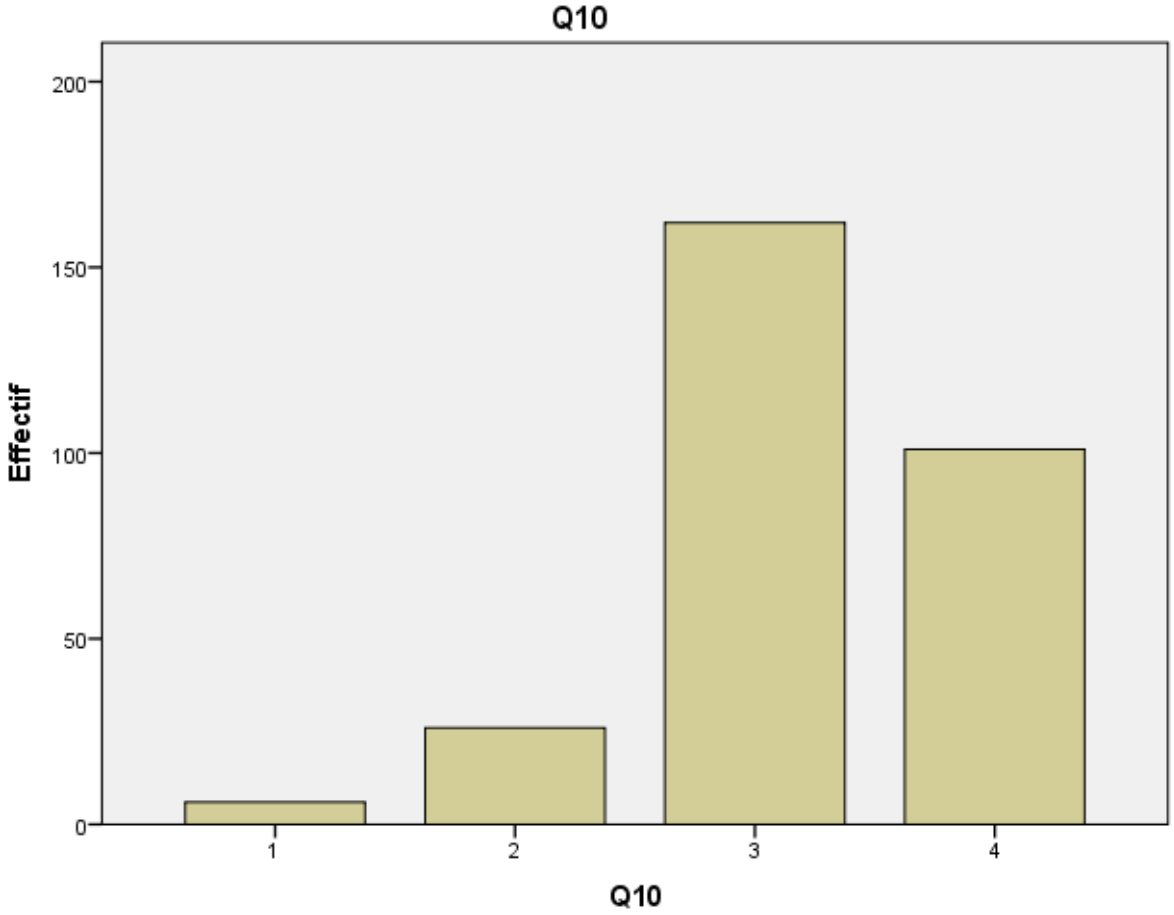

Q5
Effectif
200
150
100
50
0
1
2
3
4
Q5


Q6
Effectif
200
150
100
50
0
1
2
3
4
Q6


Q7
Effectif
125
100
75
50
25
0
1
2
3
4
Q7


Q8
Effectif
200
150
100
50
0
1
2
3
4
Q8


Q9
200
150
100
50
0
Effectif
1
2
3
4
Q9


Q10
Effectif
200
150
100
50
0
1
2
3
4
Q10

ملحق رقم 13

نتائج الارتباط بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:23:36 |
| Commentaires | | |
| Entr| | Donn|s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn|s actif | Jeu_de_donn|s1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pond|ation | <sans> |
| | | SPECIALITE |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Gestion des valeurs manquantes | D|inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d|inies par l'utilisateur sont trait|s comme |ant manquantes. |
| | Observations utilis|s | Les statistiques associ|s |chaque paire de variables sont bas|s sur l'ensemble des observations contenant des donn|s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP RESULTATS /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | | 00:00:00,04 |

ملحق رقم 14

نتائج الارتباط بين فعالية الذات و النتائج التحصيلية حسب التخصص

**SPECIALITE = audio**

**Corr﷿ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr﷿ation de Pearson | 1 | .045 |
| | Sig. (bilat﷿ale) | | .757 |
| | N | 50 | 50 |
| RESULTATS | Corr﷿ation de Pearson | .045 | 1 |
| | Sig. (bilat﷿ale) | .757 | |
| | N | 50 | 50 |

**SPECIALITE = BTP**

**Corr﷿ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr﷿ation de Pearson | 1 | -.060 |
| | Sig. (bilat﷿ale) | | .624 |
| | N | 70 | 70 |
| RESULTATS | Corr﷿ation de Pearson | -.060 | 1 |
| | Sig. (bilat﷿ale) | .624 | |
| | N | 70 | 70 |

**SPECIALITE = maintenance**

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .105 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .479 |
| | N | 48 | 48 |
| RESULTATS | Corr&#65533;ation de Pearson | .105 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .479 | |
| | N | 48 | 48 |

## SPECIALITE = informatique

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .069 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .543 |
| | N | 81 | 81 |
| RESULTATS | Corr&#65533;ation de Pearson | .069 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .543 | |
| | N | 81 | 81 |

## SPECIALITE = electro

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | -.040 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .792 |
| | N | 46 | 46 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| RESULTATS | Corr&#65533;ation de Pearson | -.040 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .792 | |
| | N | 46 | 46 |

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:24:57 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP RESULTATS /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,02 |

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .100 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .086 |
| | N | 295 | 295 |
| RESULTATS | Corr&#65533;ation de Pearson | .100 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .086 | |
| | N | 295 | 295 |

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:25:12 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |

| | | |
|---|---|---|
| Syntaxe | | CORRELATIONS<br>/VARIABLES=SEP RESULTATS<br>/PRINT=TWOTAIL NOSIG<br>/MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | | 00:00:00,01 |

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | RESULTATS |
|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .100 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .086 |
| | N | 295 | 295 |
| RESULTATS | Corr&#65533;ation de Pearson | .100 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .086 | |
| | N | 295 | 295 |

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:25:12 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |

| | | |
|---|---|---|
| Syntaxe | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire.<br>NONPAR CORR<br>/VARIABLES=SEP RESULTATS<br>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG<br>/MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris&#65533;s | 157286 observations |

ملحق رقم 15

نتائج الارتباط بين فعالية الذات و أبعاد الكفاءة
النفسي و الاجتماعي و المعرفي

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:26:15 |
| Commentaires | | |
| Entr| Donn|s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn|s actif | Jeu_de_donn|s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 1 (FILTER) |
| | Pond|ation | <sans> |
| | | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 50 |
| Gestion des valeurs manquantes | D|inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d|inies par l'utilisateur sont trait|s comme |ant manquantes. |
| | Observations utilis|s | Les statistiques associ|s |chaque paire de variables sont bas|s sur l'ensemble des observations contenant des donn|s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP dim1psy dim1soc dim1cog /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | | 00:00:00,02 |

**Corr|ations**

| | | SEP | dim1psy | dim1soc | dim1cog |
|---|---|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .053 | .298 | .253 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .715 | .036 | .076 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| dim1psy | Corr&#65533;ation de Pearson | .053 | 1 | .716 | .694 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .715 | | .000 | .000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| dim1soc | Corr&#65533;ation de Pearson | .298 | .716 | 1 | .851 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .036 | .000 | | .000 |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| dim1cog | Corr&#65533;ation de Pearson | .253 | .694 | .851 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .076 | .000 | .000 | |
| | N | 50 | 50 | 50 | 50 |

## Corrélations non paramétriques

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:26:15 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 1 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 50 |

| | | |
|---|---|---|
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | NONPAR CORR /VARIABLES=SEP dim1psy dim1soc dim1cog /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris&#65533;s | 112347 observations |

**Corr&#65533;ations**

| | | | SEP | dim1psy | dim1soc | dim1cog |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | SEP | Coefficient de corr&#65533;ation | 1.000 | .003 | .274 | .167 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | . | .985 | .054 | .245 |
| | | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| | dim1psy | Coefficient de corr&#65533;ation | .003 | 1.000 | .602 | .584 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .985 | . | .000 | .000 |
| | | N | 50 | 50 | 50 | 50 |
| | dim1soc | Coefficient de corr&#65533;ation | .274 | .602 | 1.000 | .656 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .054 | .000 | . | .000 |
| | | N | 50 | 50 | 50 | 50 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | dim1cog | Coefficient de corr&#65533;ation | .167 | .584 | .656 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .245 | .000 | .000 | . |
| | | N | 50 | 50 | 50 | 50 |

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:27:12 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 2 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 70 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP dim2psy dim2soc dim2cog /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,02 |

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | dim2psy | dim2soc | dim2cog |
|---|---|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .267 | .069 | .139 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .025 | .568 | .252 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| dim2psy | Corr&#65533;ation de Pearson | .267 | 1 | .671 | .832 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .025 | | .000 | .000 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| dim2soc | Corr&#65533;ation de Pearson | .069 | .671 | 1 | .763 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .568 | .000 | | .000 |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| dim2cog | Corr&#65533;ation de Pearson | .139 | .832 | .763 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .252 | .000 | .000 | |
| | N | 70 | 70 | 70 | 70 |

## Corrélations non paramétriques

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:27:12 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 2 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 70 |

| | | |
|---|---|---|
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | NONPAR CORR /VARIABLES=SEP dim2psy dim2soc dim2cog /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris&#65533;s | 112347 observations |

**Corr&#65533;ations**

| | | | SEP | dim2psy | dim2soc | dim2cog |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | SEP | Coefficient de corr&#65533;ation | 1.000 | .141 | .045 | .086 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | . | .245 | .713 | .479 |
| | | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| | dim2psy | Coefficient de corr&#65533;ation | .141 | 1.000 | .517 | .717 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .245 | . | .000 | .000 |
| | | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| | dim2soc | Coefficient de corr&#65533;ation | .045 | .517 | 1.000 | .679 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .713 | .000 | . | .000 |
| | | N | 70 | 70 | 70 | 70 |
| | dim2cog | Coefficient de corr&#65533;ation | .086 | .717 | .679 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .479 | .000 | .000 | . |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| N | 70 | 70 | 70 | 70 |

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:27:56 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 3 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 48 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP dim3psy dim3soc dim3cog /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |

**Corr&#65533;ations**

| | SEP | dim3psy | dim3soc | dim3cog |
|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .562 | .653 | .653 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| dim3psy | Corr&#65533;ation de Pearson | .562 | 1 | .766 | .766 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| dim3soc | Corr&#65533;ation de Pearson | .653 | .766 | 1 | 1.000 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| dim3cog | Corr&#65533;ation de Pearson | .653 | .766 | 1.000 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 48 | 48 | 48 | 48 |

## Corrélations non paramétriques

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:27:56 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 3 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 48 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |

| | | |
|---|---|---|
| Syntaxe | | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire.<br>NONPAR CORR<br>/VARIABLES=SEP dim3psy dim3soc dim3cog<br>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG<br>/MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris&#65533;s | 112347 observations |

**Corr&#65533;ations**

| | | | SEP | dim3psy | dim3soc | dim3cog |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | SEP | Coefficient de corr&#65533;ation | 1.000 | .477 | .607 | .607 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | . | .001 | .000 | .000 |
| | | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| | dim3psy | Coefficient de corr&#65533;ation | .477 | 1.000 | .794 | .794 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .001 | . | .000 | .000 |
| | | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| | dim3soc | Coefficient de corr&#65533;ation | .607 | .794 | 1.000 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .000 | .000 | . | . |
| | | N | 48 | 48 | 48 | 48 |
| | dim3cog | Coefficient de corr&#65533;ation | .607 | .794 | 1.000 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .000 | .000 | . | . |
| | | N | 48 | 48 | 48 | 48 |

# Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:28:56 |
| Commentaires | | |
| Entr| | Donn|s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn|s actif | Jeu_de_donn|s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 4 (FILTER) |
| | Pond|ation | <sans> |
| | | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 81 |
| Gestion des valeurs manquantes | D|inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d|inies par l'utilisateur sont trait|s comme |ant manquantes. |
| | Observations utilis|s | Les statistiques associ|s |chaque paire de variables sont bas|s sur l'ensemble des observations contenant des donn|s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP dim4psy dim4soc dim4cog /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | | 00:00:00,03 |

**Corr|ations**

| | | SEP | dim4psy | dim4soc | dim4cog |
|---|---|---|---|---|---|
| SEP | Corr|ation de Pearson | 1 | .637 | .432 | .465 |
| | Sig. (bilat|ale) | | .000 | .000 | .000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| dim4psy | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | Corr&#65533;ation de Pearson | .637 | 1 | .678 | .658 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | | .000 | .000 |
| dim4soc | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | Corr&#65533;ation de Pearson | .432 | .678 | 1 | .841 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | .000 | | .000 |
| dim4cog | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | Corr&#65533;ation de Pearson | .465 | .658 | .841 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 81 | 81 | 81 | 81 |

## Corrélations non paramétriques

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:28:56 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 4 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 81 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |

| | | |
|---|---|---|
| Syntaxe | | NONPAR CORR<br>/VARIABLES=SEP dim4psy dim4soc dim4cog<br>/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG<br>/MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris&#65533;s | 112347 observations |

**Corr&#65533;ations**

| | | | SEP | dim4psy | dim4soc | dim4cog |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | SEP | Coefficient de corr&#65533;ation | 1.000 | .594 | .273 | .268 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | . | .000 | .014 | .015 |
| | | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | dim4psy | Coefficient de corr&#65533;ation | .594 | 1.000 | .481 | .439 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .000 | . | .000 | .000 |
| | | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | dim4soc | Coefficient de corr&#65533;ation | .273 | .481 | 1.000 | .719 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .014 | .000 | . | .000 |
| | | N | 81 | 81 | 81 | 81 |
| | dim4cog | Coefficient de corr&#65533;ation | .268 | .439 | .719 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat&#65533;al) | .015 | .000 | .000 | . |
| | | N | 81 | 81 | 81 | 81 |

## Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:29:42 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 5 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 46 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=SEP dim5psy dim5soc dim5cog /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,05 |
| | &#65533; | 00:00:00,01 |

**Corr&#65533;ations**

| | | SEP | dim5psy | dim5soc | dim5cog |
|---|---|---|---|---|---|
| SEP | Corr&#65533;ation de Pearson | 1 | .596 | .427 | .453 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | | .000 | .003 | .002 |
| | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| dim5psy | Corr&#65533;ation de Pearson | .596 | 1 | .626 | .771 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| dim5soc | Corr&#65533;ation de Pearson | .427 | .626 | 1 | .762 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .003 | .000 | | .000 |
| | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| dim5cog | Corr&#65533;ation de Pearson | .453 | .771 | .762 | 1 |
| | Sig. (bilat&#65533;ale) | .002 | .000 | .000 | |
| | N | 46 | 46 | 46 | 46 |

## Corrélations non paramétriques

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:29:42 |
| Commentaires | | |
| Entr&#65533; | Donn&#65533;s | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donn&#65533;s actif | Jeu_de_donn&#65533;s1 |
| | Filtre | SPECIALITE = 5 (FILTER) |
| | Pond&#65533;ation | <sans> |
| | &#65533; | <sans> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 46 |
| Gestion des valeurs manquantes | D&#65533;inition de la valeur manquante | Les valeurs manquantes d&#65533;inies par l'utilisateur sont trait&#65533;s comme &#65533;ant manquantes. |
| | Observations utilis&#65533;s | Les statistiques associ&#65533;s &#65533;chaque paire de variables sont bas&#65533;s sur l'ensemble des observations contenant des donn&#65533;s valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | NONPAR CORR /VARIABLES=SEP dim5psy dim5soc dim5cog /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |

| | | |
|---|---|---|
| | | 00:00:00,01 |
| | Nombre d'observations autoris | 112347 observations |

**Corr ations**

| | | | SEP | dim5psy | dim5soc | dim5cog |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | SEP | Coefficient de corration | 1.000 | .145 | .241 | .110 |
| | | Sig. (bilat al) | . | .337 | .106 | .466 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | dim5psy | Coefficient de corr ation | .145 | 1.000 | .431 | .475 |
| | | Sig. (bilatal) | .337 | . | .003 | .001 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | dim5soc | Coefficient de corration | .241 | .431 | 1.000 | .555 |
| | | Sig. (bilat al) | .106 | .003 | . | .000 |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 |
| | dim5cog | Coefficient de corr ation | .110 | .475 | .555 | 1.000 |
| | | Sig. (bilat al) | .466 | .001 | .000 | . |
| | | N | 46 | 46 | 46 | 46 |

## Graphique

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Sortie obtenue | | 28-OCT-2016 18:37:01 |
| Commentaires | | |
| Entr | Donns | C:\Users\DOUGA\Desktop\essaitilou.sav 2.sav |
| | Jeu de donns actif | Jeu_de_donns1 |
| | Filtre | <sans> |
| | Pondation | <sans> |
| |  | <sans> |

| | | |
|---|---|---|
| | N de lignes dans le fichier de travail | 295 |
| Syntaxe | | GRAPH<br><br>/SCATTERPLOT(BIVAR)=SEP WITH RESULTATS<br>/MISSING=LISTWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:01,89 |
| | | 00:00:01,09 |