جامعة وهران2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم

" تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين " دراسة ميدانية حول تأثير أبعاد الفعالية الشخصية في نقل التكوين لعينة من إطارات البنوك الوطنية.

قدمت من طرف

الطالب ربعي محمد.

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

الاسم واللقب	مؤسسة الانتماء	الرتبة	الصفة
أ.د. غياث بوفلجة.	جامعة وهران 2	أستاذ التعلم العالي	رئيساً
أ.د. مزيان محمد.	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً و مقرراً
أ.د. بوحفص مباركي.	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
أ.د.قماري محمد	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
أ.د.بشلاغم يحي.	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
د. طاجين علي.	جامعة مستغانم	أستاذ محاضر	مناقشاً

السنة الجامعية:2014-2015

جامعة وهران2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم

" تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين " دراسة ميدانية حول تأثير أبعاد الفعالية الشخصية في نقل التكوين لعينة من إطارات البنوك الوطنية.

قدمت من طرف

الطالب ربعي محمد.

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

الاسم واللقب	مؤسسة الانتماء	الرتبة	الصفة
أ.د. غياث بوفلجة.	جامعة وهران 2	أستاذ التعلم العالي	رئيساً
أ.د. مزيان محمد.	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً و مقرراً
أ.د. بوحفص مباركي.	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
أ.د.قماري محمد	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
أ.د.بشلاغم يحي.	جامعة تلمسان	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً
د. طاجين علي.	جامعة مستغانم	أستاذ محاضر	مناقشاً

السنة الجامعية:2014-2015

إهـــــــداء

إلى من خصهما عز وجل بالذكر ﴿ و قضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحساناً إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أفٍ و لا تنهرهما وقل لهما قولاً كريماً ﴾

الآية 23 من سورة الإسراء.

والديّ الكريمين...

إلى كل أفراد عائلتي ....

شكر و تقدير

بسم الله و كفى و الصلاة على المصطفى ...

كل العرفان والامتنان إلى أستاذي الدكتور مزيان محمد الذي لم يتوان في توجيهي وإرشادي ومساعدتي ، من أجل إتمام هذا المنجز .

كل الثناء إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين حمّلتهم عناء القراءة والتصويب.

كل الشكر و العرفان إلى كل من مدّ يد العون لبلوغ المرام من بحثي المقدم، وأخص بالذكر مسؤولي الموارد البشرية لجميع البنوك الوطنية و كذا جميع موظفيها.

ملخص البحث

إن هدف البحث هو دراسة علاقة الدافعية نحو التعلم بالفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى عينة من الإطارات العاملين في القطاع البنكي.والتحقق من دور متغيرات السن، الجنس، المستوى الدراسي و التعليمي على الفعالية الشخصية حيث بلغ عدد أفراد العينة 154 وهم من مجموع العاملين في بنوك الغرب الجزائري حيث تم إستعمال 1/- مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم 2/- مقياس الدافعية للتعلم في التكوين.

فتوصل الباحث إلى النتائج التالية : أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي) عند مستوى دلالة 0.05 أيضاً توجد هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدافعية للتعلم في التكوين و تشمل الدافعية (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.01. أما نتائج فرضية التأثير. و هذا يعني أن المتغيرين المستقلين اللذان هما التوقعية و القيمة لهما قدرة كبيرة على التنبؤ بقيمة المتغير التابع و الذي هو الفعالية الشخصية في نقل التعلم. و على ضوء هاته النتائج قدم الباحث مقترحات إضافة إلى حدود الدراسة و في الأخير أفاق الدراسات المستقبلية في الموضوع.

الكلمات المفتاحية : الفعالية الشخصية، نقل التعلم، الدافعية نحو التعلم، المعرفة، القطاع البنكي، نظرية التوقع، نظرية التعلم الإجتماعي.

The influence of Motivation to learn on transfer self-efficacy in training ; A field study in a sample of the banking sector frames.

Abstract : The interest is essential and who brought the attention of the researcher is the effect of personal factors and misplaced towards the training and interactive relationship between these circumstances variables. Regardless of environmental factors or program caracteristics...the search will focus on the relationship between motivation in training and transfer self-efficacy.

And interesting question is why the small training and its use is part successfully in the work environment and what is the relationship that the ability of individuals and their effectiveness in the application and it does all that to the initial learning of motives ?

The primary objective of our research is to study the relationship between the variables of motivation toward learning in the training Activity and personal effectiveness in the transfer of learning to the respondents of workers in the banking sector and the impact on the effectiveness of motivation. In addition to this primary objective, the research includes the verification of the role played by demographic variables like age, sex, study level and educational quality on transfer self-efficacy.

Where the sample included a total staff of the national banks, which are active in several states of the west of Algeria. In order to measure the variables studied were the first to use tools measure of (Specific Self-Efficacy For Transfer) and the second (Training efficiency).Where he and after data collection and data standards and by questionnaires and the results obtained subject to statistical processing (SPSS) where the researcher to the following results:

- No statistically significant differences among respondents from working in the banking sector in terms of transfer self-efficacy of training is attributable to the following demographic variables (age, sex, educational level) at the 0.05 level
- There is a statistically significant correlation between the variables of motivation for learning and include motivation (valence, expectancy, instrumentality) and transfer self-efficacy of training to the respondents of workers in the banking sector at the level of 0.01. and the motivation that an predictor influence on the transfer self-efficacy of training As the contrast ratio of 57% of variable effectiveness interpreted on the basis of personal motivation and motivation predictive value about learning.

Keywords : Self-Efficacy, Training transfer, Motivation to learn, Knowledge, Banking sector, Expectancy theory . Social cognition theory.

L'influence de la motivation à apprendre sur l'auto-efficacité au transfert dans la formation; Une étude de terrain d'un échantillon des cadres du secteur bancaire.

Résumé: l'intérêt capital qui semble pour le chercheur une situation clé à laquelle il faut donner beaucoup d'importance, notre grande attention se focalise sur ces aspects qui, d'emblée elles semblent marquer une situation de nature consubstantielle , quant à la valeur des facteurs personnels se rapportant primordialement à la motivation et bien évidemment l'efficacité personnelle , cela nous parait dans un sens comme dans un autre construire un bloc définissant davantage tous ces aspects dans une perspective interactive .En revanche ; les facteurs liés à l'environnement inhérents à cette cause et le contenu du programme destiné à la formation de la population du secteur bancaire . Cette recherche à caractère austère et excitant, elle doit susciter

chez le chercheur dans ce domaine d'étude la volonté de trouver une possible réponse ou un éclairage se rapportant à cette même étude pour ce qui est de la relation entre la motivation dans l'apprentissage et l'auto-efficacité au transfert de connaissance au sein de la formation bancaire.

Partant de cette situation qui nous semble un aspect névralgique à re-problématiser, notre posture consiste à interroger ces paramètres qui permettent de transmettre un savoir et éventuellement un savoir-faire dans un premier temps et, puis dans cette même lignée une acquisition des connaissances d'après ce constat et ces observables qui sont à la base de notre investigation. Quelle relation entreprend la motivation (à apprendre) que l'on considère comme, suivant une perspective proprement psychologique, une denrée prépondérante et l'efficacité personnelle dans le transfert des connaissances ?

Outre ces dimensions qui sont à avoir et à interpréter dans un autre contexte, les variables démographiques (âges –sexe – niveau scolaire) ont-elles réellement un impact sur l'efficacité ?

Les éléments ainsi grappillés qui constituent notre échantillon dont un effectif total des banques nationales ayant fait l'objet de toute ces analyses sont , à des endroits différents de l'ouest algérien. Les outils de mesure appliquées(auto-efficacité spécifique au Transfert) et (l'efficacité de la formation sur les motifs de formation) sous un angle lié à la psychologie de travail .Après le traitement statistiques des données en choisissant l'application du programme(SPSS) où le chercheur a constaté les résultats suivants :

- Pas de différences statistiquement significatives entre les cadres dans le secteur bancaire en termes d'auto-efficacité de transfert qui sont imputables aux variables démographiques suivantes (âge, sexe, niveau d'éducation) au niveau de 0,05
  - Il existe une corrélation statistiquement significative entre les variables de motivation pour l'apprentissage (valence, l'attente, l'instrumentalité) et l'auto-efficacité de transfert chez des cadres bancaires au niveau de 0,01. Et que la motivation a une l'influence de prédiction sur l'auto-efficacité au transfert et que 57% de variabilité d'efficacité interprétée sur la base de la motivation valeur et attente.

Mots-clés: l'auto-efficacité, le transfert de la formation, la motivation en apprentissage, le savoir (connaissances), le secteur bancaire, la théorie d'Attente, la théorie de la cognition sociale.

محتويات البحث

الإهداء.....أ

شكر و تقدير.....ب

ملخص البحث.....ج

محتويات البحث.....و

قائمة الأشكال و الرسومات البيانية.....ل

قائمة الجداول.....ن

المقدمة العامة للبحث.....1

الفصل الأول : تقديم البحث.

تمهيد. **8**

تحديد الموضوع..... **8**

مشكلة البحث. **9**

التساؤلات الثانوية. **11**

الفرضية العامة للبحث و الفرضيات الجزئية..... **12**

أهمية البحث..... **13**

أهداف البحث. **14**

هيكلة و تصميم البحث. **16**

تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث. **17**

صعوبات البحث. **20**

الفصل الثاني: الفعالية الشخصية وديناميكيتها.

تمهيد. **22**

المبحث الأول: تحديد مفهوم الفعالية الشخصية. 22

المطلب الأول: مفهوم الفعالية الشخصية. 22

المطلب الثاني: المرجعية التصورية والتيار الإجتماعي المعرفي..... 26

المبحث الثاني: ديناميكية الفعالية الشخصية وتشكيلها..... 32

المطلب الأول: المصادر الأربعة للفعالية 32

المطلب الثاني: المفاهيم الجوارية للفعالية الشخصية. 47

المبحث الثالث: الفعالية الشخصية في السياق المدرسي..... 53

المطلب الأول: الشعور بالفعالية و النجاح المدرسي. 53

المبحث الرابع: تطبيقات المسار المهني وإستثمار الفعالية الشخصية..... 56

المطلب الأول: الشعور بالفعالية الشخصية و خيار المسار المهني 56

المبحث الخامس : تطبيقاتها في العلاج ومواجهة الإضطرابات. 77

المطلب الأول : الشعور بالفعالية الشخصية في العلاج النفسي. 77

ملخص الفصل..... 80

الفصل الثالث: الدافعية العامة والدافعية نحو التعلم.

تمهيد..... 82

المبحث الأول : الدافعية العامة. 82

المطلب الأول: مفهوم الدافعية و التحفيز. 82

المطلب الثاني: ومضة تاريخية لتطور مفاهيم الدافعية و التحفيز. 85

المبحث الثاني : الدافعية في العمل و المنظمات.....87

المطلب الأول: كرونولوجية الأبحاث..... 87

المطلب الثاني: الدافعية من حيث المحتوى و السيرورة. 90

المبحث الثالث :الدافعية للتعلم لدى المتمدرس مستويات التحليل والمقاربات الموجودة..... 103

المطلب الأول: الدافعية في السياق المدرسي..... 103

المطلب الثاني: مصادر إدراك الكفاءة. 111

المطلب الثالث: مؤشرات الدافعية..... 117

المبحث الرابع: الدافعية نحو التعلم لدى الراشدين..... 120

المطلب الأول : الخلفية النظرية للموضوع..... 121

المطلب الثاني :أهمية الدافعية في ميدان التكوين..... 122

المطلب الثالث : نموذج و بحوث "Wlodkowski".....126

المبحث الخامس: مقاربات الدافعية للتعلم والتكوين لدى الكبار. "..... 129

ملخص الفصل. "..... 137

الفصل الرابع : التعلم وإكتساب الكفاءات.

تمهيد. 139

المبحث الأول : مفهوم التعلم والحاجة إلى إكتساب المعرفة..... 140

المطلب الأول: الحاجات الإنسانية الأربعة الأساسية 140

المطلب الثاني: ماذا يعني أن نتعلم ؟.....141

المطلب الثالث: تصنيفات التعلم. 145

المبحث الثاني: التعلم لدى الأفراد و نظرية التعلم الإجتماعي.....150

المطلب الأول: نظرية التعلم الإجتماعي.....153

المطلب الثاني: محتوى واحد أم تسميات متعددة؟.....154

المبحث الثالث : التعلم عند الكبار أو الراشدين. 157

المطلب الأول : النظرية الجديدة الأندراغوجية المتعلقة بالراشد. 157

المطلب الثاني: التعلم لدى فئة الكبار.....164

المبحث الرابع : ثنائية التعلم الفردي والتنظيمي. 169

المطلب الأول: كرونولوجيا التعلم التنظيمي.....169

المطلب الثاني: أهمية التعلم لدى المنظمات.....179

المطلب الثالث: العلاقات بين العمل و التكوين.....187

المبحث الخامس : نقل المعرفة بعد نشاط التكوين.....191

المطلب الأول: إنتقال المعرفة و الكفاءات.....191

المطلب الثاني: عوامل سيرورة نقل المعرفة.....206

ملخص الفصل..... 215

الفصل الخامس : العلاقة بين الدافعية و الفعالية في التكوين.

تمهيد. 217

المبحث الأول: الدراسات المعالجة للعلاقة 218

المبحث الثاني: تعليقات و ملاحظات حول الدراسات و المقاربات..... 253

ملخص الفصل.....,..... 255

الفصل السادس : مؤشرات النظام البنكي و التكوين.

تمهيد. 257

المبحث الأول: السياق و تطور النظام البنكي الجزائري..... 257

المبحث الثاني: واقع و شبكة نظام التكوين البنكي. 266

ملخص الفصل. 272

الفصل السابع : منهجية الدراسة و إجراءاتها.

تمهيد..... 274

المبحث الأول : إجراءات الدراسة الميدانية..... 275

المطلب الأول : الإطار المنهجي للدراسة..... 275

أولاً: منهجية الدراسة و البيانات المستخدمة فيها..... 275

ثانياً: مجتمع الدراسة و عينته. 277

المطلب الثاني : الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة..... 280

المطلب الثالث: أساليب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة. 286

أولاً: المعالجة الإحصائية.....286

1.1 مقاييس التحليل الإحصائي الوصفي. 286

2.1 .التحليلات الإحصائية التحليلية..... 286

المطلب الرابع: أدوات الدراسة. 287

أولاً: مقياس الدافعية للتعلم في التكوين..... 287

ثانياً: مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم..... 298

ملخص الفصل. 303

الفصل الثامن : عرض النتائج

تمهيد..... 305

المبحث الأول : التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة..... 305

المطلب الأول : التوزيع الطبيعي..... 305

المطلب الثاني : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة..... 306

المبحث الثاني : إختبار فرضيات الدراسة..... 310

المطلب الأول: نتائج مقياسي الإلتواء و التفلطح..... 310

المطلب الثاني: إختبار الفرضية الرئيسية الأولى..... 317

المطلب الثالث: إختبار الفرضية الرئيسية الثانية. 324

ملخص الفصل..... 335

الفصل التاسع : تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد. 337

المبحث الأول : المساهمة النظرية و التطبيقية..... 337

المطلب الأول : دور العوامل الديموغرافية في الفعالية الشخصية..... 337

المطلب الثاني : تأثير الدافعية نحو التعلم في الفعالية الشخصية. 345

حدود الدراسة الحالية..... 356

المقترحات..... 357

الدراسات المستقبلية..... 359

الخلاصة العامة..... 360

المراجع..... 362

الملاحق. 368

قائمة الأشكال و الرسومات البيانية.

الرقم **العنوان** **الصفحة**

الشكل (1-1): نموذج الدراسة المقترح للمتغيرات المستقلة و المتغير التابع..... **17**

الشكل (2-1): السببية الثلاثية المتبادلة..... **27**

الشكل (2-2): مكونات الفعالية الشخصية..... **33**

الشكل (3-1): نموذج الدافعية التوقعية..... **100**

الشكل (3-2): نموذج الديناميكية الدافعية المدرسية..... **104**

الشكل (3-3): الدوافع العشرة للتكوين..... **133**

الشكل (1/4): حلقة وسيرورة التعلم..... **149**

الشكل (4-2): أشكال تحويل و إقلاب المعرفة..... **175**

الشكل (4-3):العلاقة بين التعلم و النتائج التنظيمية..... **203**

الشكل (4-4): ديناميكية نقل التعلم. **210**

الشكل (7-1): توزيع العينة حسب متغير الفئة العمرية..... **281**

الشكل (7-2): توزيع فئات الأعمار على الجنس..... **282**

الشكل (7-3): هرم الأعمار بالنسبة للجنس..... **283**

الشكل (7-4): توزيع العينة حسب متغير الجنس..... **284**

الشكل (7-5): توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي. **285**

الشكل (8-1): منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية التوقعية"..... **312**

الشكل (8-2) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية الإستعمالية"..... **313**

الشكل (8-3) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية القيمة"..... **314**

الشكل (8-4) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية نحو التعلم"..... **315**

الشكل (8-5): منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الفعالية الشخصية في نقل التعلم"..... **316**

الشكل (8-6) : الرسم البياني لتوضيح نتائج الإختبار ت للجنس..... **319**

الشكل (8-7) : الرسم البياني لتوضيح نتائج تحليل التباين الأحادي للفئة العمرية **321**

الشكل (8-8): الرسم البياني لتوضيح نتائج تحليل التباين الأحادي للمستوى الدراسي. **324**

الشكل (8-9) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و القيمة..... **325**

الشكل (8-10) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و الإستعمالية..... **327**

الشكل (8-11) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و التوقعية. **328**

الشكل (8-12) : الإنحدار المتعدد منحنى أخطاء التنبؤ. **333**

الشكل (8-13) : العلاقة الخطية للإنحدار المتعدد. **333**

الشكل (8-14) : لوحة الإنتشار القيم المعيارية للقيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ..... **334**

الشكل (9-1): مستويات الدافعية نحو التعلم..... **349**

الشكل (9-2): مستويات الفعالية الشخصية في نقل التعلم..... **351**

الشكل (9-1):العلاقات الخاصة بالنموذج المقترح للدراسة..... **356**

قائمة الجداول و الجداول الإحصائية

الرقم **العنوان** **الصفحة**

الجدول (3-1): أمثلة عن المساهمات و المدفوعات..... **93**

الجدول(3-2): الأسباب و الأبعاد الإسنادية. **115**

الجدول (3-3): الإطار النظري للدافعية للتعلم. **121**

الجدول (4-1): الفرق بين المعرفة الظاهرة و الضمنية..... **152**

الجدول (4-2): المفارقات بين التعلم و التكوين والتربية. **155**

الجدول (4-3): تطور المقاربات الدارسة لتعلم الراشدين. **168**

الجدول (4-4): التصورات الأربعة لنقل التعلم..... **207**

الجدول (7-1): توزيع عينة الدراسة على مجالات البحث..... **278**

الجدول (7-2): توزيع العينة حسب متغير الفئة العمرية..... **280**

الجدول (7-3): توزيع العينة حسب متغير الجنس..... **285**

الجدول (7-4): توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي..... **285**

الجدول (7-5): توزيع عبارات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم قبل التكوين..... **288**

الجدول (7-6): الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة عن فقرات المقياس **288**

الجدول (7-7): المتوسطات المرجحة و الإتجاه الموافق لها..... **289**

الجدول (7-8): الصدق الداخلي لفقرات المحور الأول للدافعية التوقعية..... **291**

الجدول (7-9): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني للدافعية الإستعمالية..... **292**

الجدول (7-10): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث للدافعية القيمة..... **393**

الجدول (7-11): معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس..... **294**

الجدول (7-12): معامل الثبات الداخلي لإستبيان مقياس (ألفا كرونباخ). **295**

الجدول (7-13): معامل الثبات الداخلي للإستبيان (التجزئة النصفية)..... **296**

الجدول (7-14): مقارنة بين طريقتي قياس الثبات الداخلي لمقياس الدافعية..... 297

الجدول (7-15): توزيع عبارات أبعاد مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم..... 298

الجدول (7-16): الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة عن فقرات المقياس 298

الجدول (7-17): المتوسطات المرجحة و الإتجاه الموافق لها. 299

الجدول (7-18) : صدق الإتساق الداخلي لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم.....300

الجدول (7-19): معامل الثبات الداخلي للإستبيان (ألفا كرونباخ).... 301

الجدول (7-20): معامل الثبات الداخلي لإستبيان (التجزئة النصفية) 301

الجدول (7-21): مقارنة بين طريقتي قياس الثبات الداخلي لمقياس الفعالية الشخصية 302

الجدول (8-1): إختبار التوزيع الطبيعي (one-Sample Kolmogorov-Smirnov test) 306

الجدول (8-2): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية التوقعية..... 307

الجدول (8-3): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية الإستعمالية..... 308

الجدول (8-4): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية القيمة. 309

الجدول (8-5): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لمتغير للفعالية الشخصية..... 310

الجدول (8-6): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة..... 311

الجدول (8-7): نتائج إختبار(T-test) لقياس الفعالية الشخصية طبقاً لمتغير الجنس..... 318

الجدول (8-8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) طبقاً متغير الفئة العمرية..... 320

الجدول (8-9): المتوسط الحسابي طبقاً لمتغير الفئة العمرية. 321

الجدول (8-10): نتائج تحليل التباين الأحادي طبقاً لمتغير المستوى الدراسي.....,..... 322

الجدول (8-11): المتوسط الحسابي طبقاً لمتغير المستوى الدراسي..... 323

الجدول (8-12): معامل إرتباط (r Pearson) بين (القيمة) والفعالية الشخصية..... 325

الجدول (8-13): معامل إرتباط بين (الإستعمالية) و مستوى الفعالية الشخصية..... 326

الجدول (8-14): معامل إرتباط بين (التوقعية) و مستوى الفعالية الشخصية..... 328

الجدول (8-15): نتائج إختبار معامل تضخم التباين و التباين المسموح به و معامل الإلتواء..... 329

الجدول (8-16): نتائج تحليل التباين للإنحدار للتأكد من صلاحية النموذج..... **330**

الجدول (8-17): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر المتغيرات على الفعالية الشخصية..... **331**

المقدمة العامة للبحث

خلال العشرية الأخيرة حظي التعلم لدى الكبار أهمية كبيرة فتعددت المسميات و الخطابات، المتباينة أحياناً و المشتركة أحياناً أخرى حسب الفاعلين و حسب وجهة النظر المعالجة للموضوع فنجد تربية الراشدين، تربية وتعليم الكبار، والتربية خلال مراحل الحياة، والتكوين المكثف للكبار، و تارة نجد التعليم و التعلم، إكتساب و تراكم المعارف و الكفاءات...إلخ. و أصبحت المعرفة والمعلومة تترصد المكانة العظمى و الإعتراف المتزايد في الإستثمار البشري و دوره في التنمية الإقتصادية و الإجتماعية فلوحظ على مستوى التجمعات الدولية و الإقليمية أن النجاح و الإزدهار الإقتصادي طويل المدى لهاته الدول مرتبط بقوة مستوى تعليمية المجتمع فالطلب غير المرضي من اليد العاملة التي تمتلك كفاءات صلبة في القراءة والحساب له دور في تحديد القدرة الإقتصادية للبلاد. فالعجز في الكفاءات يخفض من القدرة التنافسية للمنظمات و المؤسسات الإقتصادية و بالأخص فهو يكبح إيقاع التجديد في الميادين التقنية و التصنيعية و تنظيم العمل هذا من جهة. أما من جهة أخرى إن بروز العامل الإنساني وتسيير الموارد البشرية في تحديد الميزة التنافسية أتاح الفرصة للتحدث عن دور التكوين و أهمية الإستثمار لتطوير الكفاءات و المعارف، كما أن التغيرات الحاصلة في بيئة العمل و التطورات السريعة على مستوى التكنولوجية قد غيرت بصفة جذرية طرق و محتوى العمل، إضافة إلى التأثير للمنافسة القوية للأسواق أدى بالمنظمات إلى الإعتماد أكثر على قدرتها في تكوين العاملين بصفة مستمرة للمحافظة و التطوير للمستويات اللازمة من المعارف و الكفاءات و الآداءات. و في هاته الرؤية إن المنظمات و المؤسسات الرائدة ترى أن التكوين هو وسيلة لربح الميزة التنافسية و أن الإستثمار في التكوين هو جزء من الإستثمارات المالية و المادية بل إنه هو الإستثمار الكبير.

و مع خضوع نشاط التكوين للعرض و الطلب و ميلاد مراكز و معاهد للتنمية و التكوين المتعلق بالكفاءات و المعارف المتخصصة جعل من المؤسسة غير قادرة على التحكم في تكاليف هذا النشاط لأنه يخضع لمبدأ العرض والطلب و بالتالي سرع من وتيرة تزايد هذه التكاليف، لذلك تبحث المنظمات عن أدلة أن هذه الأموال التي يتم إستثمارها في التكوين لم تذهب هباءاً منثوراً فتتعاظم توقعات رجوع الإستثمار فيما يتعلق بالتكوين و نحو المكونين و الفاعلين...في توضيح العلاقة بين نشاط التكوين المنجز في المؤسسة و النتائج التنظيمية من أجل تقييم هذا النشاط التكويني.

و على هذا الأساس قد يكون من الإجباري على المؤسسات أن تتبنى منهجية في التخطيط للتطوير و بالأخص لنشاطها في التكوين و التنمية و لتحديث ممارساتها في مجال تسيير الموارد البشرية لأن مجال الأعمال في القطاع المصرفي لم يكن كما عهد عليه الفاعلين من قبل بل أصبح من أول القطاعات إنفتاحاً على السوق و تفتحاً على التجارب و المؤسسات و رؤوس الأموال الأجنبية و الخاصة... و لأنه المحرك الرئيسي للقطاعات الأخرى أصبح الأكثر مبادرة نحو المحاكاة لنماذج الإشتغال و التسيير الدولية أو الإقليمية و لأن الموارد البشرية المحلية و المتخرجة من الجامعات هي الأقل كلفة على الأقل من ناحية المكافآت و الأجور. لذلك إختارت البنوك الأجنبية سبيل التحديث للمعارف و الكفاءات بطبيعة الحال بعد عمليات التوظيف و الإنتقاء، و على هذا الأساس إن المؤسسات البنكية الوطنية ليست بمنأً عن هاته المتطلبات. فمثلاً من خلال التقرير السنوي لسنة 2007 لبنك القرض الشعبي (CPA) و هو من المؤسسات الوطنية الرائدة في المجال البنكي بالجزائر. حيث لوحظ إرتفاع تكاليف التكوين من 107 مليون دينار جزائري إلى 126 مقابل 1654 إلى 1771 إطار في البنك خلال سنتي 2006-2007. حيث إرتفعت التكلفة من 4 % إلى 5.25 % من مجمل مصاريف المستخدمين العاملين في البنك **(CPA: 2006-2007 , 28)**

و من خلال هاته الإحصائيات و على غرار البنوك المحلية و التي هي مطالبة بتكوين العاملين فيها سواءاً كان إلزامياً من الناحية القانونية أو مهنياً من الناحية التنظيمية. إن هاته الأرقام المالية هي إستثمار في العامل البشري أو ليسَ من الأجدى و الواجب أن يتم التحري و التقييم المنهجي لهاته التدابير و الإجراءات المتعلقة بتطوير الكفاءات و المعارف لدى العاملين. و إلا أصبح هذا النشاط هو من قبيل السياحة و الإستجمام علاوة على ذلك إن مسؤولية الفاعلين في التكوين المهني من مؤسسة بنكية و معاهد تكوين تظهر أيضاً على المحك ليس فقط في برمجة التكوين و التكلم عن الطرق ومنهجيات التكوين و البيداغوجية الجديدة إلى غير ذلك... بل يجب أن تتحدث أيضاً عن التوجهات الجدية و الجديدة لتقييم إجراء التكوين !؟

و المسألة المثيرة هي ما السبب في أن جزء صغير من التكوين يتم إستعماله و بنجاح في بيئة العمل و ما علاقة ذلك بقدرة الأفراد و فعاليتهم في تطبيق ذلك و هل كل ذلك يتعلق بالدوافع الأولية تجاه التكوين من الأساس؟

و للإجابة عن هذا الإنشغال الجوهري أصبح من البديهي أن نُدخل مقاربة النقل للمعارف و الكفاءات أو ما يسمى أحياناً بنقل التكوين في ممارسات التكوين و التنمية للمعارف و الكفاءات. ولأن هاته المقاربة تجعل من العوامل الشخصية مثل الدافعية في التعلم و الفعالية الشخصية من أهم المتغيرات لإنجاح سيرورة التعلم و التكوين للمعارف و الكفاءات.علاوة على ذلك إنها تضمن إستمرارية النقاش و التصحيح لفعالية التكوين المهني. و فعالية الإجراءات إن نحن تحدثنا عن جودة السيرورة في إطار المعايير المعمول بها.

فبصورة أكثر دراماتيكية فإنه لا يمكننا إرغام أشخاصٍ لا يرغبون في التعلم و التكوين! وما هو مصير عملية التعلم إن لم يشعر العاملين بأهمية التعلم و الضرورة إليه ؟ .أو لا يمكن أن يتعلم الأشخاص بدون أن تكون لديهم الحاجة المدركة لهذا التكوين؟ فلا تكوين بدون دافعية. و لإنجاح هذا التكوين على الأفراد أن تكون لهم القدرة في التعلم و نقل محتوى المعرفة من حصة التكوين إلى مكتب العمل. و لهذا إرتأينا أن نتعامل مع هاته الثنائية أو الإحداثية. الأولى الدافعية في التعلم و الثانية الشعور بالفعالية الشخصية في نقل التعلم فإلى أي مدى تساهم الدافعية التي نتحدث عنها في التعلم في التأثير على الفعالية الشخصية في نقل التعلم ؟ و ما هو محل أهمية المتغيرات الديموغرافية من السن و الجنس و المستوى الدراسي في إدراك هاته الفعالية الشخصية؟

و للإجابة عن هاته التساؤلات المثيرة كانت أيضاً الإجابات مثيرة لأن الباحث وجد نفسه في تقاطع لمجموعة من العوالم. ففي عالم التربية نتحدث عن التعلم و تراكم الكفاءات و في عالم الأندراغوجيا و هو التخصص الجديد نتحدث عن الراشد المتعلم خصوصياته و إرادته في التعلم و في عالم تسيير الموارد البشرية نعالج التكوين و هندسة ونقل التكوين. و في عالم علم النفس الإيجابي و الإنساني نتحدث عن تقدير الذات و إدراك القدرات و الفعالية و تنميتها. و في عالم علم النفس الفارقي نعالج الفروق الفردية. في عالم علم النفس المعرفي نتحدث عن المعرفة و طرق تشكيلها و عن الذات كمصدر للمعرفة...فهي عوالم متعددة و أكثر إتساعاً فكلما أدخلنا عنصراً إضافياً إتسعت دائرة التفسير و المقاربة. لذلك راعينا أن نعالج المواضيع وفق ما تقتضيه حدود البحث و إمكاناته. حيث كان تصميم شكل البحث يتكون من الفصول التالية : ففي **الفصل الأول** قام الباحث بتقديم البحث وهو إطار تصوري للبحث حيث تم عرض الإشكالية الرئيسية و التساؤلات

الثانوية علاوة على الفرضيات، أهمية وأهداف البحث، و توضيح للمفاهيم الإجرائية المكونة للبحث.

أما في **الفصل الثاني** تطرقنا لمفهوم الفعالية الشخصية أو الإدراك و الشعور بالكفاءة فتحدثنا عن ماهيتها و طرق و أصول تشكلها، و آثارها في الحياة العامة و المدرسية المهنية و الصحية و في مواجهة الإضطرابات. حيث أنه هو المتغير الأكثر أهمية.

أيضاً في **الفصل الثالث** تطرقنا إلى الدافعية للتعلم فتحدثنا عن الدافعية عموماً و في العمل و المنظمات و ضمن نشاط التعلم و التمدرس والتكوين أيضاً كما تطرقنا إلى الدافعية في التعلم و التكوين لدى فئة الراشدين و المقاربات التي عالجت هاته الجزئية.

كما تحدثنا في **الفصل الرابع** عن عملية التعلم و إكتساب الكفاءات و التي أعم و أشمل من التكوين خصوصاً بالنسبة لفئة الكبار أو ما يطلق عليهم أحياناً بالراشدين. و التعلم الفردي و التنظيمي. حيث تطرقنا إلى خصوصية هاته الفئة و مميزاتها، لأنها الفئة المعنية بالدراسة.

أما في الحوصلة النظرية حاول الباحث أن ينسج العلاقة بين المتغيرات في **الفصل الخامس** للدراسات السابقة حيث تمت الإشارة إلى مجموعة من البحوث الرائدة في الإشكالية المطروحة مع بعض التعليقات و الملاحظات حولها.

هذا من جهة الجانب النظري أما من الجانب الميداني فتحدث الباحث عن سياق البحث الذي تمت فيه الدراسة التطبيقية حيث شمل **الفصل السادس** و المتضمن لتطور ومراحل تشكل النظام البنكي و أطيافه و مكانة التكوين المهني في هذا القطاع الحساس.

أما **الفصل السابع** شمل إجراءات و منهجية الدراسة في التحدث عن مجتمع البحث و العينة و مميزاتها و تم التحدث عن أدوات القياس و إستيفاءها للشروط و الخصائص السيكوميترية من خلال الصدق و الثبات.

أما في **الفصل الثامن** تم عرض النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال معالجة البيانات على أساس برامج (Spss-Exel) و التحقق من الفرضيات الرئيسية و الفرعية التي وضعها الباحث سلفاً.

أما في **الفصل التاسع** قام الباحث بتحليل ومناقشة النتائج على ضوء التحقق من الفرضيات حيث تم التطرق إلى دور العوامل الديموغرافية في الفعالية الشخصية لنقل التعلم و دور و تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية. كما تم ذكر حدود البحث و قدمت بعض الإقتراحات و أشير إلى بعض المسارات البحثية في المجال مستقبلاً. على ضوء هاته التجربة البحثية.

الفصل الأول

تقديم البحث.

تمهيد :

تبرز أهمية العوامل الشخصية في التأثير على فعالية التدابير التنظيمية و الإجراءات التحسينية و التي تطور من أداء المنظمات لسبيل الحصول على الفعالية التنظيمية لكن هاته الفعالية التنظيمية لا يمكن إستخراجها و إدراكها بدون فعالية المورد البشري؟. وعلى هذا الأساس إن حتمية التطوير و التنمية للكفاءات لدى العاملين هي مرتبطة أكثر بدرجة إلتزامهم و قوة دافعيتهم تجاه هاته التدابير، لذلك إرتأينا أن نطرح في هذا الفصل تصورنا للإشكالية التي هي موجودة بين دافعية الأشخاص نحو التكوين كوسيلة لتنمية الكفاءات و المعارف و الفعالية الشخصية في إيصال و نقل هاته المعارف إلى الممارسة البنكية أي من سياق التكوين إلى سياق العمل.مبرزين أهمية و أهداف البحث مع التحديد المنهجي لمصطلحات البحث الأساسية محاولين في هذا البحث أن نجيب عن جملة من التساؤلات.

<u>أولاً</u>: تحديد الموضوع .

يحتل التكوين المهني حالياً مكانة فعلية ذات أولوية ضمن عدة طرق لتطوير المعارف و الكفاءات الشخصية و المهنية خصوصاً الإطارات فالتكوين الأولي لهاته الفئة هو غالباً أرفع شأناً من الناحية النوعية مقارنة مع الفئات المهنية الأخرى لكنه ليس دائماً ضامناً لفعاليته على المستوى طويل المدى. فهو يسمح للإطارات بالتحسين المتواصل للمعارف و الكفاءات وإدماج الجديدة منها في واقعهم المهني اليومي. وعلى أساس هذه البديهية و التي تعبر عنها أحياناً سياسة المؤسسة المتضمنة لتسيير مواردها البشرية و التي تعلن و تنشر في المكاتب و الإعلام إلا أنه في الغالب لا يكون سوى خطاب واجهة لماذا ؟ لأن القليل من الفاعلين يتحدث بجدية عن فعاليته من حيث المردودية هذا من جهة. أما من جهة أخرى فإنه من خلال الإطلاع على الأدبيات التي تناولت الموضوع و المعاينات الميدانية الملاحظة فإن أكبر وأول مشكلة هي الغياب لأي تقييم منهجي لهذا النشاط و إلا كيف يتسنى أن نتأكد من فعاليته ؟؟

فالتكوين هو مجموع الجهود التي يتم التخطيط لها من قبل المنظمة لأجل تسهيل التعلم للمعارف و الإتجاهات و السلوكات و التي هي لصيقة و متعلقة بالشغل لدى عامليها. فالتكوين لا يهدف فقط إلى التعلم بل أن هناك أهداف أخرى زيادة على التعلم فمن الدافعية للتعلم ثم نقل هذا

التعلم. لذلك من الإجراءات المعمول بها في تقييم التكوين بالنظر إلى هذه الجزئيات الثلاثة الأخيرة التي ذكرناها آنفاً فتُقَيم دافعية التعلم من خلال الرضا نحو نشاط التكوين ويُقَيمُ التعلم على الأساس البيداغوجي من خلال إكتساب المعارف أو المهارات أو الكفاءات. ويُقَيم نقل التعلم أو نقل التكوين وأحياناً نجد له تسمية نقل المعارف التنظيمية من التكوين إلى العمل من خلال التطبيق الفعلي للكفاءات المكتسبة داخل بيئة و متطلبات منصب العمل. و الشيئ الملفت للإنتباه في البحوث التي إطلع عليها الباحث و التي عالجت سيرورة التكوين أنه يتم تقسيم و تجزئة هذه السيرورة إلى مراحل مرجعية أساسية المرحلة الأولى و هي ما قبل التكوين و المرحلة الثانية هي التكوين و الثالثة هي ما بعد التكوين.

أما الجانب الذي إسترعى إنتباه الباحث هو تأثير العوامل الشخصية ومحلها تجاه التكوين بغض النظر عن العوامل البيئية أو محتوى التكوين أي أن البحث سيتمحور حول العلاقة بين الدافعية قبل التكوين و مسألة الفعالية الشخصية في نقل هذا التعلم بعد عملية التكوين.

و المسألة المثيرة للتساؤل هي ما السبب في أن جزء صغير من التكوين يتم إستعماله و بنجاح في بيئة العمل و ما علاقة ذلك بقدرة الأفراد و فعاليتهم في تطبيق ذلك و هل كل ذلك يتعلق بالدوافع الأولية تجاه التكوين من الأساس؟؟

<u>ثانياً</u>: مشكلة البحث .

يكاد يتفق عدد كبير من المربين و المكونين و المنشطين و العاملين في المجال التربوي و الإجتماعي و التوجيهي أن المعضلة الكبيرة التي يتلقونها مع جمهورهم تتعلق بضعف أو الغياب الكلي للدافعية لكل ما هو تعلمي و تدريسي و معرفي حيث يلاحظ نقص الإهتمام لدى مختلف الفئات و عزوفهم عن المعرفة و إنعدام المبادرة الفردية و التوجه الذاتي و الشخصي نحو تعلم المعارف و الكفاءات. فيلاحظ لدى فئة التلاميذ و الطلبة في المدارس و الجامعات اللادافعية و إستعمالهم لإستراتيجيات التجنب من التعلم و عدم التحفيز الذاتي في متابعة الدروس فهم غير محفزين منذ البداية حيث لا يجدون المنفعة و لا يرون طائلاً من هذا التكوين أو المادة المدروسة أو يكونوا محفزين في البداية ثم تتناقص و تنخفض دافعيتهم نتيجة نشاطات الأستاذ المقترحة و يظهر ذلك جلياً من خلال التصورات التي لدى الطلبة تجاه أساتذتهم. فلا يهتمون بالدراسة ولا

يحبون التعلم و إكتساب المعارف و لا يقدمون أي مجهود ليطوروا من كفاءاتهم حتى في حالة تعلمهم لا يعتمدون إلا على إستراتيجية التكرار و الحفظ مع شعورهم بالخوف المتزايد من وسيلة التقييم والتي هي الإمتحان. هذا من ناحية أما من ناحية أخرى إن إمتداد هذه اللادافعية تجاوز الفئات الأخرى حتى بالنسبة للراشدين. فمن خلال المتابعة والإطلاع على واقع تسيير المؤسسات الجزائرية سواءاً المنتمية إلى القطاع العام أو الخاص تتضح حزمة معاينات يمكننا الإشارة إليها تكاد تكون لصيقة بميدان تسيير الموارد البشرية في إطار تطوير الكفاءات أو على الأقل بنشاط التكوين و التعلم أو التمهين إذا تعلق الأمر بمؤسسات التكوين المهني و التمهين. أول مشكلة هي إنعدام خطة واضحة أو إجراء شفاف يعالج بما يسمى بتقييم التكوين حتى و إن كانت هناك مبادرة لمراجعة التكوين كما لاحظناه في المؤسسات التي تتبنى معايير الجودة الشاملة (إيزو) و التي من المفروض عليها أن تقوم بإجراء تقييم منهجي لنشاط التكوين فإن مسؤولي الموارد البشرية و التكوين يقفون مكتوفي الأيدي في ماذا يقيمون؟ و كيف ؟ فالبعض يقيم رضا المتكون و البعض الأخر يقيم الجانب البيداغوجي بإحتشام مع الغموض و الهلامية في تحديد الحاجة إلى التكوين " تحت شعار نكون من أجل أن نكون "

إضافة إلى ذلك فبمجرد الإنتهاء من حلقات ونشاط التكوين يصبح الحديث مركز عن إحداث التغير النوعي في السلوك المرتبط بالكفاءات المطلوبة في العمل من قبيل التغير غير المرغوب فيه و الذي يحدث دوماً المقاومة لذلك والذي يخلق مجموعة من الإلتباسات و الشكوك لدى الحاصلين على التكوين و غياب الرغبة في إثبات تعلمهم. إذن فلماذا يذهب العاملين إلى التكوين و ما هي دافعيتهم تجاه نشاطات التكوين و التعلم ؟ و في معالجة مسألة الدافعية تختلف الأشكال فهناك من يتطرق إليها من منظار السيرورة أو من خلال المحتوى أو الناتج لكن في إطار التكوين يرى كل من (Pintrich , Schunk 2002 , Karsenti,1999) أن الدافعية في التكوين و التعلم هي عبارة عن عملية لا يمكننا ملاحظتها مباشرة و تعقدها لأنها تتضمن عدة دوافع وحوافز مختلفة و أحياناً يمكن أن تتجمع عدة دوافع للتكوين بالنسبة للشخص الواحد مثال الدوافع العشرة لـ (Carré, 2002) وأحياناً تأخذ منحى مختلف وتطوري غير مستقر من خلال رزنامة التكوين التي تحدثنا عنها سالفاً (قبل التكوين– التكوين– بعد التكوين). من جهة أخرى يرى كل من (Mathieu et Al 1992, Noe , Shmitt,1986) أن الدافعية هي إحدى السوابق والعوامل التي لها دلالة كبيرة في

التعلم و في نقل التعلم أيضاً فإن كان كذلك فعلاً و أن نجاح عملية النقل للمعارف من نشاط التكوين إلى العمل يتطلب الدافعية تجاه هذا التعلم و التكوين فكيف يستطيع المتربص العامل الحاصل على التكوين أن تكون لديه الكفاءة و الفعالية االشخصية في نقل هذه المعارف و القدرة الفعلية في تطبيق و فرض نفسه من خلال معارفه المكتسبة و تحولها إلى كفاءة معترف بها من قبل الآخرين وهو فاقد لهاته الدافعية ؟

و إحدى الإنشغالات الأساسية هي كيف نحفز العاملين والمستخدمين في قطاع البنوك و المالية بأهمية التكوين و التعلم و بالتالي تسهيل تعلمهم و إكتسابهم للكفاءات المطلوبة و إحساسهم بأنهم يمتلكون هاته الكفاءات و أثر ذلك على فعاليتهم الشخصية في نقل التعلم ؟؟

التساؤلات الثانوية .

– هل توجد هناك فروق دالة في الفعالية الشخصية نحو نقل التعلم في نشاط التكوين من حيث المتغيرات الديموغرافية (السن، الجنس، المستوى الدراسي) لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي؟

– هل توجد هناك علاقة بين الدافعية نحو التعلم في نشاط التكوين والتي تشمل (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي ؟

– هل توجد هناك علاقة بين الدافعية القيمة نحو التعلم في نشاط التكوين و الشعور بالفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي ؟

– هل توجد هناك علاقة بين الدافعية الإستعمالية نحو التعلم في نشاط التكوين و الشعور بالفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي ؟

– هل توجد هناك علاقة بين الدافعية التوقعية نحو للتعلم في نشاط التكوين والشعور بالفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي ؟

- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للدافعية للتعلم بأبعادها (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) لنشاط التكوين مجتمعة على الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في قطاع البنكي.

ثالثاً: الفرضية العامة للبحث و الفرضيات الجزئية.

بالنظر إلى الدراسات السابقة و الإطلاع على الإطار النظري و الإسهامات التي تسنى التفحص فيها في ميدان نقل التعلم و تأثير العوامل الشخصية والتي من جملتها الفعالية الشخصية و الدافعية في التكوين و التعلم. أمكن للباحث صياغة الفرضيات على النحو التالي :

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي).

الفرضية الجزئية الأولى ف1- لا توجد فروق من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً لجنسهم (الذكور و الإناث).

الفرضية الجزئية الثانية ف2- لا توجد فروق من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي وفقاً للفئات العمرية.

الفرضية الجزئية الثالثة ف3- لا توجد فروق من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً للمستوى الدراسي (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي).

الفرضية الرئيسية الثانية : توجد علاقة إرتباطية بين متغيرات الدافعية للتعلم ما قبل التكوين و تشمل الدافعية (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي.

الفرضية الرابعة ف4- توجد علاقة إرتباطية بين درجات دافعية القيمة نحو التعلم و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي.

الفرضية الخامسة ف5- توجد علاقة إرتباطية بين درجات دافعية الإستعمالية نحو التعلم و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي.

الفرضية السادسة ف6- توجد علاقة إرتباطية بين درجات دافعية التوقعية نحو التعلم و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي.

الفرضية السابعة ف7- يمكن التنبؤ بالفعالية الشخصية في نقل التعلم من خلال أبعاد الدافعية للتعلم نحو التكوين (التوقعية –الإستعمالية – القيمة).؟

رابعاً: أهمية البحث.

إن إنجاز هذا البحث ينطلق من الإنشغال الرئيسي والذي يتعلق بماذا يدفع الأفراد للتعلم و عن علاقتهم بالمعرفة و سيرورات تعلمهم و إكتسابهم للمعارف ؟ و الذي قد يكون ضامناً لتشكيل الكفاءات سواءاً كانت شخصية سلوكية أو مهنية، تقنية، إجرائية. مما قد يتيح لهم الفرصة لتطبيق و ممارسة هذه المهارات و الكفاءات في واقعهم و بيئة عملهم و إتصافهم بها مع زملائهم و مشرفيهم في العمل و الذي يخلق الإنطباع أنهم ذو كفاءة و مهارة و خبرة والتي تُخَول لهم مكانة و أن يكونوا محل نموذج و قدوة في مؤسساتهم. لذلك يتمركز إهتمامنا حول محوران أساسيان يمكن إبرازهما كما يلي :

- ❖ المحور الأول هو المحور الأكاديمي البحثي حيث يندرج بحثنا إمتداداً للبحوث السابقة في علوم النفس و التربية و تقاطعها مع مجالات تسيير الموارد البشرية و المنظمات و بالأخص إظهار وجهة النظر النفسية، الوجدانية، المعرفية ومساهمتها في إنجاح نشاطات و تدابير تسيير الموارد البشرية و التي من ضمنها التكوين. كما أن بحثنا يحقق نوع من الجدة نظراً لنقص المساهمات و البحوث في هذا الميدان نقل التعلم بعد التكوين و ميدان الفعالية الشخصية حيث أننا لم نلحظ أي دراسة تم تسجيلها في حدود علم الباحث تحدثت عن الموضوعين بطريقة منفصلة أو معاً في آن واحد.
- ❖ أما على صعيد المحور الثاني و الذي هو تطبيقي فإن إهتمام بحثنا يسعى هادفاً لتحسين النشاطات و الممارسات المهنية المتعلقة بتنمية الكفاءات و التكوين الذي هو إجراء ينتمي إليها و متابعة الإهتمام من خلال تسهيل عملية التعلم بدءاً بعملية و إجراء التقييم سواءاً

تعلق الأمر بتقييم الأفراد لذواتهم على أساس كفاءاتهم أو تقييم نشاط التكوين على أساس الفعالية و المردودية.

كما أن بحثنا هذا يمثل بادرة أولى للتعرض و مسائلة موضوع الفعالية الشخصية كمفهوم جديد مطبق في المنظمات و هو يعني ضمنياً أن الفرد هو فاعل إيجابي مسؤول عن أفعاله و عقلاني في نفس الوقت، من خلال الإرادة الذاتية و الإستقلالية في التعلم و تعلم التعلم و إستعماله لأنماط مختلفة من إستراتيجيات التعلم و القدرة على التحكم في نقل هذا التعلم إلى بيئة العمل و سنحاول تقديم هذا الإهتمام الجديد المتعلق بالفعالية الشخصية، المهنية أو العامة و إقتحامها لنشاطات و مجالات المنظمات و سلوكات الفرد فيها كالتعلم و إتخاذ القرار...كما أن الموضوع يساعد المسؤولين على الموارد البشرية في تطوير أشكال التعلم و برامج التكوين من أجل تنمية كفاءات و معارف الأفراد في المنظمة. علاوة على ذلك يريد الباحث إماطة اللثام عن موضوع نقل التعلم أو التكوين. أو ما يطلق عليه بنقل المعارف وشروطه التنظيمية.

خامساً: أهداف البحث.

يتمثل الهدف الأساسي في بحثنا هو تقديم أفضل فهم للخصائص الشخصية المتدخلة و المساهمة في تحقيق فعالية التكوين ضمن إطار تنمية و تطوير الكفاءات الشخصية و المهنية وبالأخص حينما يتعلق الأمر بمدى نقل مجموع التعلم المكتسب خلال نشاط التكوين إلى بيئة العمل لدى فئة الإطارات العاملين لقطاع المالية و البنوك في الجزائر. و مدى إرتباط هاته العوامل الشخصية ببعضها البعض علاوة على ذلك إستثمار هاته المفاهيم في إثراء عمليات نقل التعلم و التكوين إما على المستوى الفردي أو التنظيمي. حيث تتمركز أهداف بحثنا إلى جزئيتين. الجزئية الأولى تتعلق بالميدان التصوري النظري، أما الجزئية الثانية تتعلق بالميدان التطبيقي الممارساتي.

الأهداف التطبيقية :

1- الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم ما قبل التكوين و الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين.

2- التعرف على أي من المكونات و عوامل الدافعية و المساهمة في التعلم و نقله.

3- التعرف على مكونات الدافعية ما قبل التكوين و طبيعة علاقة كل مكون بالفعالية الشخصية.

4- التحقق من وجود فروق دالة إحصائياً في الفعالية الشخصية في نقل التعلم ترجع إلى المتغيرات الديموغرافية : أ- الفئة العمرية ، ب- الجنس، ج- المستوى الدراسي.

5- التعرف على طبيعة العلاقة بين السن و الجنس و المستوى الدراسي مع الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

الأهداف النظرية :

1- تحسيس مسؤولي الموارد البشرية في قطاع المالية و البنوك نحو أهمية الإستثمار في الجانب البشري و خصوصاً حين تنمية الكفاءات والتكوين ومدى تأثير مسؤولية الأفراد و دافعيتهم في إنجاح تدابير و نشاطات المنظمة.

2- إشعار العاملين بالمسؤولية في نقل التعلم و خصوصاً الدعم و خلق فرص لذلك إضافة إلى العامل الجوهري في أن مشروع التكوين و تطوير المؤسسة مرتبط أولاً وقبل كل شيئ بدافعيتهم و إلتزامهم في سلوكهم المهني و خصوصاً في تعلم الكفاءات و المعارف المطلوبة التي تفيدهم مهنياً وشخصياً.

3- إظهار أهمية الإستثمار في التكوين و مردوديته و تتأتى تلك من خلال تقييمه من كل النواحي البيداغوجية أو الدافعية ، الأداء ، النتائج التنظيمية و علاقة ذلك بالتقييم الشخصي الذي يضعه الأفراد نحو ذواتهم و إدراكاتهم لكفاءاتهم في نقل ما تعلموه خلال نشاط التعلم.

4- إشعار و التنويه إلى أن سيرورة إكتساب الكفاءات لا تتوقف فقط على نشاط التكوين و لو أن التدريب و التكوين هو من الطرق الفعالة لتحصيل نتيجة تعلم المعارف المهنية و الشخصية إلا أن ذلك ليس ضامناً لإكتساب و الإمتلاك الفعلي للكفاءات و لا يكون ذلك إلا بالتأكيد أن هاته النتيجة هي سيرورة مرتبطة المراحل وأن عملية النقل للمعارف هي حلقة مكملة للمجموع حيث أن همزة الوصل هي عملية تقييم التكوين.

5- إدخال عملية النقل للمعارف بعد التكوين في مفردات مسؤولي الموارد البشرية بحكم أنه مفهوم جديد و مفصلي في تعلم و إكتساب المعارف و الكفاءات.

سادساً: هيكلة و تصميم البحث.

نموذج الدراسة و متغيراتها :

المتغيرات المستقلة :

1- الدافعية التوقعية نحو التعلم في نشاط التكوين.

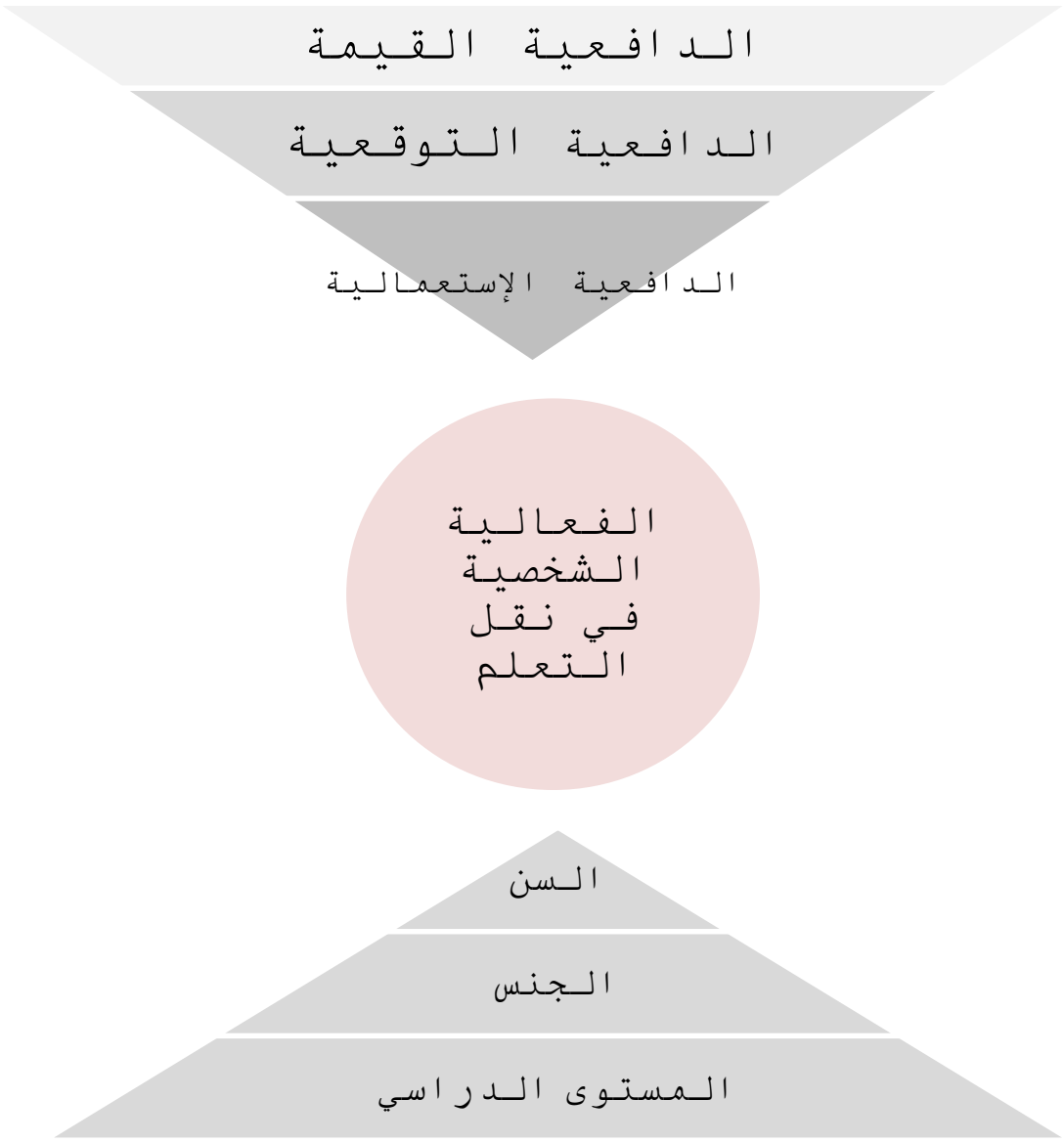
2- الدافعية الإستعمالية نحو التعلم في نشاط التكوين.

3- الدافعية القيمة نحو التعلم في نشاط التكوين.

4- المتغيرات الديموغرافية (السن، الجنس، المستوى الدراسي)

المتغير التابع :

1- الإعتقاد بالفعالية الشخصية في نقل التعلم المحصل في نشاط التكوين.



الشكل (1-1): نموذج الدراسة المقترح للمتغيرات المستقلة و المتغير التابع.

سابعاً: تحديد المفاهيم الإجرائية للبحث.

1- الدافعية نحو التعلم :

يعرف كل من (Tannenbaum & Yukl, 1992) " الدافعية للتعلم تعني الإتجاه والشدة و المثابرة في الجهود الممارسة لدى المتربصين نحو نشاطات التحسين المرتكزة على التعلم قبل و أثناء وبعد التكوين"**(Burke L, A: 2007, 267)**.

إن أدبيات البحث تتحدث في الغالب عن معنيين متشابهين حين التحدث عن الدافعية نحو التعلم أو الدافعية نحو التكوين. فالدافعية ما قبل التكوين في السياق التنظيمي حسب (Salas Cannon-Bowers,2001), بأنها حجم الطاقة المبذولة من قبل العاملين قبل التكوين و التي نحددها بمستوى و شدة الجهود التي يستعد العاملون بذلها حين مشاركتهم في نشاطات التكوين وهذا التعريف يتضح أنه أكثر دقة من الذي قدمه (Steers, Porter,1975) واللذان عرفا الدافعية قبل التكوين أنها مثير و قوة رئيسية تدفع العاملين للمشاركة في التكوين. فالدافعية ما قبل التكوين هي عنصر جوهري يجب أن يدرس لأن البحث التجريبي حدد بدون إلتباس أن هناك علاقة دالة بين مستوى الدافعية ما قبل التكوين و التعلم خلال التكوين. بل و أكثر من ذلك فقد تم الإثبات أن الدافعية ما قبل التكوين لها تأثير دال على الإرادة في إستعمال الكفاءات الجديدة المكتسبة فور الرجوع إلى العمل (Goldstein 1980, Latham 1988, Martocchio et Webster 1992 , Mathieu et al 1992 ,Quinones,1995) . ومن خلال البحث في الأدبيات و التي سمحت لنا بتمييز نوعين من المؤشرات للدافعية ما قبل التكوين هما الدافعية في المشاركة و الدافعية في التعلم. حيث تعرف الدافعية في المشاركة أنها هي القرار في المشاركة أو عدم المشاركة في نشاطات التكوين و حسبهم فإنها تقاس بعدد الساعات الممضية في إتباع الدروس أو عدد الدروس التي يفكر العاملين إتباعها في المستقبل وهناك بحوث عديدة أثبتت أن الدافعية في المشاركة تؤثر في فعالية التكوين. أما بخصوص الدافعية في التعلم فهي الرغبة التي لدى المشارك في تعلم محتوى برنامج التكوين كما أن الدافعية في التعلم أيضاً يمكن ربطها بإكمال أو عدم إكمال التكوين حيث أن نتائج البحوث الإمبريقية أشارت إلى العلاقة الدالة بين الدافعية للتعلم و درجة التعلم.

ونموذج التوقع (القيمة، الإستعمالية، توقع النتائج) هو أهم نموذج مستعمل في الغالب والأكثر ملائمةً لدراسة الدافعية في التكوين و في تبني سلوكات جديدة وهو النموذج الذي يحدد الشخص المحفز حسب الدرجة التي يدرك بها أن تبني سلوكات معينة يقدم فعلياً مساهمة في عمله و أن هاته النتائج المتوقعة قد تقدم له أيضاً الفائدة و المنفعة.

إجرائياً: الدرجة الكلية المتحصل عليها من مقياس الدافعية نحو التعلم لـ

(Tannenbaum, Mathieu ,Salas, Cannon-Bower,1991)

2- الفعالية الشخصية في نقل التعلم :

تتمثل في إعتقاد المتكون بقدرته على إنجاح التكوين بمختلف الدرجات إبتداءاً من القدرة على التعلم و إكتساب الكفاءات الجديدة ونقلها إلى ميدان العمل. **(EL Akermi ,A Kh,R F : 2004, 4)**.

علاوة على ذلك فإن الفعالية الشخصية تتحدث عن الفعالية الشخصية في التعلم و عن الفعالية الشخصية في نقل التعلم. فالفعالية الشخصية هي مفهوم أساسي في نظرية التعلم الإجتماعي لـ (Bandura,1986) فحسبه فهي الأحكام التي يصدرها الفرد عن قدراته في إنجاز مهمة معينة. أما عن الفعالية الشخصية فيما قبل التعلم فهي ثقة المتربص في قدراته على تعلم محتوى التكوين أما الفعالية الشخصية فيما بعد التكوين أو النقل فهي ثقة المتربص في قدرته على تطبيق المعارف المكتسبة و الكفاءات في العمل بعد التكوين. **(Tharanganie M,G :2013,321)**.

إجرائياً: الدرجة الكلية المتحصل عليها من مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم لـ

(Specific Self-Efficacy For Transfer) (Traci Sitzmann , 2008)

3-التكوين : أنه يمثل مجموعة من نشاطات التعلم المخططة و التي تهدف إلى إكتساب المعارف بما فيها المعارف، المهارات و الإتجاهات و التي تسهل من تكيف الأفراد و الجماعات مع محيطهم الإجتماعي و المهني علاوة على تحقيق أهداف الفعالية التنظيمية **(Audet , I: 2007, 7)**.

من جهة أخرى يرى (Vincens,2001) أن عملية التكوين تمثل سيرورة إكتساب المعارف و المعارف التقنية و السلوكات و كل ما يقدم الكفاءات أي القدرات وخصوصاً و التي هي لازمة للعمل الإنتاجي.

4- التعلم : هو عملية إكتساب المعارف و خصوصاً المعارف الإجرائية التطبيقية حيث أن هدفه هو تحسين الأداء في بيئة العمل.

5- نقل التعلم : هو العملية التي من خلالها الفرد و الجماعة يطبقون و يكيفون بطريقة مستمرة للحظات المناسبة في بيئة العمل لمجموع التعلمات و المعارف و القدرات المكتسبة حين نشاطات التكوين الملائمة لمهامهم.

ثامناً: صعوبات الدراسة.

– نقص التجاوب من قبل المسؤولين للمؤسسات البنكية و إدراك الباحث في خانة المحققين أو المفتشين الحكوميين.

– خوف العاملين في التصريح بهوياتهم و إخفاء الخبرة المهنية رغم التعهد الشخصي للباحث قبل إجراء المقابلة أو ملأ الإستبيان.

– صعوبة توزيع الإستبيانات أو إستردادها حتى أن إستردادها يتطلب أكثر من 10 أيام سواءاً يرجع إلى طبيعة ثقل العمل أو إجراءات روتينية إزاء هذا النوع من الأنشطة.

– محدودية الدراسات الوطنية أو العربية و التي تحدثت عن عملية نقل التكوين سواءاً كان في الإطار العام لتقييم هذا النشاط أو إندرج في التحدث عن هاته السيرورة بمعزل عن الإنشغالات التنظيمية الأخرى.

– نقص الدراسات السابقة المحلية أو العربية التي تحدثت عن الفعالية الشخصية العامة أو الخاصة في التكوين.

الفصل الثاني

الفعالية الشخصية وديناميكيتها.

تمهيد :

إن الشعور بالفعالية الشخصية مفهوم طوره العالم النفساني أ. بونديرا و الذي هو إعتقاد الشخص بقدرته على تحقيق الأهداف ومواجهة مختلف الوضعيات ومنذ تأسيس هذا المفهوم من الناحية النظرية ظهر كبعد أساسي وجوهري لتوضيح السلوكات و التصرفات البشرية في الميادين المختلفة إنطلاقا من مبدأ أن الفرد لا يمكنه التطور والنمو أو أن يحافظ على الغاية من السلوك أو يثابر أمام الصعوبات إذا لم يعتقد أنه قادر على تحقيق النتائج المرغوبة إستنادا إلى نشاطاته و جهوده فهي ليست مرتبطة بالكفاءات التي يمتلكها الشخص بل بالإعتقاد بهاته الكفاءات وما يستطيع القيام به. وهذا الشعور عامل مهم في الدافعية حين السلوك و المثابرة نحو تحقيق الأهداف لأن مستوى الجهد المبذول والمستثمر هو حسب النتائج المتوقعة كما أن الشعور بالفعالية القوي يؤدي إلى تحديد أفضل للأهداف وبذل المزيد من الجهود والمثابرة إضافة إلى ذلك إن الضعف في الشعور بالفعالية هو عامل مهم في الإصابة بالإكتئاب. فالمفهوم تم إستعماله في العلاج النفسي و برامج التدخلات لتدعيم تحقيق الأهداف في مختلف الميادين وخصوصا المتعلقة بالصحة (مثل التوقف عن التدخين،الحمية وفقدان الوزن، التكيف مع المرض مثل السكري...) وبالميادين المدرسية و المهنية.

و سنتطرق في هذا الفصل إلى خمسة جوانب أساسية تم ترتيبها على النحو التالي :

المبحث الأول: تحديد مفهوم الفعالية الشخصية.

المبحث الثاني: ديناميكية الفعالية الشخصية وتشكيلها.

المبحث الثالث: الفعالية الشخصية في السياق المدرسي.

المبحث الرابع: تطبيقات المسار المهني وإستثمار الفعالية الشخصية.

المبحث الخامس : تطبيقاتها في العلاج ومواجهة الإضطرابات.

المبحث الأول: تحديد مفهوم الفعالية الشخصية:

المطلب الأول: مفهوم الفعالية الشخصية.

أولاً: **الشعور بالفعالية** (Le Sentiment d'éfficacité) **:**

هو عندما يعتقد الشخص أنه و بصورة محكمة (إنتظامية) بقدراته وإمكانياته في إنجاز نشاط معين حتى نهاية المطاف، و هذا النوع من الشخص يملك مستوى عال من هذه السمة والتي هي من سمات الشخصية و مقابل ذلك إذا كان لشخص أخر شكوك جدية في تحقيق النشاط فإنه يملك ضعف في الشعور بالفعالية. إذن فالشعور بالفعالية هو الثقة التي لدينا بقدراتنا لإنجاز والقيام بنشاط ما معين بنجاح و يتكون هذا المفهوم من ثلاثة مكونات هي :

1/ – (L'ampleur) أهمية مستوى الأداء الذي يعتقده الشخص أنه يتوصل إليه و يحققه.

2/ – (La force de ce sentiment) قوة هذا الشعور.

3/ – (Généralisation) تعميم الإعتقاد بأن هذا الشعور يمكن إنتقاله من وضعية إلى أخرى. **(Mc Shane L,Benabou Ch: 2008 , 145)**

إضافة إلى ذلك يعرف كل من (Bouffard-Bouchard et Pinard,1988) أن الشعور بالفعالية الشخصية هو الحكم الذي يوجهه الشخص نحو قدرته في تنظيم و إستعمال مختلف النشاطات المنسجمة واللازمة في إنجاز مهمة وبالتالي هو إعتقاد الأشخاص بكفاءاتهم في تحقيق مهمة بنجاح **(B. Galand, M. Vanlede: 2004 , 93)**

من جهة أخرى حسب (Bandura,1997) و(Maddux ,2002) إن الفعالية الشخصية لها خاصيتين الأولى أنها ليست سمة من سمات الشخصية وإنما هي إعتقاد. أما الخاصية الثانية فهي أنها تنظم الموارد، القدرات، الإستعدادات و المعارف لتحقيق الأهداف المحددة في ميادين نوعية وخاصة فهي إعتقاد الأفراد بقدرتهم على تعبئة الموارد الأساسية للتحكم في الوضعيات وإنجاحها حيث تنقسم إلى بعدين هما الأول توقع الفعالية أي أننا نمتلك الموارد لمواجهة وضعية محددة و الثاني توقع النتيجة أي أننا نتحكم فيها و نحقق الأهداف المقصودة **(Foucher R, Morin L : 2007, 47)**

إلا أن (ME Gist et t.t Mitchell) يرى خلاف ذلك فهذا الشعور بالفعالية هو سمة (Trait) من سمات الشخصية المتزنة و العامة فبعض البحوث أوضحت أنه مرتبط بالأداء في العمل و خارجه علاوة على ذلك فالأفراد الذين يعتقدون أنهم ينجحون في إنجاز مهمة هم فعلاً ينجحون في إنجازها، أما الذين لديهم شكوك فهم لا يحققون المستوى المطلوب، النوع الأول هم عموماً أكثر

سعادة في العمل و في حياتهم و لديهم الكثير من النجاحات في محاولاتهم للتجديد أكثر من الأخرين، لكن السؤال : كيف ينمو و يتطورهذا الشعور ؟ أولاً و قبل كل شيء بالتجربة و الخبرة المباشرة للمهام التي تم إنجازها بنجاح ثم بالتعلم البديل (L'apprentissage vicariant) يعني ذلك بملاحظة الأخرين و هم ينجزون هذه المهام : هل هذا الشعور يمكن تغيره ؟؟ على العكس من الجوانب الأخرى للشخصية الإجابة هي نعم و لحسن الحظ بقوة لدى الأشخاص الذين لديهم شكوك بقدراتهم، و يمكن أن نعدل هذا الشعور بالتكوينات النوعية (مثلاً كيفية القيام بعرض، أو ندوة،..) عبر القيام بذلك مع نماذج (Modèles) ناجحين في القدرة على العرض، أو عبر إدماج الأشخاص في جماعات أو فرق عمل أكثر كفاءة وأداءاً و نقدم لهم المساعدة عبر المرافقين"Mentors, Coaches" أو الإقتراح على الشخص التعلم عبر التصور (Visualisation) أي تذكر النجاحات السابقة حتى الأكثر تواضعاً و إعطائه تغذية رجعية إيجابية وغير هدامة (Rétroactive positive). **(Mc Shane L,Benabou Ch: 2008 , 145)**

2- **الفعالية الشخصية حسب باندورا :**

حسب (Bandura,2003) إن الفعالية الشخصية تتعلق بالتقييمات الصادرة من الفرد نحو قدراته الشخصية، فالكائن البشري هو بحاجة إلى ثقة متينة في فعاليته ليشرع أو يتابع جهوده المطلوبة لإنجاح مهمة أو تحقيق هدف. فالفعالية الشخصية تحتل مكانة جوهرية و مركزية في النظرية المعرفية الإجتماعية حيث تؤثر في النشاطات و في درجة الدافعية فالإعتقاد بالفعالية الشخصية يلعب دور هام في إكتساب و تعلم الكفاءات و يعدل أيضاً من الدافعية عبر الطموحات و النتائج المتوقعة، و الجهود الشخصية، من جهة أخرى يجب أن نشير بأن الفعالية الشخصية هي نوعية (Spécifique) بحيث أن الشخص يمكن أن يشعر أنه كفؤ في اللّغات و ليس في الرياضيات، إضافة إلى ذلك أنها سياقية (Contextuelle) فقد يكون شخص يعتقد أنه كفؤ في اللغة الفرنسية لكنه يشعر أنه غير قادر على كتابة رواية. **(Lirette-Pitre. N: 2005 , 94)**

<u>ثانياً</u>: الشعور بالكفاءة كميدان للبحث.

إن دراسة الشعور بالكفاءة والتي يتضمنها الإختيار، الإلتزام، المثابرة، و الأداءات الذهنية و التي تشرح جزء كبير من الفروقات الفردية تمثل الآن ميدان بحث هام، سواءاً على مستوى فهم

السلوكات، أو مضامينها في التربية، و بالنظر إلى تأثير دور تصورات الذات في أداءات المتعلم، تم الإعتراف به من قبل (Mc Combs,1989) إلا أن قياسه و دراسته العلمية تعثرت أمام مجموعة من المشاكل التصورية و السيكومترية حتى ظهور البحث المجدد لـ (Bandura,1977) و الذي إقترح نظرية تعالج أصول و سيرورات ومختلف أشكال الإعتقاد بالكفاءة الشخصية. إبتداءاً من تلك الفترة تتابعت الدراسات حول آثار الشعور بالكفاءة على الإشتغال الإنساني في وضعيات مختلفة للتصور و التعلم، الصحة النفسية و الجسمية (التحكم في الإجهاد و الضغط و القلق، المخاوف، الإدمان، معالجة الأمراض المزمنة، الإسترجاع بعد الجراحة ...) و النمو الشخصي (العلاجات الوجدانية ...) المسار المهني، النمو المعرفي و التعلم المدرسي و المهني، في كل المراحل، الرياضات التربية العائلية (الأبوية) و المحافظة على الوظائف المعرفية لدى المسنين و الآخرون.

المصطلحات :

إعتماداً على عدّة باحثين نجد هذا المفهوم تحت عدّة تسميات **(Ruph. F: 1997, 8)**:

1/- Self confidence.
2/- Self competence.
3/- Self perceptions of ability.
4/- Self efficacy.
5/- Personal efficacy.
6/- efficacy belifs.
7/- Perceived efficacy.
8/- Sence of efficacy.
9/- Feeling of competence.

و يمكننا أن نعتمد المصطلحات التالية في اللغة العربية كمرادفات و هي على التوالي: الفعالية الذاتية– الفعالية الشخصية–الشعور بالكفاءة–الشعور بالفعالية–الشعور بالفعالية الشخصية–الإعتقاد بالفعالية الشخصية–الثقة بالذات.

إلا أننا في بحثنا هذا نحاول أن نتبنى ونختار مصطلح الفعالية الشخصية بدل الذاتية والمصطلحات الأخرى حتى لا نسقط في "الدالتونية المصطلحاتية" الملاحظة في تعدد المصطلحات باللغة العربية والتي هي تعالج مفهوماً واحد لا أكثر. كما شاهدناه حينما يتم التأصيل اللغوي بدل المفاهيمي و الدلالي الإبستيمي للمصطلح لأنه مهما كان فإننا إضافاتنا النظرية هي جد متواضعة مقارنة مع البحوث الأصلية.

المطلب الثاني: المرجعية التصورية والتيار الإجتماعي المعرفي.

أولاً: النظرية الإجتماعية المعرفية :

إن دراسة الشعور بالفعالية الشخصية إرتكزت على مساهمات النظرية المعرفية الإجتماعية لـ (Bandura,1986) حيث أقر أن الإشتغال الإنساني ليس فقط من خلال المثيرات الخارجية و إنما من خلال سلوكاته الخاصة به و من خلال هاته الرؤية يعتبر كل فرد أنه يملك التحكم في الأحداث المحيطة بحياته لذلك ينظر إلى الأفراد ككائنات إيجابية و فعالة أكثر منها سلبية تتحكم فيها قوى خارجية بيولوجية أو محيطية (Pajares,2003) مما يعطي الأهمية بأن الأفراد يمتلكون بعض الثقة في قدراتهم في إنجاز و القيام بالنشاطات مما يجعلهم يمارسون تأثيراً نسبياً على الأحداث التي تحيط بهم و يعتبر (Bandura) أن هذه القدرة الإستبطانية هي حصرياً بشرية و تسمح للأفراد بتقييم و تعديل ليس سلوكاتهم فقط و إنما طريقة تفكيرهم، فلذلك إن هذا الشعور بالفعالية الشخصية يساعدهم في طريقة التحكم و مراقبة سلوكهم، و تفكيرهم، و مشاعرهم و النشاطات التي يودون تنفيذها و القيام بها و هو الذي يميز الفاعلية البشرية (Agentivité humaine) و التي هي في خدمة الراحة الفردية.

الفاعلية البشرية : عندما يكبر الأطفال يكتشفون أنه بإمكانهم إحداث أثار من خلال حركاتهم و نشاطهم، و هذا الإكتشاف هو عمق و أصل الفعالية الشخصية و هذا الفاعلية البشرية تتعلق بقدرتهم على ممارسة التأثير حين تصرفهم فهم قادرون على إستباق الأحداث و بإمكانهم تقييم ذواتهم و دافعيتهم في الحصول على ما يرغبون (**Joët. G: 2010 , 60**).

كذلك إن نظرية (Bandura) ترتكز على أن إعتقاد الأفراد بإمتلاكهم للقدرات وهو العنصر المحدد للوصول إلى النتائج المرغوبة، مما يؤدي بنا إلى القول أن طريقة السلوك نتنبأ بها من خلال إعتقادات الأفراد نحو قدراتهم أكثر منها بما هم قادرين حقيقة على إنجازه.

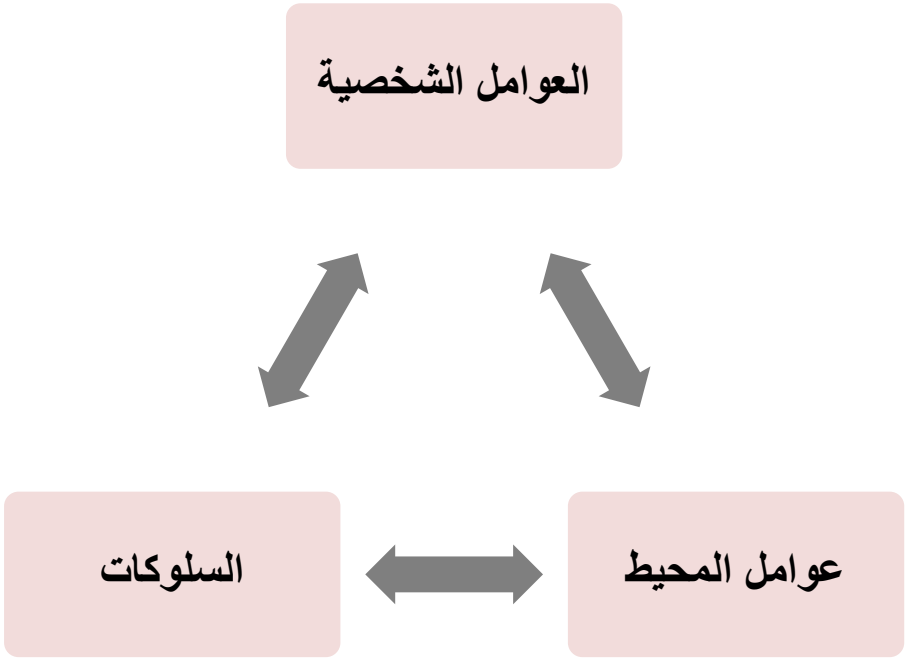
فالفاعلية البشرية تتعلق بما يقصد الفرد القيام بإنجازه فالمهم هو التفرقة بين ما ينجزه الفرد و ما يقدمه من جهد، لذلك و في بعض الحالات إن الأفراد الراغبين في الحصول على النتائج إعتماداً على نشاطهم. فالذي يحدث النتائج المرجوة و يحدد الفاعلية البشرية هو القدرة المدركة التي يمتلكها الفرد بأنه مصدر لنشاطاته و لتصرفاته، و في هذه النظرية يركز على أن كل فرد لديه نسق للذات "Self-system" يجعله قادراً على ممارسة بعض التحكم في طريقة تفكيره و وجداناته و طريقة تصرفه في المحيط للحصول على غاياته. فالفعالية الشخصية تحتل أهمية كبيرة

في هذه النظرية فكل نقص فيها يحس به الفرد يمنعه من التصرف و السلوك للحصول على النتائج المرغوبة. و في عمق الحتمية المتبادلة المقترحة من قبله هي أن السلوكات البشرية هي ناتجة عن التفاعل بين مختلف العوامل منها ما يتعلق مباشرة بالفرد مما يجعل الأفراد مسؤولين إلى حد كبير عن حياتهم.

ثانياً: الحتمية الثلاثية المتبادلة :

إن الفرد في نظرية الإجتماعية المعرفية هو فاعل في بنية الثلاثية المتبادلة و هذه السببية تتضمن "الترابط الوظيفي بين الأحداث" و هي تشير إلى وجود العلاقة بين الذات و المجتمع، و التي تتضمن علاقة تبادلية بين العوامل الشخصية و العوامل المحيطية و سلوك الأفراد، و حسب هذه الرؤية إن الأفراد هم نتاج و أيضاً منتجي المجتمع، الذي يحيط بهم، فكل هاته العناصر تشكل السببية الثلاثية المتبادلة (Causalité triadique réciproque) (**Joët. G: 2010 ,70**).

الشكل (2-1): السببية الثلاثية المتبادلة.



و هذا التصور نجد أصله في الطريقة التي يفسر بها الأفراد نتائج أفعالهم و التي تعلمهم بمحيطهم و إدراكاتهم لذواتهم و التي يمكن أن يعدلوها لأجل أن يكون لها تأثير على أداءاتهم المستقبلية، فبالنسبة لـ (Bandura) الذي وضح أن مصطلح المتبادلة لا يعني أن هاته العلاقة هي

مماثلة لكل مكون من هاته المكونات الثلاثة مثلاً فالتأثيرات المحيطية (البيئية) يمكن أن تكون أكثر تأثيراً من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في بعض الوضعيات فتفاعل الأول مع الثانية لا يشتغل بطريقة معزولة. و هذه البنية السببية الثلاثية توضح أن الفرد هو إجتماعياً مشكل و من جهة أخرى هو مصدر لكل ما يقوم به و لأنه يمارس تأثيراً على نفسه فالفرد هو الفاعل في سلوكه ضمن البنية الإجتماعية فنادراً ما يتصرف الأفراد بطريقة معزولة و لكن بطريقة جماعية. من الضروري أن نشير أن الطريقة التي يسلك بها الأفراد مرتبطة أولاً بثقتهم بقدراتهم أكثر من قدراتهم الحقيقية **(Joët. G: 2010 , 71)**

والذي تجب الإشارة إليه هو أن المقاربة السلوكية في دراستها لسلوك الأفراد تجاهلت العمليات المعرفية فأغلب الباحثين الأمريكيين قاموا بدراساتهم في إطار هذا التيار في النصف الأول من القرن العشرين 20 ثم تعاقبت دراسة التعلم على أساس أنه عملية ذهنية حيث تظهر إدراكات الذات كمنبع الإشتغال البشري والتي تم تجاهلها من قبل السلوكيين كذلك لأول مرة تم إدخال مفهوم الفعالية الشخصية من قبل بونديرا 1977 والتي أدمجت لاحقا بنظرية الإجتماعية المعرفية. **(Joët. G: 2010 , 67).**

ثالثا:الرؤية الإجتماعية المعرفية " Perspective Socio-Cognitive" :

من خلال نظريات Tolman et Lewin والتي وضحت أن السلوك لا ينتج فقط من الحاجة التي تشبع أو القيمة التحريضية لمثيرات المحيط، و إنما أيضاً من تصورات الفرد و توقعاته و الإمكانيات الموجودة لتحقيق الهدف، فالرؤية الإجتماعية المعرفية التي في أصلها من التيار السلوكي و التي قدمها كل من Bandura و Mischel والتي هي أن الأفراد ليسوا فقط معرضين إلى تأثير القوي المحيطية و إنما يمكنهم أن يؤثروا فيها بالطريقة التي يختارون السلوك بها، فأبحاثهم تركزت على التأثير التحفيزي لتوقعات الأفراد أي التنبؤ الذاتي بالقدرة على تحقيق الهدف هذا من ناحية إضافة إلى إعتقادات الأفراد بقدراتهم و الروابط الموجودة بين سلوكهم و النتائج المتحصل عليها من ناحية أخرى، و حسبهم إن الأفراد محفزين بالتحكم أو ما أصطلح عليه في بعض الكتابات بالضبط الشخصي الذي يمارسونه على الأحداث التي يصادفونها، و قناعتهم في السيطرة على الأحداث في حياتهم، و توقعاتهم بما يحدث لهم و سلوكهم بشكل أو بأخر لتحقيق الهدف الذين حددوه و التأكيد أن ما يتعلمه الفرد مرتبط أكثر بتوقعاتهم تجاه التعزيزات و القيمة المتعلقة بها أكثر من التعزيزات ذاتها **(Jo Godefroid :2008 , 535)**

مسلمات المقاربة الإجتماعية المعرفية :

بكتابه "A Social cognitif thory Social fondations of thought and action" قام Bandura (1986) بصياغة مسلمات عن قدرات الأفراد في تفسير محيطهم و التصرف طبقا لذلك وهي كالتالي:

1- القدرة على تصور و تفسير المحيط على أساس أنظمة رمزية كاللغة المتكلم بها أو المكتوبة فالفرد يمكن أن يدرك و يتصور المحيط ويحل المشاكل، فالقدرات اللغوية للتلميذ تساعده في تفسير ما يحدث له و هذه التغيرات تؤثر في بنائه للدافعية نحو التعلم.

2- القدرة للرجوع إلى الماضي و إستباق المستقبل وهذه المسلمة تذكرنا أن الكائن البشري يمكن أن يسقط نفسه في الزمن، كأن يروي أحداث ماضيه و يعلن عن أحداث مستقبلية و يعيش أحداث حاضرة في نفس الوقت، كل ذلك في محادثة أو مقابلة و هو مهم جداً في فهم الدافعية في السياق المدرسي لأن ذكريات التلميذ التي يسترجعها و المعلومات التي يريد تحقيقها في المستقبل هي أصل ما نسميه الديناميكية الدافعية أو(التحفيزية) (Dynamique motivationnelle).

3- القدرة على ملاحظة الآخرين و إستخلاص العبر و النتائج نفسها، و هذه المسلمة تتضمن أنه بإمكان الفرد التعلم من ملاحظة الآخرين وهم يقومون بنشاط أو مهمة بدون أن يقوم بها شخصيا. فالملاحظة للأخرين ليست عمل سلبي و إنما هي نشاط فاعلي، و يمكن أن يساهم في تحفيز التلميذ نحو نشاط يقوم بتعلمه.

4- القدرة على التعديل الذاتي (Auto régulation) يعني ذلك التحكم و التعديل المتوقع للسلوكات، من خلال التقييم الذي يجريه الفرد على الوضعية التي يكون فيها فالكائن البشري هو عامل نشط فلا يقتصر فقط في الإستجابة للمحيط و إنما هو قادر على التحكم و التعديل حسب حاجته للوصول إلى تحقيق الأهداف. و ذلك بإعتماده على قدرات التقييم الذاتي (Auto Evaluation). فإستراتيجات التعديل تلعب دوراً هاماً في نموذج الدافعية و تعتبر أساس تطوير دافعية التلاميذ. **.(Viau Rolland: 1994 , 32)**

رابعاً: نظرية التعلم الإجتماعي "Théorie de l'apprentissage social" :

بالرغم أن نظرية الإشراط الفاعل تصف بدّقة بعض العوامل الأساسية التي تؤثر في التعلم إلاّ أن هاته النظرية الأخيرة لا تعالج بعض الجوانب، فلا تأخذ في الإعتبار للتفكير و المشاعر الشخصية، ومن خلال أعمال Albert Bandura و آخرين الذين تعمقوا في عمل Skinner و وضحوا أنه بإمكان الفرد تعلم سلوك جديد عبر ملاحظة الآخرين في سياق المجتمع، بتقليد سلوكه ففي نظرية التقييم الإجتماعي يعتبر أن التعلم هو إكتساب المعارف عبر المعالجة الذهنية للمعلومة، فعنصر الإجتماعي يقر بأن الأفراد يتعلمون عبر الإنتماء إلى المجتمع، أما عنصر التعلم يقر أن الأفراد يستخدمون عمليات التفكير لأخذ القرارات، فالأشخاص ينجزون معالجة نشطة للمعلومة حينما يلاحظون أفراد أخرين ينجزون مهمة معينة، فينشئون صور ذهنية لأشكال إنجاز هاته المهمة، إضافة إلى ذلك أن الأشخاص الذين يلاحظون أداء المهمة هم أسرع من الذين لا يلاحظونها لأنهم يتعلمون و يتجنبون الأخطاء التي وقع فيها سابقيهم **(Don Hellriegel. John W. Slocum: 2006 , 150)**.

كما أن هاته النظرية ترتكز على خمسة أبعاد وهي :1 -الرمزية 2- الإستباق. 3- التعلم البديل. 4- الإستقلالية 5- الفعالية الشخصية.

الرمزية "Le symbolisme" : يلجأ الأشخاص إلى الرموز للتصرف في محيطهم و إستعمالها من أجل معالجة الخبرات و التجارب المرئية و إستغلال الذكريات و التي تؤدي إلى توجيه السلوك و التصرفات، فيقلدون والديهم و أصدقائهم، و أساتذتهم، و أبطالهم، لأنهم يتصورون أنفسهم مثلهم، و العمليات الرمزية تنتج توجهات للسلوك، فلاعب كرة القولف يضع بطل عالمي في ذهنه كرمز عبر الملاحظة، و هذه الصور أو الرموز من هذا النوع تساعد المعني بالأمر في تسيير مادي لنشاطه الرياضي لمساره المستقبلي المهني.

الإستباق "Prévoyance" : هو التوقع أو البصيرة، التخطيط أو توجيه السلوكات و النشاطات والذي يبدأ بالملاحظة مثلا في الرياضة لأبطال القولف أو عبر فيديو يوضح أن الخبير يتصرف جيداً أمام الصعاب و يجهز نفسه بطرق جيدة فيستبق جيداً مسار الكرة و يخطط ذهنياً للضربة القادمة.

التعلم البديل "Apprentissage par substitution" :غالباً إن كل أشكال التعلم هي على نحو بديل، من خلال ملاحظة سلوك الآخر و نتائجه فهي قدرة المستخدمين في التعلم بالطريقة التي تسمح

بالحصول على المعلومات الدقيقة بدون تبني هذه السلوكات، فالفيديو مثلاً يلعب دور في المساعدة الفردية التي تعتمد على التعلم بالبديل، حيث أن الإنجاز يمر عبر تجسيد لعدّة شروط هي :

- المتعلم يلاحظ الشخص الأخر و النموذج عند القيام بالسلوك.
- يجب أن يتذكر هذا السلوك.
- يجب أن يمتلك إدراك دقيق لسلوك النموذج.
- يجب أن يمتلك القدرات و المعرفة الإدراكية اللازمة لتطبيقها.
- يجب أن يعلم أن النموذج يتلقى المكافأة لسلوكه.

الإستقلالية "Autonomie" : ليس كل الناس يصلحون لأداء مهنة واحدة مثلاً عامل هبوط في شركة نقل جوي، أو صانع أو عامل البنايات أو يكون مسير فعدد كبير من الأشخاص لا يقوموا بأي نشاط للترشح لمهنة معينة لأن الرؤية التي لديهم عن أنفسهم لا تتناسب مع الأفكار الخاصة بنوع الشغل الذي يريدون. فالإستقلالية تؤدي إلى تعلم سلوك جديد، حتى في غياب الضغوط الخارجية نحو هذا السلوك فغالب الأفراد يملكون درجة من الإستقلالية لأجل تعلم السلوكات و النشاطات، ضمن العمل و خارجه، سواءاً تعلق الأمر بمهام بسيطة (مثلاً التكوين في إستعمال البريد الإلكتروني) ومعقدة (مثلاً تقييم أداء التابعين) **(Don Hellriegel. John W. Slocum: 2006 , 152)**

أما فيما يخص تعلم المستخدم بإستقلالية فليس من المطلوب المراقبة من قبل المشرفين لأن المعنى بالأمر أو المتعلم يأخذ كل المسؤولية على عاتقه في تعلم و ملاحظة السلوك المرغوب، فممارسة المراقبة من قبل المشرف يمكن أن تكون غير ضرورية و غير منتجة لذلك في السنوات الأخيرة إتضح إن مفهوم الفرقة و خصوصاً فرق التسيير المستقل، فرضت نفسها في عالم الأعمال، لكن للأسف في عدّة حالات إن الإدارة تمارس مراقبة صارمة على الفرق، فيصعب على أعضاء هاته الفرق إنجاز مهامهم بصفة مستقلة، ففعالية الفرق تتضمن أن يقدم المسيرين لعناصرها كل السلطة في أخذ القرارات ...

الفعالية الشخصية "L'efficacité personnelle" : هي التقييم الذي يمارسه الفرد نحو قدرته في إنجاز مهمة معينة في وضعية محددة، فكلما حكم المستخدم أنه قادر على إنجاز مهمة كلما كانت فعاليته الشخصية كبيرة فالعاملين الذين لديهم فعالية شخصية عالية :

1/- يرون أنهم يمتلكون القدرة المطلوبة.

2/- و أنهم قادرون على العمل اللازم.

3/- و أنه ليس هناك ظرف خارجي يمنعهم من إنجاز عملهم ذو المستوى العالي.

أما العاملين الذين لديهم ضعف الفعالية الشخصية لا يعتقدون إلاّ بطاقة جهودهم، يكفي أن يحدث شيء يمنعهم من تحقيق إنجاز مستوى الأداء المطلوب ، فالفعالية الشخصية تؤثر في إختيار المهام لدى الأفراد و مدّى الجهود المبذولة لتحقيق أهدافهم، مثلاً لاعب القولف المبتدأ الذي تعلم إلاّ بعض الدروس يمكن أن يقدم مستوى حسن في مثل هاته الحالات فإنه يمكن أن يسند هذه النتيجة إلى الحظ، و ليس لكفاءته، لكنه بعد ساعات من الممارسة المتكررة إن الفرد الذي لديه ضعف الفعالية الشخصية لا يستطيع تحقيق نتيجة مثلاً من 100 يرى أن متطلبات اللعب صارمة، و لا يقدم أي جهد ووقت إضافي. من جهة أخرى إن الفرد الذي يملك فعالية شخصية قوية يحاول أن يحسن و يطور من طريقة لعبه، فالعمل يتطلب متابعة دروس إضافية، وأشرطة فيديو لأدائه الشخصي و تدريب طويل و صارم. **(Don Hellriegel. John W. Slocum: 2006 , 152)**

المبحث الثاني: ديناميكية الفعالية الشخصية وتشكيلها :

المطلب الأول: المصادر الأربعة للفعالية :

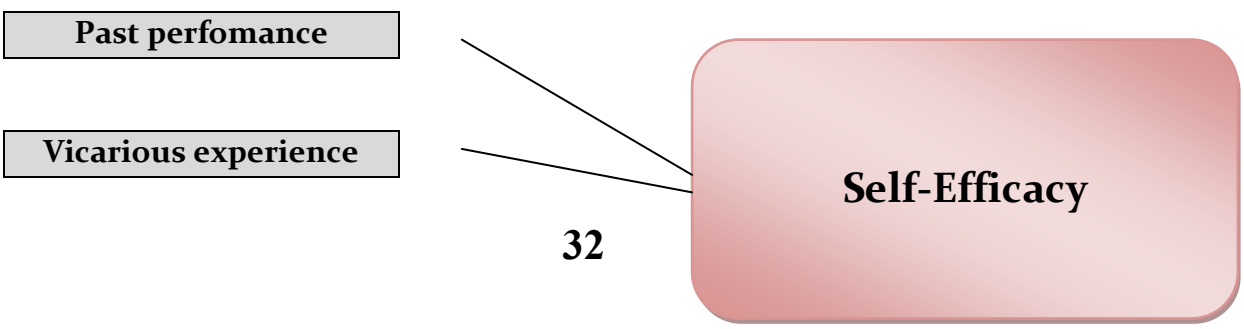
تبنى الفعالية الشخصية و الإعتقاد بها، عبر أربعة مصادر للمعلومة المهمة :

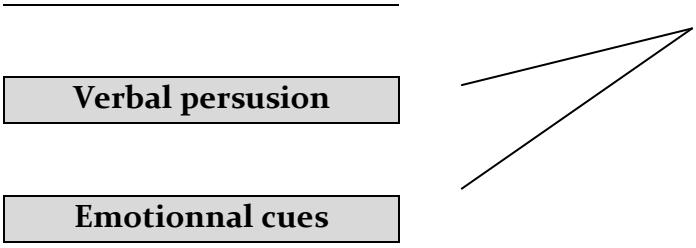
1)- التجارب المباشرة (الخبرة)، و التي هي تعتبر كمؤشرات للقدرة.

2)- التجارب البديلة التي تعدل من الإعتقاد بالفعالية عبر نقل الكفاءات و المقارنة ما يفعله الآخرون. 3)- الإقناع اللفظي و أشكال التأثير الإجتماعي و إمتلاك الفرد للقدرات.

4)- الحالات الفيزيولوجية و الإنفعالية (الوجدانية). إنطلاقاً منها يقيم الفرد جزئياً مقدراته، قوتها، و مدى صمودها أمام المشاكل و الإضطرابات الوظيفية.

الشكل (2-2) مكونات الفعالية الشخصية.





أولاً: الخبرة النشطة في التحكم "L'expérience active de Maitrise" :

إن التجارب و الخبرات النشطة بمهارة تشكل مصدر للمعلومة الأكثر تأثيراً على الفعالية فهي التي توضح لنا بدقة أن الفرد يجمع كل هو ضروري للنجاح، فالنجاحات تبنى الإعتقاد المتين بالفعالية الشخصية، أما الفشل فهو يهدمها، خصوصاً قبل أن يتشكل الشعور بالفعالية، فإذا كان الأفراد لا ينجحون إلا في النشاطات السهلة فإنهم ينتهون في توقع نتائج سريعة و هم يفشلون بسرعة و يحبطون عند الفشل، و الشعور بالمقاومة في الفعالية مطلوب لأجل التغلب على العراقيل، و الحواجز و ذلك ببذل الجهود والمثابرة فالصعوبات تقدم فرص لتعلم كيف نحول الفشل إلى نجاح، بإثارة قدرات الفرد لكي يراقب و يتحكم في الأحداث، فبمجرد أن يقتنع الأفراد بأنهم يملكون ما هو ضروري لأجل النجاح فإنهم يثابرون أمام المحن، يتوثبون بعد سقوط و يتغلبون على المراحل الحرجة والصعبة و هم صامدون،**(Bandura.A : 2007, 125)**

فالقدرة و التأثير الذي تلعبه المهارة النشطة (التحكم النشط، أوالضبط) في خلق و تعزيز الإعتقاد بالفعالية قورن بأشكال أخرى للتأثير كالتقليد (Modelage)، و المحاكاة المعرفية للأداءات الناجحة و التعليم بالدروس .1)- Modelage, 2)- Simulations cognitifs, 3)- Enseignement par cours. فالتحكم الفعال ينتج إعتقادات بالفعالية أكثر قوةً و أكثر تعميماً فالأداءات المعقدة هي ليست نتاج الإرادة فقط أو لأجل أثار المكافآت أو العقوبات الخارجية و إنما هي نتاج بناءات منظمة و متحكم فيها جزء كبير منها بالقدرات المعرفية و التحكمية (Cognitif, Auto régulation) فبناء الشعور بالفعالية الشخصية بالخبرات والتجارب المتحكم فيها لا يتم ببرمجة سلوك جاهز و إنما يتضمن إكتساب الوسائل المعرفية، السلوكية، التحكمية (Auto régulation) اللازمة لتنفيذ النشاطات من أجل تسيير الظروف المتغيرة للحياة. فتنمية الشعور بالفعالية الشخصية (SEP) بالتجربة النشطة يخلق إستعدادات معرفية و تحكمية للأداء الفعال. ومعرفة الإجراءات و الإستراتيجيات تنتج

سلوكات فعالة متتابعة والتي تقدم لهم أدوات لتسيير متطلبات الحياة اليومية، إلا أن الأفراد ليسوا بحاجة فقط لمعرفة الإجراءات و الإستراتيجيات الفعالة، و إنما أن يكونوا مقتنعين أنه بإمكانهم أن يمارسوا تحكماً كبيراً بالمثابرة و الجد، كما رأينا أن المعارف و القدرات لا تنتج أفضل الأداءات و الإنجازات إذا إفتقد الأفراد إلى الثقة بالنفس، و التي تسمح لهم بإستعمالها جيدا و حسب دراسة (Schunk, Rice 1987) و زملاؤه حيث قاموا بتعليم الأطفال الذين لديهم صعوبات مدرسية حرجة عن المتطلبات المعرفية لنشاط بتخيل الحلول، والتحقق من ملائمتها، ثم تصحيحها حينما يخطئون. فوجدوا أن تعليم الإستراتيجيات المعرفية (Stratégies cognitives)، و تطبيقها لا يحسن من الفعالية الشخصية للأطفال و لا النتائج المدرسية، و لكن حينما نعطيهم تعليمات ونقنعهم أنهم بإمكانهم التحكم الأفضل للنشاط المدرسي بإستخدام إستراتيجيات و بالإعتماد أيضا على التغذية الرجعية (Feed-Back) للنجاحات السابقة كبرهان أنهم يتحكمون في تطبيقها بصورة جيدة، والذي يزيد من فعاليتهم الشخصية، ويطور من النتائج الذهنية التالية، فكلما كانت إعتقادهم الكبير بفعاليتهم الشخصية كلما كبرت نجاحاتهم، فنقل و إنتقال القدرات المصاحبة بإعتراف إجتماعي للفعالية الشخصية يسمح بتقدم كبير فالأفراد يتصرفون إنطلاقاً من الشعور بالفعالية الشخصية و مدى دقة تقييمهم لذواتهم على أساس أداءاتهم التي يجتهدون للحصول عليها، فالنجاحات في الأداء تزيد الفعالية الشخصية أما الفشل المتكرر في الأداء يخفضها **(Bandura.A : 2007, 125-126)**

فتطوير و تنمية المعرفة عن الذات هو بناء معرفي أكثر منه تدقيق آلي للأداءات الذاتية. فالأفراد لا يمارسون المهام و النشاطات بدون أن يكون لهم مفهوم عن ذواتهم أو العالم الذين يحيط بهم فبالتجارب المعاملاتية (Transactionnelle) فهم يؤسسون لنظام مركب للذات (System de soi structuré) يمتاز بشبكة غنية سيميائية (Sémantique).و هذا المخطط للذات في الفعالية الشخصية يؤثر في ما يبحث الأفراد عنه والشكل الذي يفسرون و ينظمون به معلومة الفعالية المنتجة خلال العلاقات مع المحيط، و ماذا الذي يتذكرونه حينما يقييمون فعاليتهم، فالإعتقاد بالفعالية هو في نفس الوقت نتاجات و بناءات لتجارب فالتأثيرات الممارسة من قبل تصورات الذات (Schéma de soi). الموجودة من قبل خلال المعالجة المعرفية لمعلومة الفعالية، تساهم في إستقرار هاته الإعتقادات بالفعالية المكتسبة للشخص ، والذي يزيد من تعزيزها إذا تم الإعتبار أن المؤشرات (Indications redondants) كدليل إضافي للفعالية الشخصية و إذا فسرت هذه المؤشرات بطريقة إثباتية ذاتية، فالشخص لديه الميول لكي يهينها و يحتقرها، أو نسيان التجارب التي تشكل إكراهاً

للإعتقاد بالذات، خلاف ذلك فإنه يعطيها أهمية و يتم تذكرها. من جهة أخرى إن الأفراد الذي يشكون في فعاليتهم، لديهم إحتمالات أكثر لإعتبار نجاحاتهم المتكررة كنتاج جهود متواصلة أكثر منها كدليل لقدراتهم، أما الأشخاص الذين هم واثقون من أنفسهم يعتقدون بقوة في قدراتهم بعد النجاحات المتتالية. فالتصورات التي لدى الأفراد عن ذواتهم تتغير بصورة مستمرة بعد كل نجاح أو فشل عابر، فتخلق الإستقرار حينما تقدم لنا الفائدة فبمجرد تأسيس فعالية شخصية صلبة و التي ترتكز على نجاحات محققة و متتابعة أما الإخفاق و الفشل الطارئ نادراً ما يحبط إعتقادات الفرد بقدراته و إمكانياته، **(Bandura.A : 2007, 128)**.

إضافة إلى ذلك يكتشف الأفراد بعد تنفيذ نشاطات أن هناك شيء جديد فيها و في ذواتهم، و في غالب الأحيان تظهر صعوبة معظم النشاطات المعقدة و الجديدة والذي لم تكون معروفة والأكثر من ذلك إن الأهداف المعقدة تعبئ تلك القدرات و الإستعدادات (الفرعية) فالصعوبات يجب أن لا تستنبط من خصائصها و إنما أيضاً من الشبه المدرك مع نشاطات أخرين بما فيها النشاط و الكفاءات المطلوبة المعروفة، (Trope,1995)، فالغموض في متطلبات النشاط يلعب دوراً مؤثراً في أنها تضيف عامل الشك في تقييم الفعالية الشخصية إنطلاقاً من التجارب النشطة، أما حين يقيم الأشخاص صعوبة المهام يستند غالباً على المعلومة المعيارية التي توضع نسبة نجاح الأشخاص الآخرين الذين أنجزوا هذه النشاطات **(Bandura.A : 2007, 129)**

كما لا يجب أن ننسى أن الأداءات هي محددة جزئياً بكمية العمل المبذول لأجل تحقيق الهدف المطلوب، (Miller, Nicolls,1984) الذين أشاروا أن الجهد يمثل دلالة مختلفة للقدرات سواءاً للأطفال أو الراشدين، فبالنسبة للصغار (الأطفال) إن الجهد المبذول الكبير يعني إكتساب قدرات متطورة، أما بالنسبة للكبار فإنتاج جهد كبير يتطلب ضمنيا قدرة ضعيفة. فالقدرة و الجهد نعتبرهما كعوامل مترابطة بالأداء، فمجموع الجهد المبذول له تأثير على مستوى الفعالية الشخصية، و بالتالي تصبح نابعة من الأداءات من جهة أخرى إن باحثين آخرين منهم (Surber, 1985) إستنتجوا أن عدد كبير من الراشدين يعتقدون أن الجهد يزيد في القدرات و أن البعض يعتقدون أن الجهد يعوض الكفاءة المحدودة، فالجهد يعني القدرة الأعلى أو المنخفضة والتي تختلف من فرد لأخر أكثر عنه من فئة السن إلى أخرى فالجهد هو أيضاً عامل مهم في التقييم الشخصي للفعالية، إنطلاقاً من الإخفاقات، (Trope,1983)، فالفرد الذي لا يقدم إلا جهد متواضع لا يستطيع إستخلاص تشخيص للقدرة الشخصية حين الإخفاق، فالحصول على أداء ضعيف بدون محاولة للتحسين و

النجاح يقدم لنا معلومة ضعيفة فيما نحن قادرينا على إنجازه، فالإخفاقات و الفشل في النشاطات الصعبة أو المعتدلة تعلمنا جيدا عن القدرات الفرعية حينما يتم بذل جهد كبير في سياق أكثر ملائمةً، فالمحاولة بقوة ثم الإخفاق في شروط ملائمة يعني أننا نملك قدرة محدودة. أما الإخفاق في كل هذه الشروط و المهام السهلة لديه أثار و إنعكاسات مدمرة على الفعالية الشخصية، **(Bandura.A : 2007, 130-131)**.

كما أن الملاحظة الذاتية الإنتقائية و التي يمكن أن تزيد في الإعتقاد بالفعالية الشخصية، إذا لاحظ الموضوع و سجل في ذاكرته خصوصاً نجاحاته فالبحوث التي درست النمذجة الذاتية (Auto modelage) إستنتجت أن الفعالية الشخصية تزيد بالإنتباه الإنتقائي (Attention sélective) للإنجازات الشخصية حيث أن الدراسات المنجزة من خلال تجارب على أفراد يقومون بملاحظة أنفسهم في مقاطع من الفيديو لأفضل الأداءات و كذا أخطائهم، أما المساعدات الخارجية و النصائح تم إقصائها من التركيب (Montage)، و هذا التصوير الذاتي (Auto portrait) (Dorwrick, 1983, Shunk et Hanson, 1989) ثم من خلال الملاحظة لنجاحاتهم في فيديو. تحصلوا على مكاسب جوهرية في ما يخص الفعالية المدركة و الأداء،**(Bandura.A : 2007, 134)**

<u>ثانياً</u>: الخبرة البديلة "L'expérience vicariante" :

إن الأشخاص لا يعتمدون فقط على تجاربهم و خبراتهم لأجل الحصول على المعلومة حول قدراتهم، فالتقييمات الفعالة جزء منها يتم التأثير فيه من قبل التجارب البديلة لإنجازات نموذجية لآخرين، علاوة على ذلك إن التقليد أوالمحاكاة (Modelage) يمثل أداة فعالة لتسهيل تشكل الفعالية الشخصية. فالقدرات الشخصية هي أكثر سهولة في تقييمها حينما يتعلق الأمر بالنشاطات التي لها مؤشرات مستقلة عن أهداف الكفاءات، فأبطال القفز يمكنهم تقييم كفاءاتهم و إيقاع التحسين لديهم إعتماداً على الإرتفاع الذي يتجاوزونه، أما بالنسبة لأغلب النشاطات ليس هناك إجراء مطلق للكفاءة، فعلى الأفراد أن يقييموا قدراتهم إعتماداً على إنجازات الأخرين. فالطفل الذي يتحصل على 115 نقطة في الإمتحان ليس له قاعدة من خلالها يقيم أنه تحصل على نقطة جيدة أم تحصيل وأداء ضعيف إذا لم يتعرف على أداءات الأخرين، فإذا تم تقييم الكفاءة إنطلاقاً من أداءات الأخرين عبر المقارنة الإجتماعية والتي تصبح تأثر كفاعل أولي في التقييم الذاتي للقدرات (Festinger, 1954, Goethals et Darley, 1977, Sulsat Miller, 1974). فالمقارنة مع الأخرين

تأخذ أشكالاً عديدة مختلفة حسب النشاطات وبالأخص النشاطات المألوفة والإعتيادية. وذلك من خلال محكات تنجح فيها جماعات أكثر تمثيلاً لتحديد المحك الخاص بالفرد، ويظهر تأثير المقارنة المعيارية على التقييم الشخصي للفعالية يتضح حيث يحصل الأفراد على تغذية رجعية (Feed Back) حيث يضع الأفراد أنفسهم في الرتبة العليا أو السفلى إضافة إلى ذلك هناك معايير الجماعة المرجعية، والتي لها مكانة مماثلة (Jacobs et Al 1984, Litt 1988)

فالإعتقاد بالفعالية يرتفع بالنسبة لأداء يزعم أنه عالي مقارنة مع معايير محكات الجماعة، و ينخفض مع محكات سفلى لكن في غالبية الحياة اليومية يقارن الأفراد أنفسهم بأقرانهم في وضعيات مماثلة مثل الزملاء في القسم، في أصدقاء العمل، المنافسين، أو أفراد في سياقات مختلفة لها نفس المجهود المماثل. فتجاوز الزملاء أو المنافسين يزيد في إعتقادات الفعالية، في حين تنخفض حينما يتم تجاوزه من قبل الأخرين فالتقييم للفعالية الشخصية يختلف بقوة حسب المواهب التي أختيرت كموضوع للمقارنة. **(Bandura.A : 2007, 135)**

أ/- العمليات المنظمة للتقليد في الفعالية الشخصية:

فالتعلم بالملاحظة تتحكم فيها أربعة مجموعات منها العمليات الإنتباهية هي التي تحدد ما يتم إنتخاب ملاحظته من عدة تأثيرات النموذج، إضافة إلى المعلومة المستخلصة من الأحداث ، فعدد من العوامل يأثر في إستكشاف و تحليل ما تم تقليده في المحيط الإجتماعي و الرمزي، فالبعض من هذه العوامل يتضمن الكفاءات المعرفية و المفاهيم المسبقة، و القيم المحبذة للمواضيع، و بعض الأفراد هم مرتبطين أكثر بالظهور و الجاذبية و القيمة الوظيفية للنشاطات المقلدة بحد ذاتها، أما الأخرين بالتنظيم الهيكلي للتفاعلات الإنسانية، فالشبكات الجماعية تحدد بصفة قوية أشكال النماذج الذي يريد الأفراد تبنيها و تقليدها من خلال السلوكات الملاحظة و تعلمها بطريقة متكررة. فالأفراد لا يمكنهم التأثر بالأحداث المنمذجة إذا لم يتذكروها. و الوظيفة الفرعية المهمة التي تحكم التعلم التنظيمي تختص بالعمليات المعرفية (Processus cognitifs) و الإحتفاظ (Rétention) تتضمن سيرورة نشطة لتحويل و إعادة بناء المعلومة حول الأحداث التي تم تذكرها على شكل قاعدة أو مفهوم أما الوظيفة الفرعية (Sous-fonction) الثالثة و التي هي عملية إنتاج السلوك. فالتصورات تتحول و تترجم إلى سلوكات مناسبة، و علمنا سابقاً أن هذه الترجمة تتم عبر عملية التوفيق (Ajustement) في التصورات فالتصور يوجه إلى بناء و تنفيذ السلوك، و تناسب النشاط مرتبط بالمقارنة مع النموذج المتصور، و السلوك يتعدل تبعاً للمعلومة المقارنة، للوصول إلى

التقارب بين التصور و الحركة (النشاط) حيث تلعب القدرات الفرعية (Sous-aptitudes) دوراً في إنتاج السلوكات الجديدة و أحيانا في حالة العجز يجب أن تكون هناك تنمية للأداءات المطلوبة المعقدة بالتقليد أو المحاكاة (Modelage) أو السلوك الموجه (Comportement guidé). أما الوظيفة الفرعية الرابعة للمحاكاة تتضمن العمليات التحفيزية فالنظرية الإجتماعية المعرفية تفرق بين التعلم و الأداء لأن الأشخاص لا ينجحون دائماً في تحقيق كل ما تعلموه فالأداء للسلوك المتعلم بالملاحظة يتأثر بثلاثة دوافع هامة للنتيجة المستبقة. المباشرة، البديل، النتاج الذاتي (Directe, vicariant, auto produit)، فإحتمال إحداث السلوك المقلد وارد إذا كان هذا الأخير يؤدي إلى نتاج قيمة، (العقوبة، المكافأة). أما الخسارة و الربح لأشخاص أخرين يؤثران في أداء النماذج المقلدة تماماً بنفس الطريقة إذا عشناها مباشرة، فالأفراد هم محفزين بنجاحات الأخرين المشابهين لهم ولكن تثبط همتهم عند السلوكات التي تحدث نتائج غير مرغوبة، إضافة إلى المحكات الشخصية للسلوك التي هي مصدر إضافي للدافعية نحو النتائج المستبقة، **(Bandura.A : 2007, 139-140)**

ب/- أشكال تأثير تقليد النموذج :

أما تعلم المعارف للكفاءات والإستراتيجيات بملاحظة النماذج الكفؤة يظهر لدى الأطفال الصغار (Bandura 1966, Kaye 1982, Moore, Mettroff 1983) والأكيد إن الوظائف الفرعية التي تحكم التعلم بالملاحظة تتحسن و تتطور مع تقدم النضج و التجربة. فالأمر الذي يجب تأكيده أن النمو يقدم فرص للتأثيرات البديلة، لكن الوظيفة التعليمية (Fonction instructive) يمكن أن تنمي الشعور بالفعالية خلال تطور السنوات، فالدراسات المتعلقة بالتقييم المقارني للقدرات وضحت أن الأطفال الصغار لا يستعملون المعلومة للمقارنة الإجتماعية في حين أن التقييم الذي يجرونه على قدرتهم يكون متأثراً بدرجة النجاح، و لكن ليس مع من هم في أعمارهم (Ruble,1983)، أما السن الذي يبدأ فيه الأطفال إستعمال المعلومة للمقارنة الإجتماعية للتقييم الذاتي هو مرتبط بطبيعة النشاط و الأشخاص الموجودين للمقارنة.

و بقيام كلا من (Rubel, Frey,1991) بتحليل التقييمات الذاتية من خلال المقارنة وضحت أن الإهتمام و الإستعمال للمعلومة المأخوذة للمقارنة الإجتماعية يختلف عبر مختلف مراحل تعلم و إكتساب الكفاءات و المعارف، فوقتية المقارنة مع الذات هي مفيدة حين تنمية وتطوير الكفاءات، و التي تقدم الدليل على أن التحسن جاري والذي في نفس الوقت يدعم الشعور بالفعالية الشخصية، و يمثل مصدر متواصل للرضا الذاتي (Auto satisfaction) غير أنه في حالة ما كان هناك تقدم

بطئ للكفاءات فإن الأفراد يتجهون إلى محكات إجتماعية (Critèrs sociaux) لتقييم و المصادقة على قدراتهم، أما إذا كانوا في مرحلة أكثر تقدماً من تطور الكفاءات فإنهم يقيسون قدراتهم بالمقارنة مع مستوى نجاحهم بالآخرين و حسب النظرية الإجتماعية المعرفية للتقييم الذاتي (Bandura 1986) هناك مصادر مختلفة للمعلومة المقارنة :

1)- المقارنة المعيارية (Comparaison normative) 2)- المقارنة الإجتماعية النوعية (الخصوصية) (C. sociale spécifique) 3)- المقارنة الشخصية (C. personnelle) فكلها متكاملة للحكم على الفعالية الشخصية، فالتغيرات في إستراتيجيات التشخيص الذاتي ينعكس و يظهر من خلال الأهمية المعطاة لمختلف أشكال المعلومة المقارنة إبتداءاً من الثقة الحصرية نحو محك لمقارنة ذاتي (Auto comparatif) نحو محك آخر من المقارنة الإجتماعية، فالممارسات الإجتماعية التقييمية (الدراسية، المهنية، الحيوية...) تدفع الأفراد نحو مقارنة إيقاع تطورهم وتقدمهم مع إيقاع الأخرين خلال مرحلة إكتساب و تعلم الكفاءات، فتقدم مقارن ضعيف يعني فعالية أضعف، أما التقدم السريع مقارنة بالأخرين يؤشر لفعالية عليا، فالدور الذي تلعبه أشكال المعلومة المقارنة يختلف حسب مجالات الإشتغال و حسب الممارسات الإجتماعية التقيمية، وأيضاً حسب مراحل تطور الكفاءة **(Bandura.A : 2007, 142-143)**.

إن التأثيرات النموذجية تأخذ أشكال مختلفة، و تستخدم عدّة وظائف حسب نوع المعلومة، التي تنقلها، فالعدد الكبير من التقليد و المحاكاة النفسية (Modelage psychologique) هو نابع من طبيعة الحياة اليومية الجماعية، ونوع الأفراد الذين نتجمع معهم سواءاً إختياراً أو قهرياً، والذي يحدد ما هي الكفاءات و المواقف و التوجهات التي غالباً ما يتم ملاحظتها. و عوامل تشكل الجماعة بما فيها، السن، الجنس، المظهر العرقي، المستوى الإجتماعي الإقتصادي.

هناك مصدر آخر مهم للتأثير الوفير و المتعدد، المقدم من التلفزة (TV) و وسائل سمعية بصرية أخرى فالتطور المتسارع لتكنولوجية الفيديو و كل ما يراه الأفراد من نماذج يومياً له دور غير هامشي. ففي السابق كان التأثير للنموذج فقط مقتصر على السلوك المعبر عنه من قبل مجموعة محيطية بالفرد، أما الأن هناك نوع آخر هو النمذجة الرمزية (Modelage symbolique). حيث يتجاوز الأفراد حدود حياتهم الإجتماعية المباشرة، فيمكنهم ملاحظة الإتجاهات، الكفاءات و إنجازات أعضاء من قطاعات أخرى من مجتمعهم و أعضاء من ثقافات أخرى، فالتعرض لنماذج حقيقية أو رمزية يظهر كفاءات و إستراتيجيات مفيدة تزيد من الفعالية و إعتقاد الأفراد بقدراتهم،

فالتأثير الرمزي على الشعور بالفعالية يمكن أن يتولد بالتكرار المعرفي (Répétition cognitive)، فالتخيل أننا نطبق إستراتيجيات النموذج بنجاح يدعم الشعور أننا قادرين على تنفيذها في الواقع، فالتأثيرات النموذجية يمكن أن تنقل إجراءات للسلوك المنتج و المبدع أما في النمذجة التجريدية ، يتعلم الأفراد الكفاءات الذهنية **(Bandura.A : 2007, 144)**.

إضافة إلى طريقة إستعمالها و إستنتاج الإجراءات و الإستراتيجيات التي يستعملها النموذج في توصله إلى الحلول، فبمجرد ما يتعلم الأفراد القواعد يمكنهم إستعمالها لخلق سلوكات جديدة.

ج/- تعلم الكفاءات (المعارف) الضمنية :

إن جزء كبير من التعلم البشري هو متعلق بتطور الكفاءات المعرفية في إكتساب و إستعمال المعارف نحو أهداف مختلفة، فمن الصعب تعلم الكفاءات المعرفية بتقليد (النموذج) تكون فيها العمليات الذهنية المتخفية لا تعكسها النشاطات المنجزة، و هذه المشكلة لقد تمّ حلها إعتماداً على نماذج يقومون بوصف معلن و صريح لإستراتجياتهم و العمليات الذهنية المحققة خلال القيام بحل المشاكل، فالتفكير الخفي يرشد للنشاطات فتصبح ملاحظته للتعبير الظاهر، فتنقل كفاءات معرفية بالنمذجة والمحاكاة الشفهية (Modelage verbal) للعمليات الذهنية، فالنموذج يقدم عرض بالتعبير شفهياً عن تفكيره المتعلق بطريقة إستعمال الإستراتيجيات و البرامج المعرفية لأجل التشخيص ، حل المشاكل و إيجاد الحلول الممكنة، إضافة إلى مراقبة أثار نشاطاتهم و تصحيح أخطائهم، و الإستعانة بتوجيهات ذاتية (Auto instructions) للتكيف (Coping) لأجل إقصاء الشكوك حول الذات، و تثمين الذات لدعم تحفيزي للجهود المضافة و تسيير الإجهاد، (Meichenbaum 1977, Schunk,1989)، و كل هذا يساعد في بناء الفعالية الشخصية، و تنمية الكفاءات **(Bandura.A : 2007, 125)**.

د/- تعددية و كثرة الأنذمجة:

كما لا يجب أن ننسى إن تقييم الفعالية الشخصية هو نادراً ما يرتكز على أداءات نموذج واحد في الحياة اليومية ما دام الأفراد لديهم فرص متعددة و كثيرة لملاحظة إنجازات عدّة أشخاص من نفس المكانة، فإخفاقات و نجاحات شخص يمكن أن تحتقر كحالات شاذة لكن الإنجازات المثابرة من قبل عدد أشخاص يمكن أن تمثل قوة مقنعة (Force persuasive) فالقدرة الإقناعية لعدد من

الأشخاص محل النموذج تزيد من قوة التأثير (Perry et Bossey,1979) فالتعرض لعدد من النماذج الناجحة ينتج قوة في الشعور بالفعالية الشخصية للتعلم، و إنجازات ملاحظة و تطور متنامي للكفاءات (Schunk, Hanson et Cox,1987) كما أن هناك شكلين للنموذج النموذج الخبير (Model expert) الذي ينجح بهدوء و بدون أن يرتكب أخطاء.

والنموذج المتكيف المقاوم (Model de coping)، الذي يبتدأ بخوف و خجل لكن تدريجياً يتغلب على الصعاب بجهود و مثابرة حين المواجهة، فالأفراد يمكنهم إستخلاص أكثر المنافع حينما يلاحظون النماذج، وهم يواجهون الصعاب و يتغلبون عليها أكثر من أن يلاحظون فقط أداءات سهلة من قبل نماذج خبيرة (Kazdin 1973, Meichenbaum,1971)

فالأشخاص الذين ليس لديهم ثقة بأنفسهم يعتبرون أن النماذج المتكيفة أوالمقاومة تشبههم أكثر من النماذج الخبيرة، فالحصول على مكسب بعد جهود و مثابرة يمكن أن يخفض المنفذ إلى الفشل أو التراجع و ذلك بظهور دور المثابرة نهائياً في النجاح. و هذه الطريقة توضح لنا تأسيس مجموع معرفي يفسر الإخفاقات كإنعكاس للجهد غير الكافي أو خبرة محدودة أكثر منها تفسير لنقص القدرات والكفاءات القاعدية، كما أن هذا التوجه يساعد في إبقاء الموضوع محفزاً في الوضعيات الصعبة،**(Bandura.A : 2007, 153-154)**

<u>ثالثاً</u>: الإقناع الشفهي "La persuation verbale":

الإقناع الإجتماعي يسمح أيضاً بتدعيم و تقوية إعتقاد أشخاص أنهم يملكون القدرات للحصول على ما يريدون، و من الصعب جداً بالنسبة لشخص أن يحافظ على الشعور بالفعالية خصوصاً حينما يواجه صعوبات و أشخاص أخرين يعبرون له عن ثقتهم بقدرات أكثر إذا ما عبروا عن شكوكهم، فالإقناع الشفهي وحده لا يكون له إلا تأثير محدود في زيادة الفعالية المدركةً لمدة قصيرة، لكن يمكن أن يدعم التغيير الشخصي إذا كان التقييم الإيجابي يتوضع داخل الحدود المنجزة فالأفراد الذين يقتنعون شفهياً أنهم يمتلكون قدرات التحكم لبعض النشاطات لديهم أكثر الحظوظ في إنتاج جهد إضافي أكثر من الآخرين، فالإسناد و التبريرالشفهي (Attribution verbale) و الإسناد الإقناعي (Attribution persuasive) للفعالية له دور كبير على الأشخاص الذين يحدثون أثاراً بنشاطاتهم.**(Bandura.A : 2007, 156)** .

فالمعلومة المقنعة للفعالية غالباً ما يتم نقلها بالتغذية الرجعية التقييمية من قبل الفاعلين، و هذه الوجهة درست من قبل (Schunk و زملائه) و من خلال هاته البحوث يتابع الأطفال الضعفاء

في مادة الرياضيات و القراءة برنامج تعليمي موجه ذاتياً يتحصلون فيه على تغذية رجعية معدة سابقاً حول الفعالية و بدون إرتباط مع أداءاتهم الحقيقية. نقول لهم من وقت لآخر أن عملهم يبرهن على أنهم قادرين أو أنهم عملوا جاهداً أو أنهم بحاجة لتقديم جهد أكثر. فالتغذية الرجعية التقييمية للقدرات الشخصية يزيد في الفعالية الشخصية، من خلالها قام الأطفال بالتحسين من قدراتهم وزادوا في مجهوداتهم و لا يكون ذلك حينما نقول لهم أن تقدمهم راجع لقدرتهم في النشاط فإسناد التقدم إلى الجهود يعتبر غالباً كإستراتيجية مفضلة، و العمل جيداً يحسن المنتوج، و يمكن أن يحافظ على الدافعية للمدى القصير و لكن عندما يسمع الفرد لعدّة مرات أن تقدمه هو ثمرة جهد كبير فالرسالة المنقولة هي أن مواهبه يجب في النهاية أن تكون متناقصة ما دامها تتطلب سعي حثيث، من جهة أخرى أن تقول لشخص أن قدرته هي ناتجة عن عمل شاق ينتج شعور بالفعالية أكثر ضعفاً من أن تقول له أن تقدمه يعكس قدرته بدون الإشارة إلى الجهود المبذولة (Schunk,1983). فهاته الدراسات أكدت أنه كلما كانت تغذية رجعية إقناعية فإنها تزيد من إعتقاد الأطفال بفعاليتهم و يثابروا في جهودهم كان مستوى الكفاءة المتحصل عليه نهائياً أكثر إرتفاعاً. و مادام الحكم على الفعالية يتأثر بعدّة عوامل، فإن نمو و تطور القدرة لا يغير إلا جزئياً في شعور الأطفال بفعاليتهم الشخصية. فالفعالية الشخصية تدعم تنمية القدرات لتسهيل الأداءات فالتقييمات الإجتماعية للقدرة هي غالباً ما تنتقل بطريقة غير مباشرة و بدقة لأفراد يعتبرون أقل قدرة، وأن الممارسات الإجتماعية تستهجن تحقير الآخرين لذلك إن التقييمات الإجتماعية ترتكز عادةً و تختفى وراء تعليقات مخادعة هذا من جهة أولا ننتظر شيئاً كثيراً منهم فنقدم لهم مهام خالية من التحدي، و نمتدحهم بإفراط و تجاوز تجاه أداءات ضعيفة، و نعاملهم بتجاهل و عدم إكتراث لأداء غير كافي، أو نقدم لهم المساعدة و الدعم لمرات عديدة مع أنهم لم يطلبوها، أو نعبر لهم بإعتراف أقل حينما ينجحون أكثر من الآخرين. فالأفراد الذين نقيمهم هم عموماً ليسوا مخدوعين بهذه الإنخفاض في القيمة المحجوبة لأن هذه الممارسات السلبية تنقص من التقييمات لدى الأفراد نحو قدراتهم.

فالأداءات غير الكافية هي غالباً محط أنظار ناقدة و صارمة، و التي لا توجه إلى الشخص من أجل مساعدته في تحسين أداءه فهذه التغذية الرجعية ليست مخفضة للقيمة فقط بل أنها تخلق إقصاء إجتماعي. و الأكثر من ذلك إنها تساهم في تفجير ثقة الأفراد بذواتهم، فالإنتقادات المخفضة للقيمة تخفض الفعالية المدركة و الطموحات، بخلاف الإنتقادات البناءة، التي تحافظ على الطموحات و ترفع الشعور بالفعالية الشخصية، فمن السهل جداً بعث روح الإعتقاد

الدائم بالفعالية الشخصية فقط بوسائل إقناعية أفضل من تهديم الإعتقاد أو من خلال إنعكاسات غير واقعية للفعالية تضمحل لمجرد نتائج مخيبة لنشاط الفرد، فعندما نتدخل على مستوى الإعتقاد بالذات فنكتشف بسرعة ما الذي لا نستطيع فعله، أما الأشخاص الذين أقنعناهم أنهم تنقصهم القدرات فلديهم الإتجاه في تجنب التحديات المحتملة، وفي تنمية كفاءاتهم و يستسلمون بسرعة أمام الصعوبات و المشاكل. إن الشك في الفعالية الشخصية يمكن أن يخلق للفرد المصادقة السلوكية الخاصة به (Validation comportementale)، و ذلك بتخفيض إختيار النشاطات، و تهديم الدافعية و تثبيط الإنجازات التي تنمي الإهتمامات و الكفاءات. فتقييمات الذات تعتمد جزئياً على أراء الآخرين الذين من المفروض أن يملكون كفاءات تشخيصية مكتسبة من خلال سنوات الخبرة وبطبيعة الحال إن الأفراد لا يؤمنون دائماً بما يقال لهم، حول إمكانياتهم، والشكوكية (Scepticisme) تتطور إنطلاقاً من التجارب الشخصية و التي غالباً ما تتناقض مع ما يقال لهم و ما يسمعونه من الآخرين، فإذا كانت الحالة دائماً كذلك فإن الأفراد يعملون الأذن التي لا تسمع لما يريدون إقناعهم بها، ولا يعطونها أدنى إهتمام.

فالإختلافات بين التقييم الشخصي و الإجتماعي للفعالية تطرح مسألة جد مهمة تتمثل في ما هي الأحكام الأكثر دقة ؟ فمعظم الأشخاص يعتقدون أنهم يعرفون جيداً وضعيتهم الصعبة و أنفسهم أكثر من الآخرين. و هذا الإعتقاد يولد المقاومة للإقناع الإجتماعي، فتأثير الأراء الإقناعية حول الإعتقاد بالفعالية مرتبط بالثقة التي لدى المتلقى المعنى بالأمر تجاه الشخص الذي يعبر عنها، و الثقة تكون عبر المصداقية المدركة ومن خلال مهارة وخبرة الشخص الذي يريد أن يقنع فكلما كان مصدر المعلومة ذو مصداقية لدى الموضوع نحو قدرات الشخص، كلما كان لأحكام الفعالية الشخصية فرصة للتعديل و الإحتفاظ بها بقوة، فالأفراد لديهم الميل لتصديق التقييم لقدراتهم من قبل الأشخاص الماهرين في النشاط و الذين لديهم دراية بقدرات الأداء أو لديهم قاعدة غنية من المعارف المكتسبة فيما يلاحظونه حيث يقارنون بين مختلف المترشحين إضافة إلى إنجازاتهم السابقة (Crundall, Foddy 1981, Webter Sobieszek 1974) فبطبيعة الحال إن القدرة في ميدان معين لا تضمن بالضرورة الكفاءة للحكم على مواهب الآخرين في هذا الموضوع مثلاً: نجوم الرياضة ليسوا كلهم حكام نافذي الفكر للمواهب الرياضية. فالتشخيص الجاد و القدرات المكتسبة يتطلب معارف معقدة لنمو الكفاءات في الميدان، أما الأشخاص الذين يفهمون بأن النجاح في تقييم المواهب هو المؤشر الأكثر إقناعاً للكفاءة المقيمة فمعرفة الوقائع التي على الموضوع تسييرها

هو عنصر آخر يجب أن يأخذ في الحسبان لتقييم مصداقية الأشخاص الذين يبحثون عن الإقناع، حتى أن أحكام الخبراء يمكن إنتقادها لأنهم لم يفهموا كلية متطلبات النشاط، وحينما يكون لدى الأفراد ثقة في تقييماتهم الشخصية أكثر من أحكام الآخرين فإنهم لا يتأثرون بما يقال لهم عن إمكاناتهم **(Bandura.A : 2007, 160-161)**.

رابعاً: الحالة الفيزيولوجية و الإنفعالية "Les états physiologiques et émotionnels" :

حين تقييم الأشخاص لقدراتهم يعتمدون جزئياً على المعلومة السوماتيكية المتنقلة من خلال حالتهم الفيزيولوجية و الإنفعالية، فالمؤشرات السوماتيكية للفعالية الشخصية، خصوصاً التي تتعلق بالميادين التي تتضمن نشاطات فيزيائية، بما فيها نشاط الصحة و المواجهة أو التكيف (Coping). و في الوضعيات المجهدة، فالأشخاص يترجمون و يفسرون غالباً نشاطهم الفيزيولوجي في وضعيات مقلقة (مجهدة) أو مؤلمة كإشارات للضعف و الإضطراب الوظيفي والخلل. فمادام التنشيط العالي يمكن أن يضعف الأداء. فالأشخاص ميالون إلى توقع النجاح حينما يكون غير مضطربين بتنشيط مزعج ، خلاف ذلك حينما يكونون متوترين و مضطربين عضوياً، فإن إنعكاسات الإجهاد (Stress) الناتج من التحكم الغير الفعال (Contrôle inefficase) يولد إجهاد إضافي وذلك بالتنشيط الذاتي الإستباقي. من خلال إستحضار تفكير مزعج حول عدم قدرتهم و ردود أفعالهم عن الإجهاد، فالأفراد يمكن أن ينشطوا ذواتهم حتى لمستويات عليا من الإجهاد و الذي ينتج الإضطراب و الخلل الذي يخافون منه، فالمعالجات (Traitements) تكون بالقضاء على ردود الفعل الإنفعالية للتهديدات الذاتية بتجارب التحكم التي تزيد في فعالية المواجهة أو التكيف (Coping) مع تحسينات متعلقة للأداء .

في النشاطات التي تتطلب القوة والتحمل يترجم الأفراد التعب و التنفس و الألام كمؤشرات لعدم الفعالية الفيزيائية كما أن المزاج يؤثر أيضاً في إصدار أحكام الأفراد على فعاليتهم الشخصية، فالمؤشرات الفيزيولوجية للفعالية تلعب دوراً فريدا في الصحة، وعلى النشاطات التي تتطلب القوة، و المقاومة الفيزيائية (الحركية). أما الحالة الإنفعالية لها أثاراً عامة على الإعتقاد بالفعالية الشخصية في مختلف الميادين، أما الوسيلة الرابعة لتعديل إعتقادات الفعالية هي رفع الحالة الفيزيائية و تخفيض مستوى الإجهاد، و الإتجاهات الإنفعالية السلبية و تصحيح التغيرات للحالة الجسمية فالأفراد يختلفون في توجههم نحو حالاتهم و ردود أفعالهم السوماتيكية فهناك من هو موجه نحو

التجربة السوماتيكية. و هناك أخرين موجهين نحو الخارج. و بجانب هذه الميول الإنتباهية فبعض الظروف تزيد في بروز المؤشرات السوماتيكية للفعالية و مستوى الإنتباه في النشاطات. فحينما تكون قدرتنا للإنتباه محدودة جداً فلا يمكننا التركيز إلاّ على قليل من الأشياء في نفس الوقت. وعندما تحتاج الوضعية للإنتباه فلا نستطيع في نفس الوقت التوجه نحو الداخل و الخارج. إذن كل ما قل الإهتمام بالنشاطات و الأحداث ما حولهم زاد توجههم نحو ذواتهم و ملاحظة ردود أفعالهم و حالتهم الجسمية المزعجة في الوضعيات المؤلمة. (Pennebaker et lightner,1980).و القابلية للضعف المدركة أمام الإجهادات النفسية تزيد من مستوى ظهور ردود الفعل الفيزيولوجية. فمن الصعب أن نتجاهل الإثارة العضوية الداخلية حينما نكون في حالة تهوية رئوية قصوى (Hyperventilation)، أو حينما نتعرق و نتوتر أو نرتعش و يخفق القلب بقوة، أو حين إضطرابات هضمية، أو أزمات الأرق، فالإنتباه الموجه نحو الذات، يزيد في الهيجان الداخلي (Scheier, Carver, Mattheus,1983)

فالمستوى العالي من النشاط الفيزيائي ينتج أيضاً معلومات جسدية عدّة تجسد مضامين الفعالية فمن خلال النشاطات الفيزيائية تظهر مؤشرات واضحة للقوة و المقاومة، التعب، الألام هي كلها يتم ملاحظتها. ففي محاولة الأفراد للتقييم الذاتي إن بعضهم يذهبون بعيداً فوق طاقتهم للحصول على المعرفة المتعلقة بإمكانياتهم الفيزيائية، عكس ذلك فالساكنين لا يحبون معرفة درجة تدهور قدراتهم، فيخفضون من نشاطهم الفيزيائي لتخفيض متطلبات اللافعالية. في النهاية إن الأمراض و الإضطرابات الفيزيائية يمكن أن تثير إنتباه مثبط فالأشخاص الذين يعانون من هذه الإضطرابات يصبحون غالباً مراقبين ذاتياً (Auto controleurs) و حذرين نحو ظروفهم الفيزيائية. كما هو الشأن بالنسبة لأشكال التأثير الأخرى، إن المعلومة المنقولة للحالات و ردود الفعل الفيزيائية لا تمثل في نفسها تشخيص للفعالية الشخصية وإنما هذه المعلومة تأثر في الفعالية الشخصية عبر وسيط معالجة المعلومة، فبمجموعة من العوامل بما فيها، التقييم المعرفي لمصادر النشاط الفيزيولوجي، الشدة، الظروف التي تفعل التنشيط ، و النزوع للتغير و ترجمته و القيمة التشخيصية تفترض التنشيط الإنفعالي نحو تقوية أو إضعاف الأداء و الذي هو عامل مهم في المعالجة المعرفية للمعلومة السوماتيكية للفعالية. **(Bandura. A : 2007, 164)**.

<u>خامساً</u>: تكامل المعلومة المتعلقة بالفعالية "L'intégration de l'information rélative à l'éfficacité" **:**

حينما نتحدث عن الأشكال الأربعة للتأثير في الفعالية الشخصية، الأفراد ليس فقط عليهم أن يسيروا مختلف بنيات المعلومة المناسبة لبناء الفعالية و إنما أيضاً أن يدمجوا هاته المعلومة إنطلاقاً من مصادر مختلفة و هناك بحوث قليلة تناولت المعلومة متعددة الأبعاد للفعالية، فيتضح أنه من المنطقي الإعتقاد أن تقييم الفعالية هو محكوم بعدّة عمليات القاسم المشترك فيما بينها هو التقييم. فالعوامل التي تنقل قيمة الفعالية تختلف حسب درجة المعلومة، و تفاعلها، فجزء كبير من العمليات التي تتولد من التقييم درستها نظرية الحكم الإجتماعي (Jugement social) من قبل (Mc clemand&Mompower,1980.Brenwer,1980.et joyer,1968.Brunswik,1982) و آخرون. أما قواعد التكامل التي يستعملها الأفراد لتكوين أحكام الفعالية تختلف فكلما كانت هناك مؤشرات متعددة كلما كان إعتقاد بالفعالية أقوى، آخرون يمكنهم إستعمال قاعدة الموازنة النسبية حيث أن بعض العوامل هي أكثر أهمية و وزناً من الأخرى و البعض يستعملون قاعدة التجميع المتعدد. فالعوامل المناسبة للفعالية يمكن أن تجمع بطريقة هيكلية في هذا النوع من التكامل والذي يعطى وزناً مختلفاً لعامل مميز على حساب المصادر الأخرى المتوفرة للمعلومة المتعلقة بالفعالية. بطبيعة الحال إن العمليات المعرفية المشتركة تأثر بدون شك في نفس الوقت في تقييم الفعالية الشخصية وغير الشخصية و تكوين تصور للذات يتضمن بعض العمليات المميزة، فنادراً من الأشخاص من هم موضوعيين مع أنفسهم، فالتجارب التقييمية هي عموماً مصدر مثير لتهديد تقدير الذات، فهذه التهديدات يمكن أن تنتج تهويل للذات (Exagération de soi) أو إهانة للذات (Dépréciation de soi) في الحكم على القدرات الشخصية....أيضاً المزاج المحبط يخفض تقييمات الفعالية من حيث المراقبة و التحكم في الأحداث ...فالقدرة على التمييز و الموازنة و إدماج مصادر للمعلومة المتعلقة بالفعالية تتحسن مع تنمية الكفاءات المعرفية في معالجة المعلومة والتي من ضمنها القدرات المعرفية، الإنتباهية الذاكروية، الإستدلالية، و التكاملية و التي تسمح بخلق تصورات شخصية للفعالية، أما تنمية القدرات التقييمية الذاتية يرجع أيضاً إلى الإستعدادات فوق المعرفية (Les aptitudes métagnitives) الذاتية في التقييم. أما دقة التقييمات الذاتية نقوم بقياسها و إختبارها من خلال درجة التوافق بين التقييمات الذاتية و الإنجازات الفعلية فالتوافق الجيد يعزز القدرات التقييمية الذاتية للفرد،أما عدم التوافق المتكرر يعيد النظر في قدرة الفرد على الحكم بما يستطيع القيام به. فالأخطاء في الحكم المستمرة تستدعي تغيرات لتصحيح ذاتي حول الطريقة التي بها تنقل المعلومة و تنتقى و تعالج معرفياً **(Bandura.A : 2007, 176-177)**.

المطلب الثاني: المفاهيم الجوارية للفعالية الشخصية :

من خلال عشرات السنين الأخيرة لاحظنا إعادة الإهتمام من قبل الباحثين في التربية و علم النفس بالسيرورات المتعلقة بالذات لأن دراسة الذات تكشف لنا عن موضوع الإدراك والذي أخذ دوره الوسيطي في تزايد بالنسبة للباحثين فهو يتدخل في التدرج المدرسي للتلاميذ. فعملية تعلمهم وإكتسابهم لا ترتبط فقط بالمعلم وظروف التعلم المتعلقة بالقسم. فمفهوم الذات يحتل مكانة هامة في بحث علم النفس الإجتماعي و التربية وتزايد الدراسات الهائلة والتي تبدأ بها (*self-concept*) - *(self-regulation)- (self-perception) - (self-efficacy)-(self-esteem)*

مفهوم الذات، تقدير الذات، الفعالية الشخصية، إدراك الذات، الضبط الذاتي.**(Joët.G : 2010 , 43)**

ومن الضروري في تناولنا يجب أن نتطرق إلى المفاهيم التي تتقارب فيما بينها.

أولاً: **ما هي الذات** Qu'est ce que le soi ?:

هذه بعض الإجابات المتعددة المقدمة عن سؤال "من أنا ؟ من قبل طلبة علم النفس :

- متفكر، متفهم، مرن، عقلاني، خجول غالباً، حذر، يركز لكن دقيق، هادئ.
- مرأة، طالبة، نشطة، موزعة موسيقية، مهتمة، لديها قوة في الضمير، متهكمة، محبوبة، مستقلة، متحمسة، قوية التحليل، التفكير و الإلهام، مستغلة للفرص، شريفة (مخلصة)، أنانية، متسامحة، متصلبة الرأي، ذات شهادة.
- رجل غامض، أزرق العينين، يحب الرياضة، يحب القيتارة، ودي، إجتماعي، منظم، يهتم بالأهداف، لبق ...

فماذا تعني هذه الإجابات ؟ فمعظم هاته الإجابات هي سلسلة من النعوت التي تمثل صفات و سمات و حالات شبه مستقرة ثابتة فغالبية الطلبة يعتبرون أنهم يمتلكون شخصية فريدة تمثل ذواتهم.

فحين يجيب الطلبة عن سؤال من أنا ؟ فالذات التي يصفونها ليست وحدة ثابتة، فالطريقة التي يتكلمون عن أنفسهم مرتبطة بالوضعية الإجتماعية فالأنا ديناميكي (Le moi dynamique) فهو ليس وحدة ثابتة، فهي بنية ديناميكية متعددة الأبعاد **(Fiske Susan ,T : 2008 , 215).**

فالأفراد يتحدثون عن ذوات مختلفة حسب السياق الإجتماعي.

التعاريف النظرية :

عدّة باحثين في الذات فرقوا بين : 1/- الذات الجسدية (Le soi corporel). 2/- الذات الداخلية (Le soi interieur). 3/- الذات الشخصية (Le soi interpersonnel) هذه الفكرة دافع عنها Wiliam James 1890. 4/- الذات الإجتماعية (Le soi sociétal).

التعاريف الإجرائية :

فما هي التعاريف العملية لمفهوم الذات ؟ أما المختصين في علم النفس الإجتماعي. طرحوا السؤال كيف يتم تجسيدها الذات لكي ندرسها ؟ و قياسها فعلاً فالبحث في الذات يرجعنا إلى ثلاثية المعرفة – الوجدان – السلوك و تنقسم إلى :

1/- الذات و المعرفة (مفهوم الذات) (Concept de soi).

2/- الذات الوجدان (تقديم الذات) (Estime de soi).

3/- الذات و السلوك (تصور الذات) (Présentation de soi)

(Fiske Susan T : 2008 , 218)

علاوة على ذلك يضاف في بعض الأحيان مفهوم أكثر إرتباطا في المحتوى السلوكي للذات.

مفهوم الذات le Concept de Soi:

يعني الصورة المعرفية للذات، ففي هاته المقاربة تركز في الدراسة على المعارف و الإعتقادات، التي لدى الأفراد عن ذواتهم.

تقدير الذات l'Estime de Soi:

ميدان آخر للبحث يتوجه نحو تقدير الذات حيث أن هناك باحثين عملوا على موضوع تقدير الذات و قياسها بعدة أشكال، فالتغيرات في تقييم الذات و التي هي خاضعة للسياق كمؤشر لنجاح الشخص، و القياس المعتاد لتقدير الذات هو لـ (Rosenteng,1965)، و هذا الإختبار مهم لقياس تقدير الذات المنتظم كما أن هناك دراسة قام بها (Wells,1988) لقياس تقدير الذات من خلال الهواتف النقالة للأمهات و مكالمتهم في بعض الأوقات لمعرفة كيف سيشعرون تجاه أنفسهم، و إلى أي مدى هن راضيات و ماذا يفعلون ؟ فالباحثين درسوا ثلاثة أبعاد لتقدير الذات : 1/- الأداء Performence " إنني أثق في قدراتي. 2/- الإعتبار الإجتماعي Considération sociale "إنني قلق مما يفكر فيه الآخرون نحوي" و 3/- المظهر Apparence "إنني راضي حالياً عن مظهري

الجسدي".و توجد هناك قياسات أخرى لتقدير الذات، و التي تكون جماعية و نوعية بميدان معين**(Fiske Susan,T: 2008 , 219)**

تصور الذات la présentation de Soi:

فهو ميدان إجرائي للذات الذي يدرس تصورات الذات، و الذي يختص بالسلوك من وجهة علم النفس الإجتماعي و كيف أن بعض الأشخاص يعبرون للآخرين عن هوياتهم و صورتهم. و في دراسة (Ehrlinger, Dunning,2003) وضحا أن التصورات الذاتية (Auto Conceptions) المستمرة، يمكن تولد عنها أراء غير دقيقة، متعلقة بالأداءات الخاصة مثلاً الشخص الذي يعتقد أنه سيء في العلوم يتجنب المشاركة في مسابقة العلوم.

كيف يتوصل الأفراد إلى معرفة أنفسهم ؟:

1/- الملاحظة : الإدراك الذاتي للسلوكات.

2/- الإستماع للذات : إستبطان الموضوع لتفكيره و مشاعره الداخلية.

3/- ملاحظة الآخرين "المقارنة الإجتماعية".

4/- الإستماع للآخرين / الرد الفعل الإجتماعي. **(Fiske Susan T : 2008 , 234-235)**

ثانياً: معاينة نظرية وإجرائية للمفاهيم:

1- مفهوم الذات "Le concept de soi" :

تم تحليل التقييم الذاتي غالباً عبر مفهوم الذات، (Rogers 1959. Wylie,1974)، فمفهوم الذات هو رؤية مركبة (متعددة المكونات) (Composite) للذات و الذي من المفروض أن يكون مشكل عبر التجربة والخبرة المباشرة للفرد، و من خلال سلسلة من التقييمات والتقديرات للأشخاص المهمين بالنسبة إليه، و يقاس بالطلب من الموضوع إلى أي مدى تنطبق عليه بعض المجموعة من السمات، أما عن دوره في المسار الشخصي يتم تقييمه وقياسه عبر الإرتباط بين مفاهيم الذات المركبة أو عبر التباين (Disparités) بين الذات المثالية و الواقعية ، مع مختلف مؤشرات التوافق في الإتجاهات و السلوك. كما أن تحليل العمليات المرجعية الذاتية على شكل مفهوم الذات، يسمح أكثر بفهم إتجاهات الأفراد نحو أنفسهم و الطريقة التي يمكنهم تعديل تصورهم العام عن الوجود، غير أن هناك خصائص عدّة لهذه النظريات التي تعجز عن شرح و تنبؤ (Explicatif, prédictif) للسلوك الإنساني، لأنها تهتم فقط بصورة الذات العامة أو الإجمالية، و الواقع أن تجميع عدّة

توجهات في مؤشر يؤدي إلى خلق نوع من الإلتباس و الغموض فيما يجب قياسه مما يصعبه فعلياً و في الأهمية التي يجب إعطائها لبعض الميزات النوعية، حتى و لو كان التصور الإجمالي للذات، مرتبط ببعض مجالات الإشتغال (Fonctionnement) وهذا لا ينصف تعقد و تركيبة الإعتقاد بالفعالية و التي تختلف حسب مجالات النشاط، و حسب مستويات الصعوبة في نفس المجال، و حسب الظروف، فصورة للذات المركبة يمكن أن تحتوي على إرتباطات ضعيفة لكن هذا غير كافي للتنبؤ بصورة أدق نحو التغيرات الكبرى الحاصلة للسلوك في مجال نشاط معين، تحت ظروف مختلفة، فهاته النظريات لا يمكنها شرح كيف أن هناك تشابه في مفاهيم الذات والتي يمكن أن تنتج و تحدث سلوكات مختلفة. إضافة إلى ذلك إن الإختبارات المقارنة للقدرة التنبؤية للإعتقاد بالفعالية هو عالي التنبؤ للسلوك، في حين أن أثر مفهوم الذات هو أكثر ضعفاً و غموضاً (Pajares et Kranzler, 1995, Miller et Pajares, 1994)**(Bandura A : 2007, 23-24)**.

2- تقدير الذات "l'Estime de Soi" :

ينتج تقدير الذات من التقييم الذاتي الدائم للفرد، فإن الفرد يبنى و يدافع و أحياناً يعدل من أرائه نحو سلوكاته، و إتجاهاته و مظهره و قيمته الشخصية، و هذه التأكيدات العامة تعكس ردود فعله نحو الأشخاص و الوضعيات، في نجاحاته و إخفاقاته و أراء الآخرين نحو هذه التقييمات. كما أن هذه الأخيرة تتميز بالدّقة و الإستقرار الكافي لكي تظهر في الحين كبعد و سمة رئيسية في الشخصية، و حين ينظر إلى تقدير الذات من وجهة نظر العوامل الخمسة للشخصية (Big five) فإنه يندرج ضمن عامل القدرة على التكيف (Capacité d'adaptation) كما أن تقدير الذات يؤثر في عدّة جوانب مهمة للسلوك في المنظمات و سياقات إجتماعية أخرى، والتي تتعلق أولاً بالإختيار المهني فمثلاً الأفراد الذين لديهم تقدير للذات عالي يخاطرون في إختيار المهنة فهم ينجذبون نحو المهن ذات المكانة العليا (الطب، أم الحقوق) و أحياناً نحو مهن جديدة (عامل في الغابات، أو سائق طائرة ...) أكثر من الذين لديهم تقدير ضعيف للذات ، فهناك دراسة أجريت على طلبة الجامعات في البحث عن العمل توصلت أن الذين لديهم تقدير عادي للذات 1/- يستفيدون من تقييمات أكثر مناسبة من قبل المشغلين. 2/- هم أكثر رضاً في البحث عن العمل. 3/- يحصلون أكثر على عروض العمل. 4/- هم أكثر تقبلاً للمهن.

فتقدير الذات هو مرتبط أيضاً بعدّة سلوكات، فالمستخدمين الذين لديهم درجة ضعيفة هم أكثر تأثراً بأراء الآخرين أكثر من الذين لديهم تقدير عالي للذات، كما أن الأوائل يحددون أهدافاً أدنى من الآخرين. ومن جهة أخرى إن المستخدمين الذين لديهم إحترام لذواتهم يعطون أهمية كبيرة للتحقيق الفعلي لأهدافهم، أما الذين لديهم تقدير للذات ضعيف فهم أكثر حساسية نحو ظروف العمل غير المناسبة التي تسببها الضغوط المهنية و الصراعات، الشكوك من نقص التحكم و رداءة ظروف العمل... إلخ و في السياق العام إن التقدير للذات مرتبط إيجابياً بالإنجازات و الإرادة في التأذي من أجل تحقيق و إنجاز المهام فمن الواضح أنه عامل مميز و هام للشخص كما هو مهم بالنسبة لسلوكه المهني**(Hellriegel Don. Slocum John W: 2006 , 60-62)**

3- المقارنة بين الفعالية الشخصية و تقدير الذات :

في الغالب يتم إستعمال المفهومين بصفة تبادلية كأنها يمثلان نفس الظاهرة لكنهما فعلياً يرجعان إلى معطيات غير متشابهة تماماً، الفعالية الشخصية المدركة تعنى و تختص بالتقييمات التي يقوم بها الفرد لقدراته الشخصية في حين أن تقدير الذات يعني تقديرات الفرد لقيمته الشخصية. كما أنه ليس هناك علاقة نسقية (منهجية) بين هاذين النوعين من المعطيات، فبعض الأفراد يمكن إعتبارهم كلية غير فعالين، في نشاط معين، لكن بدون أن يفقدون تقديرهم لذواتهم، لأنهم لم يتعهدوا و لم يرهنوا قيمتهم الشخصية في هذا النشاط، فعندما أعترف أنني راقص رديء جداً لا يعني و لا يؤدي إلى أزمات ذاتية لعدم التقدير (Auto dévalorisation) و في الوجه المعاكس يمكن للأفراد تقدير أنفسهم أنهم أكثر فعالية في نشاط و لا يسجلون أي إفتخار فمثلاً : من غير ممكن للمحضر القضائي (Huissier) الأكثر كفاءة أن يشعر بالإفتخار حينما يطبق قانون العدالة في إخلاء شخص أو عائلة من مكان.

و في المقابل إنه من المؤكد أن الأفراد يكون لديهم الميل لتنمية قدراتهم في النشاطات التي تقدم لهم المزيد من الشعور بالقيمة الشخصية، فهم بحاجة أكثر إلى تقدير عالي للذات للتصرف تبعاً لأهدافهم، فالكثير من الأشخاص ذو الأداء العالي هم قاسين مع أنفسهم لأنهم يريدون تسطير أهداف و محطات صعبة التحقيق. من جهة أخرى بعض الأشخاص يمكنهم الإحساس و الشعور بالتقديرالعالي للذات لأنهم لا يطلبون من أنفسهم الشيء الكبير و يستمدون تقديرهم للذات من نشاطات و نجاحات شخصية أخرى، فالتقدير العالي للذات لا يفضي دائماً إلى

أحسن الأداءات لأن هذه الأخيرة هي نتاج الجهد المنضبط، فالأفراد هم بحاجة إلى الثقة الصلبة بفعاليتهم، في تقديم الجهد المطلوب و متابعته، من أجل النجاح، إضافة إلى ذلك الفعالية الشخصية المدركة، تنبؤنا بالأهداف (Buts) التي يسطرها و الأداءات الناتجة التي يتحصلون عليها ويحققونها، في حين أن تقدير الذات، لا يؤثر سواءاً على الأهداف الشخصية أو الأداءات (Mone, 1995)، **(Bandura.A : 2007, 24-25)**.

فالتقييمات للقيمة الشخصية و الفعالية الشخصية هما ظاهرتين مختلفتين عن بعضهما البعض و ليس بينهما علاقات كامل العضوية في نفس الظاهرة الواحدة و الأكثر من ذلك أن تقدير الذات ليس متعدد الأوجه مثل الفعالية الشخصية فالأفراد الذي لديهم مستويات مختلفة من تقدير الذات حسب تعلقها سواءاً بالعمل أو الحياة العائلية، أو الحياة الإجتماعية، فالمسيرين يمكن أن يكون أقوياء في مهامهم و يمكن أن تكون لهم قيمة مهنية عليا لكنهم أشد سوءاً كأباء، فربط قياسات القيمة الشخصية بمجال التطبيق المهني، يكشف عن المجالات التي تدعم في نفس الوقت تقدير الذات لشخص و ما هو أيضاً قابل في التوجه إلى التحقير (Dévalorisation)، فليس هناك تبرير تصوري أو تجريبي في ترجمة عموماً القيمة الشخصية و تقدير الذات بالإعتقاد بالفعالية الشخصية النوعية. فهناك عدّة مصادر لتقدير الذات و القيمة الشخصية (Bandura, 1986) فتقدير الذات يمكن أن يكون مصدره التقييم الذاتي المرتكز على الكفاءات الشخصية، أو إمتلاك خصائص و سمات شخصية، تستثمر في القيم الإيجابية أو السلبية حسب الثقافة. و بهذا التقييم الذاتي، يسمح لهم بالتأثير في تقديرهم لذواتهم، و ذلك بتنمية الإستعدادات التي تجلب الرضا الذاتي (Auto satisfaction) هناك مصدر آخر هو الأحكام التي يصدرها الناس عن الآخرين و التي تكون مبنية عن الميزات الشخصية المناسبة أم لا ثم الإنجازات و التي يكون مرتبطة بالمكانة أكثر منها للكفاءة، **(Bandura.A : 2007, 26)**.

و حسب دراسة (Cooper Smith, 1967) التي أكدت الدور الذي تلعبه الكفاءة الشخصية و التقييم الإجتماعي في تنمية تقدير الذات حيث إستنتج أن الأطفال الذين لديهم تقدير عالي للذات لديهم أباء متفتحين يقدمون لهم إنتقادات علنية و مقبولة و يقدمون لهم كذلك المساعدة المطلوبة، و حرية كبيرة في إكتساب الكفاءات المطلوبة في إنجاز أهدافهم، أيضاً العادات الثقافية (Stéréotypes) تمثل طريقة أخرى من خلالها تؤثر الأحكام الإجتماعية على الشعور بالقيمة

الشخصية، فتقدير الذات لديه أسباب و أصول متعددة و ليس هناك علاج واحد لضعف تقدير الذات، فالأشخاص الذين لديهم كفاءات محدودة و محكات مطلوبة في التقييم الذاتي، و خصائص إجتماعية غير مؤهلة هم الأكثر عرضة لظهور الشعور الملازم لغياب القيمة الشخصية، فهم يعانون من الإحتقار الذاتي (Auto dénigrement) لأنهم قاسين مع أنفسهم في تقييمها أمام محكات صعبة جداً و مفرطة الإنجاز حيث نقدم لهم المساعدة عبر تبني محكات النجاح واقعية الإنجاز (Jackson 1971.Rehm,1982) أما الإحتقار الذاتي (Auto dévalorisation) النابع من الأحكام الإجتماعية غير المقبولة، يتطلب مسيرة وخطوات من الآخر لتأكيد القيمة الشخصية للفرد. أما الذي يكون ينبني على التحقير التمييزي إنطلاقا من خصائص الفرد يتطلب تعويضه بالشعور بالإفتخار على أساس خصائصه المميزة، مثلا جهود الأقليات السوداء نحو توجه أن الأسود هو الجميل والأفضل و التي تلخصها مقولة "Black is beautiful" أما إذا كان مصدره متعدد الأسباب فيتطلب ذلك إجراءات تصحيحية مختلفة ومتعددة، **(Bandura.A : 2007, 27)**.

المبحث الثالث: الفعالية الشخصية في السياق المدرسي.

المطلب الأول: الشعور بالفعالية و النجاح المدرسي :

في المدرسة إن الفعالية المدركة تؤثر في تنمية الكفاءات المعرفية عبر ثلاثة أشكال :

- إعتقادات التلاميذ لفعاليتهم في التحكم وضبط مختلف المواد المدرسية.
- إعتقادات الأساتذة بفعاليتهم الشخصية في تحفيز و تدعيم التعلم لدى تلاميذهم.
- الشعور الجماعي بالفعالية لسلك التدريس وبذلك تتطور مدرستهم.

من خلال دراسة لـ (Collins,1982) والتي تطرقت إلى هاته المسألة حين أوضحت أن الأطفال الذين لديهم نفس مستوى الكفاءة المعرفية يتحصلون على أداءات ذهنية مختلفة حسب شدّة فعاليتهم المدركة، حيث قام بإنتقاء أطفال قدروا أن لديهم فعالية منخفضة أو عالية لثلاثة مستويات للقدرة الرياضية ثم بعد ذلك طلب منهم حل مسائل صعبة في الرياضيات، مهما كان مستوى القدرة المطلوب إن الأطفال الذين لديهم قوة الإعتقاد بفعاليتهم هم الذين حلوا المشاكل، و إختاروا التعمق بعدما أخفقوا و يتجنبون بسرعة الإستراتيجيات الخاطئة و الأكثر من ذلك إن الإعتقاد بالفعالية قد تنبأت بالإهتمام والميل (L'intérêt) و الإتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، في حين إن القدرة الفعلية في الرياضيات لم تستطيع ذلك إضافة إلى ذلك إن الفعالية الشخصية المدركة تمثل أفضل

منبأ (Prédicteur) للآداء الذهني أكثر من الكفاءات وحدها و هناك عدّة عوامل يمكن تأخذ في الإعتبار للتفوق التوقعي (التنبؤي) (Supériorité prédictive) للإعتقاد بالفعالية على الكفاءات المكتسبة، فالأطفال يختلفون من حيث تفسيرهم، و تخزينهم و تذكر نجاحاتهم و إخفاقاتهم أما في الجهة المقابلة فهم يختلفون أيضاً فيما يخص حجم الفعالية الشخصية التي يتحصلون عليها عبر النتائج المماثلة **(Lecomte J: 2004 , 65)**

<u>أولاً</u>: تنمية الفعالية الشخصية المعرفية إعتماداً على الأهداف :

يمكن أن نسهل تقدير الفعالية الشخصية المعرفية عبر تحديد الأهداف للتلميذ و أحسن طريقة للمحافظة على الدافعية الشخصية هي الجمع بين الهدف بعيد المدى و الذي يوجه المشروع مع سلسلة الأهداف الفرعية أو الجزئية القابلة للتحقق التي تكون موجهة للمحافظة على جهود الشخص طوال المسار عبر تقديم له المكافآت الآنية، أما الأهداف القريبة هي وسيلة فعالة لتخفيض خطر ضعف الإرادة الناتج عن الهدف عالي التحقيق والذي يزيد من الفعالية الشخصية فتحقيق الأهداف الجزئية يقدم مؤشرات متزايدة للتحكم مما يسمح بإمتلاك الشعور المتزايد بالفعالية الشخصية.

فالأطفال الذين يتبعون التعلم الموجه ذاتياً و المتضمن أهداف فرعية قريبة للتحكم في مختلف الكفاءات المتعلقة الرياضيات أو الذين هم بدون هدف (Bandura, Schunk,1981) فالذين هم محفزون بأهداف فرعية يتطورون بسرعة، و يتوصلون في النهاية إلى التحكم اللازم في العمليات الرياضياتية و يطوروا من شعورهم بالفعالية الرياضياتية. في حين إن الأطفال الذين قدم لهم هدف بعيد أو بدون هدف فإنهم لا يتوقفون عن الشك في قدراتهم، و هم أقل نجاحاً فالأهداف البعيدة تحدد التوجهات لكنها لا تدعم الفعالية الشخصية المدركة و لا الإهتمام الداخلي (Intérêt intrinsèque). فالأولوية هي للتوجه نحو التقدم أفضل من النتائج البعيدة، و الذي هو هام جداً بالنسبة للأفراد الذين هم معتقدين بعدم فعاليتهم الشخصية و الذين هم بحاجة إلى برهنة متكررة أن لديهم ما يمكنهم للنجاح **(Lecomte J : 2004 , 65)**

<u>ثانياً</u>: تنمية الإهتمام الداخلي نحو الدراسة :

حسب نظرية الإجتماعية المعرفية (Bandura) إن تزايد الإهتمام الداخلي يثار عبر ردود الفعل الإنفعالية والفعالية الشخصية فالأشخاص يظهرون الإهتمام الدائم بالأنشطة التي يشعرون أنهم

فعالون فيها و التي تقدم لهم الرضا الذاتي في حين إن أغلب النشاطات المدرسية تتضمن تحديات متزايدة دائماً في التمدرس فكلما كان الإعتقادات بفعالية التلاميذ قوية و كانت التحديات كبيرة يكون الإهتمام الداخلي للمواد المدرسية كبيراً (Pintrich, Degroot,1990) فالإعتقاد بالفعالية الشخصية ينبؤنا بمستوى الإهتمام لمختلف الأهداف المهنية كذلك بالنسبة للمواضيع المدرسية النوعية حتى و لو تم تجاهل تأثير القدرة (Lent, Larkin, Brown,1989)، فهناك دراسات هائلة إهتمت بآثار المكافآت على الإهتمام و هي أكثر تعقيداً فإما أن تزيد في الإهتمام نحو النشاطات أو تخفضها أو لا يكون لها تأثير حسب الحالات (Bandura,1986) فالمكافآت الخارجية يمكن أن تخفض الإهتمام نحو نشاطات كان أصلا مهتما بها سابقا. أما المكافآت المتتابعة للتحكم في النشاطات تساهم في تزايد الإهتمام و الشعور بالفعالية الشخصية و تدعم الأداءات، (Rosenfield, Folger, Adelman,1980) أما حينما تكون المكافآة المادية للأداءات مصاحبة لتشجيعات مرتبطة بالكفاءة، فالأطفال و الراشدين يحافظون على نفس الإهتمام العالي نحو النشاط أو المادة (Pretty, Seligman,1984)**(Lecomte J : 2004 , 66)**

<u>ثالثاً</u>: تقديم التغذية الرجعية المناسبة :

في العلاقات البيداغوجية ينقل الأساتذة دوما تقييمات لتلاميذهم بطريقة ظاهرة وعلنية كالنقطة، الترتيب أو ضمنياً (الإنتباه المختلف حسب التلاميذ، المعيار المطبق عليهم، طريقة التجميع، مستوى صعوبة المهام). فالأستاذ الذي يشير إلى جودة العمل لتلميذ يسهل من تنمية الشعور بالفعالية، على عكس الذي يشير إلى كمية العمل الناتج بدون الإهتمام بالجودة. فالذين يسند التقدم المدرسي إلى قدرة التلميذ لديه الإحتمال الكبير لتدعيم أكثر الشعور بالفعالية و النجاح أكثر من الذين يسندها إلى العمل الشاق (Schunk,1983). لكن ليس مفهوم الإستعداد و الذي يسهل تطور الشعور بالفعالية و إنما القدرة التي تكتسبها. فتلاميذ قسم ضعيف المستوى يفسرون تحسنهم كإشارات للقدرة المتزايدة ويتوصلون في النهاية إلى الفعالية المدركة و النجاح المدرسي في مقابل ذلك ليس من الملائم أن نقول للتلاميذ الذين لديهم صعوبات كبيرة أنهم موهوبون و تحت هاته الظروف من الواجب إسناد الإخفاقات لنقص المعارف و الكفاءات المعرفية التي يمكن للموضوع تعلمها، و الإقتراح على التلميذ الأهداف الجزئية القريبة و الموجهة نحو الوسائل التي نحصل بالتحكم **(Lecomte J : 2004 , 67)**

المبحث الرابع: تطبيقات المسار المهني وإستثمار الفعالية الشخصية :

المطلب الأول: الشعور بالفعالية الشخصية و خيار المسار المهني :

قبل الدخول حتى في الحياة المهنية إن الشعور بالفعالية الشخصية يساهم بقوة في التوجه نحو مهنة معينة فإنه يتنبؤنا بتشكيلة الإختيارات المهنية من خلال الإهتمام والأفضلية لمهنة و إتباع التمدرس الذي يحضر لهذا المسار و المثابرة و النجاح في ميدان معين (Lent, Hackett,1987) و هذه المساهمة المستقلة تم التحقق منها عبر الإختبارات الأمبريقية التي يتحكم فيها بآثار القدرة (عزل تأثير هذا المتغير) و التحضير و النجاح المدرسي التي يأتي فيما بعد و مستوى الإهتمام فالأفراد يجتنبون بسرعة الفئات المهنية و ذلك بإعتمادهم على الشعور بالفعالية، مهما كانت المنافع التي يجلبونها من هذا الإختيار، علاوة على ذلك ليست التجربة و لا الكفاءات ذاتها و لكن الإعتقاد بالفعالية الشخصية المشكلة إنطلاقاً من الخبرات المحددة للأداء المدرسي والإختيارات المهنية. فنوع الفعالية المدركة للتلاميذ يؤثر في نوع النشاطات المهنية الذين يعتقدون أنهم قادرين على إنجازها والتي لها علاقة بالشغل الذي يختارونه فيما بعد. قام كل من Lent و مساعديه بمقارنة بين القدرة التنبؤية للفعالية الشخصية و مع المتنبآت أخرى هامة للمسار المهني (نظرية Holland، و نظرية Janis, Mann) لدى تلاميذ يوجهون نحو مسارات علمية و هندسية (Lent, Brown, Larkin,1987) فوجدوا أن الفعالية المدركة ساهمت بطريقة خاصة و إنطلاقا من القدرة و النجاح السابق في نجاح التلاميذ في دروس العلوم و ثباتهم تجاه ميادين الدراسات العلمية والإختيار الذين يجرونه بجدية من بين ميادين علمية و هندسية فلا الموافقة بين الفرد و المحيط (نظرية Holland) و لا التفكير في النتائج المستقبلية (نظرية Janis, Mann) تنبأنا بالنجاح المدرسي، أو المثابرة المهنية فالإمتثال لخصائص المحيط لا يحفز التلاميذ و لا يساعدهم في مواجهة الصعوبات، إذا لم يكونوا يملكون أساس للنجاح في المسار الذي هو مهم لديهم. رغم ذلك فإنه لا يمكن تفسير كل ما سبق برؤية حتمية، فمن الممكن تعديل إدراك الشاب لفعاليته و السماح له بتوسيع طموحاته المهنية كما وضحته البحوث الميدانية لـ (Cannon,1988). **(Lecomte J : 2004 , 73)**

<u>أولاً</u>: التعلم والمسار المهني :

الإختيار و تعلم المهنة :

دراسات متعددة أوضحت بأن الإعتقاد بالفعالية الشخصية يلعب دوراً جوهرياً في التعلم خلال المسار المهني، فكلما كانت الفعالية المدركة تستجيب للمتطلبات التربوية و وظائف العمل المرتفعة كلما كانت التشكيلة المهنية التي يطمح لها الأفراد جدية و تم الإهتمام بها كثيراً (Matsui, 1989 Lent et Al,1986, Betz, Hakett 1981,) فالإعتقاد بالفعالية يؤسس لقائمة من الإختيارات الممكنة فالأشخاص يقصون بسرعة عدة مهن كليةً بالنظر إلى الإعتقاد بفعاليتهم الشخصية. مهما كانت المنافع التي يحصلون عليها فالرياضيات هي كفاءة أساسية للولوج إلى المهن العلمية التكنولوجية فالشعور الضعيف بالفعالية الرياضية هو معرقل في إختيار مجموع المهن التي تتطلب هاته الكفاءة الكمية. في المقابل أن الفعالية الرياضية المدركة تؤثر بأكثر دلالة في الإختيارات المدرسية، و المهنية ليس فقط ذلك و إنما تؤثر في مستوى النجاح المدرسي للتلاميذ في دروس الرياضيات و التي تقدم لهم كفاءات مطلوبة كما وضحت هاته الدراسات أنه ليست الخبرة أو الكفاءات بحد ذاتها و لكن الإعتقاد بالفعالية الشخصية المشكلة عبر تجارب الأداءات المدرسية و الإختيارات المهنية **(Bandura.A 2007, 629)**

إضافة إلى ذلك أن الفعالية المدركة في التحكم في المعارف العلمية تنبؤ بالنجاح المدرسي و المثابرة في العلوم (Lank, Brown, Larkin,1984) فالتلاميذ ضعاف الشعور بالفعالية في العلوم لا ينجحون فيها و لديهم الميول لمغادرة هذا التخصص علاوة على مغادرة ميادين مهنية (Harvey, Mc Murrey, 1994) فالمسارات المهنية التي تحتوي على عدّة مراحل يجب تخطيها. فالإعتقاد القوي بالفعالية الشخصية في تجاوز العقبات هو أيضاً جانب مهم من الفعالية يساهم في النجاح و المثابرة فدراسة (Lent et Al, 1986) حيث تناولت عدد كبير من أوجه الإعتقاد و الفعالية والتي تؤثر في المشروع مما يزيد في قدرتها التنبؤية، فإذا تم إضافة دور الفعالية المدركة في تنسيق و تنظيم أنشطة التعلم،...و رأينا سابقاً أن الإعتقاد بالفعالية يساهم بقوة في تطوير القدرات الفعالية و النتائج الدراسية وهذا لا يعني أن الإعتقاد بالفعالية يبقى ساكناً في المراحل الأولى للنمو ثم يظهر فجأةً كعامل للإكتساب و التعلم. فإستعمال الكفاءات المعرفية في الجامعة و الفعالية المدركة يمكن أيضاً أن تساهم في إختيار المسار المهني، بتأثيرها على الإهتمام بالمهنة، فكلما كانت الفعالية المدركة تجيب عن متطلبات التعلم في مختلف الميادين العلمية و الفعلية زاد الإهتمام بها. **(Bandura.A : 2007, 631)**

فالنظرية الإجتماعية المعرفية تفترض العلاقة المتبادلة غير المتماثلة بين الفعالية المدركة و الإهتمام بالمهنة، فهي تلعب دوراً هاماً. فالأفراد الذين يشكون في فعاليتهم في ميدان يجتنبون

المهن التي تتعلق بالمجال، أو يغادرونها، فالفعالية المدركة تولد الإهتمام بوساطة الإلتزام (Implication) في النشاط المهني، وتحقق الرضا عند النجاح أمام التحديات الشخصية و التي تؤدي إلى التحكم التدريجي في هذا النشاط، (Lent et Al 1991,1993) علاوة عن ذلك إن إختيار ميدان مهني شيء و المحافظة و المثابرة للنجاح بعد سلسلة من الصعوبات شيءٌ آخر. فالفعالية المدركة لها فرص كبيرة لتدعيم المثابرة في المسار المهني و أفضل الأداءات عبر السيرورات التحفيزية، المعرفية، الوجدانية، في حين أن الإهتمام لا يحدث ذلك. فالمكانة الإجتماعية الإقتصادية ليس لها تأثير على الفعالية المهنية أو على الإهتمام بالمهنة، و إنما تأثيرها يكون غير مباشر بالتأثير على إعتقاد الأباء في فعاليتهم لتدعيم التطور التربوي لأطفالهم و طموحاتهم، فالفعالية و الطموحات الأبوية تزيد في الطموحات التربوية للأطفال و شعورهم بفعاليتهم المدرسية و الإجتماعية و التحكم الذاتي.

فنوع الفعالية المدركة للتلاميذ يؤثر في نوع النشاطات المهنية التي يطمحون إليها و التي بدورها مرتبطة بالشغل الذين يختارونه فيما بعد. مثلاً التلاميذ الذين لديهم فعالية مدرسية مدركة مرتفعة لديهم طموحات مدرسية عليا و توجيه للتكوين في المسارات العلمية، التربوية، الأدبية و الطبية. فيختارون التكوين المقدم. فالفعالية الشخصية المدركة هي كوسيط جوهري للتأثيرات الإجتماعية الإقتصادية و العائلية على تطور و نمو الأطفال في تحضيرهم الدراسي نحو هدف مهني.أما في الدراسة التي أجراها (Gall, Mortimer, Lee, Dennelle,1993) إن المكانة الإجتماعية الإقتصادية و الدعم الوالدي يؤثران كلاهما على النجاح المدرسي و تحضيرات الأطفال للجامعة بتأثيرها على إعتقاداتهم بفعاليتهم في بناء مستقبلهم المهني و معاشهم، فكلها كانت فعاليتهم المدركة أعلى كانت نتائجهم الدراسية أفضل و كلها قدموا جهود للحصول على التعليم العالي **(Bandura.A : 2007, 632)**.

<u>ثانياً</u>: إتخاذ القرار و إكتمال الدور المهني :

إن الأفراد غالباً ما يتجنبون إختيار مسار مهني بسبب الشك و النتائج المترتبة عنه. فأغلبهم في تردد متأزم و يتجاهلون الموضوع حتى تجبرهم الظروف في إختيار التوجه، فالبعض يتوجهون خطأً لمهنة لأنهم غير قادريين على إكتشاف الفرص و الخيارات الممكنة، و الإلتزام في ميدان مهني معين، فإتخاذ القرار فيما يخص مسار مهني لا يتعلق فقط بمشكلة الكفاءات في حل مشاكل

التعلم فالأفراد الذين ليست لهم الثقة في الحكم و أخذ القرارات حتى و لو تم تعليمهم تلك الإستراتيجيات. مع ذلك إن النشاطات المهنية هي أيضا في تقدم. شأنها شأن التقدم في التغيرات التكنولوجية فليس فقط إن العمال يغيرون من عملهم و إنما يجب عليهم أيضاً إكتساب الكفاءات الجديدة بما يتناسب مع الصناعات الجديدة، و مع التغيرات السريعة للهياكل المهنية و يجب أن يتبنون قرارات مهنية فالفعالية في الإختيار الأفضل لها أهمية كبيرة في الحياة المهنية المرضية فالفعالية الفرعية مثل جمع المعلومات حول مختلف المهن، والتقييم الذاتي للقدرات و الأذواق، وإختيار نمط المعيشة وتخطيط المسارات العملية لتحقيق الأهداف المختارة، و تنفيذ الإستراتيجيات لتسيير مختلف المشاكل التي تحدث عند إختيار أي مهنة (Crites,1974).

فمن الصعب على التلاميذ أن يجتهدوا و يلتزموا في دراستهم إذا لم يعرفوا جيداً ما يفعلون مستقبلاً فالذين يشكون في قدراتهم في أخذ القرارات الجيدة ليسوا فقط مترددين فيما يخص مهنهم و لكن أيضاً في توجههم المدرسي (Bergeron, Romano 1994) و بحث (Paterson 1995) الذي أشار إلى أن الفعالية المدركة في البحث عن التوجه المهني يساهم بقوة في النمو الإجتماعي و الذهني للطلبة الذين هم أقل تحضيراً. فكلما كان إعتقاد التلاميذ بفعاليتهم أعلى في الإختيار كلما إندمجوا بقوة في الحياة الإجتماعية والمدرسية، والأهداف الجامعية تساهم في تدعيم الإلتزام حين الدراسة فالهدف الأولي لتعلم مهنة هو بناء فعالية التلاميذ في إيجاد المهنة والتي تقدم معنى لدراساتهم حتى أن إعتقاد الأشخاص بفعاليتهم تأثر بطريقة إجابتهم لمختلف كل مراحل التوظيف و تطبيقاته **(Bandura.A : 2007, 635-636)**

<u>ثالثاً</u>: الفعالية المدركة في الشغلانية و إعادة الشغلانية "Employabilité – Réemployabilité" **:**

في أغلب الوظائف يواجه الأفراد منافسات حادة في سوق العمل، فهناك عدّة عوامل تلعب دوراً هاماً في الشغلانية (القابلية للتشغيل) منها عامل قدرات الباحث عن عمل في إجراء بحوث فعالة عن العمل و إعطاء صورة إيجابية عن نفسه لدى صاحب العمل و عن قدراته و خبراته فتقديم الذات غير الفعالة في مقابلات التوظيف غالباً ما يؤدي إلى الإخفاق لذلك إن الفعالية المدركة هي عامل مهم في سيرورة البحث عن عمل، فالتكوين في كفاءة البحث عن العمل يعزز من الفعالية في سوق العمل فدراسة (Kanfer et Hulin,1985) وجدت أن الفعالية المدركة هي العامل الوحيد ذو الدلالة في إعادة التوظيف المستقبلي فكلما كانت الفعالية المدركة مرتفعة كان سلوك البحث عن

عمل أقوى و كانت نسبة إعادة التوظيف أكبر، إضافة إلى ذلك إن (Clifford,1988) إستخلص أن البطالين الذين هم مقتنعين بفعاليتهم في إيجاد منصب لديهم أكثر الإحتمالات أن يتم إعادة تشغيلهم، فلا أسباب البطالة و لا الخصائص العامة للشخصية تمارس تأثيراً على إعادة التشغيل، **(Bandura.A : 2007, 638)**

فالمسار المهني يتطلب عددا من المعارف المتخصصة و الكفاءات التقنية و النجاح في العمل يرجع جزء كبير منه إلى الفعالية الشخصية في تسيير الواقع الإجتماعي لوضعيات العمل، و التي تمثل الجانب الجوهري من العالم المهني، حيث قام كلٌ من Betz et Hackett بتشخيص مجموعة من الكفاءات الأساسية في هذه الوظيفة : القدرة على الإتصال الجيد، و تأسيس العلاقات مع الآخرين، تخطيط و تسيير متطلبات العمل، ممارسة القيادة و المواجهة الفعالة أمام الإجهاد، و هذه الكفاءات هي التي تسمح بخلق فرص التطور المهني، و الإستفادة منها، و حسب شدتها فالشعور بالفعالية الشخصية نحو هذه الكفاءات إما يسهل الترقية أو يعرقلها و هي مستقلة عن الكفاءات التقنية للعامل، و هذه الأخيرة يمكن تعلمها و إكتسابها بسرعة في حين أن كفاءات التسيير الإجتماعية هي صعبة الإكتساب و صعبة التعديل إذا كان فيها نوع من الخلل **(Bandura.A : 2007, 639)**

رابعاً: تحسين الفعالية الشخصية :

حسب الرؤية التفاعلية إن الحل لضعف الطموحات في المسار المهني يتطلب علاجات فردية و إجتماعية في آن واحد فالمساهمة المتعلقة بالعوامل الشخصية و الإجتماعية يمكن أن تختلف من فرد لآخر لكن المسارات المهنية هي نتاج مصدرين أساسيين للتأثير فعلى المستوى الفردي إن الأشكال المختلفة لبناء الشعور بالفعالية الشخصية يمكن إستعمالها لإقصاء العراقيل الذاتية و التي تتجذر مع الوقت في الممارسات المؤسسة و مختلف الوسائل المساعدة للفرد للمراقبة الإستباقية لمساره المهني، فالتعليم الموجه نحو التحكم هو أيضا وسيلة فعالة لتنمية الكفاءات الأساسية للولوج لمختلف المسارات و إقناع الأشخاص أن لديهم قدرات التعلم للنجاح في مجال مهني متنوع **(Bandura.A : 2007, 651)**

فمادام لزاماً على الكفاءات أن تتوسع و يعاد هيكلتها على أساس التقدم التربوي و التغيرات التكنولوجية فالإعتقاد بالفعالية في التعلم يلعب دوراً هاماً جداً في إختيار الفرد لمهنة جديدة. و وسيلة أخرى لتنمية مساحة الفعالية الشخصية تتمثل في التعرض لنماذج من نفس المحيط المماثل

و الذي يتحكمون جيداً في دورهم المهني، مثلاً في برنامج يدعى قدماء الثانويين و الذين هم حالياً مسجلين في الجامعة المحلية فهم يمثلون نماذج الطموح المدرسي كمرافقين "Tuteur" فملاحظة النماذج المماثلة للذات الناجحين في مهنة عالية الطموح و القدرات يزيد من الفعالية المدركة و طموحات التلاميذ لنفس المحيط أو الهيئة إضافة إلى التدعيم الإجتماعي على شكل تشجيعات و تغذية رجعية إيجابية من قبل الأساتذة والذي يزيد في الفعالية المدركة للتلاميذ وخصوصا بالنسبة للمسارات العلمية (Hackett, Bete, Casas, Rocha Singh,1992) فالفعالية المدركة المتينة ترافقها أفضل النتائج المدرسية. و يمكن أن تضمن تكوين الكفاءات في إختيار المهنة نحو إكتشاف المهارات الشخصية التي توسع من المهن المعتبرة (Hackett, Krumboltz 1984). و مقاربة أخرى هامة جداً تتمثل في توسيع الطموحات المهنية تهدف إلى تجنب النزوع إلى التحقير الذاتي في تقييم القدرات و تفسير النتائج الشخصية و ذلك بإعادة البناء المعرفي لأنظمة الإعتقاد و سيرورات التفكير التي تتضمنها محكات التقييم الذاتي، و الفعالية الشخصية (Goldfried et Robins 1992) **(Bandura.A : 2007, 632)**.

أما على المستوى الإجتماعي يجب أن تتعلق بالتوقعات و أنظمة الإعتقادات و الممارسات الإجتماعية في البيت و المدرسة، و الصحافة و في أماكن العمل فكل مختلف هاته الممارسات الثقافية المعوقة يجب تعديلها لأجل أن تسمح للأفراد بتقديم الأفضل من قدراتهم و إستعداداتهم.

خامساً:التحكم في الدور المهني:

إن التعلم التحضيري للمهنة يقدم معارف عامة و كفاءات معرفية عالية و التي تكون مفيدة في مختلف المهن، لكن على الأفراد أن يتحكموا في الكفاءات المهنية التقنية المتخصصة والمنتقاة و الكفاءات النوعية (Génériques) و التحكمية الذاتية اللازمة لإنجاز الدور المهني و التسيير الفعال للمسار المهني، و هناك ملايير من النفاقات المصروفة على التكوين المهني كل سنة لكن هناك قليل من المعطيات الصحيحة تتحدث عن فعالية الطرق المستعملة فأغلب البرامج التكوينية لا يظهر عليها حتى التحقيق التجريبي عن فعاليتها في حين أن نجاح طرق التكوين المرتكزة على النظرية الإجتماعية المعرفية تم تقييمها بالإختبارات الإمبريقية و ليس بتصريحات ذاتية. **(Bandura.A : 2007, 653)**.

1- إكتساب الكفاءات عبر التحكم:

إن النظريات النفسية أولاً أشارت إلى التعلم من خلال أثار الأفعال على الفرد، فإذا كان إكتساب المعارف و الكفاءات لا يكون إلاّ بالتجربة المباشرة فإنها ستتعرقل و بدون التحدث عن جانب المزعج و العفوي في ذلك، وتحدث الأخطاء وتختلف وتتكرر خلال المراحل الأولى من إكتساب الكفاءات، و البعض منها يمكن أن تكون مكلفة جداً أما في سيرورة إكتساب الكفاءات فيجب أن تختصر و توجز لتجنب الإزعاج و إضاعة الوقت و الطاقة، فمقاربة بالمرافق "Tuteur" المستعملة كثيراً في التكوين المهني ليست مفيدة، **(Bandura.A : 2007, 653)**.

من جهة أخرى في عدّة نشاطات مختلفة يجب تتحقق الكفاءات بصفة عفوية لأجل أن تتكيف مع الظروف المتغيرة، فالكفاءات الأساسية(Génératrices) و الكفاءات الفرعية المناسبة هي منتظمة بمرونة للإجابة عن وضعيات العمل الخاصة. و بتنمية الكفاءات الأساسية إن تأثيرات النمذجة يتم إنتظامها بطريقة يتم فيها نقل الإجراءات لسلوك نوعي و إبداعي و مختلف و التطبيق لنفس القاعدة في مختلف الوضعيات، مثلاً النموذج (Modèle) كيف يتم ظهوره و هو يسير وضعيات المفاوضات، والتي تختلف في المحتوى و الظروف بإستعمال الإجراءات و الإستراتيجيات الموجهة. فمحاكاة التحكم تطبق تدريجياً مع التقدم في النتائج لإكتساب الكفاءات الذهنية، الإجتماعية السلوكية و هي أحد طرق الرأسملة البشرية الأكثر فعالية و الطريقة التي تنتج وتقدم أفضل النتائج و التي تتضمن ثلاثة مبادئ أساسية. أولاً الكفاءات المهنية المناسبة تنقل الإجراءات و الإستراتيجيات الأساسية عبر النمذجة. ثانياً المتعلمين يتبعون تكويناً موجهاً في ظروف تسمح لهم بإتقان كفاءاتهم، و أخيراً نساعدهم على إستعمال الكفاءات الجديدة المكتسبة في وضعيات عمل جديدة وبطريقة ناجحة.**(Bandura.A : 2007, 654)** .

2- النمذجة التعلمية : "Le modelage instructif":

إن المحاكاة (Modelage) هي أول خطوة لإكتساب الكفاءات. فالكفاءات المعقدة تجزأ إلى كفاءات نوعية ثم يتم تسجيلها في تسجيل فيديو حسب المراحل سهلة التحكم، فتقسيم الكفاءات المعقدة إلى فرعية ينتج عنه أفضل تعلم بدل أن نتعلمها دفعةً واحدةً و من السهل جداً توجيه الإنتباه و تعلم التركيز على هذه الكفاءات الفرعية (Sous-compétences) فبمجرد تعلمها بهذا الشكل يمكن من جمعها. والمحاكاة الفعالة هي التي تعلم الإجراءات والإستراتيجيات العامة لتسيير مختلف الوضعيات. بدلاً من تخصيص الإجابات أو البرامج المحددة. والإستذكار الذهني دون التكلم

(Voix off) تساعد التلاميذ في فهم الإجراءات و الإستراتيجيات التي يتم محاكاتها و تقديم مختصرات للإجراءات تساعد التعلم و الإحتفاظ بها و تزيد من إكتساب الكفاءات و تطبيقاتها العامة (Decker, Nathan,1985).

فالأفراد لا يستطيعون تطبيق ما تعلموه دون قناعة إذا لم يكن لديهم الثقة في قدرتهم على القيام بذلك والتأثيرات النموذجية يجب أن تهدف بالدرجة الأولى إلى بناء الفعالية الشخصية أكثر من نقل المعارف حول الإجراءات أو الإستراتيجيات مع تقدم سنوات التكوين المهني تربع وحده النموذج الكلاسيكي للدروس في حين أن محاكاة التحكم (Le modelage de maitrise) أعطت نتائج أفضل من الدروس (Burk, Day,1986) و مع ظهور الإعلام الآلي تم إستقبال الملقنين بأقراص بيداغوجية و التي تقدم تعليماً مبرمجاً و تمارين مهيكلة و تغذية رجعية دقيقة. و في دراسة (Schwoerer, Gist, Rosen,1988) الذين قارنوا بين محاكاة التحكم والدروس الفردية التفاعلية في تعليم المستخدمين كيفية إستخدام (Tableur) لكل المشاكل المالية. فالدروس الفردية ذات الإيقاع المشخص في أقراص مدمجة قدمت تعليم تفاعلي متدرج مع تغذية رجعية للأداء المناسب. فمحاكاة التحكم قدمت نفس المعلومة و نفس الفرصة في إستعمال الكفاءات للإعلام الآلي، والشيئ الملاحظ أن إستعمال الفيديو للنموذج و هو ينجز المهمة أو المحاكاة (Modelage) هي أفضل من التعليم المدعم بالإعلام الآلي في نقل الكفاءات للمتعلمين الكبار أو الصغار فإيجابيات محاكاة التحكم هي أكثر فعالية للطرق البديلة للتكوين التي تم فحصها على أساس الفعالية المدركة للمتعلمين، (Gist et Al,1989) فمحاكاة التحكم بالفيديو ينتج الشعور العالي بالفعالية لإكتساب الكفاءات في الإعلام الآلي،أما الدرس الفردي في الإعلام الآلي له نتائج ضعيفة جداً على الإعتقاد بالفعالية في الإعلام الآلي، و هو غير فعال بالنسبة للمسيرين الذين يشكون في فعاليتهم. فمحاكاة التحكم تدعم الشعور العالي بإكتساب الكفاءات في المادة، فكلما كان الإعتقاد الأولي بالفعالية عالي كان إكتساب الكفاءات أفضل.أما تأثير الإعتقاد بالفعالية على الأداءات يظهر مستقراً في حين أن أثار المستوى المدرسي و الخبرة السابقة هي محدودة أما فوائد و إيجابيات محاكاة التحكم تتسع إلى أكثر من إكتساب الكفاءات التقنية، مقارنة مع التعلم الفردي لإنها تنتج نمطاً فعالاً للعمل، و مشاعر أقل سلبية خلال التكوين و الرضا العالي فيما يخص برنامج التكوين. فجزءاً كبيراً من العمل المهني يتضمن حل المشاكل و الإعتماد على المعارف و تطبيق إجراءات القرار و

الكفاءات في حل المشاكل والذي يتطلب أيضا إكتساب الكفاءات المعرفية لمعرفة كيفية البحث و إستعمال المعلومة اللازمة **(Bandura.A : 2007, 656)**

فيتعلم الأفراد الكفاءات المعرفية و طريقة تطبيقها بملاحظة إجرءات إتخاذ القرار و إستراتيجيات التفكير التي يطبقها النماذج حينما يتوصلون إلى الحلول، و في تعليم كفاءات التفكير بالمحاكاة الشفهية يصف النماذج إستراتيجياتهم الذهنية بصوت عالي، حينما يقومون بحل المشاكل (Meichenbaum,1984) . ففي دروس المحاكاة الشفهية (Le modelage verbal) يقوم النماذج بإظهار عملياتهم الذهنية حينما يعالجون المشكلة و يبحثون عن المعلومات اللازمة و توليد الحلول الممكنة و إنتقاء أفضل تطبيق للحل المختار، أيضاً ينطبق ذلك على إستراتيجيات تسيير الصعوبات و تصحيح الأخطاء و التحفيز الذاتي فقام (Gist,1989) بتدريس الإطارات كيف يولدوا و يبدعوا الأفكار لتحسين جودة الإشتغال التنظيمي و خدمات للمستهلكين وذلك بتقديم توجيهات و تكوين في الحل المجدد للمشاكل، وذلك من خلال المحاكاة المعرفية حينما يتكلم النماذج عن إستراتيجياتهم لتوليد الأفكار حيث إتضحت أنها أفضل من الطريقة التقليدية للدروس فالإطارات الذين إستفادوا من ذلك كان لديهم شعور عالي جداً بالفعالية و إبداع الأفكار المتعددة و المختلفة **(Bandura.A : 2007, 657)**

3- الإتقان الموجه للكفاءات :

بمجرد فهم المتعلمين للكفاءات الجديدة فإنهم بحاجة إلى إرشاد (Guidage) بطريقة يتم ترجمة القواعد المجردة إلى تتابع للنشاطات و العمليات الملموسة و إلى فرص لإتقان هاته الكفاءات لأن هذه الأخيرة تتطلب الكثير من الممارسة، بداية يقوم المتعلمين بإختيار كفاءاتهم المكتسبة حديثاً في وضعيات مصطنعة ، و الأفضل هو طريقة التكرار حيث يتدربون على تسيير وضعيات المحيط المهني، فيتم التحكم في الكفاءات بطريقة سهلة وذلك بتجميع التكرار المعرفي و السلوكي (Corbintz, Feltz, Landers,1983) حيث يكرر الأفراد ذهنياً ترجمة و تحويل الإستراتيجيات إلى نشاطات لتسيير الوضعيات. ولإتقان هاته الكفاءات إن الأفراد بحاجة إلى تغذية رجعية تعليمية حول مراقبة السلوك، فالملاحظة الكلية للسلوك هي المشكلة المتكررة في إستعمال المعارف للوصول إلى أفضل الأداءات للشخص و التغذية الرجعية Feed Back النافعة تسمح له بالقيام بتحسينات ضرورية لكي يتوافق سلوكه مع ما يتضح له الواجب فعله، و تسجيلات الفيديو هي شائعة في هذا المجال فملاحظة تسجيل سلوكاته عموماً له أثاراً معدلة و ملطفة (Hong,

Rosenthal,1981) و لكي تتحقق التغذية الرجعية للأداء الأفضل يجب أن تثير الإنتباه إلى التحسينات اللازمة، و تكون الطريقة التي تبنى الثقة في قدرات الشخص عبر جلب الإنتباه لهذه النجاحات و تطوراتها والذي يسمح بتخفيض النقائص بدلاً من تقييم مبني على النقد، و فوائد التغذية الرجعية للأداء لا تقتصر فقط على تحسين الكفاءات ، بل أن هناك أخرى ترافق التغذية الرجعية الناتجة من تزايد إعتقاد الأشخاص بفعاليتهم (Holman, Dawrick,1991) فمادامهم مقتنعين بقدراتهم في النجاح فهم يستعملون بفعالية الكفاءات التي تعلموها. أما التغذية الرجعية الأكثر تعليمية و إنتاجاً للتحسينات الكبرى هي المحاكاة التصحيحية (Le modelage correctif) (Vasta,1976) و حسب هاته المقاربة إن الكفاءات الفرعية التي يتم تعلمها يتم تجديدها و يتم تكرار الطرق الفعالة لإنجازها من قبل الذين لديهم الكفاءات المرغوبة حيث يقوم المتعلمين بتكرارها بعدهم حتى يتحكموا جيداً فيها مع التمرين المصطنع الذي يتبع حتى ينجزوها بصحة و عفوية. فالسير الحسن لا يتطلب فقط تعلم كيفية تطبيق الإجراءات و الإستراتيجيات فالعلاقات المهنية مليئة بالعوائق و الصراعات و الإجهادات و العدد الهائل من المشاكل في العمل والذي يعكس إخفاقات على مستوى التسيير الذاتي (Autogestion) في ظروف قاسية أكثر منه على أساس عجز و نقص في المعارف و الكفاءات، و جانب هام جداً في إكتساب الدور المهني يتمثل في التكوين على مقاربة الضغط أمام الصعوبات، و هذا يتطلب الكفاءة في الإرشاد الذاتي المعرفي (Auto guidage) و في إطار الدافعية الشخصية و الإستراتيجيات التي بها نواجه الوضعيات المشكلة التي تخلق لدى الفرد نوع من الإضطراب، من جهة أخرى قام كلاً من (Gist, Bavetta, Stevens,1990) بتطوير التكوين على أساس المحاكاة الموجهة للمفاوضات، إعتماداً على مكون في التسيير الذاتي.

(Bandura.A : 2007, 658)

في المرحلة النهائية تم تدريس المتعلمين على إستباق الإجهادات الممكن حدوثها و على تصور طرق لمقاومتها و التحكم في مدى ملائمة إستراتيجيات التكيف (المقاومة) Coping و إستباق النتائج من أجل مواصلة الجهود، فماذا كانت النتيجة ؟ تبين أن المتعلمين الذين إستفادوا من تكوين إضافي في الإدارة الذاتية إستخدموا جيداً كفاءات المفاوضات المتعلمة في الوضعيات الصراعية الجديدة، و قدموا أفضل النتائج المرغوبة أكثر من الذين لم يتابعوا التكوين الأول المتعدد مع أكثر مرونة للإستراتيجيات المختلفة التي تعلموها أما الآخرين إلاّ إحتمال بعض الإستراتيجيات التي لجأ إليها الطرف الآخر.

4- التكوين على نقل الكفاءات عبر النجاح المسير ذاتياً:

إن المحاكاة و التمرينات في الظروف المصطنعة هي مناسبة جداً لخلق الكفاءات، فالكفاءات الجديدة نادرا ما يتم إستعمالها طويلاً إذا لم تستخدم في العمل، فعلى الأفراد أن يجربوا بنجاح إستعمال ما تعلموه لكي يثقوا في أنفسهم وفي قيمة الكفاءات الجديدة التي إكتسبونها، و هذا يحصل إعتماداً على برنامج النقل (Programme de transfert). حيث نحاول تجربتها و العمل بها في ظروف ملائمة للحصول على أفضل النتائج، فنقدم لهؤلاء المتعلمين مشاكل مختارة و التي يصادفونها غالباً في الحياة اليومية. ثم يتناقشون حول نجاحها و صعوباتها، مع التكوين الإضافي شيئاً فشيئاً يكتسبوا الكفاءات و الثقة في تسيير وضعيات سهلة تدريجياً مع ذلك فهم معرضون إلى مشاكل أكثر صعوبة، فإذا لم يكن لهم الممارسة الكافية، لإقتناعهم بفعاليتهم الجديدة فهم يوظفون بضعف و بطريقة متقلبة للكفاءات التي تعلموها و يتخلون عنها بسرعة إذا لم يتحصلوا على نتائج سريعة، أو إذا حدثت لهم بعض الصعوبات. فمحاكاة التحكم هي غالباً ما تستعمل لإكتساب الكفاءات فإمكانياته هي غير مستغلة إلاّ إذا كانت برامج التكوين أكثر تطبيقا لتحقيق الكفاءةً في الميدان و إذا كان هناك برنامج مناسب للنقل الذي يساعد الأفراد على الإستعمال الناجح للكفاءات الجديدة في محيطها الطبيعي، و هذه البرامج نادراً ما تتضمن التكوين على تسيير الإخفاقات و التأخر **(Bandura.A : 2007, 659)**

فالمحاكاة التعليمية المرفوقة بتكرار موجه للدور و برنامج النقل الموجه هو نوع من التكوين التقني ينتج عادةً أفضل النتائج الممتازة مادام الأفراد يتعلمون إتقان الوسائل الفعالة لتسيير متطلبات المهمة في ظروف مشابهة للحياة الفعلية. فمن السهل جداً نقل هاته الكفاءات الجديدة في الحياة اليومية. فمن خلال تجربة(Latham et Saari,1979) قدم كلاهما نموذجاً لدراسة ميدانية مصممة جيداً إستعملا فيها المحاكاة بالتسجيل الفيديو لتعليم المشرفين (Contremaitres) كيف ينجزون متطلبات مهامهم بما فيها التحفيز وإثارة الدافعية، التعبير عن الإعتراف للعاملين، تصحيح العادات السيئة في العمل، النقاش في إطار المشاكل المتعلقة بالإنضباط، و الإقناع حين مقاومة التغير في الممارسات المهنية (Goldstein, Sorcher,1974) فقدمت لهم تعليمات مختصرة تحدد المراحل الجوهرية للإجراءات، و الإستراتيجيات المحاكية لتسهيل التعلم و التذكر من خلالها و مجموع المشرفين يتنافسون على الكفاءات، ثم تنفيذها في لعب الأدوار مع إسترجاع الحوادث التي يجب تسييرها في عملهم و الحصول على التغذية الرجعية التعليمية للمساعدة في تحسين و إتقان

الكفاءات. و من أجل تسهيل نقل كفاءات الإشراف إنطلاقاً من التكوين إلى المحيط المهني، تعطى في نهاية كل حصة نسخة من التعليمات و تقدم لهم كيفية إستعمال الكفاءات المتعلقة مع تابعيهم خلال الأسبوع القادم، ثم يعرضون تقدمهم و صعوباتهم في تنفيذ كفاءاتهم، و يتم لعب الحوادث و يحصل المشرفين على تكوين إضافي بالمحاكاة و إعادة تكرار الدور بالطريقة التي تسير بها تلك الوضعيات، مع توفر جماعة شاهدة للمشرفين ويحصلون على نفس مجموع التعليمات و لكن بدون محاكاة التحكم. تم يتم إختبار كفاءة المشرفين في تسيير المشاكل في لعب الأدوار ثلاثة أشهر بعد مرحلة التكوين تكون هناك تقييمات للأداء في العمل ، فإتضح أن المشرفين الذين حصلوا على محاكاة التحكم أنهم أكثر أداءاً في لعب الأدوار أكثر من الجماعة الشاهدة .إضافة إلى ذلك قدم (Porras) و زملاؤه خطوات هامة في البحث و ذلك حين أوضحوا أن كفاءات الإشراف التي تظهر بعد محاكاة التحكم تحسن الروح المعنوية و إنتاجية المنظمات (Porras, Anderson 1981, Porras et Al 1982) و في دراسة موسعة مثل دراسة (Latham, Saari) إستخدما فيها نفس الطرق أجريت في مؤسسة كبيرة تتكون من عدّة مصانع شملت الدراسة في تطبيقها على برنامج التحكم ماعدا مصنعين (02) و بعد ستة أشهر تم ملاحظة أن المشرفين لوحظ عليهم أنهم أكثر قدرة في الكشف عن المشاكل و على شرح ضرورة التغيرات و إظهار الحلول المتعلقة بالصعوبات و أسبابها ثم متابعتها و تدعيم الكفاءات المحسنة فالمصنع الذي طبق فيه برنامج المحاكاة عرف انخفاضاً دالاً في نسبة التغيبات و مغادرة ضعيفة للعمل (Turn over) و زيادة بـ 17 % في الإنتاجية الشهرية خلال 06 أشهر و هو ما يتجاوز إنتاجية المصانع الأخرى.

كما أن محاكاة التحكم لها فوائد و منافعة متعددة في ميدان التجارة كما لوحظ ذلك في الإنتاج (Meyer, Raich,1983) فالبائعين لمجموعة محلات تم تعلمهم و تكرارهم لجوانب علاقات البيع إعتماداً على محاكاة الفيديو أما آخرين لم يفعلوا ذلك، فبرنامج المحاكاة أحدث زيادة متوسط 7 % من العمولات أمام 3 % بالنسبة للباحثين الآخرين في السنة الثانية 22 % من بائعي الجماعة الشاهدة الذين غادروا عملهم أمام 7% الذين إستفادوا من المحاكاة. فالفرق في أداء المبيعات حتماً هو مهم جداً لم يحدث إذا لم يكن هناك فرق في المغادرة (Turn over) مادام الأشخاص الأقل أداءاً هم الذين غادروا. فالتكوين بالمحاكاة لا يزيد فقط في المبيعات و إنما يحدث توفيراً و إقتصاداً للتكلفة التنظيمية و يخفض مغادرة العمال.**(Bandura.A : 2007, 661)**

5- **الفعالية الشخصية في التنشئة التنظيمية** "Socialisation organisationnelle" :

بعض المستخدمين الجدد يتابعون برنامجاً موجهاً في التكوين للتحضير للدور المهني الذي يتحملونه فلا يجب فقط عليهم تنمية كفاءاتهم التقنية و لكن يتعلمون أيضا طبيعة و توسع دورهم المهني و ما الذي ينتظر منهم في كيفية تسيير ثقل العمل، ضغوط الوقت و إجهادات أخرى مرتبطة بالعمل، و كيف يعملون بفعالية مع زملائهم، فالشعور بالفعالية الذي يظهره العاملين الجدد و يطورونه خلال مرحلة التكوين المهني في بداية مسارهم المهني و الذي يساهم في نجاح سيرورة التنشئة التقييمية، فالموظفين الجدد الذين يدخلون إلى المؤسسة و لديهم شعور قوي بالفعالية يتعلمون أكثر و ينجحون أكثر في مرحلة التكوين أكثر من زملائهم ضعيفي الشعور بالفعالية.

إن تبني إستراتيجيات التكوين الذي يرتكز على الفعالية المدركة للمستخدمين يسهل من تعلم الكفاءات المهنية كما أنه يخفف من الضغط على العاملين الجدد فيما يخص تخوفاتهم و شكوكهم في الحياة التنظيمية و في دراسة (Saks 1994,1995) طويلة المدى حول المسار المهني للموظفين الجدد في مؤسسات محاسبية،فكلما كانت شعورهم بالفعالية التقنية و التكوين و العلائقية الشخصية ضعيفاً كانوا أشد ضغطاً و إجهاداً في دخولهم للمنظمة. فالتكوين يساهم في تنمية الفعالية التنظيمية أما المنظمات التي تقدم للموظفين الجدد تجارب و خبرات و نماذج للتحكم في الأداء و تغذية رجعية للأداء فهي تدعم و تقوي الفعالية الشخصية والتي بدورها تنبؤنا بالرضا و النجاح المهني لمدّة شهور بعد ذلك **(Bandura.A : 2007, 662)**.

و حسب (Lawler,1994) إن الأفراد الذين لديهم فعالية مدركة عالية لديهم الإحتمالات الممكنة لكي يبدعوا في أدوارهم المهنية بخلاف الذين لديهم فعالية أضعف، فلديهم الميول لإعفاء أنفسهم مع قليل من المساهمة الفعلية و تأثير الفعالية المدركة على بناء الدور خلال مرحلة الدخول إلى المؤسسة.

فالنشاطات المهنية تتغير حالياً بسرعة مما يستدعي شعور عالي بالفعالية الشخصية و قوة التعددية الوظيفية (Polyvalence) و هذه التغيرات المهنية لها أسباب متعددة، فأغلب العاملين يغيرون من دورهم المهني بعد حصولهم على ترقية أو إثراء للعمل على أساس دوران المناصب و الذي يمنح لهم التعددية و التحديات الجديدة. و هو يستعمل غالباً لتدعيم المنفعة و إلزام المستخدمين في العمل لدى قليلي الأمل بحراك تصاعدي. كما أن العمل الجماعي غالباً يستعمل لهذا الهدف. بدلاً من تقييم نشاطات أفراد غير متماثلين و كل جزء هو عمل واحد منجز من قبل العاملين و النشاط كله منجز من قبل أعضاء المجموعة المسيرة ذاتياً و في المؤسسات و المشاريع

التي ترتكز على عمل المجموعات، كل عضو يتعلم جزءاً من العمل و يشتغل في نفس الوقت على نشاطات أخرين. و هذه البنية التنظيمية تخلق محيط سهل للعمل أكثر تكيفاً لخلق الكفاءة و المرونة لدى كل المستخدمين، و إعتماداً على الإدارة الذاتية Auto gestion للمجموعات تصبح حياة العمل أكثر ثراءاً و إثارة و تسمح أكثر بالتحكم الشخصي، **(Bandura.A : 2007, 664)**.

القابلية للتكيف الفعال "Adaptabilité éfficace" :

أما العمل بالدوران والتنقلات ، الترقيات و التحويلات الجغرافية يتطلب من الموظفين إكتساب الكفاءات للإجابة عن المتطلبات المهنية الجديدة (Dewhirst, 1991) و الذين طوروا سابقاً من مهاراتهم المختلفة يمكن أن يواجهوا التنقلات المهنية أفضل من الذين هم ذو كفاءة في ميدان محدود و لسوء الحظ إن الأنظمة الهيكلية نادراً ما تقدم فرص مثيرة تدعم التطور للمسار المهني. و هذه الممارسات المهنية يمكن أن تخفض من الشعور بالفعالية، و الذي بدوره يخفض من مستوى الإلتزام في العمل و يؤدي إلى الشيخوخة المهنية. فالحيوية المتطورة تكون كلما بحث الفرد عن التعددية و التحدي في حياته في بعث مسار مهني ثاني بعد التقاعد.

و إيقاع التغير التكنولوجي السريع يجعل من الكفاءات و المعارف التقنية قديمة إذا لم يتم تجديدها لأجل أن تتناسب أكثر مع التكنولوجيا الجديدة، فالتكيفية الفعالة تطبق على مستوى المؤسسة كليةً و ليس فقط على اليد العاملة، فالمنظمات عليها حالياً أن تتعلم و تتعدل بسرعة لكي تصبح أكثر أداءاً، فعليها أن تكون مجددة و مبدعة بإستمرارية لأجل أن تحيا و تزدهر في سوق سريع التغير. لكن هاته التكيفية ليست سهلة الإنجاز و أن تكون لديها جرعة قوية من التفكير الإستباقي غير كافي و إنما عليها أيضاً التحضير لإنجاز تغيرات ناجحة. فالمؤسسات التي تتقدم ببطئ تصبح الأكثر خسارة، فغالباً الشركات الكبرى لها إنطلاقة سريعة أما فيما بعد لديها وقفات قصيرة حيث تكون ضحية إكراهات النجاح فتبقى حبيسة التكنولوجية و المنتوجات التي أنجحتهم و لا تتبنى تكنولوجيا المستقبل.

كما أن هناك ثلاثة أنواع للتغير تتطلب عدّة أشكال للفعالية و التي تحدد التطور و الأداء التنظيمي (Binks, Vale,1990) الأولى القدرة على التعرف و الإستجابة السريعة للتغيرات الصادرة من سوق المنتوجات و الخدمات و هذه الفعالية الإنعكاسية تتطلب المراقبة النبهة لإتجاهات السوق و إختبارات التسويق للتغيرات المتحكمة في الجمهور، أما النوع الثاني من التغير هو الإستباقي

(Proactif) يتمثل في الفعالية لتثمين المنتوجات و الخدمات الموجودة، بالتجريب الدائم و جرعة جيدة لمحاكاة الممارسات و التطبيقات و المنتوجات الجيدة للمنافسين.

النوع الثالث للتغيير يتضمن التجديدات الإبداعية و التي تتولد عنها منتوجات جديدة، خدمات و أنظمة إنتاج وعلى هذا المستوى من التغيير تخلق المؤسسات طلبات السوق لم تتكيف معها من قبل ...وفي إطار فعالية التجديد، إن المعارف تترجم من خلال طرق جديدة في التفكير و بالقيام بالأشياء فالشعور العالي للكفاءة يدعم روح الإبداع و التجديد، فبعض المؤسسات الكبرى تبذل جهداً لتنمية الروح الإبداعية و الإستجابة للسوق السريعة فتعطي إستقلالية أكثر لوحدة إنتاجها لكي تستغل كل مهارتها و لعدّة أسباب ذكرناها يعيش الأفراد إيقاع سريع للتغير و هم في مهنهم أو يمارسون عدّة مهن خلال حياتهم العملية. و مهما كان مصدر التشويش فيجب أن يجددوا معارفهم و كفاءاتهم و إكتساب أخرى جديدة لمتابعة التطور التقني الحاصل، و من أجل ذلك عليهم الإهتمام بتطورهم الشخصي، فالشعور المدرك باللافعالية يسهم في إحداث مشاكل الإنتقال المهني. و برامج التحكم الموجه تمثل وسيلة فعالة لتسهيل التنقل إلى دور مهني و مستوى جديد في الكفاءة عبر تنمية الإعتقاد بالفعالية و بتدعيم إكتساب الكفاءات. **(Bandura.A : 2007, 667)**.

6- الفعالية الشخصية في إكتمال الدور المهني :

بعدما يتم التكون على الدور المهني يستعمل المستخدمين كفاءاتهم و معارفهم و يستمرون في تنميتها مع الوقت، فالفعالية الشخصية المدركة تؤثر في نوعية النشاط المهني.

أ/- الفعالية الشخصية في التسيير بالأهداف :

المنظمات تلجأ إلى تحديد الأهداف كوسيلة للرفع من إنتاجيتها، فالأهداف تحسن من مستوى الإشتغال لعدّة أشكال فالأهداف البعيدة الطموحة المسطرة من قبل القائدين من خلال الرؤية التي يجب إتباعها، فيقدمون المشروع و الإدارة بالنسبة للعمل التنظيمي، فإذا لم تكن الرؤية مجسدة بإستراتيجية و أهداف ملموسة تنجز فما هي إلاّ حلم غير مفيد. الأهداف الوسيطية تساعد المنظمة في التقدم نحو إكتمال مهمتها، و عندما تكون إستراتيجية ملموسة لتطبيق الرؤية (Vision) فإنها تسهل نجاحات الجماعة، كما رأينا أن الأهداف لها تأثيرات تحفيزية، وحين تزويدها بالقدرات إن الأهداف تزيد وبالتالي تحافظ على مستوى من الجهد اللازم للنجاح (Lock, Lathan,1990)، و حينما لا يدري الأفراد جيداً ماذا يسعون لإنجاحه تبقى دافعيتهم ضعيفة و جهودهم غير موجهة جيداً، فالأهداف لا تقدم فقط إرشاد أو تحفيزاً للأداء و لكن أيضاً تساعدهم في بناء و تعزيز

الشعور بالفعالية الفردية و الجماعية، فتحقيق الأهداف المثيرة يزيد من إعتقاد الأفراد بقدراتهم (Bandura et Schunk,1981) و خلق الرضا الشخصي و يزيد من الإهتمام بما نقوم به (Bandura, 1986, Lock, Cartlendge et Kner 1970, Morgan,1984).

إن الأهداف لها أثار جيدة حينما تستخدم كتحدي فالدافعية عبر الطموح تعتبر مصدر متواصل للإرشاد و الفعالية الشخصية و الإهتمام و الرضا، فإذا لم يكون هناك طموح و إلتزام نشط بما يقوم به العمال فيصبحوا غير محفزين و منزعجين و يشكون في قدراتهم. أما الأهداف العامة التي لا تقدم المعلومة المتعلقة بما هو منتظر و ملموس فهي لا تقدم رؤية للتقدم و نادراً ما تعدل الأداءات، فلكي نحفز و نوجه الجهود يجب أن تكون الأهداف ظاهرة (Explicite) مع أهداف فرعية (Sous-Objectifs) تدرجية يمكن تحققها و مؤدية لأهداف طويلة المدى و أحياناً لها تغذية رجعية للأداء، ففي هذه الظروف يعرف الأشخاص ما يهدفون إليه و كيف يتصرفون و كيف يصححون الأخطاء من أجل النجاح.

فالأهداف تطور من الأداء التنظيمي للعاملين على كل المستويات التنظيمية و لكل أنواع النشاطات (Locke, Lathan,1990) فبطبيعة الحال إنها لا تحسن الإنتاجية التنظيمية إذا كانت مفروضة بطريقة تسلطية و لأجل أن ينتظم العاملين بقوة و يلتزموا بالأهداف يجب أن يكون لهم كلمة يقولونها في تصميمها و وضعها. فعلى الأهداف أن تبنى على شكل تحدي (Challange) مقصود أكثر منه مستوى أدنى للأداء المقبول لأنها يجب أن تدعم تنمية و تطوير الكفاءات و الذي يسمح للعمال بالعمل جيداً و أن يفخرون بذلك فهم يفضلون نظام الأهداف إذا حسن حياتهم في العمل و يتقاسمون المنافع المتولدة من تحسين الإنتاجية **(Bandura.A : 2007,684)**

أما الدراسات التجريبية المعروضة سابقاً التي وضحت أن الفعالية الشخصية هي آلية هامة بها تأثر الأهداف في الدافعية و الأداءات، فإعتقاد الأفراد بفعاليتهم يحدد الأهداف التي يتبنونها و شدّة إلتزامهم بها، فالأداء المنخفض و القليل من المحكات (Standars) يخفض الجهد بالنسبة للأفراد الذين يكونوا متشككين في قدراتهم، لكنه يثير الأشخاص الذين لديهم الفعالية الشخصية في زيادة الجهود من أجل النجاح، ومن خلال الممارسات التنظيمية في تأسيس الأهداف تبين الدور التي يلعبه الإعتقاد بالفعالية في الإنتاجية.

و دراسة (Earley,1986) حيث بحث في أثار تحديد الأهداف على الإنتاجية للعجلات في مصانع (USA) و بريطانيا حيث أن المكونين هم مشرفين أو نقابيين و تم ملاحظة تقبل العاملين

الأهداف المحددة و إلتزامهم تجاهها فتم قياس فعاليتهم المدركة، فالعاملين الذين تم تدريسهم إستراتيجيات تحسين الإنتاج و إرتفاع فعاليتهم المدركة، حددوا أهداف أكثر إرتفاعاً فكانوا أكثر إلتزاماً و زادت إنتاجيتهم، فالتكوين من قبل الممثلين النقابيين أنتج تقبلاً عالي للأهداف و الأداء أكثر منه بالنسبة للمشرفين خصوصاً في بريطانيا فهناك صراعات بين الموظفين و الإدارة فتقبل الأهداف و الإعتقاد بالفعالية حسن من الإنتاجية. فالفعالية الشخصية المدركة زادت من الإنتاجية بطريقة مباشرة و غير مباشرة بتدعيم تقبل الأهداف.

النظام التشاركي بالأهداف :

تختلف المنظمات فيما يتعلق بالتحكم الذي يمارسه العاملين على مجموع سيرورات العمل، و في الموارد و هذه الإختلافات في الممارسات الإدارية تعكس جزئياً الثقافة التي تدمجها المنظمات (Erez, Earley, 1993, Tannenbaum, Kaucic, Rosner, Vianello, Wieser,1974)، ففي الثقافات الجماعية إن إتخاذ القرار التنظيمي يكون من قبل العاملين جماعياً بخلاف الثقافات الأكثر فردية و قد تم التوسع في دراسة ميدان المشاركة بالأهداف من خلال الآليات النفسية الوسيطية. و لفهم المنظمات التشاركية إتضح أن المشاركة في تأسيس الأهداف تؤثر في أداء الجماعة عبر تقبل أهداف الجماعة مما يعزز من إلتزامهم بتحقيقها، حيث يكونوا محفزين. في حين عندما تفرض من قبل الآخرين فلا يتقبلها الأفراد بالضرورة و لا يحسون أنهم مجبرون على تحقيقها. حيث تم تسجيل أن هناك تقييمات ذاتية (Auto Evaluations) ضعيفة حينما يتم تحقيق هدف تكون محكات (Standars) الأداء محددة من خلال تعليمات الآخرين و هناك عدّة بحوث درست بدقة آثار تأسيس الأهداف على الأداء في العمل ، سواءاً كان مفروضاً أو تم إتخاذها جماعياً (Wagner et Cooding 1987, Locke et Latham,1990) فالأفراد ينجحون بطريقة أفضل عبر الأهداف في حين أن التأسيس التشاركي للأهداف يزيد في الدافعية و ليس له تأثير دائم على الأداءات، و هناك عوامل أخرى تتدخل و يمكن أن تشرح لماذا ذلك لا يحسن في الأداء. و إتخاذ القرار التشاركي لا يقتصر فقط على تأسيس الأهداف بل الأكثر من ذلك إنه تدبير تحفيزي ففي علاقات الجماعة يتقاسم الأعضاء المعارف حول طريقة إنجاز عمل معين و تحسين مخطط الإستراتيجيات الذي

يزيد في جودة و إنتاجية جهود الجماعة . فكل من (Latham, Winters et locke 1994) ركزوا على فوائد و مناهج إتخاذ القرار جماعياً الذي يكون على مستوى تبادل الأفكار أكثر منه من حيث الطريقة التي بها تأسس الأهداف ووضع أفضل الإستراتيجيات. فالتعاون يزيد في الشعور بالفعالية للأعضاء و يزيد في الأداء، و هناك إختبارات العمليات الوسيطية وضحت أن القرار التشاركي يحسن الأداء كلياً عبر تأثيره على تنمية إستراتيجيات النشاط و على الفعالية الشخصية **(Bandura.A : 2007, 685-686)**

ب/- مساهمة الفعالية الشخصية في الإنتاج الإبداعي :

إن النجاحات في المحيط الجامعي يعتمد كثيراً على إنتاج البحوث و عملية الإكتشاف العلمي والتي عادة ما تكون ملتوية، و النتائج غير أكيدة و من الواضح أن البحث ليس نشاط يتم فيه تقرير مستقبله، و يتطلب إبداعية معتبرة و قدرة متواصلة و عناصر طارئة للوصول إلى المعارف الجديدة . فالبحث له تأثير إجتماعي هام، فعلى الباحثين أن تكون لديهم فعالية شخصية قوية لجهودهم التي ستتوج في النهاية، فثقة قوية في فعالية البحث، لها إعتبار في إنتاجية البحث أيضاً التحكم في أثار نتائج سنوات الخبرة و الترتيب الجامعي و إختيار الإختصاص (Vasil 1992) ، فبعدما درس كلاً من (Taylor et Al,1984) وجدوا أن الفعالية الشخصية المدركة تساعد في الإنتاجية بطريقة مباشرة و غير مباشرة بالتأثير على أهداف المعرفة التي حددها الأساتذة و التي سمحت لهم بالعمل بمرونة على عدّة مشاريع بحث و الكتابة في نفس الوقت و الإنتاجية المرتفعة تؤدي إلى الإستشهاد و الإعتراف في المراجع العلمية المهنية إضافة إلى ذلك الأجر الجيد مع الترقيات (Promotion) فكلاً من (Shoen, Winocur,1988) شرحوا و لو جزئياً، أن إعتقادات الجامعيين في فعاليتهم في البحث هي أضعف من إعتقادتهم بالفعالية في التدريس أو الإدارة، فالتدريس يسمح بسهولة في التحكم الشخصي (Le contrôle personnel) أكثر منه في البحث حيث يكون فيه جمع الأموال اللازمة صعب الضمان ونتائج عمل البحث هي غير أكيدة و مخطوط اليد (Manuscrits) غالباً ما ترمى و صفحات الدوريات تمتلأ بالإنتقادات للأعمال التي نجت من عمليات الطبع التي أوهنتها. خلاف ذلك في التدريس الفعال يكون الرضا الشخصي آني. بإختصار إن البحث ليس هو نشاط سهل في العالم الجامعي و الأفراد غالباً ما يحتقرون عموماً النشاطات التي يقدرون عدم فعاليتها **(Bandura.A : 2007, 688)**.

ج/- الضغط و الإضطراب الوظيفي المهني "Stress-dysfonctionnement professionel" :

إن النتائج المعروفة سابقاً تناولت تطور الفعالية الشخصية و تأثيراتها على الإنتاجية و الرضا في العمل، فالفعالية الشخصية المدركة، و إستجابتها للمتطلبات المهنية تأثر في مستوى الضغط (Stress) والصحة الفيزيائية للعاملين (Mc Ateer, Earley,1992) فالذين لديهم ضعف في الشعور بالفعالية الشخصية يعانون من قلق (Anxiete) و مشاكل صحية و العادات التي تدفعهم إلى تناول الكحول و إضطرابات النوم فالضغط المهني ليس فقط مشكلة متعلقة بالفرد فبعض الظروف التنظيمية يمكن أن تهدم إعتقاد العاملين بكفاءاتهم المهنية، و تفاقم الأثار السلبية والتي منها ضعف الشعور بالفعالية للتكيف (Coping) و ثقل العمل الكبير (Charge de travail) مع متطلبات مهنية متزايدة. مما يخلق فرص محدودة للتطور الشخصي المتواصل مما ينبأ بالتقهقر التقني، ونقص رؤى التقدم و التوازن المفتقد وغير المرضي بين الحياة المهنية و الحياة الشخصية، و إضافة إلى ذلك إن بعض النشاطات المهنية لها إيقاع جنوني و التي تضحي بالحياة الشخصية خارج العمل.

فالضغط المهني هو مشكل كبير له مصدران هما الشخصي و التنظيمي فيصمم العمل أحياناً بطريقة تؤدي إلى حدوث الصراعات مما يجعل من الصعب تحمل متطلبات الدور فثقل العمل الزائد (Surcharge) و طابعه غير المرغوب له أضرار إنفعالية و جزء كبير من العمل الحالي هو موجه بالإعلام الآلي فالعمل المحوسب (Le travail informatique) له آثار متواصلة على أداءات العامل و يمكن أن يستعمل من أجل إعادة تشكيل سيرورة العمل، ضبط ثقل العمل وتسيير الموارد، أيضاً على النقيض يمكن أن يستعمل كوسيلة قسرية للمراقبة الإدارية مما قد يؤثر في نوعية الحياة في العمل .و حسب النموذج التفاعلي إن الإعتقاد بالفعالية يؤثر في التقييم من خلال آثار الضغوطات التنظيمية على الصحة الفيزيائية و الحياة الإنفعالية للعاملين، فالضغط و الإجهاد البشري يتم النظر إليه على أساس متطلبات المهمة التي إما تمتحن أو تتجاوز القدرة الشخصية للأفراد في تسييرها و يتعلق الأمر هنا بالمصدر الأكثر شيوعاً في الإجهاد الإنفعالي، علاوة على ذلك إن الضغط المهني يتأتى أيضاً حينما يحس الأفراد أنهم مسجونين في وظيفة أقل من قدراتهم (Osipow, Davis,1988)، أو في مرحلة كمون في مسارهم المهني بنقص الفرص في إستعمال كفاءاتهم كلياً أو في تحسينها و تحت هذه الظروف إن الضغط ينتج من خلال التحقير الذاتي (Auto dévalorisation) المتتابع مع عدم كفاية مواهبهم و إنعدام فرص الترقية.و الذي نحس به كضغوطات مهنية مرتبط بمستوى الفعالية الشخصية المدركة (Matsui, Onglatco 1992)

فالعاملين الذين لديهم ضعف في الشعور بالفعالية هم مجهدون من خلال متطلبات العمل الثقيلة و المسؤوليات و المهنة التي يقومون بها، و الذين لديهم أحياناً الفعالية العالية هم محبطين و مجهدين من خلال الفرص المحددوة في إستعمال قدراتهم و إستعداداتهم فالأشخاص الذين يعملون في وظائف الخدمات يجب عليهم يومياً إدارة المتطلبات و المشاكل البشرية المتكررة، فمن السهل جعلها روتينية و غير مشخصنة لخدماتها حيث يكون كل الزبائن كلهم متساوون، فيحدث الإنزعاج و فتور الشعور، فتهبط الفعالية المدركة في تقديم الخدمات وحدوث الإجهادات و الضغوطات في المهنة والذي يخلق عرض يسمى بالإحتراق Burnout (Maslach 1982) فهو مرتبط أكثر بوظائف الخدمات لكن الجانبين الإثنين المتمثلين في الإنهاك الإنفعالي (épuisement émotionnel) و غياب كل شعور بالنجاح الشخصي، يمكن حدوثه في أي مهنة يكون فيها العامل يواجه ثقل العمل الدائم و يشعر بأن ما يقوم به غير معترف به و غير نافع، أما المهن الأخرى تأخذ اللامبالاة المهنية شكل الإرتياب تجاه العمل أكثر منه بالنسبة للزبائن (Usagers) (Leiter, Schaufeli 1996) و التأثير الواضح جداً لهذا الإنهاك هو نقص الأداء، الروح المعنوية المنخفضة، التغيبات و ترك العمل (Jackson et Al, 1986, Malach, Jackson,1996) أكثر من ذلك إن هذه الصعوبات المهنية تحدث في الحياة الشخصية على شكل إستهلاك المواد السامة و مشاكل صحية و صراعات عائلية **.(Bandura.A : 2007, 689-690)**

و الأفراد يبذلون جهوداً سلوكية و معرفية لإدارة الضغوطات و المواجهة للمتطلبات المهنية التنظيمية غير المريحة والتي تأخذ عدّة أشكال، فالعمال يمكن أن يحاولوا أن يعيدون تشكيل وضعية العمل، و زيادة معارفهم، و كفاءاتهم و إيجاد الوسائل للتسيير الأفضل لمتطلبات العمل، و منهم من ينجز عمله بإتقان و يتوجهون إلى داخل ذواتهم لتقليص ضغوطهم و الفعالية الشخصية المدركة هي العامل الذي ينبأنا بالشكل المتخذ للتكيف مع العمل الصعب من الناحية الإنفعالية.

و في دراسة كلاً من (Chwalisz, Altmaier, Russel,1992) عن الإسنادات السببية للأساتذة تجاه ضغطهم المهني و فعاليتهم المدركة في إدارة الضغوطات و التأثير على نمط تكيفهم و ردود أفعالهم تجاه الإحتراق (Burn-out) فالإعتقاد بالإسناد السببي يبقى مرتبط بالفعالية المدركة و ليس بأسباب الضغط المهني. وعدم الفعالية المهنية المدركة هي وسيط مركزي للإحتراق (Brun-out) فالذين لديهم شعور عالي للفعالية لديهم التوجه للجوء للتكوين، لحل المشكلة المتعلقة بتحسين ظروف العمل بخلاف الذين يفكرون أنهم غير قادرون على تغيير الجوانب المتعلقة للضغط في

عملهم عبر أشكال مختلفة للتكيف مع ضغوطهم. و هناك بعض الإستراتيجيات الموجهة لتخفيض الضغط تعتمد على إعادة التقييم المعرفي للوضعيات لجعلها أكثر مريحة (Lazarus, Folkman,1984) تتمثل في النظر للمشاكل كتحديات وحوافز لتحسين كفاءات الشخص، والتركيز فقط على الجوانب الإيجابية للوضعيات الصعبة، وهناك إستراتيجيات لتخفيض الضغط تتمثل في الهروب من الواقع مثلاً الشرب و المخدرات أو الأكل الكثير لتخفيض الضغط أو التسلية للهروب من المشكل في الذهن أو عدم الإلتزام في الحياة المهنية، و الشعور الضعيف بالفعالية يدعم التكيف الهروبي (Le coping d'évasion) فقد يؤدي لتأزيم الحياة المهنية و هو النموذج من التكيف مرتبط بمستوى عالي للإنهاك الإنفعالي و الشعور بعدم الفائدة في النجاح المهني (Chwalisz et Al 1982, et Leiter,1991) **(Bandura.A : 2007, 691)**.

المبحث الخامس : تطبيقاتها في العلاج ومواجهة الإضطرابات :

المطلب الأول : الشعور بالفعالية الشخصية في العلاج النفسي :

حسب (Bandura) إن أهم المنافع من العلاج النفسي ليس فقط علاجات نوعية لمشاكل فريدة و لكن أدوات إجتماعية معرفية ضرورية لإدارة بفعالية كل الوضعيات الممكنة ... فلا الشفهية المعزولة عن النشاط (مثلاً خلال التحليل النفسي)، و لا النشاط المعزول عن التفكير (مثلاً العلاج السلوكي) يقدم أفضل النتائج في معالجة الإضطرابات النفسية. فمادام العلاج يسمح للأفراد بالتأثير في أحداث حياتهم، فإنه يعد للتغير المعدل ذاتياً (Auto régulateur) فالمعالج يسهل ذلك بالسماح للمريض بإكتساب المعارف و السلوكات الضرورية، إضافة إلى الإعتقاد بقدرته على ممارسة بعض التحكم في وجوده، و الإشتغال الفعال يتطلب إمتلاك الوسائل للتحكم في إشغال تفكير الإضعاف الذاتي (Auto-Affaiblissants).

<u>أولاً</u>: علاج المخاوف "Phobies" :

يعتقد علماء النفس غالباً أن الأشياء التي تكون مفروضة على الأشخاص المتخوفين (مثلا الخوف من الخلاء في المنزل) مصدرها الخوف أن يصبحوا أكثر إجهاداً (ضغطاً) و بإصابتهم بالذعر من جهة، أو نتائج كارثية، التي تحدث لهم من جهة أخرى و حسب النظرية المعرفية لـ (Bandura 1986) إن عدم الفعالية المدركة تجاه التهديدات الممكنة هي التي تحدث القلق القبلي و السلوكي الهروبي، فالأشخاص يتجنبون الوضعيات التي تكون غير مريحة و مشمئزة ليس لأنهم تحت طائلة الضغط وإنما لأنهم يحسون بأنهم ليسوا قادرين على تسيير الوضعيات الصعبة. فالذين يحسون

بالفعالية في تسيير التهديدات لا يخافون و لا يهربون، فمختلف الدراسات وضحت أنه لا القلق القبلي و لا الذعر القبلي أو الخطر المدرك، عوامل تنبؤ بالسلوك التخوفي، بعد ما تم التحكم في تأثيرات الإعتقاد بالفعالية (Williams, Zane,1989) و هذه النتائج تشير إلى أن المعالجة يجب أن تهدف إلى بناء الشعور بالفعالية للتكيف (Coping) للأشخاص أكثر منه إلى محاولة تصحيح التوقعات لنتائج مذهلة وتجاهل الشعور العميق لعدم الفعالية التي تولد هاته التوقعات. لذلك إن أفضل علاج يتمثل حسب (Bandura) يتمثل في تجارب في الضبط الإرشادي (Maitrise guidée)، و التي تسهل إكتساب الشعور بفعالية التكيف و إستبعاد بسرعة الإضطرابات التخوفاتية حيث تتم الإشارة إلى دور نمذجة التحكم (Modelage de maitrise) في إكتساب الكفاءات المهنية و هي تقنية أكثر ملائمة للعلاج **(Lecomte J :2004 , 81)**.

أما في إجراء التحكم أو الضبط الموجه (Maitrise guidée) إن النشاطات تنفذ أولاً من قبل نموذج بشري للإيضاح للمريض كيفية المواجهة الفعالة للتهديدات و التوضيح له لعدّة مرات أن النتائج المذهلة المتوقعة لا تحدث هكذا. ثم يوضع الموضوع في الوضعية بسياقات تزداد صعوبة شيئاً فشيئاً، فمثلاً برنامج لإقصاء الخوف في السياقة يبدأ بتنقلات قصيرة في أحياء معزولة مع مرور قليل، ثم نواصل بتنقلات طويلة في طريق أكثر مروراً، و في النهاية طريق سريع بمرور كثيف و في ظروف مناخية صعبة، فإذا أخفق المريض في المحاولات الأولية فإنه لديه الميل لإسناد صعوباته إلى عدم القدرة في حين إن المعالج يسند الصعوبات إلى المهمة و بالتالي تنجز المهام بسرعة بعد الإنتقاء و التصحيح المتكرر، فالمعالج هو حاضر من أجل معرفة و تصحيح أشكال الإضطراب في التفكير التي تحدث أحياناً و إقتراح إستراتيجيات معرفية و سلوكية لكي نقدم أفضل دعم للأداءات. فمادام أصحاب المخاوف يتهربون بإنتظام مما يخافون منه و يفقدون الصلة شيئاً فشيئاً مع الواقع الذي يهربون منه، في حين إن تجارب التحكم الموجه هي أداة سريعة و فعالة لبناء تجارب في الواقع، و بإعطائهم إختبارات توضح لهم أن إعتقاداتهم المخاوفية لا أساس لها و يمكنهم التحكم في التهديدات الممكنة عبر إكتساب كفاءات التكيف فالتحكم الموجه يجنب السلوك الدفاعي و الإنعكاسات الفيزيولوجية للإجهاد و طرق التفكير المغلوطة (Bandura,1988) هي أفضل الطرق إقتداراً على زيادة الفعالية الشخصية و تخفيض القلق و بناء السلوكات الوظيفية (Williams,1982) **(Lecomte J : 2004 , 82)**.

<u>ثانياً</u>: علاج الإكتئاب :

هناك دراسات مقارنة مختلفة أوضحت نجاح العلاجات المختلفة للإكتئاب و حسب Bandura يمكن شرح ذلك بالوظيفة الوسيطية للفعالية الشخصية، فيحصل الإكتئاب للأفراد لعدّة أسباب لكن الشعور العميق بعدم الفعالية الشخصية في إنتاج النتائج الإيجابية التي تجعل الحياة أكثر راحة هو العامل الجوهري المشترك لمختلف العمليات الفرعية للإكتئاب و هاته اللافعالية المدركة تتعلق بالعلاقات المرغوبة، أو النتائج المرجوة أو التحكم في التفكير الميؤوس. علاوة على العلاجات الموجهة نحو مواجهة الإكتئاب بإقصاء الصور السلبية عن الذات. فجزء كبير من التحليل في التفكير يهدف إلى إقناع المرضى أنهم أكفاء و ليسوا عاجزين. و في الجهة المقابلة إن العلاجات التي تدعم الكفاءات الإقناعية تزيد في الفعالية الإجتماعية و التي تسمح بتنمية العلاقات الوجدانية ذات الرضا و التي تخفض من الإكتئاب و القابلية لذلك.

و العلاج الفعال للإكتئاب يتطلب أن يتجند المرضى لتشكيل قدرة تفكيرية و في نشاطات للتحكم مضادة و مواجهة للتحقير الذاتي و الشعور بالعجز فتجارب التحكم هي أكثر إقناعاً من الكلمات لتجنب التفكير غير الفعال، ف (Karanagh, Wilson,1989) الذين إختبروا مختلف العوامل المهمة و الممكنة في نتائج تحليل المعالجة للإكتئاب الناتج عبر تعديل الأشكال المغلوطة للتفكير و زيادة النشاطات المريحة حيث إتضحت من خلالها أن الفعالية الشخصية المدركة في التحكم للتفكير الإكتئابي أنها أفضل منبأ ومؤشر **(Lecomte J : 2004 , 83)**

رابعاً:علاج الإدمان على الكحول "Toxicomanie" :

قام كلاً من (Cossop,1990) و زملاءه بفحص مختلف المنبؤات (Prédicteurs) في إستهلاك المخدرات على المدى القصير و الطويل و من العوامل التي ظهرت دائماً أنها أفضل المنبآت ذات الدلالة للنتائج هي الفعالية الشخصية المدركة في الكف عن الإدمان و العوامل الآمنة مثل مساعدة الأصدقاء، و الإستثمار في نشاط مهم و هذه الإلتزامات الإجتماعية و المهنية الإيجابية تساهم في الحياة التي يتحقق فيها الرضا و الذي سيساعد المدمنين على الإستغناء عن المخدرات، أما الأفراد الأكثر تبعية لها يجب أن يغيروا جذرياً طريقة عيشهم لأجل أن يتجنبوا الإدمان فعليهم أولاً التخلي عن العادات و النشاطات و في نفس الوقت الكف عن الإدمان، فليس عليهم فقط الإمتناع عن سلوكات الإستهلاك و إنما تعلم طريقة للعيش يقطعون فيها العلاقات مع الأصدقاء المدمنين، أو المنحرفين و إعادة بناء نشاطتهم الإجتماعية و التي كانت موجهة حول المخدرات، و تعلم التجنب

الدائم للوضعيات الخطرة فالذين ليس لديهم مهنة يجب أن يكتسبوا الكفاءات المهنية التي تبني جزء من حياتهم و قيمة جديدة لهم.

إن كل فرد يكتسب خلال التعليم على مستوى الثانوية ثم التكوين الأولي الكفاءات المهنية الأساسية ثم الجامعي، و كل فرد يكتسب فئة من النشاطات : الإنتاج، الإدارة، البيع، فبعدما إكتسبوا الكفاءة التربوية الشخصية و المهنية، يدخلوا في مرحلة يمارسون فيها المهنة في المجتمع و تقدم لهم الموارد التي تسمح بإنشاء مؤسساتهم، فبمجرد التكيف مع سماتهم الجديدة فإنهم ينطلقون بأنفسهم. فهذا البرنامج إرتكز على مبدأ الإسترجاع و البناء المتمثل في تقديم الكفاءات للفرد و الدعم الإجتماعي للخروج من صعوباتهم، ثم بعد ذلك يقومون هم بمساعدة الآخرين ففي هذا المحيط يكون الأفراد في حيرة عميقة من الإجرام و الإدمان، يتعلمون أن يكونوا مسؤولين و حميميين و أن يكتسبوا القدرات و الفعالية الشخصية التي تسمح لهم بممارسة حياة شريفة **(Lecomte J : 2004 , 84-85)**

ملخص الفصل :

رأينا أن الإعتقادات بالفعالية الشخصية برزت هامةً جداً وإسترعت إهتمام عدة باحثين في علم النفس والتي مفادها في أن قدرة الفرد للقيام بعدة سلوكات ونشاطات هي مرتبطة إلى حد كبير بإعتقاده بهذه القدرة والشيئ المسجل هو أن تشكل هذا الشعور له عدة أصول من ضمنها إنجازات الفرد للمهام و مدى نجاحاته إضافة إلى التجارب المنجزة من قبل أشخاص أخرين والذين يشكلون المثال والنموذج للفرد من خلال الملاحظة و المحاكاة أيضا مصدر آخر هو الإقتناع اللفظي والتشجيعات والإعترافات الإجتماعية من قبل الآخرين علاوة على الإنعكاسية الإنفعالية و الفيزيولوجية. وهذا الشعور يختلف كليةً عن مفاهيم الذات. كما أن نظرية الفعالية الشخصية تقف صامدة سواءا من الناحية النظرية أو الإمبريقية فعلى المستوى النظري فالأمر يتعلق بنظرية عريضة تشمل وتعالج عدة جوانب مختلفة من الوجود البشري : المعرفية، السلوكية، الوجدانية. أما على المستوى الإمبريقي أيضا هو تعددية الميادين المستثمرة سواءا في الوسط العائلي أو السياق المدرسي أو في المسارات المهنية و التنشئة الإجتماعية. والميدان الرياضي والمنافسات والصحة البدنية و النشاطات الإجتماعية. فالفعالية الشخصية هي ظاهرة جوهرية في مجموع العمليات

المتعلقة بالتكيف والصحة والإرتياح النفسي وهذه النظرية هي إمتداد لنظرية التعلم الإجتماعي ضمن تيار الإجتماعية المعرفية.

الفصل الثالث

الدافعية العامة والدافعية نحو التعلم.

تمهيد :

إن نقص الدافعية لدى الكبار تجاه التعلم و نشاطات التكوين هي مشكلة حاضرة في عالم الشغل أو التي هي معروضة من خلال مؤسسات التكوين و الإتقان المهني أو حتى شاهدة عن قلة المبادرات الذاتية المستقلة لتعزيز وتنمية الكفاءات والمعارف أو ما يسمى بالتعلم الذاتي هي من الأسباب الأساسية في إنخفاض مستوى المشاركة في نشاطات التعلم وعدم الإهتمام بفرص تطوير الفعالية الفردية أو التنظيمية و التي قد تتأثر بعدة عوامل منها ما يتعلق بالمنظمات في الإستجابة إلى الحاجة الملحة في التعلم والتكوين ومنها ما يتعلق بالإلتزام الفردي تجاه ذلك. أما الشيئ الذي إسترعى إنتباهنا هو مسؤولية الفرد تجاه التكوين أو البعد الفردي ومدى إقتناع الأفراد كطالبي المعرفة بالفائدة التي يجنونها من التعلم فكيف هي طبيعة الدافعية ؟ وماهي أنواعها ؟ وما هو دورها في عملية التعلم ؟ و هل أن جميع الأفراد لديهم نفس الإدراك للفائدة من التكوين وبالتالي هل لديهم نفس الدوافع؟

و سنتطرق في هذا الفصل إلى خمسة جوانب أساسية تم ترتيبها على النحو التالي:

المبحث الأول : الدافعية العامة.

المبحث الثاني : الدافعية في العمل و المنظمات.

المبحث الثالث : الدافعية للتعلم لدى المتمدرس مستويات التحليل والمقاربات الموجودة.

المبحث الرابع: الدافعية نحو التعلم لدى الراشدين.

المبحث الخامس: مقاربات الدافعية للتعلم والتكوين لدى الكبار.

المبحث الأول : الدافعية العامة.

المطلب الأول: مفهوم الدافعية و التحفيز.

أولاً: الإلتباس في تحديد مفهوم الدافعية :

من الأكيد و بدون شك أن الدافعية هي صعبة التحديد لأنه مفهوم لا نستطيع لمسه و لا رؤيته و لا ملاحظته مباشرة أو قياسه (Wlodkowski, 1999)، وبصورة أوضح إن تعقد هذا المفهوم يرجع إلى تعددية وجهات النظر. فالبعض منها تشير إلى الطاقة، و القوة، أو الرضا و البعض الأخر يشير إلى عمق السلوكية و هي التي لم تحدد مباشرة المفهوم و لكن تناولت نشاط التحفيز. أما

النماذج المعرفية أشارت إلى الإلتزام للموضوع في سيرورة الدافعية، في حين أن التيار الإجتماعي المعرفي يرى أن العوامل التحفيزية تتواجد في المحيط . و من المهم الإشارة إلى الأهداف.

الدافعية في الإطار العام لعلم النفس :

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

.(Laffont P: 2004 , 14)

خصائص الدافعية:

رغم الصعوبة الموجودة في إيجاد توافق حول تعريف الدافعية إلا أن علماء النفس إهتموا بخصائصها حيث ميزوا بين أربعة مكونات (Roussel, 2000)، أولاً إطلاقاً السلوك و الذي يكون إبتداءا من غياب النشاط إلى إنجاز المهام و الذي يتطلب طاقة فيزيائية و ذهنية أو ثقافية، فالدافعية تتغذى بهذه الطاقة لأجل تجسيد السلوك. ثم توجيه السلوك عبر الدافعية نحو الغاية الموجهة أو الأهداف مطلوبة التحقيق، فإنها تمثل القوة التي توجه الطاقة نحو الأهداف المتوقعة و الجهود لأجل إنجاز المهمة المتوقعة.

ثم بعد ذلك شدّة السلوك والتي تجعل الدافعية تستثمر من خلال الطاقة، في الأهداف المسطرة. فالجهود الفيزيائية، الذهنية و الثقافية المسخرة والتي تمثل تمظهر للدافعية ثم المثابرة في

السلوك و التي تترجم من خلال دوام التوجه و الشدّة في الدافعية، و هي القوة المثيرة لإستغلال الطاقة اللازمة لتحقيق الأهداف، فالدافعية تبنى مع الوقت و تتقلب تبعاً للمثابرة، المنافع، الصراعات و الإحباطات و الطموحات (Currier,2005).أما في مجال تكوين الكبار و الراشدين إن سيرورة الدافعية يجب أن توصف وفق خصائصها **(Hassi A, Storti G: 2008 , 3)**

- إنطلاق السلوك : القصد الأولي في متابعة التكوين الظاهر لدى الراشد قبل البدء في النشاط.
- التوجه في السلوك : إلتزام و إنخراط الراشد و المشاركة في التكوين بإستعمال الجهود اللازمة لإنجاز الأهداف المتعلقة بنشاط التكوين.
- الشدّة في السلوك : متابعة الإلتزام من خلال المشاركة النشطة في التكوين.
- المثابرة في السلوك هي توجيه السلوك نحو التكوين و المحافظة على شدّة السلوك في نفس الوقت لتحقيق الأهداف المتوقعة.

ثانياً: مفهوم الدافعية و التعلم :

إن الدافعية هي أساسية في نجاح أي عملية تعلم فهي وثيقة الصلة بالفهم و الإنفعالات و التي هي إحدى النواتج للمحتويات الإنفعالية وهي تتمثل في الحالات التي يكون فيها الكائن الحي جاهزاً للتصرف و السلوك بإرادة (الفيزيائية و الذهنية). فالإنفعالات تسمح بتقييم الإتجاه المتبنى أمام الأشياء وبإختصار إذا كانت الأبحاث مقبولة .أما إذا كانت غير ممتعة فيتم إجتنابها. وإعتماداً على هذا الأساس يمكن أن نصيغ فرضية والتي هي أن النظام الإنفعالي هو الذي ينتج الدافعية. فمن المهم التمييز بين الدافعية الخارجية (العوامل الخارجية)، من الدافعية الداخلية (العوامل الداخلية) فالأولى نتحصل عليها من خلال إثارة الفرد من الخارج مثلاً العقاب أو المكافأة.الموضوعية أو الرمزية، في حين أن الدافعية الداخلية تتمثل في تمني الفرد ترضية حاجاته أو رغباته الخاصة. فالأنظمة التربوية الكلاسيكية تدعم الدافعية الخارجية. وحتى هذه اللحظة إن البحوث في مجال علوم الأعصاب إتجهت للتعمق هذا المجال لأن الآليات التي تتحكم في هذه الرغبات الداخلية هي جد مجهولة. حتى مع توفر التكنولوجية الحديثة فلا يمكن ملاحظتها بالتصوير الدماغي مع أن جل أو الجزء الكبير من التعلم هو مرتبط بالدافعية الداخلية وليس

بالعوامل الخارجية. ولكي يتم التقدم في مسألة فهم وتحسين طرق التعلم من الضروري أن يقوم علم الأعصاب بدراسة أنظمة الدافعية الداخلية.

من جهة أخرى إن طبيعة الدافعية الداخلية متدخلة في كل تعلم فعال هي قوية ومهمة. وأن معظم الأشخاص الذين تم التعرف عليهم و الأطفال الذين خلال لعبهم هم دائماً قادرين على تحقيق الحالة التي تم تحدث عنها و التي تسمى بالتدفق والتي تكون حينما نقوم بنشاط ممتع جداً و الذي يخلق المتعة و الرغبة والتي مستقلة تماماً عن أي مكافأة خارجية. ومن الدافعية الممكنة للتعلم هي الرغبة في الإستحسان والإعتراف. أما الأكثر الإقتداراً هو حينما يكتشف الدماغ اللحظة المضيئة والتي تسمى "يوريكا" حينما تكتشف فجأة العلاقات بين العناصر التي يمتلكها والتي تظهر في السطح أما المتعة الكبيرة التي يشعر بها الدماغ هي مرتبطة بحل المشاكل الداخلية حيث يطلق عليها النشوة المعرفية حين نكشفه للمرة الأولى فإننا نريد أن يتكرر. وأحد أهم أهداف التربية ما قبل المدرسية هي ضمان أن الأطفال تكون لهم إمكانية لخبرات متكررة وإكتشاف إلى أي حد أن هذه التجربة هي ممتعة كثيراً.

(OCDE: 2007, 77)

المطلب الثاني: ومضة تاريخية لتطور مفاهيم الدافعية و التحفيز

إن مصطلح الدافعية هو مستعمل بكثرة ليس فقط في الميادين المختلفة و المتعلقة بدراسة السلوك الإنساني و إنما من خلال كل الحياة اليومية لذلك أصبح مفهوماً متعدد المعاني (Polysémique) فالدافعية تعيدنا إلى فكرة المثيرات (Stimulus) و المسببات و الهدف و الإهتمام. فمن الضروري أن نصيغ تعريفاً نظرياً و نحدد الجوانب التي تهمنا في البحث.

حسب (Vallerand. R. J, Thille. E) إن الكتابات الأولى عن الدافعية ظهرت من خلال الفلاسفة الأغريق و يمكن أن نفرق بين وضعيتين في تلك الفترة.الأولى لأصحاب نظرة المتعة و التي تسلم أن السلوك هو محفز من خلال المنفعة الشخصية، في البحث عن المنفعة و تجنب الألم أما الثانية هي عقلانية لأفلاطون، و أرسطو،و التي تفترض و تسلم أن المنطق أو(الضمير و المعرفة) هو الذي يملي السلوك البشري فالأولى تنحو إلى الوضعية و البعد الوجداني للدافعية أما الثانية تهتم بالبعد المعرفي (Vallerand, Thill) ثم بعد ذلك في القرن السابع عشر و النشر العلمي و التأكد من أن الأرض ليست مركز العالم و إنما هي تخضع لقوانين فيزيائية ظهرت بعد ذلك بما يسمى بالمقاربة الميكانيكية للسلوك المحفز و هذه المقاربة ترى أن السلوك الإنساني و كل حادث

طبيعي هو راجع لقوى فيزيائية و هو خاضع لقوانين الطبيعة و يمكن التنبؤ به، في حين إن ديكارت قال أن العقل ليس موضوع خاضع للقوانين المادية، و أما السلوك العفوي غير الخاضع لقوانين الطبيعة لا يمكن التنبؤ به. **(Laffont P: 2004 , 6)**.

بعد ذلك ظهرت المقاربة والتي كان (Lock) من روادها و الذي ذهبوا أن هناك قوانين نفسية تسمح بتحليل و وصف العقل و الذي هو نتاج التجارب المعاشة و حسب هذه النظرية إن الفرد ينتج السلوك لأنه يعرف و يرغب في نتائج سلوكه. حيث تبنت هذه النظرية المقاربة العقلانية و براهينها من ضمنها علم النفس القدرات و الإستعدادات و نظرية تنظيم العقل حسب (Kant)، ثم بعد ذلك مع (Darwin1809-1882) حيث يكون التوجه نحو تصور السلوك كمكون لمجموعة مثيرات–إستجابة أو الرغبات و التي هي مرتبطة بنظرية التطور، و لدى (Spencer) نجد المتعة و الألم كأسباب للسلوك. ثم بعد ذلك في إطار السلوكية ظهر التيار الأول الذي هدف إلى توضيح ظروف إنتاج التصرفات المميزة، أما التيار الثاني و الذي إعتبر أن كل سلوك هو مكتسب و ليس فطري، و هنا نتحدث عن تكيفية السلوك، و قانون الأثر لثورندايك (Thorndike) و الذي رأى أنه حينما يكون السلوك متبوع بحالة إرتياح ورضاً فإن لدى هذا السلوك الإحتمالات الكبيرة لتكراره، خلاف ذلك لا يتكرر حينما يتحقق عدم الرضا**(Laffont P: 2004 , 6)**.

إجابةً عن المقاربة العقلانية ظهر التحليل النفسي، حيث أشار إلى دور اللاشعور في تحديد السلوك اللاعقلاني و في دافعية النشاطات اليومية، و مازال هذا الإسهام حتى يومنا هذا و الذي يذكرنا أننا لسنا دائماً نشعر بأسباب سلوكاتنا، أما في السنوات 30–1940 تم إختفاء لكل من السلوكية و التحليلية لصالح المعرفية و مفاهيمها مثل المعرفة و الهدف، والتي كانت محل رفض من قبل ثم ظهر عدّة منظرين أعطوا مكانة هامة للمعرفة كمحدد للسلوك ثم عرفت المقاربة المعرفية رواجاً كبيراً خصوصاً بعد ميلاد علم النفس الإجتماعي والتي هي مسيطرة حالياً في علم النفس. **(Laffont P: 2004 , 6)**.

المبحث الثاني : الدافعية في العمل و المنظمات.

المطلب الأول: كرونولوجية الأبحاث.

إن موضوع الدافعية هو موضوع مركزي في أدبيات علم النفس التنظيمي و إنشغال متزايد للمسيرين الذين يجب أن يديرون الموارد البشرية بنجاح وفعالية . وأحد المشاكل التي أحياناً تتجاوز المؤسسات هو ما هي الإستراتيجيات التي علينا تبنيها لتحفيز العاملين من أجل الأداءات القصوى و الإبداعات ؟ وكيف يتم إقناع الأفراد لبذل المزيد من الجهود وما هي نوع الدافعية والتحفيز المباشر للسلوك والأداء؟.

فالدافعية تشير إلى القوى التي تؤثر في التوجه و الشدة و المثابرة في السلوك الطوعي للشخص وبطريقة أخرى إن الدافعية هي الطاقة (الشدة) المستثمرة طوعياً وبطريقة مستمرة (المثابرة) للفرد و التي تكون موجهة نحو الهدف (التوجه) حيث أن التوصل إليها يحقق الرضا (الإشباع). كما رأينا في هذا التعريف إن الدافعية في العمل تتكون على الأقل من أربعة خصائص مميزة لها. أولاً طابعها التطوعي فلا نستطيع أن ندَعي أن الفرد الذي هو دوماً في تراجع في العمل أنه محفز وذو دافعية. فالدافعية هي إستثمار طوعي و نحس به، أي أنه إختيار ليس بحاجة إلى الإثارة الخارجية من قبل الآخرين (المشرفين) أو العكس.أما الميزة الثانية للدافعية هي المدة و طابعها الإستمراري، فالجهد الذي لا يستمر طويلاً لا نستطيع أن نربطه بالدافعية فهو بالأحرى من قبيل الفضول أو تأثير الموضة الراهنة. أو من خلال طاقة نابعة من ضغوطات نوعية أو الجماعات الإجتماعية. وهذا الجهد المبذول ينخفض عموماً بعد تلاشي هذه العناصر..أما الخاصية الثالثة هي متعلقة بالتوجه فأحياناً يكون الفرد محفزاً ولكن لا يعرف أين و كيف يوجه جهوده.(هو حالة العاملين الذين يبذلون الجهد بدون فائدة وينجزون مهام غير محددة) ففي المؤسسة إن دافعية الأفراد تكون في الغالب موجهة نحو أهداف محققة. أما الخاصية الرابعة والأخيرة هو جانب الإشباع، فالأفراد الذين يحققون أهدافهم التي حددوها يكونون راضين لأنهم يستفيدون من مكافآت جهودهم وهذه المكافآت قد تكون متنوعة كالتهاني و التشجيعات و الترقيات و العلاوات...إلخ. (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 243**).

أما الشيء المثير للإنتباه هو أن سياق تطور النظريات التي تناولت هذا الموضوع و خصوصاً في بحوث علم النفس التنظيمي و الصناعي مختلف لذلك من المهم أن نعطي لمحة عن

تطور مختلف النظريات التي تناولت موضوع الدافعية. حيث نلخص أربعة مراحل كبيرة والتي هي كالتالي:

أ/ **مرحلة 1900-1925:** الدافعية الإقتصادية: في هذه المرحلة مع ظهور السلوكية وعلم النفس التجريبي الذي يهتم بدراسة تطبيق التعزيزات على التعلم والدافعية. والعمل الميداني لـ(Thorndike) والذي إشتغل على مسألة الرضا و الإنتاجية حيث ظهرت دراسته في العدد الأول من *(Journal of Applied Psychology)* في سنة 1917 ومن خلالها تناول هذه المسألة والتي أصبحت من أكبر المواضيع جدلاً في علم النفس العمل و في هذه المرحلة لم تكن الدافعية في المؤسسة هي الهم الأول لعلماء النفس كما كان الإهتمام مركزاً على إنتقاء العمال أو الأرغونومية و في تلك المرحلة بالنظر إلى عامل الهجرة من الأرياف إلى التجمعات الصناعية كان أغلب الإعتقاد لدى المسيرين و أصحاب المصانع أن المثيرات المالية هي العامل الأول لتحفيز و دافعية العاملين. وهنا ظهرت أعمال تايلور.

ب/ **مرحلة 1925-1950:** الدافعية من خلال ترضية الحاجات: في هذه المرحلة غلب عليها قياس الإتجاهات لمعرفة مصادر الدافعية حيث أجريت دراسات عديدة فيما يخص الرضا في العمل و التي إرتكزت على إعتقاد أن الإتجاه الإيجابي يؤدي إلى الأداء العالي. وفي 1932 قام (Rensis Lickert) بتصميم إختبار بسيط وفعال لقياس الإتجاهات إضافة إلى دراسات أخرى والتي أوضحت عكس ما ذهب إليه تايلور، حيث أن العمال ليسوا محفزين بالمال فقط وإنما بأشياء أخرى مثل الإستقلالية و العلاقات الجيدة مع الزملاء و الإعتراف و الأمان وتفضيل المهام المختلفة.

علاوة على ذلك ظهرت البحوث الشهيرة لتجارب (Hawthorne - Mayo) حيث ظهر الإهتمام بمفاهيم الشعور بالإنتماء و الجماعات والإعتبار المقدر لشكل الإشراف كعوامل هامة في الدافعية. و إنطلاقاً من سنة 1945 كان الظهور الكلي للدافعية في أدبيات علم النفس المنظمات. حيث نشر (Maslow) نظريته حول تسلسل الحاجات من خلال ملاحظاته الإكلينيكية. حيث ثمن الحاجة لتحقيق الذات لدى الأفراد والذي هو عامل لا ينضب في الدافعية الداخلية ومنها بعض البحوث الإمبريقية التي ألهمت (Mc Gregor) صياغة أفكاره فيما يتعلق بنظريتي (X-Y) في بيئة العمل.

ج/ **مرحلة 1950-1975:** تأثير المحيط على الدافعية : إنطلاقاً من حوالي السنة 1950 غيرت الدراسات حول الدافعية من شكلها بطريقة ملفتة فالمختصين في مجال علم النفس المنظمات تخلوا

عن التفسيرات الداخلية للدافعية أي التي ترتكز على الفرد ذاته. إلى التفتح على وقائع المؤسسة و تأثيرات محيط العاملين على سلوكاتهم فأصبح التوجه بالأحرى أكثر سلوكياً. حيث أصبحت الدراسات مفيدة لباقي المسيرين و مديري المؤسسات، خصائص المناصب، السياسات المدعمة للعدالة التنظيمية، إدارة الأداءات، والمكافآت المتوقعة، والإدارة بالأهداف. هي كلها عناصر تحفيزية برزت في هاته المرحلة الغنية في فهم الدوافع الإنسانية.

لكن من خلال الدراسة التي قدمها كل من (Brayfield et Crokett1955) حين قاما بمراجعة لكل الأدبيات حول الموضوع فوجدا أنه ليس هناك أي علاقة بين الرضا والأداء أو تكاد تكون ضئيلة مما تم إعادة النظر في دراسات الرضا في العمل لدى (Herzberg) لذلك إدعت الضرورة للإلتفات إلى نظريات أخرى. أما في 1960 ظهرت أعمال (Mc Gregor)حيث زعم أن العاملين هم سلبيين من قبل الإدارة في نظرية x وأن العيب في المسيرين الذين لا يستطيعون أن يخلقوا البيئة المناسبة لتحقيق حاجات التطور لدى العاملين و لكي نحفزهم نستدعي مجموع التصورات ونظرية y حيث يجب أن يتم إعتبارهم كمسؤولين وفعالين من طبيعتهم.

إلا أن ظهر مقال هارزبرغ في سنة 1968 ? Encore une fois,comment motiver les employés - (Harvard Business Review) حيث إقترح إثراء المناصب لتحفيز العمال أي تصميم المهام التي تجيب عن عوامل الدافعية والتي إكتشفها في بحوثه : المهام التي تمثل تحدي، الإعتراف الجيد بالعمل المنجز بإتقان، تطوير الأفراد وتقدمهم، حيث أن هذه المبادئ تم تبنيها بتفصيل في أعمال (Hackman et Oldman) في سنة 1976. كما أن هناك باحثين آخرين إشتهروا في هذا المجال والذين تحدثوا عن المكافآت و أشكال الإسناد لتحفيز العاملين مثل (Adams 1963) الباحث البلجيكي الذي تحدث عن إدراك اللاعدالة المتعلقة بإستحقاقات العاملين، والتي تؤثر في دافعية العمل لديهم.أما فيما يخص الباحث (Vroom) ونظريته الموسومة بالتوقعات حيث وضح أن العاملين يبذلون جهوداً كبيرة والمتوقعة منهم، إذا أدركوا الإحتمال المنطقي لتحقق نتائجهم و التي تقدم لهم المكافآة التي يقدرونها ثم بعد ذلك في 1975 ظهرت أعمال كل من (Luthans et Kreitner) واللذان تحدثا عن كيف يمكن تعديل سلوك العاملين إلى السلوكات المرغوبة وتبنيها مثل تخفيض حوادث العمل، التغيبات والخدمة الأفضل المقدمة للزبائن و الزيادة في الإنتاجية...إلخ. ثم بعد ذلك في سنة 1968 ظهرت أعمال (Edwin Locke) والتي أشارت إلى الإدارة بالأهداف و التغذية الرجعية والتي هي من عوامل الأداء و الدافعية.

د/ مرحلة 1975-2000 : تغيرات في نفس الموضوع : أما فيما يتعلق بالربع الأخير من القرن الأخير أثير الإهتمام بمتغيرات البيئة التنظيمية مع إتساع الإهتمام بعض الشيئ بالمقارنة بالمرحلة السابقة مثلاً نموذج (Hackman et Oldman) اللذان إستلهما أبحاثهما من (Herzberg) فوضحوا بالتفصيل و ميدانياً كيف يمكننا أن نثري المنصب. إضافة إلى أعمال السلوكيون الجدد و (Bandura) هذا الأخير الذي هو صاحب نظرية المعرفية الإجتماعية و التعلم البديل من خلال تقليد و محاكاة النموذج. في إثارة و تحفيز السلوكات الجديدة. كما نشير أيضاً لإسهام (Greenberg) في سنة1987 والذي كمل نظرية العدالة و الإنصاف. حيث أضاف إليها مفهوم العدالة الإجرائية أو العملية.

لكن في هذا القرن الجديد البعض يتكلم عن الدافعية صراحة والبعض الأخر بطريقة غير مباشرة كما يمكننا أن نلاحظ أن البحوث تتحدث عن مواضيع جديدة مثل الذكاء الإنفعالي و التمكين و المنظمة المتعلمة. وتعبئة العاملين وتحسيسهم. **(Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 245-248).**

المطلب الثاني: الدافعية من حيث المحتوى و السيرورة :

إن الصعوبة التي تحيط بموضوع الدافعية هي أصل النظريات المتعددة حيث توجد إختلافات معتبرة بين هاته المقاربات و أحد المحاولات التي إجتهدت في التجميع بين النظريات الدافعية والتحفيز هي أعمال (Campbell, Dunnette, Lawler, Weick 1970) التي هي الأكثر مناسبة. حيث إقترحا حزمتين من المجموعات لأجل تصنيفها.المجموعة الأولى تتعلق بالدافعية من حيث المحتوى والمجموعة الثانية هي الدافعية من حيث السيرورة أو العمليات.**(Maillet L: 1998 ,146)**

أولاً: نظريات المحتوى.

تمثل الدافعية من خلال ترضية الحاجات من أولى النظريات التي تدرج. وهذا التقسيم يحتوي على عدة نظريات منها نظرية تسلسل أو هرمية الحاجات لـ (Maslow) و نظرية (Clayton Alderfer -ERG-) ثم نظرية العاملين لـ (Herzberg) ونظرية الحوافز الفطرية لـ (Lawrence et Nohria) و نظرية الحاجات المكتسبة لـ (David Mc Clelland).

نظرية تسلسل الحاجات:

أول النظريات الأكثر شيوعاً هي نظرية تسلسل الحاجات أو هرمية الحاجات لـ (Maslow) و التي تشمل خمسة حاجات متسلسلة كالأتي:

1-الحاجات الفيزيولوجية (الأكل،الشرب،الجنس،التنفس،الصحة الجيدة،السكن). 2 - حاجات الأمن (الأمن النفسي و الفيزيقي يعني الحاجة إلى البيئة المستقرة وبدون مخاطر وغياب الألم و التهديد و المرض). 3- الحاجات الإجتماعية (أو الحاجة للإنتماء و التي هي متعلقة بالحاجة إلى العلاقات الودية مع الزملاء حيث تتضمن الحب و العطف والتفاعل). 4- حاجات التقدير (تقدير الذات حيث تتضمن النجاح الشخصي و التقدير الإجتماعي والإحترام النابع من الأخرين).5- الحاجة لتحقيق الذات (الحاجة إلى الإستغلال الكلي للقدرات و الإبداع و التجديد) (**Mc shane S, Benabou (Ch : 2008 , 251**

نظرية ERG:

بعد الإنتقادات العديدة التي وجهت إلى النظرية السابقة سواءاً على المستوى النظري أو الإمبريقي. إقترح (Alderfer C) الحاجات الثلاثة والمتمثلة كالأتي: حاجات الوجود ، الحاجة إلى الإجتماع ، حاجات إلى التطور. والتي هي تعتبر مماثلة لنظرية التسلسل السابقة إلا أنها تختلف عنها خصوصاً من ناحية التدرج فالأولى تتحدث عن مبدأ التقدم في حين أن هذه النظرية تشير أيضاً إلى تحقق مبدأ النكوص أو الإحباط، إضافة إلى مجموعة من الإختلافات المميزة.

نظرية العاملين لـ (Herzberg):

ظهرت نظرية العاملين من خلال الدراسة التي أجريت على حوالي 200 مهندس و مكتبي محاسب حيث كان الهدف الأساسي هو جرد قائمة للأحداث الحرجة التي إما أن تحدث الرضا أم عدم الرضا. (Satisfaction ≠ Insatisfaction). ومن خلال فحص النتائج تم التوصل إلى مجموعتين من العوامل، مجموعة تحقق الرضا ومجموعة تحقق عدم الرضا. وهي كالتالي:

مجموعة الرضا : 1- الإنجاز أو التحقيق. 2- الإعتراف والإعتبار للإنجازات.3- محتوى العمل.4- المسؤولية. 5- الترقية أو التقدم. 6- إمكانيات التطور الشخصي.

مجموعة عدم الرضا: 1- المشرفين.2- السياسات وإجراءات المنظمة. 3- ظروف العمل.

4- العلاقات مع الزملاء و المشرفين.5- السمعة والإحترام.6- الأمن في الوظيفة.7- الأجر.

8- الإمتيازات الإجتماعية. **(Maillet L: 1998 , 157)**

نظرية الحاجات الفطرية لـ (Lawrence et Nohria):

والتي تعرضنا إليها في الفصل المتعلق بالتعلم وهي كالتالي على سبيل الإيجاز:1- الحاجة إلى الإكتساب و المحافظة.2- الحاجة إلى العلاقة.3- الحاجة إلى التعلم.4- الحاجة إلى الدفاع.

نظرية الحاجات المكتسبة لـ (David Mc Clelland):

إستعمل هذا الباحث إختبار (TAT- Test d'Aperception Thématique) لأنه إعتقد أن الدافعية هي موجودة لدى كل الأفراد لكنها بشكل ضمني في المنطقة اللاشعورية للجهاز النفسي. ولكن التجارب الشخصية و الثقافة والتكوين هي التي تظهرها، ومن مجمل الحاجات التي تحدث عنها هي :

1- الحاجة للإكتمال. حيث يعمل الفرد على تحقيق الأهداف الصعبة إلى حد ما من خلال جهوده فيقدم على المخاطرة المحسوبة فيبحث عن التغذية الرجعية الجلية و غير الغامضة والإعتراف من قبل الأخرين.

2- الحاجة إلى الشعور والعلاقات.أي بحث الفرد عن إستحسان و الإقرار من الآخرين وأن يتم الإستماع إلى حاجاتهم، و التوافق مع توقعاتهم وتجنب الصراعات.والبحث عن العلاقات الإيجابية مع الآخرين ويقدمون لأنفسهم صورة مناسبة.

3- الحاجة إلى السلطة. وهنا يمكن الإشارة الرغبة لدى الشخص في التحكم في المحيط الفيزيقي و الإجتماعي.الذي يمارس فيه دور السيطرة و القيادة. وهذا النوع من الأشخاص لديه الحاجة العالية للسيطرة الشخصية لمنفعتهم الذاتية.أما بعض الأشخاص الآخرين يستعملون السلطة الإجتماعية يعني التأثير في مجموعاتهم، من خلال مساعدة الأخرين وتطوير المجتمع.

.**(Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 257)**

<u>ثانياً</u>: نظريات السيرورة أو العمليات :

إن نظريات المحتوى للدافعية تحاول أن تحدد العوامل (إكتمال الذات، الحاجة للإجتماع، محتوى العمل...) التي تثير وتطلق السلوك أو التي تحث الفرد على النشاط و الفعل.أما نظرية السيرورة تبحث أولاً عن فهم لماذا يتوجه الفرد إلى تبني سلوك نوعي دون سلوك آخر؟؟ و في بحثه عن ترضية حاجاته. والبحث التوثيقي الذي تم إجرائه وجد أن كل من (Hull,1952. Lewin,1951) هما أصل نظريات السيرورة. وهذا التقسيم يحتوي على عدة نظريات منها نظرية الإنصاف لـ (Jean Adams) ونظرية التعزيز (Luthans et Kreitner). ونظرية تحديد الأهداف و التغذية الرجعية

لـ(Lock) والنظرية الشهيرة نظرية التوقعات لـ (Vroom) و التي نتناولها بدقة وتفصيل فيما بعد. ونظرية التقييم المعرفي لـ (Charms et Deci).

نظرية العدل و الإنصاف:

من أحد مصادر الإستياء التي إكتشفها من قبل (Herzberg).هو الشعور باللاإنصاف أو باللاعدالة فيما يخص سياسات المؤسسة .علاوة على العدالة و الإنصاف أضيفت مؤخراً مفاهيم جديدة مثل الأخلاق(Ethique) والذي هو موضوع عدة بحوث. حيث إستندت نظرية الإنصاف إلى تأثر(Adams) بالأعمال السابقة والمتعلقة بالتنافر المعرفي(Dissonance cognitive) و عملية المقارنة الإجتماعية (Comparaison sociale) وحسب هاته النظرية إن الأفراد يقارنون أنفسهم مع زملائهم وأقرانهم و يفكرون في مدى إنصاف وضعيتهم فكل وضعية مدركة أنها غير منصفة تثير وتطلق لنشاط يعيد التوازن. فهو عامل الإثارة في التصرف و السلوك و الذي يجعل من الإنصاف نظرية للدافعية. **(Maillet L: 1998 ,162)**

و نظرية الإنصاف تستند إلى عاملين هما المساهمات (Contributions) و المدفوعات (Rétributions)

الجدول (3-1): أمثلة عن المساهمات و المدفوعات.

المساهمات (C)	المدفوعات (R)
التمدرس و المستوى التعليمي.	**الأجر.**
الخبرة.	**العلاوات والمكافآت المالية.**
الكفاءات.	**السمعة والإحترام**
الحضور و المواضبة في العمل.	**الترقيات.**
التكوين والتعلم.	**الإمتيازات الإجتماعية.**
الإنتاجية.	**ظروف العمل الممتازة.**
الإلتزام.	**الأمن في الوظيفة.**
الشعور بالإنتماء.	**الإعتراف.**
الساعات الإضافية.	**الإمتيازات.**
الطاقة.	**الإتقان.**
الإتجاهات الإيجابية..	**آخرى..**

و حسب هاته النظرية فإن الفرد يحدد بطريقة صحيحة من خلال المقارنة للعلاقة المتعلقة بين المساهمات/المدفوعات شخصياً وجماعة أخرى أو أفراد أخرين. كما أن هناك ثلاثة مفاهيم تشرح وتوضح مصادر مختلف المشاعر بالإنصاف و اللاإنصاف وهي1- الإنصاف التوزيعي.2- الإنصاف الإجرائي أو العملي.3- الإنصاف التفاعلي.

نظرية التعزيز و المكافآت:

كانت هناك عدة محاولات في السنوات 60 لتوضيح الدور الجوهري لنظرية التعزيز في المجال التنظيمي حيث كانت مبادرة (Luthans et Kreitner).و هي الأولى من نوعها في 1975 فالدافعية بالتعزيز هي حاضرة في المنظمة من خلال التشجيعات و تعليق بما يسمى بعامل الشهر و النقاط الجيدة في الدروس و النسبة من الفوائد في المبيعات فهي عبارة عن تعزيزات إيجابية أما فيما يخص التعزيزات السلبية والتي تسمح بتعديل السلوكات و تثير التحفيز نحو السلوكات المرغوبة من قبل صاحب العمل. فالهدف مدة السلوكات المحفزة والأداءات. و التطبيق القوي لهذا النوع من التحفيز التعزيزي يظهر بقوة في أنظمة الأجور التي تستند إلى العلاوات والمكافآت حسب الأداء أو الزيادة في الأجر على أساس الكفاءات المطلوبة...إلخ فالدافعية بالتعزيز تستعمل أساساً المكافآت الخارجية أي التي هي نابعة من التلاعب بالمتغيرات الخارجية للشخص. (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 276)**

من جهة أخرى كانت هناك تقنية تسمى تعديل السلوك التنظيمي:

(**MOCOR-Mo**dification du **C**omportement **Or**ganisational) والتي تم إختبارها في الميدان في المؤسسات الإستشفائية والمدرسية والعقابية.حيث أن (Aldis,1961).هو أول من إقترح تطبيقها في الميدان التنظيمي. **(Maillet L: 1998 ,170)**

نظرية التقييم المعرفي:

خلافاً للنظرية السابقة التي تتحدث عن التعزيز من خلال المكافآت الخارجية. والتي لها التوجه نحو الإنخفاض في شدة دافعية الشخص كما أن المكافآت الخارجية غالباً ما تكون موجهة و فعالة في المهام التي هي أكثر تكراراً. فإن نظرية التقييم المعرفي هي على النقيض التي إستندت إلى دراسات عديدة إبتداءاً من أعمال (Charms et Deci,1960) و من الناحية التأريخية إن الباحثين

زعموا أن الدافعية الداخلية و الخارجية هي مستقلة عن بعضها البعض أي أن إثارة الأولى لا تؤثر في الثانية والعكس صحيح.

نظرية الدافعية الداخلية:

إمتداداً للتيار الإنساني لـ(Rogers et Maslow) وعدة مؤيدين لعلم النفس الإيجابي الذين وصفوا الحالات والرضا الناتجة عن الدافعية القصوى في إنجاز المهمة فقط من أجل المتعة في ذلك. وكان من ضمنهم المختص (Mihaly Csikszentmihaly) المدرس في جامعة شيكاغو إنطلاقاً من عدة دراسات قام بها منذ 20 سنة في عدة بلدان والألاف من الأشخاص. حيث إستنتج أن لحظات الفرحة والرضا المتقدمة ليست مرتبطة بالترف و أوقات الفراغ بل بإكتمال المهام المنجزة و التي تتطلب قدر عالي من التركيز والكفاءات حيث يتحدث البحث عن التدفق (Flux) أو التجربة القصوى ، يكون فيها الإلتزام أكثر عمقاً. **(Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 278)**

نظرية تحديد الأهداف و التغذية الرجعية:

نظرية تثبيت الأهداف (Goal Setting Théory) أرادت أن تجيب عن السؤال : "كيف نحفز الأفراد ؟" إفترضت حلاً ببساطة "بتحديد الأهداف" إبتداءاً صممت هاته النظرية كمجموع تقنيات أكثر منها نظرية صريحة (Locke 1968,1975) و نظرية تثبيت الأهداف هي تقنية للتسيير و الإدارة التي تقدم النتائج و على قدرتها الإجرائية و أخذها في إعتبار للعوامل الجوهرية لدافعية العمل، إضافة إلى ذلك هاته النظرية التي ترتكز على مفاهيم و عروض نظرية منسجمة و قوية و إنطلاقاً من المسلمة أن الفرد لديه أهداف يحاول تحقيقها فيتعلق الأمر بمهمات يتم إنجازها، ميزانيات يحترمها، أهداف يصل إليها أو معايير عمل يحترمها، و الفرضية الأساسية هي أن التثبيت الذاتي للأهداف أو تقبل الأهداف و الذي هو محدد بسيرورات معرفية و وجدانية تؤثر في السلوكات. فالنظرية لا تبحث في شرح بدقة السيرورات التي تربط بالمعرفي، الوجداني، الهدف و السلوك و إنما تهتم خصوصاً بفهم كيف يكون تأثير الأهداف على السلوك في العمل و كان لهذه النظرية تأثير في التسيير بالأهداف و لها قيمة معتبرة فـ (1981) Locke و زملاؤه إستخلصوا في مجموع أبحاثهم أن تثبيت الأهداف في المنظمة يحفز و يحسن الأداء للعاملين **(vandeuberghe C. Roussel ,P : 2009, 199)**

فهي من جملة النظريات المتعلقة بتحفيز العاملين فنظرية (Locke,1968) هي أكثر بساطة و أكثر فعالية. فالأفراد هم محفزين بالعناصر الداخلية مثل المقاصد و الرغبات وليس بالعوامل الخارجية مثل معرفة النتائج أو التعزيزات. فهذه الأخيرة هي مهمة في التأثير حين يتم تبني

السلوكات الجديدة لكنها غير كافية لوحدها. ولكي يحدد مستوى الدافعية و المردودية إستنتج أن سلوك الفرد يتحدد جزء كبير منه على أساس تحديد أهداف العمل.(**Maillet L: 1998 , 176**)

فتحديد الأهداف هو عملية تحفيز للمستخدمين عبر تأسيس أهداف الأداء والذي يمكنه أن يحسن من أداءات الموظفين لإستهداف النقاط التالية:1- الإرشاد بطريقة مكثفة ومستمرة لسلوكات العاملين.2- تعزيز وضوح الأدوار.3- تعبئة الموارد نحو الأهداف التنظيمية الأساسية وللمستخدمين. فبعض المؤسسات تطلق عليها الإدارة بالأهداف (DPO) حيث أنه مهما تعددت المسميات و الأشكال إلا أن المبدأ العام هو كالتالي أن أهداف المنظمة تتفرع منها الأهداف الفرعية التي يتم إيصالها إلى مختلف المصالح ثم إلى العامل. حيث أن من ضمنيات هذا التسسير بالأهداف هو المناقشة المستمرة حول العمل المنجز.

خصائص الأهداف الفعالة:

إن المختصين في مجال الأهداف حددوا عدة خصائص لهذه الأهداف و التي هي :1- أن تكون موجزة ودقيقة.2- أن تكون مناسبة.3- أن تكون مثيرة.4- تثير الإلتزام.5- تدعيم المشاركة في التحديد.6- إعطاء الأهمية للتغذية الرجعية.

التغذية الرجعية:

إن التغذية الرجعية تسمح بتوضيح المهام والأدوار لكل الأفراد من خلال السلوكات المناسبة أو الأساسية. فهي تحسن من كفاءات الموظفين من خلال مساهمتها في تصحيح مشاكل الأداءات. حيث يجب أن تتمركز حول المهمة وليس حول الشخص. لأن ذلك يخفض من الردود الدفاعية في حالة الأهداف غير المتحققة. أيضاً التغذية الرجعية يجب أن تكون ملائمة أي أن تستند إلى أفعال العامل أكثر منها على الظروف الخارجة عن مجال تحكمه.أيضاً يجب أن تقدم بالتزامن في اللحظة المناسبة و إحتمال تأثيرها على السلوكات المستقبلية للعامل. إضافة إلى أنها يجب أن تكون متكررة وهذا الترددات ترجع على الأقل لنوعين من العاملين الأول هو المعرفة أو الخبرة. فالعامل الذي ينجز مهام جديدة يجب أن يتحصل على تغذية رجعية متكررة لأنه بحاجة دائمة للنصائح و التعليمات. وفي نفس الوقت إلى التعزيزات الإيجابية.أما العامل الثاني هو دورة المهمة أي الوقت اللازم لإنجاز المهمة بإكتمال. وفي الأخير إن التغذية الرجعية يجب أن تكون ذات مصداقية من الجهة التي تتصف بالثقة. (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 266**)

نظرية التوقعات :

الدافعية (التحفيز) سيرورة عقلانية:

إن النظرية الأكثر صحة و شهرة ضمن نظرية التحفيز و الدافعية و التي تنمي سيرورة العقلانية هي نظرية التوقعات (La théorie des attentes) لصاحبها(Victor Vroom ,1964).وهو من أول الباحثين الذين إقترحوا النموذج المعرفي للدافعية في العمل وتطبيقه في تحليل الإختيارات المهنية وفي الجهد المقدم لإنجاز مهمة معينة و خلال السنوات 30 الأخيرة بعد ظهور هذا البحث كان هذا النموذج المعرفي للدافعية والتحفيز الأكثر شعبيةً والأكثر إستعمالاً في البلدان الأنغلوساكسونية... فلماذا يطلق عليه صبغة المعرفية؟ لأنه إلتزم بهذه المسلمة وأن الفرد قبل كل شيئ يتصرف بطريقة عقلانية وأنه يقرر بذل الجهود نحو النشاطات التي يستبق نتائجها و المكافآت التي يود الحصول عليها**(Lévy-Leboyer,C: 2006 , 68)**

فالنظريات المذكورة سابقاً (... Maslow, Herzberg, Mc clelland) التي ترتكز على الحاجات أشارت إلى دور الإنفعالات في سيرورة الدافعية لكن التفكير العقلاني وحده هو الذي يسمح بتوجيه جهود الأفراد نحو الإختيارات الإرادية، و هدف المكافأة . صممت هذه النظرية عام 1968 لـ V.Vroom و الذي تأثر بأعمال Lewin و Tolman و حسب هاته النظرية المطبقة في محيط العمل، فلدى العاملين القناعة أن جهودهم تسمح لهم بتحقيق الأداء المرغوب و أن هذا الأداء يؤدي إلى الحصول على النتيجة و التي تسمح بالمكافأة و كما نرى في هذا التعريف في أن الدافعية هي مسألة إختيار، إستباق و إدراك، و هذا الإدراك هو نسبي من جهة أولاً لوجود إحتمالات (التوقعات) في تحقيق الأداء اللازم. و من جهة أخرى في إستعمالية (Instrumentabilité) هذا الأداء، يعني إحتمالية أيضاً أن يؤدي إلى النتائج التي لها أهمية لدينا، فهذه الإدراكات و الإحتمالات المقدرة هي خاضعة للأشخاص و السياق أيضاً، مثلاً إن التقدير السيء و الإستخفاف بالقدرات يمكن أن يعرقل الفرد في إنجاح مشاريعه (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 258**).

المفاهيم الثلاثة المكونة للدافعية المعرفية:

هناك ثلاثة مكونات لنظرية التوقعات وهي – القيمة– الإستعمالية– التوقع. (**VIE**.**V**alence,**I**nstrumentalité, **E**xpectation).

القيمة : هي الميزة الإنفعالية التي يعلقها الفرد على نتائج نشاطه. فيتعلق الأمر بالعلاقة بين كل فرد وكل نتيجة لعمله فلا يمكن التكلم عن القيمة العامة التي تميز دوماً مهما كان الفرد ومهما كانت اللحظة و مع أي نتيجة. في المقابل فإن القيمة تتغير، أحياناً يمكن لشخص في مرحلة معينة أن يهتم أكثر بتنمية مساره المهني و في لحظة أخرى يمكن أن يهتم بالبحث عن علامات التقدير المعبر عنه، على سبيل المثال الإطار الذي ينتظر الترقية فيتمناها بقوة، في هاته الحالة يمكن أن نتحدث عن الترقية على أنها تمثل قيمة إيجابية. والذي يختلف عنه في حالة الشخص الذي ينتظر من عمله أن يكون فرصة لتنفيذ وإستغلال كفاءاته أو الأجر الذي يسمح له بإقتناء مجموعة من المشتريات. فبعض النتائج الأخرى يمكن أن يكون لها قيمة سلبية. مثل الإجهاد في العمل و التعب الناتج عنه و اللوم الحاصل، وهذه النتائج المختلفة يعيشونها بتباين عن بعضهم البعض حسب الأفراد والوضعية. فالميزة الأكثر أهمية لمفهوم القيمة هي أنها يجب أن ترتكز على الشكل الذي تمثله نتائج الأداء لدى الشخص وكيف يتصورها وينجزها. فليست إمتيازات الأهداف المرتبطة بنتائج العمل وإنما الرضا المتحقق و الحاصل والذي يحدث الدافعية. مثلاً الشخص الذي يبذل جهود مضنية للحصول على شهادة جديدة لأنه يعتقد أن هذا الدبلوم الإضافي يسمح له بإكتساب الإمتيازات التي يبحث عنها. حتى ولو كان هذا التوقع غير مبرر، فالقيمة هي مرتبطة بقوة بتسلسل القيم الخاصة بكل شخص وحاجاته الآنية. والتي تعطي الإعتبار للبعد المعرفي **(Lévy-Leboyer,C: 2006 , 70)**

فهي القيمة التي يعطيها الفرد لنتائج نشاطه و التي تتباين من (−1 إلى +1) والمرور من القيمة 0. وهي عندما يكون الشخص غير مهتماً بالنتيجة. فالقيمة +1 هي حينما يكون تقدير كبير للنتيجة و−1 حينما تكون النتيجة غير مهمة. **(Maillet L: 1998 ,163)**

الإستعمالية : هنا يظهر دور العمليات المعرفية، فالأداء هو النتيجة الآنية للعمل، حيث نصنفها كنتيجة للمستوى الأول فالإستعمالية تمثل العلاقات بين الأداء و نتائج المستوى الثاني مثلاً الأجر، العلاوات، الترقيات، شواهد التقدير أو الشعور بالإنجاز لشيء مفيد. وبشكل أخر إذا إقتنع أن المستوى العالي من الأداء أو عالي الجودة يقدم له نتائج المستوى الثاني أو يجنبه القيمة السلبية فإنه يضاعف المجهود لتحقيق الدرجة اللازمة من الأداء.فبالنسبة لـ (Vroom) أنه من أجل تجسيد الإستعمالية بمؤشر الإحتمالية يبدأ من −1 أي العلاقة السلبية بين الأداء والنتائج من المستوى

الثاني حتى +1 والتي تعني العلاقة القوية بين الأداء والنتائج من المستوى الثاني. حيث يمثل 0 إنعدام العلاقة بين الأداء والنتائج.

التوقـع: الدافعية هي أيضاً محددة بالمعلم و البعد الثالث و المتعلق بالتوقعية حيث يتعلق الأمر هنا بالرأي الذي لدى كل واحد عن نفسه وعن إمكانياته وعن تحقيق هدف معين و من ثم تقديم الجهود اللازمة فمن الواضح أنه ليس من المعقول لأي شخص أن يكون محفزاً في بذل الجهد والتأذي لإنجاز مهمة محددة وهو غير مقتنع أنه يملك درجة أدنى من القدرات و الكفاءات المطلوبة و العمل بها جيداً. فهذا التصور عن الذات وعن الصفات المميزة اللازمة لكل عمل تتدخل في التوقع و التي هي الإقتناع بالقدرة على تحقيق الأداء المطلوب . وبصورة أخرى فإن الأمر يتعلق بإدراك كل فرد للعلاقة المستقبلية بين السلوك و نتائج (المستوى الأول) لهذا السلوك فالتوقع ممكن أن يصل إلى 0 (إن مجهوداتي لا تقدم أي شيء) حتى +1 (إن مجهوداتي ستكون مثمرة لأن لدي إمكانيات جيدة). لكن التوقع لا يدخل فقط الصورة عن الذات. بل هو نتاج التجارب السابقة و الطريقة التي بها نقيم النتائج المتحصل عليها والثقة التي لدى الآخرين تجاهنا من خلال المسؤوليات الموكلة لنا الدرجة العالية من هذه الثقة بالذات تساهم أيضاً في التوقع.

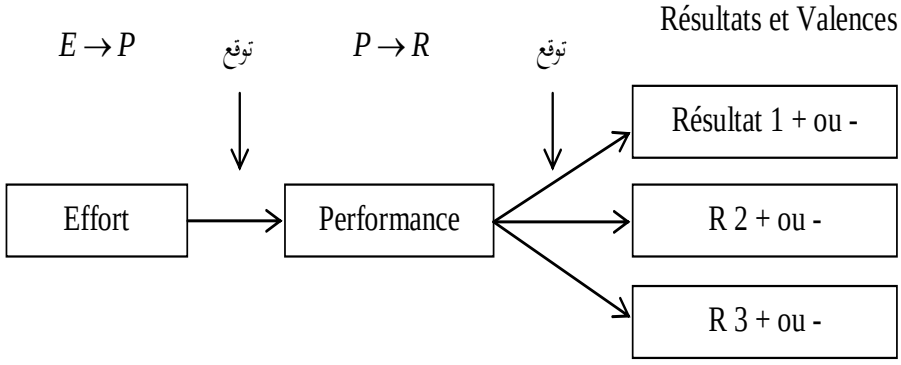
فهذه المعالم الثلاثة والتي هي القيمة، الإستعمالية، والتوقع تمثل مصدراً للدافعية والتحفيز والذي يهدف إلى ترضية الحاجات التي لها قيمة إيجابية و إجتناب الحوادث التي لها قيمة سلبية وفي هذا الإطار يتحدث صاحب النظرية عن القرارات التي يتخذها الأفراد من أجل الزيادة في إهتمامهم الذاتي و القرارات المتخذة إعتماداً على المعلومات التي يمتلكونها و على الطريقة التي بها يعالجونها. **(Lévy-Leboyer,C: 2006 , 72)**

ثالثاً: نموذج نظرية التوقعات :

نموذج نظرية التوقعات هو موضح في الشكل التالي (3−1) و المتغير الجوهري و المهم في هاته النظرية هو الجهد (L'éffort) يعني الطاقة التي يستثمرها الفرد لإنجاز هدف، فالحضور في العمل و المشاركة في العمل الجماعي، القراءات، تقليد و محاكاة نماذج الأداء، ملتقيات التكوين ...إلخ هي كلها مؤشرات لهذا الجهد، أما شدته مرتبطة بثلاثة أنواع للعلاقات المتوقعة، التي تربط الجهد بالأداء المقصود $(E \to P)$ و التي تربط الأداء بالنتيجة الملموسة $(P \to R)$ و العلاقة بين هاته النتيجة و(التكافؤ) القيمة [V] (Valence) و هذه الأخيرة تعني القيمة أو الأهمية التي نعطيها

للنتيجة، فهذه المكونات الثلاثة لنموذج نظرية التوقعات تؤثر في تحفيز و دافعية المستخدمين، فهو نموذج متضاعف (Multiplicatif) فإذا إنخفضت إحدى مكوناته فإن الدافعية تتقلص.

الشكل (3-1): نموذج الدافعية التوقعية.



التوقع للجهد في الأداء ($E \to P$) :

هو شعور الشخص بأن جهوده توصله إلى تحقيق مستوى معين من الأداء (أو إظهار السلوكات المرغوبة) و يعرف التوقع كإحتمالات النجاح التي يقدمها الفرد، و هذه الإحتمالية تتوضح بين 0 و 1 ففي بعض الحالات يفكر العامل أنه بإمكانه إنجاز المهمة دون مشكلة (إحتمال 1) و في وضعيات أخرى يشعر رغم بذله للجهد العالي فلا تتولد عنه أي درجة من الأداء المرغوب (إحتمال 0). في معظم الحالات إن توقع $E \to P$ يتوضح بين الطرفين.

التوقع للأداء للنتيجة ($P \to R$) :

وهي الإحتمالية المدركة من قبل الفرد أن سلوك معين أو مستوى من الأداء يوصله إلى النتيجة المميزة. مثلاً الطلبة الذين يعتقدون من خلال تجربتهم الذاتية في أن التغيب عن الدروس يخفض من فرص الحصول على أفضل النتائج، أوالعكس أن سلوكهم هذا لا يوصلهم إلى تغيير نتائجهم.و الجانب المهم من توقع $P \to R$ هو طبيعة النتيجة المتوقعة، للتوقع تحققها فتوقع $P \to R$ ليست مقيمة بكل النتائج الممكنة و التي ممكن أن تكون متعددة. فالنتائج المعتبرة هي التي تثير إهتماماً

أكثر للفرد في لحظة معينة، مثلاً دافعية و تحفيز إنهاء مهمة فقط للرغبة بمغادرة العمل و ملاقاة الأصدقاء أو من جهة أخرى في جلب إنتباه المشرف، فالنقطة الأساسية في الدافعية مرتبطة بإمكانية إحداث بعض النتائج من قبل بعض السلوكات المحددة و هذه النتائج التي لها إهتمام كبير بالنسبة للشخص في ذاته.

قيمة النتيجة :

العنصر الثالث لنظرية التوقعات هي القيمة (La valence)، لكل نتيجة مقدرة، فالقيمة ترجعنا إلى الأهمية التي يستبقها الفرد ويسندها إلى نتيجة معينة فهي تقيم إيجابياً حينما تماثل رضا حاجاتنا أو نظام قيمنا، و تقيّم سلبياً أيضاً في الحالة العكسية (−100 إلى +100 أو +1 إلى −1).

تطبيق نظرية التوقعات:

إحدى خصائص نظرية التوقعات أنها مؤشرات واضحة تسمح بزيادة الدافعية للمستخدمين و ذلك بتعديل مختلف التوقعات و القيم للنتائج لشخص خصوصاً، و هناك عدّة ممارسات و تطبيقات لنظرية التوقع موضحة في الشكل الموضح أعلاه الموصفة كما يلي :

تنمية توقعات $(E \to P)$:

كما هو ملاحظ في الشكل الأخير من أجل دفع الأفراد لتقديم جهود ضرورية لتحقيق مستوى الأداء المرغوب، فيجب أن نتصرف على مستوى الأشخاص (الكفاءات و الثقة في النفس) و على مستوى سياق العمل (الأدوار، الأهداف،الموارد، مناخ التعلم ...).

تنمية توقعات $(P \to R)$:

الطرق الأكثر ضماناً لتحسين التوقعات و الإدراكات المتعلقة بالرابط بين الأداء و النتائج تهدف من جهة إلى قياس الأداءات و من جهة أخرى إلى الطريقة الواضحة و المنصفة في تقديم المكافآت، و عدد كبير من المنظمات لديها الصعوبة في تطبيق هذه الفكرة السهلة فبعض الإطارات يترددون في عقاب الأداءات الرديئة لتجنب الصراعات مع المستخدمين، و آخرين لا يقيمون جيداً هاته الأداءات، مثلاً دراسة وضحت أن وزارة الموارد البشرية و التنمية في كندا قدمت دورياً مكافآت مالية للأداء لإطاراتها حتى و لو يتم تبريرها، و دراسة حديثة وضحت أن حوالي نصف العاملين الكنديين 6000 و الأمريكيين المبحوث معهم لا يعرفون كيف يحسنون أجورهم و مكافآتهم.

و من خلال هاته النظرية المرتكزة على التوقعات و الإدراكات فمن المهم بالنسبة للمؤسسة العمل على التواصل حول متطلباتها فيما يخص الأداء و تأسيس لأشكال من المكافآت اللاحقة و إظهار نجاحات وآداءات هذا و ذاك (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 260**).

تنمية قيمة النتائج :

إن النتائج أو المكافآت عن الأداءات تؤثر في الجهود و الدافعية خصوصاً عندما يتم تقديرها لدى المستخدمين فعلى المؤسسات أن تهتم بالحاجات الأولية لكل عامل إلى حد ممكن يتم فيه تأسيس لأنظمة مكافآت أكثر فردانية.

و نظرية التوقع تلح أيضاً على الحاجة لإكتشاف و إبطال مفعول النتائج أو السلوكات التي لها قيمة سلبية (Valence négative) و التي تضعف فعالية أنظمة المكافأة الموجودة ... مثلاً ضغوط الزملاء عن تحفيز الأفراد الذين لهم محفزين سابقاً في إنجاز عمل بأقل جهود و هذه الوضعية يمكن أن تتكرر حتى و لو كانت المكافآت رسمية و العمل بحد ذاته كافٍ لتحفيز العاملين في تحقيق الأداءات العليا.

نظرية التوقعات هل تأخذ في الإعتبار للواقع ؟

نظرية التوقع هي إحدى النظريات الأكثر صعوبة في التحقق منها حيث أن مناهج الفحص المستعملة أصطدمت بعدّة صعوبات. فرغم التحديات من خلال عدة بحوث أجريت إلاّ أنها إحدى النظريات التي تسمح بالتنبؤ الأفضل للجهد و الدافعية المهنية كدوران المستخدمين، إستعمال الأنظمة التقنية، المساهمة في العمل الجماعي و تبني سلوكات المواطنة التنظيمية.

إلاّ أن إحدى سلبياتها أنها تتجاهل كلياً الجانب الإنفعالي و الوجداني، في القرارات الفردية و الحدسي، فليس كل الناس يتصرفون بشكل عقلاني و إعتماداً على منافع دقيقة، لهذا على المنظرين أن يعيدون النظر في نظرية التوقع على أساس الإنتقادات و الثقافات السائدة، كما رأينا أنه لتطبيق نظرية التوقعات يرجى تجديد الأهداف الواضحة و هذه العملية كانت موضوع عدد بحث في الربع الأخير من القرن الماضي (**Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 262**).

المبحث الثالث :الدافعية للتعلم لدى المتمدرس مستويات التحليل والمقاربات الموجودة :

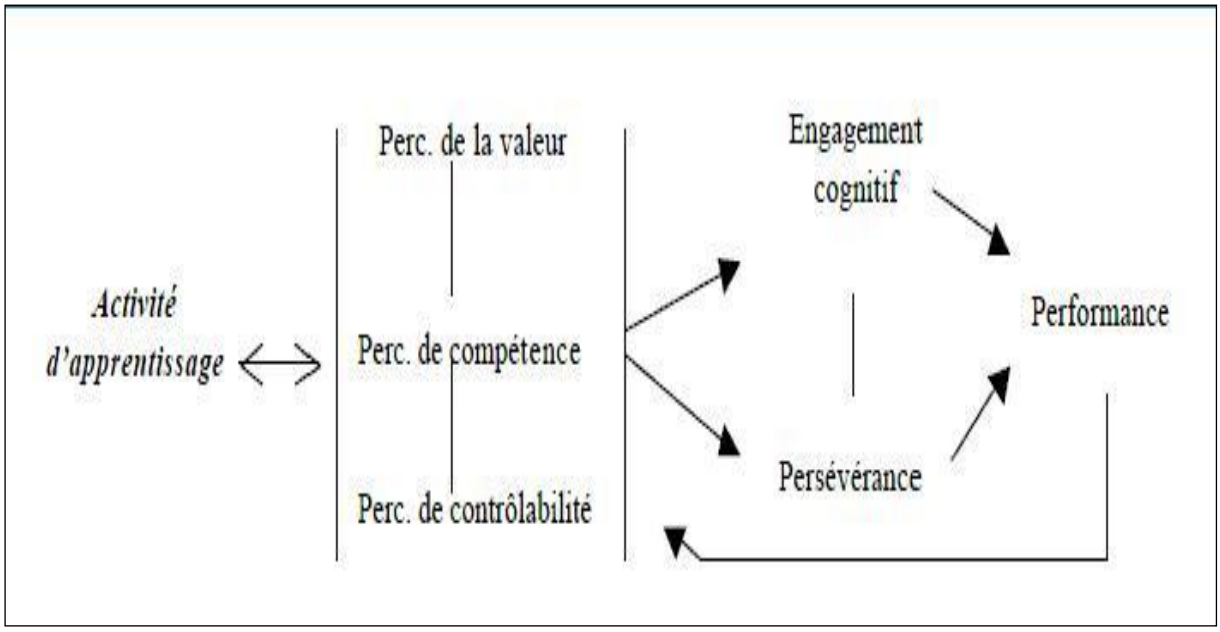
المطلب الأول: الدافعية في السياق المدرسي.

إن نموذج الدافعية و التحفيز المقدم في هذا المنحى، يندرج ضمن النموذج الإجتماعي المعرفي للتعلم. كما هو محدد من قبل (Bandura,1986). و كما إستثمره كلاً من (Schunk 1989) و (Zimmerman,1990) و (Pintrich, Scrauben,1992)، و (Dweck, legget,1988) في السياق المدرسي، فالمقاربة الإجتماعية المعرفية تقترح في إرتكازها لدراسة الظواهر الإنسانية كالدافعية على أساس التفاعل الموجود بين سلوكات الشخص و خصائصه الفردية و المحيط و هذا التفاعل بين هاته المكونات الثلاثة للسببية المتبادلة (Le déterminisme réciproque) وهذا التفاعل بين المكونات الثلاثة يخضع للسببية أنظر الشكل (2-1) في الفصل الثاني السابق. كما توضحه ثنائية توجه الأسهم فكل مكون يتأثر بالمكونان الآخران و من المهم أن نذكر أن درجة التأثير هي نسبية، يعني في بعض الظروف يمكن أن تؤثر بحجم كبير على الآخرين، و في الحالة الأخرى يكون العكس. إذن فدافعية التلميذ في السياق الدراسي تندرج ضمن ديناميكية مركبة لها خصوصية فردية تأثر في سلوكاته و علاقاته البيداغوجية التي تتأسس بينه و بين المعلم و المادة. **(Viau Rolland: 1994 , 27)**

<u>أولاً</u>: نموذج الدافعية في السياق المدرسي :

تعرف الدافعية في السياق المدرسي كحالة ديناميكية لها أصولها من خلال إدراكات الفرد لنفسه و لمحيطه و الذي يحفزه في الإختيار و القيام بنشاط و النموذج موضع في الشكل (2-2) حيث يحتوي على سبعة (07) مكونات مرتبطة بالتلميذ و التي تخلق التفاعل و التي نسميها الديناميكية التفاعلية.

الشكل (3-2) : نموذج الدافعية المدرسية حسب (Viau Rolland).



1- مكونــاتـه :

إن السياق ليس مكون متعلق بالتلميذ لكنه مصدر الديناميكية الدافعية. و عموماً يترجم السياق بنشاطات التعلم والتدريس، و هذان النشاطان يكونا عبر الإستماع و تفاعل التلميذ مع المعلم، و القيام بتمارين و العمل الجماعي حول مشروع. و التحرير و القيام بالفروض و تعلم الدروس، و القيام بالإمتحان، حيث أن نشاطات التدريس و التعلم كلها تتطلب إلتزام معرفي من قبل التلميذ، أما المحتوى الذي هو المادة الدراسية و الذي هو المهم.لأن تحفيز التلميذ هو نحو النشاط من خلال الحاجة التي تشكله مثلاً تلميذ يحفز نحو البحث في المكتبة لأنه متأكد أنه سوف يكتسب الكفاءات المطلوبة لإنجاز النشاط و يعطي قيمة للموضوع المدروس **(Viau Rolland: 1994 , 32).**

فيجب أن ننظر إلى السياق كمجموع متعدد للمثيرات التي تؤثر في إدراكات التلميذ لنفسه ... بالإضافة للأحداث و الصراعات التي تحدث بين التلاميذ و الأساتذة و الإدارة و التي هي كلها أحداث تؤثر في هذا الإدراك و بالتالي دافعيته و تحفيزه. و بدون أن نصغر من أهمية هذه

الأحداث أشرنا إلى نشاطات التعلم و التدريس لأنه بواسطتها يستطيع المعلم و المدرس أن يحسن من دافعية التلميذ أما المكونات السبعة كلها تتعلق بالتلميذ. تتجمع كما يلي :

المحددات:

إن المحددات هي مكونات الدافعية التي تتأثر مباشرة بالسياق الذي يتواجد فيه الفرد. ففي هذا النموذج نلاحظ الشكل الذي به يدرك التلميذ نشاطات التدريس و التعلم، والتي يجب القيام بها و ينجزها، فالبحوث الإجتماعية المعرفية، في مجال التربية جعلتنا نعتقد أن الدافعية في السياق المدرسي تتأثر بثلاثة أنواع للإدراك (Perception)،**(Viau Rolland:1994 , 33).**

1/- إدراك لقيمة النشاط. 2/- إدراك الكفاءة في الإنجاز. 3/- إدراك التحكم في النشاط و نتائجها.و حسب النظرية المعرفية الإجتماعية للتعلم، إن دافعية التلميذ تتأثر أساساً بالإدراكات و نقطة مهمة يجب المعالجة لها هي إدراك الذات لأن هذا النموذج المقدم يتكون من 1/- إدراك الكفاءة. 2/- إدراك التحكم هما المكونات لها.

أ- مفهوم إدراك الذات "Le concept de perception de soi" :

إن إدراكات الذات هي المعارف التي لدى الشخص عن ذاته و التي يستعملها و تتغير حسب الأحداث و التي هي مخزنة في ذاكرته على شكل شبكات للمعلومات، و تواجد هاته الشبكات للمعرفة حول الذات تظهر كقوام للتصور الفلسفي، النفسي أو الخرافي للشخص في هذا الإتجاه قام (Gardner,1983) ببحوث في العصبية النفسية (Neuro psychologie) للتوضيح أنه ليس فقط أن هاته المعارف تتميز عن المعارف الأخرى المخزنة في الذاكرة فقط و لكن من الممكن تعيين مناطقها الدقيقة في الدماغ و أين تتم معالجتها. فبعض الباحثين يتبنون مصطلح "تصور ذهني" (Représentations mentales) و الذي يعني هاته المعارف، أما بالنسبة لنا نحتفظ بمصطلح "إدراك الذات" لأن هذا يفترض أن هاته المعارف تنتج من التفسير الذاتي للفرد عن الواقع و الذي يمكن أن يكون خاطئا في بعض الحالات. فلا يوجد هناك إدراكات خاطئة للذات لأنها تتعلق بما يعتقده الفرد فعلياً، بل هناك إدراكات يمكن أن تكون واقعية أو غير واقعية مثلاً مراهق 18 عمره سنة لم يربح قط في مسابقة محلية للتنس لكنه يعتقد أنه قادر على الربح في مسابقة دولية، فلديه رأي أقل واقعية لكفاءاته أو طالب يفشل دائماً في الرياضيات و الفيزياء و يعتقد أنه بسهولة سيصبح مختصاً فلكياً، لذلك من الصعب في المثال الثاني تدخل الأستاذ في هاته الوضعية لأنه يجب أن يبحث عن جعل إدراكات التلاميذ أكثر واقعية بدون أن ينتزع منهم دافعيتهم في تحقيق و الوصول

إلى الهدف أما في السياق المدرسي إن إدراكات الذات تجعل التلميذ يخلق صورة عن نفسه كمتعلم و نظرا لأهمية الإدراكات الذاتية في السياق المدرسي أدى ببعض الباحثين إلى تأكيد أن ليست الكفاءات الفعلية (القدرات) للتلميذ هي التي تهم في إنجاز نشاط التعلم و إنما حينما يعتقدون أنهم يمتلكونها (Covington 1984, Weiner,1984)، و هذا مما جعل Bandura يؤكد "إن مختلف الأشخاص يمتلكون نفس القدرات المتشابهة لكن لديهم الفرص تمكنهم أن يتحصلوا على نتائج أعلى حسب الحالات".**(Viau Rolland :1994 , 40)**

إدراكات الذات و العمليات الذهنية :

إستعمل كل من (MC Gombs, Harzano 1986)، (Raynor MC Farlin 1986) مصطلح (Self System) و الذي يعني مجموع إدراكات الذات، فهو يحتوي على أشكال المعرفة بالذات إضافة إلى العمليات الذهنية التي يستعملها الفرد لتفعيلها و تعديلها، و التي تسمى غالباً بعمليات الإدراك و التي هي متعددة لكن الباحثين رؤوا أن المهم في تطور هاته المعارف بالذات هو عملية التقييم الذاتي (Self-Judgment)، و هي ما يقيمه الفرد لأدائه مقارنة مع الأهداف التي سطرها و حددها (Schunk,1990)، و في السياق المدرسي إن عملية التقييم تلعب دوراً هاماً لأن بواسطتها يقوم التلميذ بالإنتقال إلى الأقسام التالية و يبني بها مراياً عن قدراته للنجاح في بعض مجالات الدراسة، و بعض مستويات التعلم. مثلاً الشخص الذي يعتقد أنه يستطيع النجاح في الرياضيات و ليس الفرنسية، أو الذي أن يستطيع إتمام دراسة الجامعية و الأخر الذي يريد أن يقتصر فقط على الثانوية و هذه عمليات التقييم الذاتي تقدم لنا نوعين من المعرفة من الذات :

1/- الإدراكات العامة. 2/- الإدراكات النوعية. **(Viau Rolland:1994 , 41).**

1/- الإدراكات العامة للذات :

من ضمن الإدراكات العامة للذات نميز خصوصاً مفهوم الذات كما عرفه (Lécuyer 1978) فهو تنظيم متدرج لمجموع الإدراكات التي تغطي الجوانب المتعددة، التي يراها الشخص عن نفسه فهو مفهوم متعدد الأبعاد، إضافة إلى تعريف كلاً من (Raynor, Mc Farlin 1986) الذي يرون أن مفهوم الذات (Self-concept) يتمثل في الإدراكات التي لدى الفرد عن كفاءاته، قيمه، إختياراته، أهدافه و طموحاته، فمفهوم الذات له وظيفة ديناميكية (حيوية)، فهو الذي يحدد سلوكات الشخص و من ضمن إحدى الإدراكات العامة نجد تقدير الذات (Self esteem) و يتعلق الأمر هنا بالإدراك و الأحكام من النوع الوجداني التي لدى الشخص عن ذاته، فالشخص الذي لديه شعور بالصحة

الجيدة والسعادة لديه تقدير للذات عالي أما العكس فلديه تقدير ذاتي منخفض، و في الغالب هناك غموض في تقدير الذات و تطابقه مع مفهوم الذات مما يخلق نوع من الإلتباس حيث لاحظ كلا من (Cadieux, Leduc,1992)، بعد إحصاء الكتابات المنجزة عن الموضوع وجد أن عدد كبير من البحوث تستعمل وسائل موجهة لقياس تقدير الذات أستعملت في نفس الوقت لقياس مفهوم الذات، إضافة إلى ذلك بالنسبة لهاذين الباحثين إن مفهوم الذات "يحتوي على سمات ذاتية الوصف الإنفعالية التي يعطيها الأشخاص عن خصائصهم الفيزيائية و عن سلوكاتهم " فهؤلاء الباحثين يعطون لمفهوم الذات قيمة إنفعالية في حين أن آخرين يعطونها لتقدير الذات. فالإدراكات العامة للذات تبدأ في التطور و النمو مبكراً لدى الطفل، حين يبدأ في أخذ إدراكات عن ذاته في حوالي السنة الأولى و نصف، (Gardner,1986) في هذا السن يقوم الطفل بالنظر إلى المرآة و يلمس أجزاء عدّة من وجهه فعوضاً أن يلمس صورته على المرآة يدرك أنه يوجد كوحدة و يبدأ في إدراك نفسه مع تقدم السنوات مما يؤدي إلى الحكم على سلوكاته التي يقوم بها أمام الأحداث و الوضعيات.

أما في السن5−6 حينما يذهب إلى المدرسة تكون لدى الطفل إدراكات غير واقعية لنفسه (Paris, Newman,1990) و حسب (Harter,1990) أنه قبل المراهقة لدى الشباب إدراكات للذات مرتبطة بخمسة (05) مجالات 1/- المدرسة. 2/- النشاطات المدرسية. 3/- العلاقات الإجتماعية. 4/- المظهر الفيزيائي. 5/- السلوك الإجتماعي. مثل الإدراكات العامة إن مفهوم الذات يتبلور مع السنين و حتى لو تطور بإستمرار فمن النادر أن يتغير في العمق **(Viau Rolland: 1994 , 43).**

أما بالنسبة للطفل إن الذهاب إلى المدرسة هو حادث مهم جداً لأنه المكان الذي يقوم فيه لأول مرة بإنجاز نشاطات.إضافة إلى تعليقات المعلم و أصدقاءه تضاف إلى تعليقات الوالدين مما تصبح مصادر للمعلومة و التي تخلق إدراكات ذاتية عن نفسه، بالنسبة للباحثين (Heroux et Farrell,1985) الذين قاموا بتحليل أعمال سابقة أشاروا "أن تقييم الراشدين للطفل له دور كبير لأنهم أكثر مصداقية بالنسبة للكبار فالوالدين و المنشطين (المساعدين التربويين) والمعلمين يلعبون دور خبراء و العارفين بالنسبة إليهم" فدورهم أساسي في مستقبل الطفل و في تنميته و تحفيزه في متابعة تعليمه المدرسي، و الإدراكات العامة للذات تلعب دوراً هاماً في حياة الطفل، علاوة على ذلك هذه الإدراكات لا تشرح الدافعية في السياق المدرسي (Dweck,1989).

2/- الإدراكات النوعية للذات :

الإدراكات النوعية للذات هي إدراكات التلميذ عن ذاته في مختلف المواد الدراسية و النشاطات التعليمية و التدريسية و التي مرتبطة بعضها بالبعض (Schunk,1991) كما هو بالنسبة للإدراكات العامة، فهناك عدّة أشكال للإدراكات النوعية و هناك مجموعتين تمارس تأثيراً ظاهراً على الدافعية في السياق المدرسي، إدراك التلميذ لكفاءته في إنجاز نشاط و إدراكه للتحكم في نشاطه (Contrôlabilité).

ب/- إدراك لقيمة النشاط "La perception de la valeur d'un activité" :

إن إدراك قيمة النشاط هو الحكم الذي يصدره الفرد نحو المنفعة من وراءه في تحقيق الأهداف المتبعة، و هذا التعريف يتكون من عنصرين أساسين : الفائدة من النشاط و نوع الهدف الذي قام التلميذ بتحديده فيما يخص الجانب المنفعي من النشاط من المناسب أن نذكر أن التلميذ نادراً ما يتجند في نشاط لأجل مجرد الرغبة فيه فإنه دائماً يسأل نفسه ماذا سوف يقدم له هذا النشاط ؟ : هذا لا يعني أن الأطفال الصغار هم غير منجذبين نحو طابع اللعب في النشاط البيداغوجي لكن يأتي اليوم الذي يسأل نفسه.. ماذا يقدم لي هذا النشاط ؟؟ كما هو الحال بالنسبة للمراهقين و الكبار.إن إدراك قيمة النشاط مرتبط أيضاً بالأهداف التي يسطرها التلميذ و يحددها. فالتلميذ الذي ليس له هدف يصعب عليه تقدير نشاط التعلم أو التعليم بذلك فإن الأهداف المعروفة و غير المعروفة، التي يتبعها التلميذ هي جزء من غالبية النماذج التي تشرح الدافعية والتحفيز في السياق المدرسي. **(Viau Rolland :1994 , 43).**

أهمية الأهداف في إدراك قيمة النشاط :

حسب (Wentzel1992) الذي حدد نوعين من الأهداف : الأهداف الإجتماعية تتمثل في المقارنة التي يقوم بها الطفل مع التلاميذ الآخرين و المعلم في القسم، مثلاً أن يتعارف على أطفال في سنه أو تنتظم جماعة تلاميذ للمشاركة في القسم و المشاريع أو إثبات الذات مع الجنس الأخر، فأغلب الباحثين الذين هم مشتغلون بالدافعية في السياق المدرسي يغفلون الأهداف الإجتماعية بالرغم أن عدد كبير من الأساتذة يرون أن الأهداف الإجتماعية وحدها هي التي تجعل التلاميذ يذهبون إلى المدرسة. للأسف بأن هذه الأهداف الإجتماعية لا تكفي وحدها لتحفيز التلميذ في إختيار النشاط و المثابرة فيه لذلك يظهر دور الأهداف المدرسية كعامل مهم. فالأهداف المدرسية هي سمة التعلم و

من نتائجه، فالبحوث الأمريكية إرتكزت حول التوجه الذي يتمثل في تحديد الأهداف لدى التلميذ، فقاموا بالتفريق بين أهداف التعلم، و أهداف الأداء (Dweck,1986)، و الذي أطلق تعبير (Becoming Smarter) على أهداف التعلم و تعبير (Looking Smarter) على أهداف الأداء، فبالنسبة للأولى يتبعها الفرد حينما ينجز نشاط لأجل إكتساب المعارف، فالتلميذ يقدر و يعطي قيمة للنشاط لأنه يسمح له أولويا في إكتساب بعض القدرات، و البعض يسمونها بـ (Tasks Oriented Goals) منهم (Nicolls,1984) أو الدافعية الداخلية (Motivation Intrinsèque) و أهداف الأداء هي التي نتبعها حينما نريد إنجاح نشاط نتوقع من خلاله التقدير من الآخرين أو الإعتراف أو من أجل الحصول على المكافآت، والتهاني ...إلخ مثلاً التلميذ الذي ينجز نشاط واجب مدرسي ويجعل في نيته ومقصده الإظهار للأستاذ أنه الأفضل أو لتلقي جائزة أو أفضل نقطة، فهو من ضمن أهداف الأداء، و (Nicolls) يصف هذا النوع من الهدف بـ (Ego Oriented Goals) باحثين آخرين يطلقون عليها بالدافعية الخارجية (La motivation Extrinsèque). **(Viau Rolland 1994.45-46).**

إن إدراك قيمة النشاط هو محدد هام في الدافعية، لأنه إن لم يدرك أن هناك منفعة و فائدة من نشاطه فإن الدافعية تكون ضعيفة و من المحتمل أن لا يقوم بهذا النشاط و إنطلاقاً من بحوث الخبراء في هذا المجال إستخرجنا أربعة مبادئ هي كإستراتيجيات تدخل هي كالتالي :

- لأجل أن يدرك التلميذ قيمة النشاط يجب أن يكون لديه أهداف مدرسية : فالتلميذ لا يمكن أن تكون له فقط أهداف إجتماعية في المدرسة فيجب إقتراح عليه نشاطات تعليمية و مدرسية جذابة و مثيرة له لمتابعة الأهداف المدرسية.

- من المهم جداً أن يثمن التلميذ بقدر الإمكان عملية التعلم يعني أن يتجند في نشاطات يكتسب خلالها المعارف، لذلك على الأستاذ أن يقترح نشاطات على التلميذ ليس فقط التي تركز على الأداء و إنما النشاطات التي من العادي أن لا ننجح فيها دائماً.

- إن أهداف الأداء يمكن أن تؤثر إيجابياً في إدراك التلميذ لقيمه النشاط، ومن الأفضل للتلميذ الحصول على المكافاءات الآنية و التهاني من قبل الأستاذ فقط بل يجب وضعها في سياق مستقبلي.

- لا يجب أن يكون هناك تعارض بين أهداف التعلم مع أهداف الأداء و لكنهما مكملان لبعضهما فكلما تقدم التلميذ في النظام المدرسي كلما فكر في نتائج تعلمه والتحدي للأستاذ هو أن يعطيه رؤية مستقبلية و تطويرها عبر تحديد الأهداف على المدى الطويل، و أن يضمن بأن التلميذ يتبع أهداف التعلم لأنها تؤثر إيجابياً في الدافعية و التحفيز. **(Viau Rolland :1994 , 54-55)**

ج)- إدراك الكفاءة في إنجاز النشاط "La perception de sa compétence" :

إن إدراك الشخص للكفاءة في إنجاز نشاط معيّن كما أطلق عليه الباحثين الانقلوفون بالتعبير بـ (Perceived Self-efficacy) فهو إدراك للذات قبل أن البدء في نشاط يحتوي على درجة عالية من التردد نحو النجاح، و يقيم قدراته في إنجازها بطريقة مناسبة (Bandura, Schunk 1986) فطلبة الجامعة الذين نقترح عليهم قراءة نصوص الإنجليزية هم أحسن مثال في توضيح أهمية هذا الإدراك، إذن فالرأي الضعيف لدى بعضهم أنهم لا يتقنون ذلك يجعلهم يتجنبون القراءة و أحياناً يعترضون على إقتراح الأستاذ، فهؤلاء الطلبة هم في دوامة لأنهم يتجنبون قراءة هاته النصوص، فلا يتحسن مستواهم في فهم اللّغة الإنجليزية و أرائهم حول ذلك ضعيفة و على العكس من ذلك نجد الطلبة الذين يرون أنهم أكفاء في ذلك فهم ينتهزون الفرص دائماً للقراءة و يطلبون المساعدة من الأستاذ أحياناً أو يستعملون القاموس فهم يجنون فوائد كثيرة فليس فقط يحسنون من مستواهم في الإنجليزية وإنما إدراكاتهم لكفاءتهم و من ثمّ لديهم أكثر معلومة من الآخرين. **(Viau Rolland 1994. 55)**

كما أن هناك نقطة يجب إستخراجها من التعريف السابق، والتي هي عملية التقييم الذاتي، التي هي أصل إدراك الكفاءة، و التي تكون فقط بالنسبة للنشاطات التي تحتوي على درجة عالية من التردد (Incertitude) حينما يتعلق بنجاحها فالفرد ليس بحاجة إلى تقييم قدرته في النجاح لنشاطات التي عادةً ما يستطيع إنجازها،لأنه يعرف أصلاً مستوى كفاءته في إنجازها و بطبيعة الحال إن السياق المدرسي يحتوي على عدّة نشاطات يعتاد التلميذ عليها، لكن المطلوب منه هو إكتساب كفاءات و معارف جديدة، وإنجاز نشاطات ملزمة،.. العمل مع تلاميذ آخرين ليسوا بالضرورة أصدقاءه، وهكذا يمكن أن يخلق للتلميذ التردد فيطرح على نفسه هل هو قادر دائماً على القيام ما هو مطلوب منه. كما أنه لا يجب أن نخلط بين مفهوم إدراك الكفاءة، و مفهوم توقع النتائج كما تشير بعض نظريات الدافعية (Thill, 1993) فتوقع النتائج هي أن يضع الفرد إحتمالات

النجاح أما إدراك الكفاءة فهو تقييم الفرد لقدرته على النجاح و هذا الفارق الدقيق هو هام جداً لأن الفرد ممكن أن يحكم على أنه قادر على إنجاز نشاط لكن لا يعتقد أنه سوف ينجح و هي حالة تثير الفضول لكنها معاشة من قبل عدّة معلمين و أساتذة فأغلبهم يحكمون بأنهم قادرين على التدريس الجيد لكن لا يعتقدون أنهم سوف ينجحون لأن هناك عدّة عوامل خارجية (عدد الطلبة في القسم، علاوة على ذلك توقع النتائج يؤثر في ديناميكية الدافعية. فإن إدراك التلميذ لكفاءته له تأثير محدد و كمؤشر للدافعية مثله مثل الإلتزام المعرفي (Schunk,1990). كما أنه لا يجب أن نخلط بين إدراك الكفاءة في إنجاز نشاط معين مع إدراك الكفاءة عموماً، فبعض المؤلفين (Harter,1990)، تعرض بطريقة أكثر عامةً لإدراك الكفاءة (الكفاءة العامة) و قياسها مقارنة مع بعض جوانب الشخصية للفرد كالإستعدادات الحركية، العلاقات الشخصية و الحميمية و تقبل الآخرين أما في نموذجنا للدافعية نتناول إدراك الكفاءة من زاوية أكثر تخصصاً (نوعية) (Spécifique) تعنى العلاقة مع النشاط أو المادة الدراسية.

المطلب الثاني: مصادر إدراك الكفاءة.

حسب (Bandura,1986) إن الإدراك يأتي من أربعة مصادر : الأداءات السابقة، ملاحظة الآخر ينفذ نشاط و مهمة الإقتناع و الردود الفعل الفيزيولوجية و الإنفعالية.

- الأداءات السابقة للتلميذ تتعلق بنجاحاته و إخفاقاته السابقة، التاريخ المدرسي للتلميذ يحمل سلسلة من التقييمات التي تمحورت حول النجاحات و الإخفاقات. فعندما يقترح الأستاذ على التلميذ نشاط معيّن يفترض درجة عالية من التردد حول نجاحه. و هذه النجاحات أو الإخفاقات تصبح بسرعة نقاط مرجعية، فالأداءات السابقة مرتبطة بقوة مع الإدراكات الإسنادية، حينما يسند و يرجع تلميذ نجاحاته لأسباب داخلية و نجاحاته لأسباب و التي تكون ممكنة التغير و التعديل.

- ملاحظة إنجاز نشاط من قبل الآخرين هو شائع جداً في السياق المدرسي، فالتلميذ يجب عليه غالباً أن يسجل حضوره في درس و عرض من قبل أستاذ أو تلميذ قبل أن ينجز هو بنفسه نشاطاً.من جهة أخرى، ننسى في الغالب أن العروض هي فرصة يتعلم فيها كيف أن ينجز مهمة و نشاط و يقوم التلميذ بتقييم كفاءته في القيام بها حينما يحين الوقت و

الدور فبحوث (Schunk,1991) وضحت أن ملاحظة زميل يؤثر في إدراك تلميذ لكفاءته أكثر من ملاحظة أستاذ.

- الإقتناع (La persuasion) يتعلق الأمر بتدخلات الأساتذة و متدخلين آخرين في السياق المدرسي الهدف منه إقناع تلميذ لقدراته في إنجاز نشاط و عموماً هذه التدخلات تحدث قبل بداية النشاط و يمكن أن تتحول إلى التشجيع حين التنفيذ و الإنجاز.

- الردود الفيزيولوجية و الإنفعالية : هي أيضاً مصدر إدراك التلميذ لكفاءته فإذا تصرف التلميذ بعصبية أو إرتفعت درجة حرارته و هو ينجز نشاط كالإمتحان مثلاً، فإنه يقوم بتفسير ردود أفعاله على أساس أنه غير قادر على النجاح في القيام بما طلب منه مثلاً حينما يقول " أنه عندما أقوم بالإمتحان أكون جاهزاً و لدي فراغ في الذاكرة "إضافة إلى هاته المصادر تضاف إليها المتعلقة بالتعليم والتدريس (L'enseignement). الأهداف المسطرة، متطلبات الدرس، محكات التقييم، سلوك الأستاذ فهي كلها مصادر محتملة للتأثير على الحكم الذي يصدره التلميذ على كفاءته في إنجاز نشاط معيّن، فإدراك الكفاءة هي إذن محدد هام في الدافعية داخل السياق المدرسي و التي يأخذ مصدرها لدى التلميذ من التعليم **(Viau Rolland: 1994 , 57-58).**

- كما أنه بالنظر إلى الوضع المعاصر للبحوث في هذا المجال والتي وضحت جيداً أن إدراك التلميذ لكفاءته يؤثر بصفة حاسمة ومحددة على الدافعية و تحفيز التلميذ في السياق المدرسي. من جهة أخرى إن هذه البحوث أظهرت مؤخراً من خلال قياس التأثيرات الممكنة على هذا الإدراك بالنسبة لدراسة Schunk و التي هي الأكثر تقدماً و التي أكدت فرضية أنه يمكن التأثير في إدراك التلميذ لكفاءته بإستعمال إستراتيجيات التدخل المناسبة، و من المبادئ المستخلصة من البحوث التي أجريت نعرضها كالتالي :

- الأساتذة و الوالدين لهم دور أساسي في تنمية الإدراك الذي لدى التلميذ نحو كفاءته في إنجاز النشاطات المدرسية، و هذه البحوث سمحت لنا بإستنتاج أن الأطفال في السنوات الأولى يعتمدون أكثر على أحكام و أراء أبائهم في نجاحاتهم داخل القسم ففي الحكم على كفاءاتهم يظهر تأثير الوالدين تأثيراً مهماً في إدراكات الأطفال. للأسف الأستاذ ليس لديه

أي تحكم في السلوكات التي يتبناها الوالدين مع أبنائهم، ليس أكثر من أن يحسسونهم بدورهم الذي يلعبونه مع أبنائهم و الإقتراح عليهم طرق التصرف و التي ممكن أن تساعدهم إيجابياً في تنمية إدراك الطفل لكفاءته. لكن هذا لا يلغي دور الأستاذ حول رأي التلاميذ بكفاءاتهم، من خلال أشكال التقييم أو تعليقاتهم حول أعمال التلاميذ المدرسية والتي تؤثر في رأي التلميذ على كفاءته في إنجاز نشاط **(Viau Rolland 1994 , 63).**

- هناك صعوبة للتلاميذ حينما يكون لديهم إدراك غير واقعي لكفاءاتهم في إنجاز النشاطات، فأحياناً يحكمون على أنفسهم أنهم أكثر كفاءة و أحياناً العكس والأكيد أنه من المفضل أن يقدر نفسه أفضل من أن لا يقدرها، لكن دافعية التلميذ الذي يقدر نفسه كثيراً إلى أبعد الحدود يخاطر بنفسه حيث يشعر أنه سوف ينهار حينما يقع في فخ أو مشكلة عويصة مما يترك المكان للشعور باللاكفاءة العميقة لذلك إن الطريقة الأكثر ملائمة للتدخل تتمثل في تقديم للتلاميذ الأدوات و الإستراتيجيات التي تسمح لهم بالتقييم الذاتي الأكثر دقة. فالأستاذ بإمكانه أن يساعد التلميذ فيما يخص التقييم الذاتي بشرط أن يعطيه الأدوات.

- تعليم التلاميذ كيف يصبحون أكفاء (ذوي كفاءة) هو أكثر فائدة من أن نحاول إقناعهم بأنهم كذلك، فحتى الآن معظم البحوث حاولت توضيح أن الأستاذ يمكنه تحسين دافعية التلميذ بالبحث عن إقناعه بإمكانية نجاحه، من جهة أخرى إن دراسة، Zimmerman و زملائه حول إدراك الكفاءة في إستعمال إستراتيجيات التعلم و التعديل الذاتي (Auto régulation) أدت إلى طرح إمكانية التدخل أولوياً من خلال هذا الجانب المهم للتحفيز.

د- إدراك التحكمية "La perception de la contrôlabilité" **:**

إن إدراك التحكم أو الضبط هو الإدراك الذي لدى التلميذ في درجة السيطرة التي يمتلكها على سير و نتائج النشاط الذي نقترحه عليه لإنجازه، مثلاً التلميذ حينما يقدر أن الإستراتيجيات التي يستعملها تسمح له بحل مشكلة بطريقة مقنعة و مرضية، فنقول أن لديه إدراك عالي للضبط على

النقيض من ذلك التلميذ الذي يقوم بنشاط يحس أنه مجبر على تتبع خطوات بدون أن يكون مقتنع بالنجاح في الوصول إليه فلديه مستوى ضعيف في إدراك التحكمية **(Viau Rolland: 1994 , 64).**

فإدراك التحكم هو مثل الإدراكات الأخرى التي درسناها، فهو شخصي فالتلميذ الذي يجب عليه إنجاز نشاط يمكن أن يقدر أن لديه قدر عالي من التحكم في هذا النشاط في حين أن تلميذ آخر ينجز نفس النشاط يمكن أن يتخيل العكس، فالتفصيل و الدّقة هو مهم لأنه لا يمكننا إعتبار هذا الإدراك كدليل لإعطاء للتلميذ كل الحرية فيما يقوم به، و في أي وقت شاء، فعدّة بحوث وضحت أن الأوساط البيداغوجية الأكثر حرية لا تناسب كل الأطفال والتلاميذ، و هو ما أشار إليه (Candy,1991) "أن البحوث وضحت أن كل الأطفال يستفيدون من التحكم الذي نقدمه لهم أمام سيرورات تعلمهم فالبعض يجدون أنفسهم خاسرين و خصوصاً الأضعف" أما أهم العوامل التي تؤثر في إدراك التحكم للتلميذ بالنسبة لبعض المؤلفين. هما نوعين : إدراك الكفاءة و الإدراكات الإسنادية (Les perceptions attributionnelles) (Turdif 1992, He Gombs 1988, Candy 1991) إدراك الكفاءة لأنها مهمة في نموذج الدافعية. **(Viau Rolland :1994 , 65).**

- **الإدراكية الإسنادية** "Les perceptions Attributionnelles" :

هناك عدّة نظريات إرتكزت في دراساتها على الإدراكات الإسنادية لكن الإختيار مركز على نموذج (Weiner,1992). لأنه إهتم بدافعية التلاميذ بالإضافة أن الدراسة قدمت نتائج تتعلق مباشرة بالدافعية في السياق المدرسي، إنطلاقا من مسلمة أن سلوك الفرد يتأثر حينما يدرك مسببات ما يحدث له. إضافة إلى ذلك أن التلميذ يمكن أن يسند و يرجع نجاحات في الرياضيات إلى موهبته، في حين أن هناك من يسند ذلك إلى جهوده التي إستعملها في الدراسة فحينما لا تكون للأحداث أي تأثير هام على تصور الفرد عن نفسه فإن إدراكاته الإسنادية لها تأثير ضئيل على قراءاته،أما حينما تكون للأحداث الهامة تأثير كالإخفاقات و النجاحات المدرسية فإن الإدراكات الإسنادية تأخذ أهمية كبيرة في التأثير على التحفيز و الدافعية.

نظرية (Weiner) "Lieu de la cause" :

إن محل السبب يسمح بالتفريق بين الأسباب الداخلية للتلميذ (القدرات الدافعية، الموهبة، الجهد، التعب...) و الأسباب الخارجية (صعوبة المهمة، الحظ، جودة و نوعية التعليم، الزملاء..) مثلاً يقدم تلميذ إسناد داخلي حينما يدرك أنه فشل في الإمتحان أن ذلك ناتج عن التعب الذي يحس به

خلال الإمتحان، في المقابل يعطي إسناد خارجي حينما يرجع فشله إلى عدم كفاءة الأساتذة. أما فيما يخص إستقرار السبب (Stabilité de la cause) هو بعد يسمح بالتفريق بين الأسباب من ناحية تزامنها فالسبب المستقر حينما يكون له الطابع الدائم لدى التلميذ (هو حال الذكاء، خلاف ذلك الجهد هو قابل للتذبذب دائماً فهو قابل للتغير) إذاً فالتلميذ الذي يسند نجاحه في الفرنسية المكتوبة إلى "موهبته الكتابية" فهو يذكر سبب مستقر.

أما التلميذ الذي يسند نجاحه إلى الحظ فهو يذكر سبباً قابل للتفسير و التعديل. أما فيما يخص التحكم في السبب (Le contrôle de la cause) هو بعد يسمح بمعرفة مسؤولية التلميذ فهناك السبب القابل للتحكم حينما يدرك أنه يمكنه تجنب ذلك إذا أراد، خلاف ذلك تسمى غير قابلة للتحكم حينما يدرك أنه لا يملك أي قدرة عليه إذن فالجهد في إستراتيجيات التعلم هي أسباب يمكن التحكم فيها في حين أن الحظ ليس كذلك و من المهم أن لا نقتصر في إدراك التحكم فقط على البعد الأخير من الإدراكات الإسنادية فلا ننسى أن هذه الأخيرة تتعلق بحادث سبق حدوثه في حين أن إدراك التحكم مرتبط النشاطات المستقبلية. إذن فالأبعاد الثلاثة للإدراكات الإسنادية تؤثر في إدراك التحكمية و ليس فقط المتعلقة بالتحكم في السبب.

الجدول(3-2): الأسباب و الأبعاد الإسنادية

	الداخلي المستقر	قابل للتغير	الخارجي المستقر	قابل للتغير (تعديل)
التحكمية	إستراتيجيات التعلم	الجهد	البرنامج الدراسي	إدراك الإسناد
غير التحكمية	الإستعددات الذهنية	المرض	مستوى صعوبة النشاط	مزاج الأستاذ

فبعض الأسباب يصعب تصنيفها أكثر من الأخرى على العكس مما هو واضح في الجدول أعلاه. فيمكن أن نقول بأن إستراتيجيات التعلم ليس بأسباب مستقرة و إنما أسباب قابلة للتعديل فيمكن أن نرى بأن البرنامج الدراسي كسبب غير قابل للتعديل فلا توجد إجابات أفضل لهذه الحالات الغامضة لأنه يتعلق الأمر بالإدراكات، لذلك يجب أن نكون حذرين حينما نصنف سبباً متذرع به من قبل شخص آخر. و هل هو يصنفه كما وصفناه نحن.

فهذه الأبعاد الثلاثة التي تسمح بتصنيف السبب توضح العلاقة المتقاربة بين الإدراكات الإسنادية للتلميذ و إدراكه للتحكم في نشاط مثلاً تلميذ يسند فشله في النشاط على أساس أنها

داخلية، قابلة للتعديل و قابلة للتحكم مثل التعب. حينما يقوم مجدداً بنفس المهمة يكون له إدراك عالي للتحكم في سيرها فلا يكون كذلك إلا إذا أسند لسبب خارجي مستقر و غير قابل للتحكم، فهذه الوضعية الأخيرة. يمكن أن تحدث لدى التلميذ كما سماها(Seligman,1991)عدم القدرة المكتسبة(L'impuissance apprise) وحسبه أن عدم القدرة المتعلمة هي رد فعل للإهمال من قبل التلميذ و التي مفادها أنه مهما يفعل فإنه لا يصل إلى أي شيء بعض المؤلفين الفونكوفونيين (Thill,1993) يسمونها الإستسلام أو الإنعزال المكتسب و هو أقصى درجة لإدراك عدم التحكم يحس به أي تلميذ و هو مرتبط جداً بالإدراكات الإسنادية و التلميذ الذي يعاني من هذه المشكلة يسند السلسلة الطويلة من الإخفاقات إلى أسباب داخلية أو خارجية، مستقرة أو غير قابلة تحكمية و عامة **(Viau Rolland: 1994 , 67-68).**

البحوث التي عرضناها وضحت أهمية تأثير إدراك التحكمية و الإدراكات الإسنادية على أداء التلاميذ و هذه ثلاثة مبادئ نعتبرها إستراتيجيات تدخل هي كالتالي :

1- إدراك التلميذ لدرجة التحكم في نشاط مرتبط جزء كبير منه مبني على الإدراكات الإسنادية، الأكيد أن نوع النشاط الذي نقترحه على التلميذ القيام به مع التعليمات و المتطلبات المتعلقة به، تسمح له بتقييم درجة التحكم على سير النشاط، لكن الأسباب التي تذرع بها لتبرير نجاحاته و إخفاقاته تشكل بالنسبة له مصادر للمعلومة.

2- الأبعاد الإسنادية تساعدنا أفضل على تحديد و الإحاطة بإدراك التحكمية لدى التلميذ. فإذا أرجع وأسند إخفاقاته السابقة لأسباب خارجية، مستقرة و غير متحكم فيها فهناك إحتمال كبير أن إدراك التحكمية يكون ضعيف مما يتوجب على الأستاذ التحكم في تعلمه، في المقابل ذلك فالتلميذ الذي يتذرع بالأسباب الداخلية، القابلة للتعديل و التحكم ليبرر إخفاقه لديه الميل أكثر أن يملك خطواته التعلمية في يده حتى و لو كانت النشاطات المقترحة عليه تظهر أنها مزعجة و صعبة.

3- عدم القدرة المكتسبة هي الشكل الأكثر سلبية لإدراك التحكمية تحدث للتلميذ فالذي يعاني من هذا لديه الشعور أنه لا يملك أي تحكم أو ضبط في ما يحدث و هذه لا تظهر فجأة و

إنما تظهر تبعاً لمجهود و عمل ينتهي بإخفاقات متتابعة فعلى الأساتذة أن يكونوا على دراية حينما يقيّمون تلامذتهم و تعليقاتهم على الأعمال و الأنشطة التي يقوم بها تلامذتهم.

المطلب الثالث: مؤشرات الدافعية.

المؤشرات تتميز عن المحددات لأننا نعتبرها كنتائج للدافعية في حين أن المحددات تعتبر كمصادر. فحينما نتحدث على أن المؤشرات هي كنتائج للدافعية يؤدي بنا إلى التنبيه بأن المؤشرات التي ندرسها لا تنتج فقط من الدافعية و إنما هي خاضعة للعوامل المعرفية كالمعارف السابقة للتلميذ و قدراته في التحليل،...إلخ فيجب التذكير كما أشرنا في البداية أن النموذج المقترح للدافعية لا يعطى إهتماماً للتفسيرات المعرفية و الإجتماعية للتعلم، رغم أنه يؤثر بدرجات مختلفة في مكونات الدافعية.**(Viau Rolland: 1994 , 72-73).**

أما الملاحظة الثانية تتعلق بالمصطلحات المستعملة، فيجب التفريق بين مؤشرات الدافعية و محدداتها فنعرف الأولى كنتائج و الثانية كأسباب كما لا يجب أن ننسى أن المؤشرات يمكن أن تصبح مصادر و المحددات كنتائج، كذلك بأن هذا النموذج للدافعية هو مرتكز على مبدأ الحتمية المتبادلة فإدراكات الشخص و سلوكاته و محيطه الذي يعيش فيه هو في نفس الوقت مصدر و ناتج للدافعية فأغلب الباحثين يتجنبون التحدث عن العلاقات السببية ، خلافاً لكلا من (Pons, Martinez, Zimmerman, 1992) الذين درسوا مكونات الدافعية من وجهة نظر العلاقات السببية، حتى الآن هناك أقلية درست الموضوع من هذه الوجهة **(Viau Rolland: 1994 , 74).**

و في الفقرات القادمة نقدم كل مؤشر على حدة و نعطي الأهمية خصوصاً للإلتزام المعرفي لأن المعلم أو الأستاذ (المكون) هو الذي يتدخل مباشرة على مستوى هذا المؤشر لتحسين دافعية التلاميذ، كما يجب أن نسجل أن الباحثين الذين إندرجوا ضمن تيار البحث في علم النفس التربوي منهم الباحثة (Corno, Krifer, Corno,1993)، والتي ترى أن الإلتزام المعرفي ليس فقط مكون للدافعية وإنما كخصوصية ترتبط بإرادة التلميذ، و حسبها فإن إرادة التلميذ تترجم بالإستراتيجيات التي يستعملها لتحقيق الهدف الذي يريد الوصول إليه فكلاهما زوجين الدافعية و الإرادة لكن بالنسبة لهاته الباحثة إن تحليل الإلتزام المعرفي من زاوية إرادة التلميذ يسمح للأساتذة أن تكون لديهم رؤية أكثر دقة و أن يقوموا بأفضل التدخلات. و هو مجال بحث يستحق متابعة تطوره لأنه حديث ، و قبل التحدث عنه هناك إشارات هي :

1/- الإختيار "Le choix" :

في هذا النموذج للدافعية إن الإختيار هو أول مؤشر لدافعية للتلميذ، فالتلميذ المحفز يختار القيام بنشاط التعلم في حين أن التلميذ غير المحفز يتجه إلى تجنبه، و يمكن أن نتساءل عن كيفية تجنب التلميذ القيام بالنشاط و المهمات التي في الغالب مطلوبة من قبل الأستاذ في السياق المدرسي، بعض الدراسات لـ (Covington, Omelich 1985) جعلتهم يستنتجون أن بعض التلاميذ غير محفزين المتكاسلين ينجزون النشاط باللجوء إلى إستراتيجية التجنب أكثر منه إلى إستراتيجية التعلم، و إستراتيجية التجنب هي سلوك التلميذ حيث يختار تجنب الإلتزام في نشاط أو تأخير في الوقت الذي يجب تقديمه أو إنجازه فيه، ففي أعمال (Lebeau,1992) حصر أكثر من 50 إستراتيجية يستعملها التلاميذ لتجنب القيام بنشاطات التعلم، منها النظر إلى الصور في القاموس، القيام ببري قلم رصاص، إعادة كتابة كلمات كتبت من قبل، طلب توضيحات غير مفيدة، طلب تكرار كلام الأستاذ لربح الوقت، أما بعض التلاميذ يبحثون عن وسيلة أخرى هي محاولة إقناع الأستاذ أن هذا النشاط لا يتلائم معهم، ففي تمارين التربية الرياضية نلاحظ أن بعضهم لديهم الخيال واسع لإقناع المدرب أنهم لا يستطيعون قيام بالتمرين، فأحياناً حب المادة يمنع التلاميذ بإختيار الإلتزام في مواد أخرى، مثلاً تلميذ يحب البيولوجيا، يختار أن يسخر كل وقته و طاقته في هذه المادة على حساب المواد الأخرى فمن الصعب على الأستاذ أن يحل هاته المشكلة، لأنه لا يتعلق الأمر بنقص الدافعية و إنما بـ (Sur motivation) دافعية مفرطة.

2/- المثابرة "La persévérance" :

في هذا النموذج إن مصطلح المثابرة يعنى به المواظبة و التاريخ يقدم لنا عدّة أمثلة و نماذج أشخاص كانوا مثابرين قبل أن يصبحوا مشهورين، و التعريف الذي نعطيه للمثابرة هو غالباً يرتكز على مدة العمل، و نقيس المثابرة بحساب الوقت الذي يستغرقه التلميذ في النشاط، مثلاً القيام بتمرين، الإملاء، فهم الأخطاء، دراسة المقررات...فالمثابرة تلعب دوراً جوهرياً حينما يدخل إلى المنزل، يجب عليه بعد ما تم تأطيره في القسم، أن يقوم بواجباته المنزلية، فهو مثابر حينما يمضي وقتاً لازماً للقيام بأعماله، يراجع دروسه، يحظر للدرس القادم، للأسف إن بعض التلاميذ يظن و يعتقد أن التعلم هو عملية سريعة يتعلمون في بعض الساعات، فيتفاجئ هؤلاء التلاميذ أن التحكم في المفاهيم و الإجراءات يتطلب وقتاً طويلاً، إذن فبالمثابرة ننجح فهي العلامة و المبشرة بالنجاح، فكلما ثابر التلميذ في إنجاز نشاط و مهمة تعليمية كلما كانت هناك إحتمالات كبيرة للنجاح. فعلى

التلاميذ أن لا يقتنعوا أنهم إذا إكتفوا ببعض ساعات العمل فإنهم يضمنون جودة عملهم، فبالرغم من الجهد الكبير لكن عملهم غير فعال لذلك يجب أن نذكرهم أنه يجب التحقيق في جودة الجهود المقدمة و المبذولة. فحسب النظرية الإجتماعية المعرفية (TSC) إن المثابرة هي مؤشر للدافعية .

3/- الإلتزام المعرفي "L'engagement cognitif" :

لكل أستاذ ذكرى تلميذ أكثر إنتباها من الآخرين و يبرهن على قدرة كبيرة في التركيز حين إنجازه النشاطات المطلوبة منه، فالإنتباه و التركيز هما الكلمتين اللتان يفضلهما الأستاذ في رسم السلوكات المثالية للتلميذ فالبحوث في علم النفس التربوي درست ذلك على أساس مفهوم الإلتزام المعرفي و الذي يعرف بإستعمال التلميذ لإستراتيجيات التعلم و إستراتيجيات التعديل الذاتي حينما يقوم بإنجاز و القيام بنشاط **(Viau Rolland : 1994 , 72-77).**

4/- الأداء "La performance" :

بالنسبة لأغلب المتدخلين في السياق المدرسي إن الأداء هو النتائج الملاحظة للتعلم فالتلميذ الذي يتوصل لحل مشكلة رياضية أو مسألة في إمتحان نقول أنه نجح و أن هذا الأداء هو ما قد تعلمه، بالنسبة لبعض الأشخاص إن مصطلح الأداء لديه دلالة سلبية لأنه يتضمن فكرة المنافسة و حسب المقاربة الإجتماعية المعرفية للتعلم أن مصطلح الأداء ينحصر فقط في الإشارة للسلوكات التي تترجم إستعمال التلميذ للمعارف الإثباتية (Savoirs déclaratifs) و المعارف الإجرائية(Savoirs procudurales) أو إستراتيجيات التعلم أو إستراتيجات التعديل الذاتي و في بعض الحالات إن هدف الأداء الذي نطلب من التلميذ تحقيقه يتمثل في إكتساب المعارف في نشاطات التدريس أو التعلم في المقابل هناك حالات أخرى كالقيام بإمتحان والتي توضح ماذا نتعلم من المعارف.

فالأداء يلعب دوراً جوهرياً في الديناميكية التحفيزية فهو نتيجة للدافعية لأن التلميذ المحفز يثابر أكثر من التلميذ غير المحفز و يستعمل أكثر إسترتيجيات التعلم و التعديل الذاتي مما يؤدي إلى التأثير في أدائه (Pintrich, Degroot, 1990) فالأداء هو مؤشر للدافعية كما وضحت دراسة (Pintrich, Schrauben, 1992) إستنتج أنه كلما كان التلميذ محفز كلما كان أدائه مرتفع. **Viau) Rolland 1994, 23)**

فتأثير الدافعية على أداء التلميذ هو معترف به من قبل الجميع، غير أننا ننسى غالباً العلاقة العكسية يعني التأثير الذي يمارسه الأداء على دافعية التلميذ، فالأداء يصبح كمصدر للمعلومة بالنسبة للتلميذ، يؤثر في إدراكاته عن ذاته و الذي هو فعلاً مصدر للدافعية و هذا التأثير

يمكن أن يكون إيجابياً إذا نجح في مسألة كان قد إلتزم فيها معرفياً و برهن على مثابرته في حلها، فسيقدر أن أدائه هو مستحق و نفس الشيء يحسن من رأيه نحو كفاءته، و بالتالي يصبح يقدر هذا النوع من النشاطات، من جهة أخرى بإمكان الفشل أن يؤثر سلبياً في الإدراكات الذاتية فحينما تتكرر هذه الوضعية دوماً فإنها تخلق لديه مشكلة عدم القدرة المتعلمة.

كما يجب أن ننتبه إلى خطر هذه المشكلة والتي تتمثل في أهمية تأثير الأداء على دافعية التلميذ فالمتدخلين في الوسط المدرسي سواءً كانوا أساتذة، إداريين، مستشارين، حتى الأباء، للأسف لديهم الميل لإعتبار أداء التلاميذ، كبرهان و إثبات بما تعلمه، لكنه بالنسبة للتلميذ إن الأداء يتجاوز الإثبات البسيط، فهو أيضاً نشاط من خلاله يتم تقييم نفسه كشخص، فالأستاذ مثل الأباء، و كل المتدخلين في الوسط المدرسي يجب عليهم تذكر هذا المبدأ بأن الأداء ليس فقط نتيجة للدافعية و إنما هو أيضاً مصدر لها.

المبحث الرابع: الدافعية نحو التعلم لدى الراشدين.

إن الدافعية تمثل البعد الديناميكي في علاقته مع التكوين و إستثماره يكون في مجال العلاقة مع التكوين حيث يركز على الجوانب (المقصد، الإرادة، المشروع...) إضافة إلى الجوانب المعرفية، (الإدراك، الذاكرة، معالجة المعلومة) و الجوانب الوجدانية (المشاعر، الإنفعالات، الوجدانات) و الأبعاد الإجتماعية الديموغرافية (السن، الجنس، المهنة، الخصائص الإجتماعية و الثقافية) و الجوانب الشخصية (التجارب المدرسية و خارج المدرسية). **(Carré. Ph : 1998 , 121)**

المطلب الأول : الخلفية النظرية للموضوع.

على المستوى العام الدافعية تمثل "كل ما يدفع إلى الحركة و النشاط" و هي مجموع الدوافع التي يمكن أن تشرح النشاط (Vallerand, Thill 1993)، و حسبهما فإن هناك أربعة مكونات الموضوع :

1- الإطلاق و الذي يشير إلى المرور من غياب النشاط إلى القيام بالسلوك. 2- الشدّة التي تترجم التوجه و توجيه الطاقة نحو الهدف المناسب.

3- المثابرة و مؤشر الدافعية تميزه الإستمرارية و المتابعة للنشاط مع التوقف أحيانا.

فكل نظرية للدافعية تحاول تعريف الدافعية للتكوين إنطلاقا من إفتراضاتها الأساسية، رغم ذلك من المناسب أن نقترح تعريفاً يوافق بين المفاهيم، من أجل فهم ديناميكية الموضوع و في هذا الإطار عرف (Guerréro, Sire 1999) الدافعية للتكوين "هي الإرادة في التعلم بالنظر إلى الثقة في التعلم و في توقع النتائج". **(Hassi A, Storti G : 2004 ,05)**

الجدول (3-3): الإطار النظري للدافعية للتعلم (Theoretical framework**) (Kim S : 2010 , 8)**

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

و لإثارة الراشدين وتحفيزهم نحو التكوين يجب أن نوضح لهم الإستثمار الذين يشرعون فيه. والتعلم يتطلب كثيراً من الوقت و الجهد فالنتيجة هي أنهم لن يستثمروا بدون شك في أي تكوين إذا ما كان عجزنا عن إقناعهم. فمن جهة إن منافع و فوائد التكوين المهني تتعلق بالحراك المهني والشغل الجيد، إمكانيات الترقية، مسؤوليات أكثر، المبادرة والإستقلالية ، الإعتراف بالأهلية...فمن خلال الإستطلاعات في مختلف البلدان لوحظ أن الثقة بالذات هي الأكثر حضوراً في أغلب النقاشات. وبشكل عام يمكن أن نشير إلى مجموعة من الأسباب التي تحفز الكبار نحو التعلم منها إكتساب الكفاءات القاعدية (القراءة، الكتابة،الحساب...)، التفتح على الإمكانيات الجديدة. فالجهد الأساسي للفاعلين في إنتقال الكفاءات القاعدية يتم أولاً من خلال عملية الإقناع فهناك عدة عوامل يجب أن تذكر منها قراءة الصحافة، الإطلاع على المعلومات من كل شكل

(الصحة،عروض العمل..) و إستخدام مختلف الخدمات التي يقدمها المجتمع و منها أيضاً إستعمال البريد الإلكتروني و خدمات أخرى في الأنترنيت و أحد الأسباب المهمة في التعلم هي الأمل في مساعدة أبنائهم في أشغالهم المدرسية. أو إكتساب المكانة في الجماعات التي يعيشون فيها. إضافة إلى الحصول على الإعتراف الإجتماعي. ولإقناع الراشدين بالتعلم يجب أن يتم إقتراح التكوينات والتي هي تتناسب مع المشروع أي أن تكون لها غاية و هدف واضح. فيجب أن تتكيف البيداغوجية والأنظمة الموضوعة مع حاجات الراشدين و إيقاع العمل و إكراهاتهم المختلفة. **(OCDE: 2003 , 133).**

المطلب الثاني :أهمية الدافعية في ميدان التكوين.

إن الدافعية تمثل إحدى المحددات الهامة في نشاطات التعلم و في فعاليتها (Weiner,1987) فمن جهته أكد (Carré,2000) أن علم النفس التربية يجعل من الدافعية مكون ضروري للتعلم، أما بالنسبة لـ (Ford,1997) الذي أكد أن الدافعية في التكوين لها تأثير ذو دلالة على نتائج التكوين سواءاً على مستوى إكتساب المعارف، أو على نقلها. و قد تمت البرهنة على أن عوامل الدافعية لها تأثير حتى على الأداءات فيما يخص التعلم. (Logan, Gorden,1984) كما أن الدافعية تؤثر في حجم المعرفة التي نتعلمها. فلا نتعلم إلاّ ما نجربه و في هذه الوجهة إن الدافعية هي مسؤولة جزئياً نحو هاته الخبرات، والتجارب، فهي تؤثر بطريقة غير مباشرة على تعلمنا. من جهة أخرى إن الدافعية تؤثر فيما يلاحظه الشخص و طريقة التعامل في التعلم، و كل هاته العناصر تمثل نتيجة لخبرة التعلم، فحسب التيار البنيوي إن المعارف و المعارف التقنية تبنى من قبل المتعلمين ذواتهم، و حسب درجة إنتمائهم. فلا يمكن حدوث التعلم إذا لم تنتقل المعارف و إن نجاح كل نشاط تكوين هو مشروط بالمبادرة و دافعية المشاركين، و بدورها تثار الدافعية عبر النجاح من خلال الفعالية الشخصية (Delannoy,2005). **(Hassi A, Storti S : 2004 , 5)**

فبالنسبة للأشخاص الذين يبحثون عن عمل جديد فإن لجوئهم للتكوين هو الملاذ و الحل في الهدف نحو إيجاد فرص تجيبهم عن توقعاتهم. و مسألة الدافعية في التكوين هي أكثر إلحاحاً في هذا السياق لأنهم إذا كانوا أكثر وهناً و أقل همة فهم ليسوا محفزين لتعلم أشياء جديدة إلاّ إذا تعلق الأمر بإيجاد وظيفة و شغل.

* و بروز التكنولوجية الجديدة للإعلام و الإتصال. دعم من ظهور أشكال جديدة و إجراءات وتدابير للتكوين مثل التكوين الذاتي. التكوين و الفرق الإفتراضية، و التكوين عن بعد... مما خلق حاجات جديدة للتكوين مع الإشارة إلى تجديد الكفاءات. والذي هو مرتبط أكثر بضرورة إلتزام الفرد و مشاركته في تطوير كفاءاته بطريقة مستقلة مع زيادة الحراك المتزايد لرأس المال. فأصبحت اليد العاملة أفضل مورد للميزة التنافسية سواءاً تعلق الأمر بالنسبة للمنظمات أو البلدان و غالب القطاعات الإقتصادية (Porter,1990) و لتنمية هذه الكفاءات الجوهرية و لتحقيق هذه الميزة على المؤسسات أن تكون جادة تجاه التكوين المستمر لتكوين أيدي عاملة أكثر إبداعية و تجديداً و تحسين متواصل لجودة مخرجاتها لذلك إن الصرامة في سيرورات التكوين لا تكفي لوحدها بل من الضروري أن يكون المشاركين أكثر دافعية ومحفزين لحد يسمح لهم بنجاح هذه العملية. فمسألة التكوين أصبحت إنشغالاً هاماً لتسيير الموارد البشرية فهي التي تسهل التغيرات التكنولوجية و التنظيمية ولأنها الممر الإجباري لتأسيس و وضع خطة الجودة، ليس فقط الإستثمار في التكوين يجب أن يكون ذو مردودية بل أن المشاركة الفعالة للمستخدمين هي التي يجب أن نبحث عنها. من أجل ذلك يجب أن نتدخل على مستوى مكونات التكوين لأجل تحفيز العاملين كي ينخرطوا في ذلك. **(Hassi A, Storti G : 2004 , 6)**

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

+ التعلم هو شيئ مثير لدي.

+ من أجل أن أكتسب المعارف.

+ أن أتعلم شيئاً جديداً.

+ لأنني أثمن قيمة التعلم.

+ لأحسن من معارفي في ميدان معين.

+ لأنني أنمي كفاءاتي.

+ لأكون أكثر الناس إعلاماً.

+ لأحقق أهدافي الشخصية المتعلقة بي. **(Issac,E P. et Al : 2001 , 30)**

هناك عدّة نظريات درست موضوع الدافعية و التحفيز في التعلم، منها نموذج (Wlodkowski, Deci, Pintrich, Weiner et Mcombs) أما نحن نقتصر فقط على النموذج التالي لأنه إهتم فقط بالدافعية لدى المتعلم الكبير (الراشد)، بالنسبة له أن الراشد هو متعلم متميز فيجب أن تدرس دافعيته إنطلاقاً من العوامل التي تأخذ في الإعتبار لخصوصياته على غرار تيار تربية الكبار (Le courant Andragogique) و وجهات نظر أخرى مثل نظرية (Delens,1992) حول الرؤية الزمنية و الإرادة لدى (Corno,1993) و (Keller,1992) سميت بـ "ARC" فهؤلاء إقترحوا لنا نظريات مثيرة و التي تسمح لنا بفهم طبيعة الدافعية **(Viau Rolland: 1994 , 95).**

إن الدافعية للتعلم هي المتغير الأكثر تأثيراً على التعلم و سيرورة نقل التعلم، و خلف هذا المفهوم الوارد في علم النفس التنظيمي هناك عدّة مفاهيم و مقاربات مميزة. فتعرف بطريقة عامة أنها التوجه، و الشدّة و المثابرة في السلوكات المتوجهة نحو التعلم في سياق التكوين (Colquitt, Le pine, Noé,2000)، فالدافعية تتدخل في ميدان التكوين على أساس مفهوم مميزين هما :

1/- الدافعية في التكوين.

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

فيما يتعلق بالدافعية في التكوين فإن من المؤكد حينما قدم (P. Carré,1999). بانوراما أكثر إكتمالاً و التي تناولناها في الدوافع المختلفة للإلتزام في التكوين، و يتم تصنيفها إلى سواءاً داخلية أو خارجية (Intrinsèques/Extrinsèques)، في التكوين أو التي تسهل المشاركة أو الحضور في التكوين أو خلاف ذلك في التعلم الحقيقي مثلاً يمكن لمشارك أو يدخل في مسيرة تعلم لتحسين فعاليته الشخصية، (دافع إستعمالي مهني خارجي) أو بالرغبة في التعلم (دافع معرفي Epistémique) داخلي، و المشاركة في التكوين يمكن أن تبرر بالرغبة في بناء علاقات جديدة (دافع إجتماعي وجداني داخلي في التكوين)، أو تكون نتاج الإجبارية (دافع الأمر الخارجي) **(Delobbe N : 2007, 74).**

و حسب نموذج VIE فإن الدافعية في الذهاب إلى التكوين ترتكز على المنافع/الأرباح و السلبيات/التكاليف و التي هي ناتجة عن التكوين، فالمنافع/الأرباح في القيمة تختلف من شخص لآخر، وحسب حاجاتهم الشخصية والتي صنفها (Carré) وأن هذه القيمة هي حسب النتائج الممكنة لهذا التكوين، أما عن الإستعمالية المدركة لهذا التكوين تقارن مع كل من هذه النتائج، و هي المكون الأساسي الثاني للدافعية في التكوين. فإذا كان للفرد الشعور أن هذا التكوين لا يقدم له شيء مفيد لتحقيق النتائج المرغوبة، فإن هذا التكوين هو غير مجدي. حسب نموذج VIE إن الدافعية حسب البعد الثالث و هو التوقع و الذي يمثل في تصور الشخص لقدرته على إنجاز نشاط الذي يقوم به، فكل من (Noé, Schmitt 1986) و (Mathieu et Al 1992)، وضح أن الدافعية هي من السوابق التي لها دلالة في التعلم، و على نقل المعرفة والتعلم.

نضيف أن مفهوم التوقع (Expectation) هو قريب من مفهوم الفعالية الشخصية و الذي عرفه (Bandura,1977) أنه الثقة التي لدى الفرد نحو قدرته على الأداء في نشاط نوعي، فقام (Ford et Al,1992) بدراسة أثر الفعالية الشخصية و علاقاتها بالدافعية للتعلم، و التعلم فوجدا علاقات إيجابية بعد مرحلة معينة. فهذه المقاربة المعرفية للدافعية في التكوين هي ملائمة لشرح الدافعية في التعلم و في دافعية إنتقال التعلم و التي تشرح العوامل المؤثرة في اللادافعية في التكوين، و هذه المقاربة تفيدنا في تصور الدافعية كثمرة التفاعل بين الخصائص الفردية المستقرة نسبياً (نظام القيم يحدد القيمة و الشعور بالفعالية الشخصية) و العوامل المحيطية التي تقترن بها إدراكات الإستعمالية و التوقع **(Delobbe N : 2007 , 74)**.

أما فيما يخص الديناميكية الدافعية في التكوين فإنه نادراً ما كانت هناك دراسات التي حللت كيف تتزامن و تسلسل الفعالية الشخصية، الدافعية للتكوين و الدافعية في نقل التكوين لشرح التعلم و تنقل التعلم بإستثناء دراسة واحدة لـ (Noé, Schmitt,1986) وضحت أن الدافعية قبل التكوين لها تأثير إيجابي على التعلم و تغير السلوكات في سياق العمل. و الذي هو سابق ذو دلالة للأداء العام في الوظيفة.

المطلب الثالث : نموذج و بحوث "Wlodkowski".

في كتابه "Enhancing Adult Motivation to learn" (1985) إقترح نموذجاً للدافعية و المطبق على الكبار أوالراشدين.عرف هذا الباحث أن الراشد شخص يعترف به المجتمع بمكانته الإجتماعية

المحددة مثل المواطن الذي له الحق في الإنتخاب (Vote) فهو عامل، عسكري، رجل دين فالراشد هو مسؤول عن حياته بخلاف الطفل الذي هو مرتبط بوالديه، و هو ضامن و مسؤول عن أفعاله فهاتان الصفتان مرتبطتان بالراشد الطالب الذي لديه الخبرة في بيئة العمل والذي يقرر أن يتقن و يحسن أو يحصل على تكوين جديد و Wlodkowski رأى أنه من المهم أن ندرس الدافعية للتعلم لدى الراشد لسببين إثنين الأول يتمثل في المكانة الإجتماعية للراشد. سنه ووضعيته العائلية، حاجاته المهنية, والتي تخلق ديناميكية تحفيزية مختلفة عن التي نلاحظها لدى التلاميذ في الإبتدائي المتوسط و الثانوي.

أما السبب الثاني، هي المكانة و المرتبة التي يحتلها حالياً الراشدين في الأوساط الدراسية، ففي المرحلة الأخيرة لوحظ أنه في الولايات المتحدة حوالي 40 مليون راشد يتابعون كل سنة دروس تكوينية و الإتقان و حسبه أنه لا يمكن تجاهل هذه الظاهرة المعاصرة، و حان الوقت للإهتمام بالكبار و تطوير نماذج تطبق عليهم و هو ما فعله Wlodkowski فقام بتقديم تعريف للدافعية كمايلي : فهي مجموع العمليات التي تسمح للفرد بتبني سلوك و إعطاء توجه له و المحافظة عليه و تفضيله على سلوكات أخرى، و هذا التعريف العام المقدم من قبله له علاقة أصلية بالمسلمة القاعدية أن دافعية الشخص هي المصدر الأساسي لنشاطاته و سلوكاته. و لكي نفصل الإطار المرجعي الذي يفسر نموذجه للدافعية ذكر هذا الباحث المبادئ الأساسية للتعلم هي كالتالي :

- كل شخص هو دائماً محفز لأجل النشاط و التعلم.
- إن الشخص هو مسؤول عن دافعيته و تحفيزه.
- يستحيل التعلم بدون الدافعية و التحفيز.
- لا توجد هناك إستراتيجية للتدخل تكون مثالية و إجماعية (عالمية) لتسهيل التعلم لأن فعالية الإستراتيجية متعلقة دائماً ومرتبطة بعدة متغيرات مثلاً الخصائص الشخصية للراشد، خصوصيات المادة ...إلخ
- إن كل تدخل على مستوى الراشدين يجب أن يحسن من دافعيتهم و حوافزهم.

إعتماداً على هذه المبادئ إن نموذج Wlodkowski يحتوي على ستة عوامل و هي مقسمة إلى البداية و وسط و النهاية وقتية التعلم، و هذا الإندماج للعوامل التحفيزية في أغلب المراحل للتعلم،

سمح للمؤلف تسمية نموذجه (Time continuum model of Motivation) يمكن ترجمته بنموذج المرتكز على الإستمرارية الزمنية و مكوناته هي كالتالي :**(Viau Rolland: 1994 , 168).**

1- الإتجاهات "Les attitudes" : هي تجمع للأفكار و المعلومات و الإنفعالات و التي تؤدي به إلى التعامل مع الأحداث و الأشخاص الذين يحيطون به فهي تسمح للفرد بإعطاء معنى للأحداث و تبني السلوكات المناسبة، كما رأها Wlodkowski تتناسب إلى حد ما مع إدراكات الذات. كما حددناها سابقاً و تتميز عنها أنها تشمل كل إدراكات الفرد نحو الآخرين.

2- الحاجات "Les besoins" : هي القوى الداخلية التي تدفع الشخص للتصرف نحو إتجاه معين من عدّة إتجاهات من أجل تحقيق هدف و Wlodkowski لجأ إلى تصنيف هرمية الحاجات لـ (Maslow) من خلالها توجد هناك تراتبية و تدرج للحاجات تبدأ بالحاجات الفيزيولوجية (الشرب، الأكل ...) تنتهي بحاجات مثل تقدير الذات و إكتمال الذات.

3- المثيرات "Les Stimulations" : هي العوامل الخارجية التي تسمح للراشد بأن يبقى نشطاً و هي من شتى الأنواع و الأشكال، لكن في السياق المدرسي نفضل التحدث عن التي يمكن أن تساعد الراشد أن يبقى منتبهاً فالأستاذ يلعب دوراً هاماً في الإختيار و عرض المثيرات.

4- الوجدانية "L'affectivité" : تختص فقط بالإنفعالات كما درسها Weiner، و الذي يرى أن الوجدانات و الإنفعالات هي مصدر الدافعية كالإفتخار و الفرحة، أو الحزن، الهدوء، أو الغضب الناتجة عن الأبعاد الإسنادية، لكن Wlolkowski رأى أن تأثير الإنفعالات هو أكثر أهمية على السلوكات، التي تحدث فجأة بعد الحدث و الذي أنتجها، و هذه الملاحظة هي مناسبة لأن هناك وضعيات مختلفة و متعددة، لأن الإنفعالات تنخفض مع الوقت و تنتهي بعقلنة ما تم حدوثه، مما أدى به إلى عدم الإهتمام بها.

5- الشعور بالكفاءة "Le sentiment de compétence" :سُميت بإدراك الكفاءة أما بالنسبة لهذا الشعور هو هام جداً لدى الراشد، لأنه يملك صورة إجتماعية تؤدي به أحياناً إلى الإحتفاظ بالشعور بالكفاءة و في حالات أخرى الرغبة في إكتساب كفاءة جديدة و التي هي معترف بها من قبل الأخرين.**(Viau Rolland : 1994 , 110) .**

6- التعزيزات "Les renforcements" : تتعلق بالمثيرات الخارجية و التي لها وظيفة زيادة إحتمال تكرار إنتاج السلوك من جديد، مثل التهاني، التشجيعات، التعليقات الإيجابية هي كلها تعزيزات

يمكن أن تجعل الراشد يواصل في نفس الطريق و يعيش في وضعيات تسمح له بتلقي نفس التعليقات الإجتماعية التي يريد سماعها من قبل أستاذه أو زملائه.

كما أن العوامل الستة تتوزع على اللحظات الحرجة الثلاثة خلال مراحل التعلم، فالأستاذ يمكنه معرفة متى و على أي مستوى من العوامل يتم تدخله لأجل الحفاظ و تنمية تحفيزية للراشد المتعلم فتدخلاته تكون أكثر نوعية و مناسبة، و في الأخير إن هذا النموذج يسمح بتشخيص بدقة للمشاكل المحتملة للدافعية لدى التلاميذ، فنموذج Wlodkowski يحتوي على عدّة جوانب جدّ مهمة من عوامل خارجية مثل المثيرات و التعزيزات والتي تسمح بفهم أفضل للدور الذي يلعبه الأستاذ في ديناميكية التحفيزية للطالب الراشد وتوزيع العوامل الستة للدافعية على اللحظات الهامة في زمنية التعلم، والتي هي جدّ مهمة لأنها تسمح جيداً بترسيخ الدافعية في علاقة "التدريس–التعلم" (Enseignement-Apprentissage) فهذه الوضعية تساعد الأستاذ في التخطيط لتدخلاته ليس فقط إعتماداً على دافعية التلميذ فقط و إنما الوقت الذي يجب فيه التدخل. فنموذجه يحتوي على بعض العيوب فهو لا يحلل بعمق العوامل التي يقدمها، الإتجاهات مثلاً هو مفهوم عام تكمن فيه عدّة مفاهيم هامة كإدراكات الذات، فمن الصعب أن نعتمد على نموذج Wlodkowski لكي تكون لنا فكرة واضحة عن هذا المفهوم، ضعف آخر يتمثل في قلة المعلومات التي يقدمها المؤلف فيما يتعلق بموضوع الديناميكية بين العوامل المتعددة فهو يقتصر فقط على التأكيد أن هذه العوامل تأثر في الدافعية للكبار فهل هي محددات أم مؤشرات ؟؟! ففي تعريفه للدافعية يعتبر المؤلف أن هذه الديناميكية هي مصدر الحركة و النشاط لكن لا يشرح هذه الفكرة في نموذجه أو على الأقل في وصفه لعوامل الدافعية.

المبحث الخامس: مقاربات الدافعية للتعلم والتكوين لدى الكبار:

مقاربات الدافعية المتعلقة بالتكوين :

<u>أولاً</u>: مقاربة R.j. Vallerand, E. E. Thill : من خلالهما إن مفهوم الدافعية يمثل بناء إفتراضي (Construit Hypothétique) يستعمل لوصف القوى الداخلية و الخارجية و التي تحدد الإطلاق التوجه، الشدّة المثابرة في السلوك إذن فهناك أربعة خصائص للدافعية :

أ- الإطلاق و الذي يعني تغير في حالة الفرد.

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

ج – الشدّة و التي تعني قوة التوجه نحو الأهداف المناسبة و التي هي ميزة في الدافعية.

د – المثابرة و التي تعني الإستمرارية لدى الفرد و التي هي تمظهر للدافعية.

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

ثانياً: مقاربة J. Nuttin : حسبه إن الدافعية البشرية تتميز بالبحث المقصود و الدائم على التطور و التقدم و هذا البحث يبدأ بالأهداف و المشاريع الشخصية و هذا يشير إلى مفهومين :

1/– ديناميكية التطور الذاتي فالكائن الإنساني لديه التوجه الطبيعي لأن يتقدم و يتطور و يحقق الأهداف الجديدة، بدون أن يتطلب ذلك إثارة خارجية.

2/– التوجهية للكائن الإنساني يختلف عن الفئات الأخرى لأنه يملك القدرة على تكوين توجهات و رؤى نحو المستقبل تجعل كل فرد يبني أهدافه و مشاريعه في التقدم إلى الأمام.(**Brouaux K:2009, 12)**

ثالثاً: النموذج التسلسلي لـ R j. Vallerand, C. Blanchard : كلاهما إرتكزا على تيارين نظريين متعارضين في إقتراح نموذج تسلسلي للدافعية تبعاً لأعمال (Freud, Hull, Weiner) فالفرد هو سلبي مغلوب عليه بنزواته، فلا يستطيع أن يتحكم و يسيطر على دافعيته، خلاف ذلك إن التفكير الثاني تزعمه (White) الذي أكد أن الكائن البشري هو فعال في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها إذن فالفرد يستطيع أن يقرر إستثماره في بيئته بدون ضغوط داخلية أو خارجية. فبالإعتماد على هاذين التيارين و الرجوع إلى أعمال (Deci, Ryan) إقترح الباحثان نموذج تسلسلي للدافعية الداخلية حتى الدافعية الخارجية مروراً باللادافعية (Amotivation) فالدافعية الداخلية (Intrinsèque) هي حين المشاركة في النشاط من أجل الراحة و الإرتياح أما على النقيض إن الدافعية الخارجية (Extrinsèque) هي حين إنجاز نشاط لأجل الحصول على مكافآة أو تجنب العقوبة، أما اللادافعية (Amotivation) تشير إلى غياب الدافعية سواءاً داخلية أم خارجية فالفرد لا يدرك و لا يرى أي علاقة بين نشاطاته و النتائج المتحصل عليها، و هذا النموذج يفترض أن كل الدافعية مهما كانت هي مرتبطة بمختلف العوامل (الوضعية، السياقية أو العامة) تتفاعل و لها آثار وجدانية، معرفية و سلوكية، و في العموم إن هذا النموذج يرى أن الدافعية هي ناتجة عن التفاعل المتواصل بين الشخص و البيئة كما أن هذا النموذج يدمج مقاربة الشخصية و أبحاث علم النفس الإجتماعي للدافعية مما يسمح بنظرة شاملة لمحددات الدافعية سواءاً الشخصية الداخلية أم العلائقية. **(Brouaux K: 2009 , 13)**

رابعاً: النماذج الأربعة لـ L. Font-Harmant : إذا أعطينا الإهتمام لدافعية الكبار من خلال إستعادة تكوينهم فهناك نوعين من الديناميكية القوية هما إما (Conversion) أو القطيعة (Repture) و هناك أربعة نماذج نذكرها هي كالتالي :

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

2- منطق الترقية الإجتماعية حين يكون لديهم تكوين أولي تقني قصير فهم يبحثون من خلال التكوين و إستعادة الدراسة على التثمين و الإعتراف في مجال مهني يرقى و يتطور فيه الشخص.

3- إضطراب في الحياة الخاصة و يتعلق بالأشخاص الذين تأثروا بالمشاكل و الحوادث المؤلمة في تاريخهم العائلي (مرض مزمن، موت الزوجة أو الأطفال) بالنسبة لهؤلاء الأشخاص إن الرجوع إلى الجامعة يدرك في الغالب كعلاج و بحث عن الحياة الهنيئة، و هو مُعدل للحياة الإجتماعية و المهنية و يعطي معنى وقيمة للحياة.

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

خامساً: الدوافع الثلاثة لـ J. N. Demol : ميز بين ثلاثة دوافع أساسية تشرح و تفسر لنا قرار الدخول في التكوين :

1- الحاجات الشخصية و الطموحات من النوع الشخصي أو النفسي تتمثل في الرغبة في التعلم و المعرفة لشيء آخر و البحث عن الإستقلالية أو تحقيق الذات.

2- الإمكانيات المقدمة و ذلك من خلال إنجاز مشروع مهني و التغير في المكانة المهنية أو الإجتماعية أو تغيير المجال المهني.

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

سادساً: نموذج "Expectancy Value" E. Bourgeois : إعتمد هذا النموذج على أعمال Cross, Wlodkowski و الذي إهتم بتوقع القيمة أي أن فكرة القرار نحو التكوين هي ناتجة من التفاعل الإيجابي بين العاملين الأساسين اللذان هما القيمة (Valeur) للشخص نحو التكوين و التوقع(Expectancy) في النجاح لهذه المهمة ، حيث يكون الفرد أكثر إلتزاماً نحو التكوين لأنه مقتنع أن هذا التكوين يقدم له فوائد حقيقية (على الأقل هامة بالنسبة له) و يقدر إمكانيات النجاح العالية و هاذان العاملين يتفاعلان مع بعضها فإذا غاب أحدهما فإن قرار الدخول في التكوين يكون سلبياً في كل الحالات.

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

ثامناً: مقاربة الدوافع العشرة لـ P. Carré :

محتوى الدافعية :

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

محورين التوجه الدافعي : إن هذا النموذج الوصفي للدوافع المقدم هنا هو نابع من أعمال المؤسسين (Houle 1961) و الحديثة لـ (Deci, Ryan) بما فيهم (Valleraud, Thill 1993)، و هنا نفصل التوجه نحو الداخلي و الخارجي من جهة و بين التوجهين التوجه نحو التعلم و نحو المشاركة من جهة أخرى.

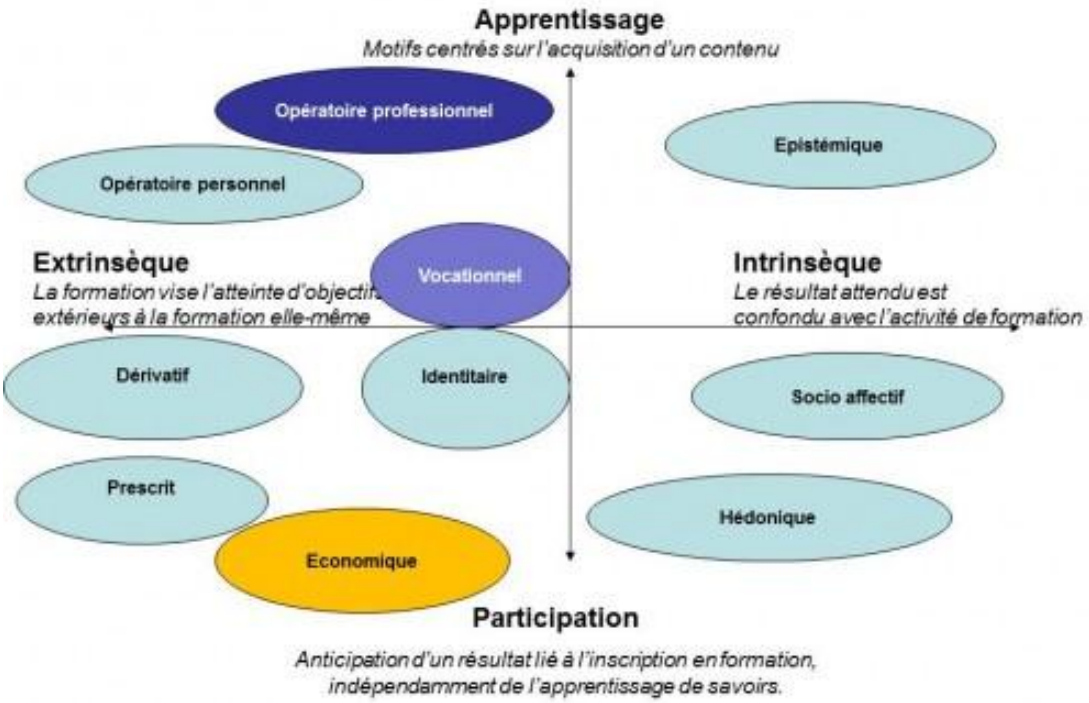
التوجه الداخلي/الخارجي Orientation intrinsèque/ Extrinsèque :

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

التوجه نحو التعلم/أو المشاركة Apprentissage/Participation :

محور ثاني يفرق بين توجهات الدافعية يقسم دوافع الإلتزام في التكوين بين إكتساب محتوى التكوين (المعارف، القدرات، الإتجاهات ...) إذن فهو مركز على تعلم المعارف أما الذين يكون لديهم التوجه نحو المشاركة والتسجيل أو الحضور في التكوين (Houle 1961) و هذه الحالة الأخيرة إن التسجيل في التكوين مرتبط بتوقع نتيجة مستقلة عن تعلم المعارف.و حينما نجمع بين المحورين نتحصل على أربعة مربعات نوعية يمكن من خلالها قراءة دوافع الإلتزام في التكوين (**Carré Ph: 1998 , 122**).

الشكل (3-3): الدوافع العشرة للتكوين حسب (Carré p : 2001)



قام **Philippe Carré** بتحليل دوافع الإلتزام في التكوين تبعاً لبحث أجراه سنة 2001 حيث توصل إلى أن دوافع الدخول في التكوين هي متعددة و من النادر أن يكون دافع واحد هو سبب الدخول إلى التكوين فهناك تداخل لعدّة دوافع فهي ليست بسمات أو ميزات للشخصية أو أبعاد دائمة للإسهام الفردي في التكوين، و إنما هي تعبير عن علاقة الشخص بمشروع التكوين في وضعية و لحظة معينة من حياته، حيث خلص إلى أربعة توجهات للدافعية : (الداخلية – الخارجية – نحو التعلم – نحو المشاركة) و التي تنتظم في الدوافع العشرة لأجل الإلتزام في التكوين. (**Brouaux. K: (2009 , 19**

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

1/- الدافع الإبستيمي (Le motif épistémique) :

أو التعلمي و التعلم يعني إمتلاك المعارف و الثقافة، و هي عمليات تجد سبب وجودها و تعزيزها في ذاتها و دافع الإلتزام هنا هو مرتبط بمعرفة محتوى معين و تكرارها دلالة على المتعة في ذاتها(**Brouaux. K: 2009 , 19**).

فالتعلم و إكتساب المعارف أو التثقيف، هي عمليات تبررها وتعززها المادة في حد ذاتها، فدافع الإلتزام هنا هو مرتبط بالمعرفة من خلال المتعة في المعرفة لمحتوى معين حيث تتشكل المتعة و التشوق لذاتها، و حسب المصطلحات المستخدمة في هذا البحث فهي قضية "ذوق شخصي" أو الرغبة في التقدم، أو محبة الجانب الذهني في الأشياء. من حب الإطلاع و حب التعلم و المعرفة، فالدافعية هي مرتبطة بالمحتوى نفسه، "مثلاً إنني أحب كل ما يتعلق بالإقتصاد، أو التسيير" إنني دائم مهتم بالموارد البشرية،...إلخ. حتى و لو تأثرت أحياناً بدوافع أخرى و هذا له علاقة تأثرية بالبعد الوجداني و في هذا الحب للمعرفة نجد أن لديه التوجه نحو تفتح الذهن، أو حتى فوق المعرفية (Métacognition) (**Carré Ph: 1998 , 124**).

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

يتعلق الأمر بالمشاركة في التكوين لأجل ربط علاقات إجتماعية، فالذي يهم هنا هو الظروف الإجتماعية لسير التكوين و لأجل الإجابة عن هذا الدافع للتسجيل يجب على التكوين أن يقدم فرص للتبادل مع آخرين و السماح بتنمية العلاقات الإجتماعية-الوجدانية الجديدة، و الإنضمام إلى جماعات و التواصل معهم، و ربط علاقات إجتماعية و تعزيزها و هناك نتحدث عن التعارف، الإحتكاك، و رؤية الآخرين، التواصل معهم، تنمية العلاقات، المقارنة من حيث التجارب و الخبرات، سواءاً تعلق الأمر بمعارف جديدة أو أصدقاء سابقون، و هنا المتعة تكمن في أن يكون مع الآخرين، حتى و لو أعتبر نادراً أن تكوين الجماعة هو كمصدر حقيقي للتعلم.

3/- دافع المتعة : (Le motif hédonique)

و هنا يتعلق الأمر بالرغبة و المتعة نظراً للظروف المادية لسير و بيئة التكوين و التي هي مستقلة تماماً عن تعلم المحتوى المميز له، منها الراحة في مكان التكوين و التمتع بالتجهيزات، الأدوات ، الوثائق، الدعائم حيث نلاحظ أن اللغة الشائعة في التعبير تكون إنفعالية، والتي أشار إليها (Houle1961) أنه هو من بين الدوافع نحو التكوين و المستقلة تماماً عن محتوى التكوين. (**Carré**

Ph: 1998, 124). فالفرد يهتم أكثر بالشكل (المرح، الراحة في الأماكن، الأدوات و التجهيزات المستعملة) أكثر من العمق (محتوى التكوين). (**Brouaux. K: 2009 , 19**)

4/- الدافع الإقتصادي : (Le motif économique)

إن أسباب المشاركة هنا هي مادية فالمشاركة في نشاط تكويني هي ملازمة لمكاسب مادية و إقتصادية، قد تكون مباشرة لضمان البطالة، أو غيرمباشرة عبر المرور من التكوين مثلاً الحصول على ترقية مصاحبة لذلك. و هذا هو شائع غالباً لدى العاملين فهذا الدافع مرتبط بالتهديد في الشغل، لذلك فالتكوين يلعب دور أمان ضد إنخفاض الدخل و الطموح في تحسين الدخل لدى العاملين في إطار التكوين الترقوي.

5/- الدافع الإجباري : (Le motif préscrit)

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

6/- دافع الإجتناب (Le motif dérivatif) :

و هنا نتحدث عن إجتناب وضعيات و نشاطات معاشة و التي تكون غير مريحة و التي هي سبب التسجيل في التكوين مثلاً إنعدام الحيوية والمرح في العمل، النشاطات الروتينية المملة ونقص الإهتمام المهني، أو مشاكل و فقر في الحياة الوجدانية و الإجتماعية، صراعات عائلية و التي تعبر عنها بكلمات هروبية و تجنبية من حيث تغيير الروتين و الوضعية ...

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

يتعلق الأمر هنا بإكتساب و تعلم الكفاءات (المعارف، القدرات، الإتجاهات) المدركة كضرورية لإنجاز النشاطات النوعية خارج مجال العمل (الهوايات، الحياة العائلية، المسؤوليات الجمعوية،) الهدف دائماً هو النشاط الملموس و الفعلي ، فالتكوين له وظيفة من أجل الإهتمام أو المشروع، أو الحاجات أو حب الإستطلاع الشخصي، أو مساعدة الأطفال في حياتهم عبر المرافقة (**Carré Ph: 1998 , 126**).

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

9/- دافع الهوية (Le motif identitaire):

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

10/- الدافع التوجيهي (Le motif vocationnel) : في هذه الحالة يتم إكتساب الكفاءات (المعارف، القدرات، الإتجاهات) أو الإعتراف الرمزي اللازم للحصول على الوظيفة أو المحافظة عليها في تطورها أو تحولها فالسبب في الإلتزام نحو التكوين هو على أساس التوجه المهني و تسيير المسار المهني، أو البحث عن عمل قبل أي دافع إقتصادي أو هوية أو إجرائي. (**Brouaux. K: 2009, 19**)

و نسميه أيضاً بدافع التوجه و اللغة التي تعبر عن ذلك هي كلمات البحث عن الشغل، و السيرة الذاتية، الحراك المهني، المستقبل المهني، الفرص، فالتكوين هو عبارة عن نافذة للخروج فالشهادات المتحصل عليها لها طابع و دور إستعمالي أكثر منه هوية و الذي هو مرتبط بالدوافع الإقتصادية و الهوية إلاّ أن الإختلاف يمكن في توجهه المستقبلي البعيد. **(Carré Ph: 1998 , 126)**

ملخص الفصل :

رأينا بأن مسألة الدافعية في التعلم وفي التكوين تمثل رهان جوهري للنظام التربوي و مجتمعاتنا المعاصرة فلا يقتصر الأمر فقط على الشباب في التكوين الأولي بل يتعداه إلى فئة الراشدين الذين يجب أن يطوروا من كفاءاتهم على مدار حياتهم سواءا بالنسبة للعاملين أو المربين أو الأباء...فالدافعية للإنجاز فيما يخص التعلم والتي يعبر عنها من خلال الإلتزام والمثابرة و التي هي إحدى العوامل الأساسية لنجاح المتعلمين وعلى العكس من ذلك فإن المستوى العالي من الدافعية يعبر عنه من خلال الإهتمام الشخصي بالتكوين، الإدارة المستقلة للمكتسبات، تحديد الأهداف العالية التعلم ، إنتقاء الأدوات، والإستراتيجيات، التحكم في النتائج الذاتية والتوافق الإجتماعي في القسم...وفي أيامنا الحالية إنه رغم تطور البيداغوجية المتجددة وتعدد عروض التكوين الذاتي و إتساع الدور المسهل الذي تلعبه تكنولوجيا الإعلام و الإتصال في دعم السلوكات المستقلة من قبل المتعلم لكن على النقيض نرى بأن التجنب أو الرفض لوضعيات التكوين هو إشارة لعدم الإلتزام الذي يظهر من خلال السلبية في القسم ونقص المثابرة وتبني أهداف إجتنابية من أجل المحافظة على تقدير الذات و التغيب أو التسرب. وبين هاذين النقيضين فإن جودة المردودية المتحصل عليها بعد التكوين قد تصبح محل شك يؤثر من خلال السلوكات سواءاً في الفشل في الحصول على الشهادة أو الخروج من نظام التكوين دون الشهادة أو عدم تحقق المرغوب من التكوين.

الفصل الرابع

التعلم وإكتساب الكفاءات.

تمهيد:

خلال السنوات الأخيرة تفهمت المؤسسات أنه لضمان إستمرارية تطورها و إزدهارها عليها أن تستثمر في مواردها البشرية وتهتم أكثر بفعاليتها و التي تترجم من خلال مبادرات و خطوات لتطوير الكفاءات و المعارف وقدرات مستخدميها و مسيريها. ومع التزايد لضغوطات المحيط على المنظمات جعل لزاما عليها أن تكون أكثر إنعكاسيةً وأجود أداءاً فالميزة التنافسية للمنظمات تتحقق عبر قدرتها و كفاءة عامليها على إستباق الوضعيات وإدراك سلوك المنافسين وتغيرات الإقتصاد العالمي و الوطني أو المحلي وهذه القدرة في إكتساب و التحكم في المعلومات الجديدة و تسييرها و إنتقالها و رأسملة الخبرات و المكتسبات مثلها مثل التجديدات و الإبداعات فتأسس لقوة المؤسسات المتعلمة. فالمصدر الدائم للميزة التنافسية هو قدرة الأفراد في الخلق والتعلم بسرعة من المنافسين سواءا كان تعلما فرديا أم جماعيا أم تنظيميا.

لذلك حاولنا في هذا الفصل أن نحدد المفهوم الملائم لعملية التعلم في المنظمة و الفاعل الأساسي فيها الذي هو المتعلم الراشد والذي هو ينتمي إلى كيان إجتماعي وبالتالي هل التعلم في المنظمات يصلح أن يكون تنظيمياً أم فردياً وماهي أوجه التكامل بينهما ؟ وعلى أي أساس تظهر أهمية التعلم في المنظمات؟ و كيف نقيم نجاح أو فشل نشاط التكوين والذي هو شكل من أشكال التعلم وإكتساب الكفاءات إنطلاقا من مرحلة نقل المعرفة التي تم إكتسابها في نشاط التكوين إلى محتوى العمل؟

و سنتطرق في هذا الفصل إلى خمسة جوانب أساسية تم ترتيبها على النحو التالي:

المبحث الأول : مفهوم التعلم والحاجة إلى إكتساب المعرفة.

المبحث الثاني : التعلم لدى الأفراد و نظرية التعلم الإجتماعي.

المبحث الثالث : التعلم عند الكبار أو الراشدين.

المبحث الرابع : ثنائية التعلم الفردي والتنظيمي.

المبحث الخامس : نقل المعرفة بعد نشاط التكوين.

المبحث الأول : مفهوم التعلم والحاجة إلى إكتساب المعرفة.

المطلب الأول: الحاجات الإنسانية الأربعة الأساسية :

ذهب العديد من الخبراء و المختصين في علوم النفس أن حاجات الفرد تنتظم بطريقة تسلسية و خصوصاً بعدما تقدمت نتائج البحوث و بعد آخر الإكتشافات التي تختص بعلم الأعصاب (Neurologie) ، فلم يتنازلوا عن التأكيد بأن بعض الحاجات هي فطري من النوع الوجداني (الإنفعالي) والتي هي ملازمة للطبيعة الإنسانية، غير أن هذه الحاجات و المواضيع المتعلقة بها هي تطورية و يمكن أن تتحول تحت ضغوط الحياة الإجتماعية و التفكير المنطقي، و هاته البحوث المتعلقة بمجال الدوافع الإنسانية الفطرية ليست إلاّ خطوة أولية. ومن جهة أخرى قام كلا من البروفسور (Nitia Nohria ،Paul Lawrence, 2004) من مدرسة التجارة لـ (Harvard Business School) مؤخراً طرح قاعدة أساسية للبحث ترتكز على أربعة أنواع للحاجات الفطرية أو الدوافع البشرية حيث أنها متعددة و مستقلة عن بعضها البعض وهي :

أ/- الحاجة للإكتساب و الإحتفاظ "Besoin d'acquérir et du conserve" :

فالحاجة إلى الإكتساب و الإحتفاظ تتمثل في البحث، المراقبة والمحافظة على الأشياء المادية، لأجل العيش (الغذاء، مثلاً...) أو وضعية مسيطرة في المجتمع، فهذا الدافع هو قاعدة البحث عن السلطة و الإعتراف من الآخر و تقدير الذات...

ب/- الحاجة إلى نسج العلاقات "Besoin d'une relation":

يتعلق الأمر بالحركة و الإندفاع الذي يدفع الأفراد لتأسيس علاقات مع الآخرين و التعاملات الإجتماعية. من خلال الضرورة للإجتماع مع الأقران و الأصدقاء، فالثقة و التعاون تمثل قاعدة العلاقات. و التي هي أيضاً أصل بناء المجتمع، و التي تفسر شعور الأشخاص حين يقطعون علاقاتهم مع الآخرين و هي الحالة حينما يرى العمال أن معملهم و مؤسستهم سوف تغلق بعد سنوات من الخدمة الجيدة و الوفية، و القيمة الإجتماعية التي تحيط بحياتهم المهنية.

ج/- الحاجة إلى التعلم " Besoin d'apprendre" :

يتعلق الأمر بدافعية الفرد بترضية فضوله من أجل فهم نفسه و محيطه، فالحاجة للتعلم مرتبطة بالحاجة للتطور و الإكتمال.**(Mc Shane L , Benabou Ch: 2008 , 254)**

د/- الحاجة إلى الدفاع "Besoin de défendre" :

تظهر هذه الحاجة أنها قريبة من الغريزة حينما يكون هناك تهديد أو خطر سواءاً بالدفاع أو القتال، أو الإجتناب بالهروب، فهي غريزة لحماية الأقرباء من المعلومات، المكتسبات أو القيّم فهي دائماً نشطة لأنها تظهر مباشرة بعد ظهور التهديد على النقيض الحاجات الثلاثة تندرج ضمن الطبيعة التطورية و النمو إذن فما هو الدور الذي تلعبه الدوافع الإنسانية الأساسية في سيرورة التحفيز ؟؟

فإدراكنا للعالم الخارجي مرتبطة بجزئين من الدماغ المركز الإنفعالي (Centre émotionnel) و المركز المنطقي (Centre rationnel)، فالحاجات الفطرية النشطة تنقل أولاً المعلومات السريعة الحيوانية المرتبطة بالإنفعالات (الفرح، الخوف...) فالمعلومة الإنفعالية ترمز (غالباً ما تكون بصفة لا شعورية) فهي في المركز المنطقي للدماغ حيث تحلل وتدرس إنطلاقاً من التجارب السابقة و المنطق (Logique) الخاص بنا، أما المركز المنطقي يكون بالإختيار الشعوري و المقبول إجتماعياً، الذي يحفز سلوكاتنا و هنا نتحدث هنا عن الذكاء الإنفعالي و تحقيق غالبية هاته الحاجات يمكن أن تأخذ كل طاقتنا مثلاً تغيير في المنظمة قد يوقظ في نفس الوقت (الحاجة للإحتفاظ بالمكاسب، الشهرة،) و الحاجة للتعلم (معرفة طبيعة هذا التسيير، معرفة الغاية من الوجود في المنظمة ...)

فنظرية الحاجات الأربعة الأساسية هي جد مهمة، لأنها تقدم مخطط تفسيري واسع للتحفيز (الدافعية)، أولاً لأنها تقصي فكرة أن كل العالم هو محفز بنفس التسلسل للحاجات (ماسلو)، أيضاً إنها تشرح الجانب الإنفعالي للدافعية، ، فالبحوث أكدت أن الدماغ يعالج المعلومة بطريقة إنفعالية و منطقية (عقلانية) ... و إنتقد (Mc cleland) أن هاته الحاجات ليس فقط طبيعة وفطرية و إنما هي نتاج ثمرة التعلم **(Mc Shane L,Benabou Ch: 2008 , 256)**

المطلب الثاني: ماذا يعني أن نتعلم ؟ "Apprendre":

إنه من الصعب تقديم تعريف مصطلح لـ "التعلم" بحكم التخصصات التي تتناول هذا الموضوع ومن جوانب مختلفة. ففي علم النفس يتعلق الأمر بالتحسن في الفعالية أو إستعمال العمليات المعرفية الأولية (الوعي أو اللاوعي) والذي يسمح بحل المشاكل المتعارف عليها والإنجاز الجيد لمهام الحياة اليومية. فالتعلم والتفكير هما شيئان مترابطان حيث تكون المعرفية شرط أساسي، لكن ليس كافي للتعلم أما فيما يتعلق بالمختصين في التربية إن "التعلم" لا يمكن فصله عن الفعل الممارس على العالم. فالتعلم لا يتضمن فقط التزايد في المعارف و لكن التعديل في طريقة السلوك.

فالتعلم هو التعديل المستمر في معارف المتعلم الناتجة عن الخبرة وهذا التعريف يتضمن ثلاثة جوانب: (أ)- التعلم هو التعديل المستمر، (ب)- إن معارف المتعلم هي موضوع التعديل،(ج)- أن الخبرة المعاشة من قبل المتعلم هي التي تجري التعديل.

فالمعرفة هي قلب التعلم فالباحثين في العلوم المعرفية و علوم التربية (Anderson et al, 2001) و من (Mayer ,2008) قد ميزوا بين خمسة أنواع من المعارف اللازمة في النجاح بالنسبة لمعظم التخصصات و هي كالتالي :

- الأحداث : الوقائع الخاصة أو الحالات مثلاً أن الكرة الأرضية هي الكوكب الثالث من المجموعة الشمسية.
- المفاهيم : النماذج و التصنيفات ، المبادئ ، أو التصورات مثلاً في رقم 23 إن 2 يمثل العشريات.
- الإجراءات : المراحل لعملية و التي مآلها إلى نتيجة مثلاً معرفة إجراء الضرب 22×115 =
- الإستراتيجيات : المنهجية العامة مثلاً تحليل وتجزئة مشكلة إلى عدة مهام صغيرة.
- الإعتقادات : التصورات المعرفية التي لدى الفرد عن تعلمه كأن يقول مثلاً أنني لست جيد في الإحصاء ، وفي هذا الميدان إن مكتسبات المتعلم تمثل البعد الأكثر أهمية حيث وضح (Kalyuga,2005) أن المناهج البيداغوجية التي أثبتت فعاليتها على المتعلمين الذين لديهم قصور وضعف في الكفاءات أن تكون غير فعالة بالنسبة لأفضل المتعلمين.

(Richard E Mayer : 2010 , 196)

يجب أيضاً التفرقة بين سيرورة التعلم الرسمي و غير الرسمي و اللارسمي فالتعلم الرسمي يكون في الهياكل التربوية مثل النوادي و الجمعيات أما العمل هو مكان التعلم اللارسمي أما الغير رسمي في الأخير والذي هو في الغالب غير متعمد حيث يكون حاصل خارج الأطر المحددة سابقاً للتعلم. (Tippelt,2004). كما أن التعلم يمتد ويستمر على مدى مراحل الحياة كلها. و البحوث التجريبية حول الطفولة والشباب و الكبار كذلك بقيت مجزئة إلى حد كبير. و هذه الإختلافات هي راجعة إلى التعقيد في كل مراحل الحياة و في التعلم.**(OCDE: 2007, 226-227)**

و حين نتعلم يعني أن نتربى و نتكون مما يرجعنا إلى الخبرة الفردية ولكن يتعلق الأمر بالأثار المرئية للعمليات الذهنية وهذه الأخيرة تنجز لدى المتعلم حيث تسمح بتحسين نتائج عمله و بالتالي تحسين النشاطات التي لها أهداف موجهة و محددة.

و من خلال النظريات الأولى في علم النفس (الترابطية، الجشطالتية،...) لدينا الميل أن نعتبر نفس العملية عموماً عندما تأخذ في الإعتبار لكل أنواع التعلم لكن فيما بعد رأت البحوث في علم النفس أن عمليات التعلم مرتبطة بما يجب تعلمه. وأن هناك بعض العمليات الخاصة فقط ببعض أشكال التعلم وحالياً إن بعض العمليات الأساسية منها التجميع، التصنيف، النقل بالتشابه،..هي كلها آليات تشترك في كل أنواع التعلم، فدراسة التعلم يجب أن تبدأ من أصوله، من خلال أعمال(Guthrie,1930) و الذي أعتبر التعلم كإكتساب للإجابات الجديدة فكل شيْ يتعلم هو عبارة عن إجابة وإذا إعتبرنا أن كل إجابة مكتسبة فإن الإجابات الجديدة هي من قبيل التعلم الجديد. لذلك يمكن أن نعتبر بأن التعلم هو عبارة عن تكيف بالنظر إلى الإجابة الجديدة أو المتكيفة وهو المحك الكافي لأنه في بعض الحالات هناك مجموع التعلم غير المتكيف. فدراسة التعلم هو في الأخير الكشف عن طبيعة الإجابة والتي يجب أن تكون واعية و ظاهرة. لكن في بعض الأحيان هناك التعلمات الضمنية. لأن بعض التعلم لا نستطيع أحياناً أن نعبر عنه والذي هو حاصل عموماً أن جزء من ما هو مكتسب يمكن التعبير عنه. فالتعلم هو تعلم وحدات من الإجابات المستقلة عن بعضها البعض أو هو سيرورة تصاعدية وتدرجية . كما أن هناك عدة متغيرات مساهمة منها الدافعية ، الإنتباه ، الإمكانيات الذاكروية ، الشكل الذي به تأخذ المعارف، فوق المعرفية، فلا يمكن أن نختصر التعلم في بعض الإجابات المتعلقة بالأداء لأن بعض الإجابات لا تظهر أبداً إن لم تكن الظروف المناسبة متحققة.**(Barcenilla ,J. Tijus C: 2004 , 68)**

من جهة أخرى إن التعلم يعني الإكتساب و الإمتلاك أولاً ثم المحافظة و يمكننا التساؤل عن الربط بين ما تعلمناه، و ما الذي هو مفيد في إستعماله لاحقاً و يعرف (Clausse,1967) "التعلم أنه التعديل للسلوك المنجز عبر حل لمشكلة تطرحها العلاقات الحسية على الفرد" فالذي نتحدث عنه هنا يتجاوز ميدان التعلم المحدود في المكتسبات المدرسية، و هذا لا يعني أننا لا نتعلم إلاّ إرادياً بل يمكن أن يحصل التعلم في ظروف غير مرغوبة و غير متوقعة و غير مبحوث عنها، مثلاً التخوفات المكتسبة.

(Deldime R, Demoulin R: 1994 , 258)

3-1 **التعلم** "l'Apprentissage" :

يعرف (Norbert Sillamy) التعلم أنه عملية أو سيرورة التكيف والتي يقدم الفرد خلالها إجابات ملائمة لبعض الوضعيات فهو تركيب معقد لا يترك المجال لأي تصور وحيد فهناك التعلم الحسي الحركي (اللعب بالبيانو، شد القوس..) أو التصوري (إكتشاف العلاقات و القوانين..) أو الشفهي (سرد الأشعار..) فمجموع التعلم بالترابطات التجميعية و بالإشراط ، المحاولة والخطأ، أو الفهم الفجائي، أو من خلال المحاكاة... فمفهوم التعلم يشمل عدة مجالات و مختلف الظواهر وليس هناك أي نظرية لها القدرة في الإعتبار الكلي لهذا الموضوع بطريقة مقنعة ....فالتعلم هو تغير تكيفي للكائن الناتج عن تفاعله مع المحيط فهو يخضع للنضج العصبي و الفيزيولوجي فهو ليس منعزل عن التربية فهو مرتبط بعوامل شخصية أخرى مثل الذكاء و الدافعية و الوجدانات (الإنفعالات و القلق) والإتجاه نحو المهمة التي تنجز وتكتمل جميع الشروط حينما يكون الفرد راشدا و ذكي وفعال و بطبيعة الحال تكون لديه الدافعية متوفرة فحينما تكون دافعيته قوية جداً فإنها تخلق القلق و الخصائص المتعلقة بالمهمة من حيث الصعوبة و كذلك في توزع المحاولات سواءا كانت متجمعة أو متفرقة. بالإضافة إلى التعزيزات سواءاً كانت مكافآت أو عقوبات. كما أن أهمية هذه العملية ليست مقتصرة فقط على إكتساب المعارف والقدرات المميزة فالتعلم يشارك أيضاً في تأسيس الشخصية كلياً.

فهو التعديل الدائم للسلوك و الذي لا يمكن إرجاعه فقط للنهج الفيزيولوجي، فمفهوم التعلم له معنى آخر مغاير لما هو في اللغة العامة و الذي هو مطروح لدى علماء النفس، ففي لغة الحياة اليومية إن التعلم هو مرتبط بفكرة المهنة اليدوية أو التكوين في الميدان... فبالنسبة لمختص علم النفس على العكس إن التعلم هو وظيفة للحياة الحيوانية فكل حيوان هو قادر على التعلم فالتعلم هو تعديل السلوك، و الذي يعني أنه من أجل التحقق من هذا التعلم يجب قياس السلوك الأولي (الإختبار الأولي)، ثم السلوك النهائي (الإختبار النهائي) ثم معرفة الفرق بين كلا السلوكين و من الواضح أن هذه الطريقة لتحديد التعلم تكشف لنا عن تيار التفكير السلوكي فهذا التعريف البسيط و الأكثر إجرائيةً هو بالتأكيد أكثر تقزيما و يمكن أن نتبنى تعريفاً آخر يتوافق مع تيار التفكير المعرفي وبالتالي يصبح "التعلم يعني تعديل دائم للتصورات و مخططات النشاط". **(Raynel F, Rieunier A: 1997, 34)**

الميادين المتعلقة بالتعلم ، ماذا نتعلم ؟ :

1/- الإدراكات. 2/- طرق التصرف، السلوك، العادات. 3/- المعارف و العمليات الذهنية. 4/- الجوانب الوجدانية للشخصية.: **(Deldime R, Demoulin R : 1994 , 258)**

المطلب الثالث: تصنيفات التعلم:

إن أهم تصنيف تم تجميعه من خلال مقاربة بيداغوجية والذي أقر بالمجالات الوجدانية، الإجتماعية – الوجدانية، المعرفية، النفس حركية، و هو كالتالي :

الميدان الإجتماعي الوجداني : إستعمال قواعد الأدب و اللياقة في تجمع إجتماعي، تبنى مواقف سهلة في وضعيات التواصل الشخصي، الوصول في الوقت حين الموعد، أما عن الميدان المعرفي : تعلم الأفعال، الأسماء، تعلم التمييز، تعلم قواعد التصنيف (المفاهيم)، تعلم القواعد العلائقية (المبادئ) – و تعلم الإجراءات.الميدان النفس حركي، قيادة السيارة، تعلم كرة اليد، و الطائرة ...

فعالم النفس الأمريكي (Robert gagné) قام بتصنيف التعلم الحاصل في المدرسة و قام بتلخيصها على شكل مصنفة Taxonomie و التي سوف نذكرها على وجه الإيجاز حيث عرض مختلف المجالات لكن مع التوسعة كثيراً في المجال المعرفي **(Raynel F, Rieunier A : 1997, 40)**.

أولاً: التصنيفات الكبرى للتعلم حسب Gagné :

يجب على التعلم أن يعطي إعتباراً للوسائل المستعملة من قبل الفرد في إدراك العالم و إكتساب العادات الحركية أو الشفهية و إدخال المعارف و بناء العمليات الذهنية العليا و إدراج مختلف الجوانب الوجدانية و إفتراض أن الظروف المختلفة و أنواع التعلم المختلفة هي مطلوبة لأجل إنجاز كل هاته المكتسبات، ف Gagné إقترح نموذجاً عبر إيجازه و تلخيصه لبحوث التعلم و إستلهامه من نظريات Skinner حسب المقاربة الترابطية (Associationniste) في طرح أسس علم النفس التعلم على التربية.

و هناك ثمانية 08 أنواع للتعلم حسبه :

1- تعلم الإشارات "L'apprentissage des signaux" (Signal learning) :

هذا النوع يماثل التعلم بالإشراط كما وضحه بافلوف من خلال نظرية الإشراط فهو تعلم يرتكز على المثير و الإستجابة (S.R) فهو تعلم غير إرادي و الذي يأخذ في الحسبان للإنعكاسات الإنفعالية مثلاً (الخوف المكتسب خلال الإشراط) و هذا التعلم يستند إلى تنظيم الجهاز العصبي.

2- تعلم الرابط بين المثير و الإستجابة "Lien stimulis-réponse" (S.R learning) :

هذا التعلم ينطلق أساساً من ممارسات بيداغوجية متعددة، في هذه الحالة إن الرابط بين المثير و الإستجابة ليس فطري بل هو مقصود عبر تنظيم و ترتيب وضعية التعلم، فيأخذ في الإهتمام لتعلم اللغة في بداياته فالسلوكات المكتسبة هي سلوكات إرادية و الذي يتعلمها يأخذ المبادرة في إنتاجها فـ Skinner تحدث عن الإشراط Conditionnement opérant عكس الإشراط الذي تحدث عنه بافلوف

(Deldime R, Demoulin R: 1994 , 258-265)

3- التعلم للسلسلة الحرفية "Chaining" :

يتعلق الأمر بنوع قريب من التعلم السابق، و الإجابات المقدمة من قبل الموضوع تحتوي على مثيرات لإستجابات مستقبلية تأتي فيما بعد، و الذي يخلق تسلسل الإجابات أي تتابع للمثيرات، و الإستجابات مثلاً أن نطلب من سائق مبتدأ لكي يحرك السيارة فيقوم بسلسلة طويلة من الإجابات الحركية حيث أن كل واحدة تحرك مثيرات في المقابل.

4- تعلم السلسلة الشفهية "Verbal association" :

إن أسس هذا التعلم تنطبق كما هو الحال بالنسبة للسلسلة الحركية إلاّ أن هذا التعلم خاص بالبشر مثلاً (حفظ نص).

5- التعلم بالتميز المتعدد :

نجد هذا النوع يعني التعلم في ميدان التعلم الحركي و الشفهي (الكلامي).

6- تعلم المبادئ : تعلم القيم و الصفات الأخلاقية..

7- تعلم المفاهيم : التعلم المجرد..

8- تعلم المشكلة و إكتشاف الحل "Problem Solving" :

تقديرات متعلقة بالتصنيف *:* حين يتم طرح السؤال من قبل المتربصين و أساتذة المستقبل حول مسألة وجود إحصاء مرتب لكل أنواع التعلم المعروفة فإننا نقترح عليهم المعلومات التالية :

1- **التقدير الأول** هو التفرقة بين "مواضيع التعلم" و "عمليات التعلم" فالموضوع يرجعنا إلى كل ما يتعلمه الفرد من اللغة، الإتجاهات، المفاهيم، السلوكات، الحوادث، المعلومات، الحركات و هناك نظرة إجرائية في المحيط المدرسي و التي تذكرنا بأعمال(Robert gagné) حيث أشار في نموذجه إلى كل أنواع التعلم الذي تقدمه المدرسة و التي عرفت بتصنيف Taxonomie de gagné، والتي تحدثنا عنها في العنصر السابق في مقابل ذلك هناك عمليات التعلم وهي الآليات الداخلية التي تتضمن التعلم و التي تعالج غالباً في علم النفس الشكلي عبر مفاهيم Insight و الإشراط السلوكي، و معالجة التصورات للمعرفية من خلال مفهومي Assimilation/Accomodation.

2- **التقدير الثاني** هو التفرقة بين التعلم الرمزي الفرعي (Subsymbolique) من التعلم الرمزي (Symbolique) و يتعلق هذا التصنيف و الذي أصله من المعرفية فالرمزية تنطوي تحتها كل تعلم للرموز (الإرشادات، اللغة، الشفرات، التصورات) أما التي هي متعلقة بـ (Sub Symbolique) هي كل تعلم و الذي لا يتطلب أي إستعمال للرموز. (Symbolique) منها تعلم و إكتساب سياق المعارف – المخطط، الشبكات السيميائية، تصور النشاط أو الأحداث، النماذج الذهنية ...إكتساب المعارف الحديثة (المفاهيم، المواضيع، الحوادث) و العلائقية (الإجراءات، القدرات، الآليات ...) لهذا التعلم إنها تقتصر على البشر.**(Raynel F, Rieunier A : 1997 , 34)**

أما بخصوص التعلم الرمزي الفردي (Sub Symbolique) مثل الإشراط الكلاسيكي لدى بافلوف و سكينر، أيضاً التعود ... و التعلم بالملاحظة و الإنتقال الإجتماعي (مثلاً إعادة إنتاج إتجاه، أو حركة معقدة، بعد ملاحظة النموذج، و التعلم الإجتماعي...الخاصية الأساسية لمجموع هذا التعلم، فهي مشتركة بين الحيوان و الإنسان.

3- ***التقدير الثالث*** وهو المقاربة التي تفرق بين التعلم بالحركة النشاط (Action) و التعلم بالتعليم (Instruction)، فالتعلم بالحركة مشتق من التعلم بالمحاولة و الخطأ، لـ (Thorndike) أو التعلم بالإكتشاف لـ(Bruner) و يمثل أحد الأشكال المهمة للتعلم، Vygotski, Bruner, Piaget, Galperine، وهؤلاء العلماء الذين إفترضوا أن الذكاء يبنى على أساس نشاط وفعل الموضوع على الأشياء. أما التعلم بالتعليم هو تقديم المعرفة مصاغة في نص و في هذه الحالة إن إكتساب المعارف مرتبط بفهم النص (طريقة الإستعمال، التعليمات، الإرشادات) **(Raynel F, Rieunier A : 1997, 35)**

ثانياً: تصنيفات متعلقة بالمجال المهني.

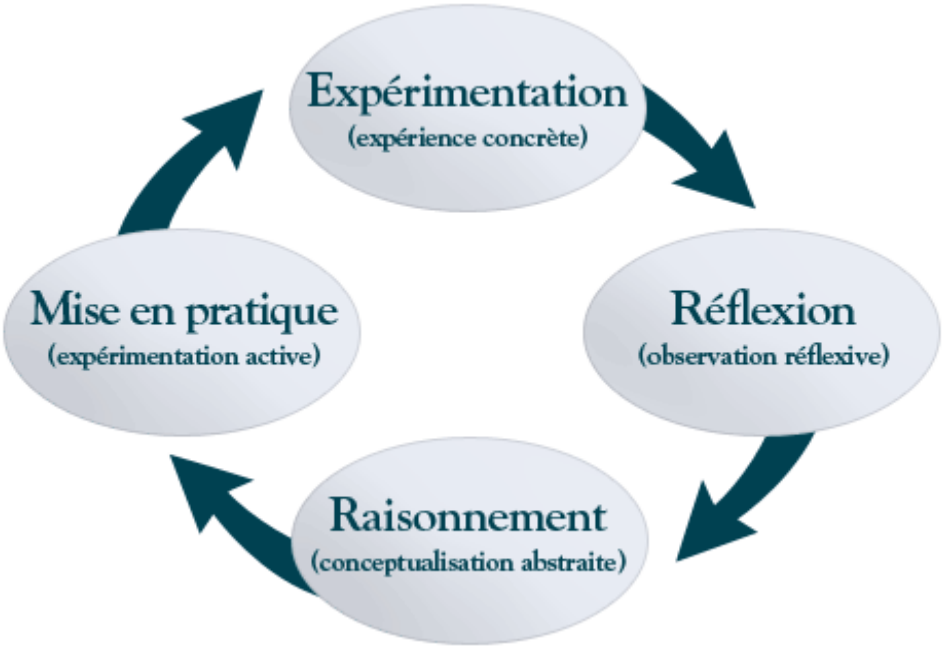
حينما نتناول التعلم بصورة إجمالية فإنه التحسن المستقر للسلوك والتصرفات أو النشاطات الذهنية التي مصدرها التفاعلات بين الفرد و المحيط الإجتماعي و الفيزيائي الذي يعيش فيه، ومن خلال هذا التصور للتعلم فإننا نميز بين ثلاثة مكونات هي :

- الأداءات أو التصورات حيث يتعلق الأمر بما كل هو ملاحظ ومن شيئ يمكن أن نعاينه و بأن هناك حدوث للتحسن.
- النشاطات الذهنية فيتعلق الأمر بالآليات أو العمليات الداخلية المسؤولة عن إكتساب و تخزين وتطبيق المعارف و التي تفترض و تسمح بالتحسينات.
- التفاعلات الحاصلة بين الفرد والمحيط الفيزيائي و الإجتماعي والتي هي تحدد بما يسمى الظروف أو أشكال التعلم التي تعطي الإعتبار أو تدعم إكتساب المعارف (محتوى التعلم من المفاهيم، القواعد.أما من ناحية الظروف و العمليات و الآليات: التعلم بالنشاط، المحاكاة، حل المشاكل...) **(Barcenilla , J. Tijus C: 2004 ,76)**

أ/ التعلم بالتجربة :

إن عدد كبير من المنظمات غيرت من إستراتيجياتها للتعلم بتجاوز الحضور في القاعات و الأقسام، و تبنت مقاربات ترتكز على الملاحظة و التجربة، كما تحدثنا سابقاً فأصبحت مصدراً للتعلم لإكتساب عدد كبير من المعارف و الكفاءات الضمنية. فالتعلم بالتجربة (الخبرة) تم تصويره بعدّة أشكال، من خلال إحدى المقاربات الحديثة هي نموذج التعلم التجريبي (Le modèle d'apprentissage Expérientiel) (David a. Kolb) **(Mc Shane L,Benabou Ch : 2008 , 188)**.

الشكل (4-1): حلقة وسيرورة التعلم حسب (Kolb)



من خلال الشكل (1.4) الموضح أعلاه فهذا النموذج يمثل التعلم التجريبي كسيرورة دائرية (حلقية) من 4 أربعة مراحل التجربة الملموسة و الفعلية للتعلم الذي يتفرع منها الإلتزام الحسي و الوجداني (الإنفعالي) للفرد نحو نشاط الحدسية، التجارب الإنعاكسية، و الرجوع إلى الحاضر و التعلم من المحاولة و الخطأ هما الطريقتان المفضلتان في تعلم الكفاءات و هذا الإلتزام هو متبوع بملاحظة تفكرية يغلب عليها الإنصات، الملاحظة، التذكر، التعميم و الإستقرار من التجربة المعاشة– المرحلة الثالثة لدورة التعلم هي التفكير التجريدي (Le conceptualisation abstraite) في هاته المرحلة نقوم بتشكيل المفاهيم و ندمج ملاحظاتنا في رؤية منطقية أما المرحلة الرابعة هي التجريبية النشطة (Expérimentation Active)، تحدث حينما نختبر تجربتنا السابقة بتفكيرنا و تصورنا في سياق معين، فالنشاط هو الذي يتحكم.

ب/ التعلم التجريبي في الميدان "L'apprentissage expérientiel en pratique" :

يحدث التعلم التجريبي بطريقة أفضل حيث أن السياق يغلب عليه التوجه نحو التعلم، في الأخير إن نموذج (Kolb) أشار إلى ما يجب فعله، من تقديمه لبعض التوصيات و هناك بعض الأمثلة :

1/- تقبل أن يكون لكل فرد نمطه التعلمي المختلف و أنه يجب إثراء هذا التنوع في المنظمة في تكوين الفرق و المجموعات.

2/- المكافأة لا تقتصر على النتائج بالأداء و إنما تشجيع مختلف سيرورات التعلم، إعطاء الوقت للتعلم (مثلاً : تكوين المفاهيم لا يكون في ليلة و ضحاها).

3/- الإحتفاظ بذاكرة التجارب الجماعية.

4/- التسامح عندما يخطأ و يغلط الأخرين.

ج/ التعلم بالنشاط "L'apprentissage par l'action" :

التعلم بالنشاط يرجعنا إلى التنوع في نشاطات التعلم التجريبي خلالها يواجه المستخدمين عموماً جماعياً و في فرق مشكلة معقدة فعلية و مجهدة، فيتعلق الأمر هنا بتكوين العمال على تسيير الأزمات ففي عملية التعلم بالنشاط تصبح المهمة هي مركز التعلم، و نموذج التعلم التجريبي (بما فيه كل المراحل) فيقدم كنموذج مهم للتعلم بالنشاط في المؤسسة و هو إحدى الأشكال المهمة و الفعالة في تنمية و تطوير كفاءات الإطارات. **(Mc Shane L,Benabou Ch: 2008 , 188-189)** .

المبحث الثاني : التعلم لدى الأفراد و نظرية التعلم الإجتماعي.

التعلم هو تغير دائم على مستوى السلوك و الذي ينتج من إكتساب الكفاءات مثلاً الشخص الطالب أو المتكون حينما يتعلم كيف يستعمل الإعلام الآلي و برمجياتها بسرعة و بفعالية، بطريقة أفضل من قبل، فهنا نتحدث عن التعلم حينها يكون تغيير في السلوك ناتجاً عن تفاعلنا مع المحيط، يعني أننا نتعلم بواسطة حواسنا فإننا، نلاحظ، و نجرب، فالتعلم هو مصدر للفعالية و الدافعية، لدى العاملين، و فعلاً هناك دراسة توصلت أن إكتساب الكفاءات الجديدة هي أحد العوامل التي تحفز الأفراد لقبول منصب في المنظمة و من الناحية التحليلية إنها مجموعة من المعارف **(Mc Shane L, Benabou Ch: 2008 , 145)**

وفي إطار العلاقة بين المعارف والكفاءة يكاد يتفق عدد من الباحثين على قاعدة للمفهوم الأولي للكفاءة و التعريف الذي قدمه (Mourice Moutmollin,1984) و الذي هو تعريف يتناسب مع مجال تسيير الموارد البشرية كما يلي "الكفاءة : هي المجموع المستقر للمعرفة (Savoir Faire-Savoir) و التصرفات النموذجية و الإجراءات المضبوطة و أشكال التفكير و التي يمكن إستخدامها و تطبيقها بدون تعلم جديد" فالكفاءة هي بناء ديناميكي (Construction dynamique) و هي في إرتباط دائم مع كفاءات أخرى و التي تحتوي على :

1/ – Savoir-Faire معرفة إجرائية و موضحة يعني أنها مستغلة في الوسط المهني حيث أن التحكم فيها يظهر في إطار الشغل.

2/ – معارف نظرية، تجريبية، و معرفة عملية، و هذه الكفاءات تكتمل بقدرات مهنية مرتبطة بالخصائص الجوهرية للفرد و الإتجاهات السلوكية و هذه البنية للكفاءة هي مهمة لأنها مباشرة داخل المؤسسة فبالإعتماد على الأول من الممكن العمل حول الحراك المهني والمنظمات أما الثانية المعارف النظرية التي تسمح بتقييم إستعداد (Potentiel) و تعلم الفرد فالإستعددات تمثل مؤشرات جوهرية للتوظيف و تسيير المسار المهني (La gestion des carrieres). (**Filippe Eray : 1999 , 23**)

المعارف الضمنية و الظاهرة "Savoirs tacites et explicites" :

عندما يتعلم المستخدمين (Personnels) يكتسبون في نفس الوقت المعارف الظاهرة(Explicites) و المعارف الضمنية (Implicites) أما الظاهرة هي التي نستقبلها ونتلاقاها أو ننقلها بصورة واضحة ومنتظمة، فمثلاً المعلومة التي نتلقها في الدرس والمحاضرة والتي تشكل المعارف الظاهرة، يمكن أن تصاغ بكتابة و تنقل إلى أشخاص آخرين، فالمعارف الظاهرة لا تمثل إلاّ الجزء المرئي من قطعة الجليد (Iceberg). فأغلبية معارفنا و الجزء الكبير منها تمثله المعارف الضمنية ، مثلاً كأن تقول لشخص مثلاً "لا أستطيع أن أفهمك أو أشرح لك كيف يمكن أن أريك كيف أتصرف" أما المعارف الضمنية (الخفية) هي غير موثقة، فهي بالأحرى موجهة نحو النشاط و الحركة، و معروفة فيما وراء الوعي (الشعور) فمثلاً إندماج شخص في ثقافة معينة فيها معايير غير رسمية لمجموع العمل هو أيضا جزء من المعارف الضمنية، فالأشخاص يدركون أن هناك قيم، و قوانين موجودة لكن من الصعب أن يصفونها، فالمعارف الضمنية يمكن إكتسابها بالملاحظة، و التجربة المباشرة، فمثلاً الطيارين يتعلمون من الذين هم أكثر خبرة منهم، أو دَروسهم أو تجاربهم الشخصية، كما سنحاول تناول الأشكال الثلاثة لتعلم المعارف الظاهرة و الضمنية، التعزيز، التعلم الإجتماعي و التجربة المباشرة، و كل مقاربة تقترح وجهة مخالفة تسمح بفهم ديناميكية التعلم الفردي، والشكل التالي الجدول (2–2) يوضح التباينات بين المعرفة الضمنية أو الخفية والظاهرة أو المعبر عنها. .**(Mc Shane L,Benabou Ch : 2008 , 181)**

الجدول (4–1): الفرق بين المعرفة الظاهرة و الضمنية. حسب (Ballay, 2002)

المعرفة الضمنية Savoir tacite	المعرفة الظاهرة Savoir explicite
– الخبرة.	– المعرفة.

– المعرفة الإجرائية.	– المعلومة.
– الحدس.	– المفاهيم.
– الذاكرة.	– الوثائق.
– المعرفة الشفهية.	– المكتوب.
– التنشئة الإجتماعية.	– الموضوعية.
– الغير الرسمي.	– الإظهار.
– الذاتي.	– الرسمي.
– البنية.	– البنية.
– الجماعات.	– الإشراف.

المصدر **(Pérès,L. 2007:19)**

من جهة حينما يتم جرد المعارف في المؤسسة فتقسم إلى مجموعتين. المجموعة الأولى والتي تسمى بالمعارف الضمنية والتي هي المعرفة الإجرائية حيث هي المعرفة بسياقات القرار، المهارات، القدرات، حركات اليد، أسرار المهنة، الروتين. كما أنها تكتسب من خلال التطبيق وتتعلم وتنتقل بالتعلم الجماعي الضمني لمنطق (المعلم – المتعلم) كما أنها معارف محلية. من جهة أخرى هناك المجموعة الثانية مصاغة و متخصصة وتحتوي على المعطيات ، الإجراءات، النماذج، الأرغوريتم، وثائق التحليل و التلخيص، المخططات، وهي معارف غير متجانسة وغير مكتملة حيث أنها متأثرة بظروف خلقها كما أنها لا تتكلم عن المسكوت عنه من قبل الذين خلقوها. وكل هاتين المجموعتين يمثلان التجارب والخبرات و ثقافة المؤسسة ومخزنة في الأرشيف والخزانات و أنظمة المعلوماتية وأذهان الأشخاص ومحبوسة في الإجراءات والمنتوجات والخدمات حيث تميز قدرات الدراسة و الإنجاز ودعم المنتوجات و الخدمات التي تشكل وتنتج القيمة المضافة لعملياتها التنظيمية والإنتاجية.

و الملاحظة الأولية والتي تتجه أكثر نحو مفهوم الكفاءة فيتعلق الأمر بالتفرقة بين مفهوم الكفاءة من مفهوم المعرفة فالتكلم عن المعارف و المعارف الإجرائية المستعملة و المنتوجات ضمن المؤسسة لا يستدعي الطريقة التي بها تطبق المعارف يومياً من قبل أشخاص هم موجودين في وضعيات إجرائية خاضعين لضغوطات تقنية و إقتصادية و نفسية إجتماعية. ومن خلال هاته الرؤية يمكن أن نسترجع مفهوم الكفاءة أنه " قدرة الأشخاص في تنفيذ المعارف الخاصة و الموارد الفيزيائية والمعارف و المعارف الإجرائية و المشكلة لمعارف المؤسسة في ظروف العمل مع

إكراهات متعلقة بمنصب العمل، دور محدد جيداً، مهمة معينة وخصوصية. إضافة إلى الكفاءة الفردية و التي تنجز في سيرورة النشاط المحدد و هي التي تتجاوز المعارف و المعارف الإجرائية والتي يضاف إليها المعرفة السلوكية للأشخاص و الإستعدادات الأخلاقية".. **(Boughzala I , Ermine J : 2004 , 34)**.

المطلب الأول: نظرية التعلم الإجتماعي "La théorie de l'apprentissage social" **:**

حسب نظرية التعلم الإجتماعي المؤسسة من قبل (A.Bandura) في صيغتها النهائية 1977 إن الغالبية من التعلم يتم من خلال ملاحظة الآخرين، و تقليد سلوكهم المرغوب، و تجنب السلوكات التي لها مخلفات سلبية فهناك ثلاثة 3 سيرورات والتي تناولناها في الفصل المتعلق بالفعالية الشخصية.

<u>أولاً</u>: تقليد سلوك النموذج :

ويسمى أحيانا بالتعلم البديل حيث يتعلم الشخص قبل كل شيء أولاً من خلال سلوكات الآخر أي النموذج (الشخص الذي يتحكم في الكفاءات المرغوبة) والذي ينجز مهمة معينة، وذلك بإنتقاء و تذكر العناصر الهامة للسلوك الملاحظ، ثم القيام بتلك السلوكات، فتقليد سلوك النموذج يكون فعالا حينما يكون النموذج محترم و تكون أفعاله متبوعة بنتائج مرغوبة، فرؤساء و مديروا المؤسسات هم الأكثر تمكناً من لعب دور النموذج تجاه الموظفين، والمديرين (Mentors) أيضاً يمكنهم أن يكونوا نماذج للتعلم، فالنماذج يمكن أن يكونوا أشخاص أو أشكال رمزية (مثل المنظمات أو المؤسسات المثالية، الشباب, مشاهير الفن و السينما..) فالتعلم البديل (Apprentissage vicariant) هو طريقة للتعلم الديناميكي والذي يمكن أن يتحقق أيضا في التكوين الرسمي، من خلال الأحداث المصطنعة فالمشاركين يلاحظون أولاً على الفيديو كيف يتصرف النموذج في وضعية متميزة ثم يدعو المشاركين لإعادة إنتاج نفس السلوك، حيث يتضمن هذا التمرين تلقي للتغذية الرجعية (Rétroaction) والتي تكون مستمرة و بناءة مما يدعم شعورهم بالفعالية. فالتعلم البديل هو من الأشكال الغنية للتعلم ، لأن من خلاله يتعلم الأفراد المعارف الضمنية و يكتسبها من الأخرين.

<u>ثانياً</u>: تعلم نتائج السلوك.

أما من خلال الجانب الثاني لنظرية التعلم الإجتماعي فإننا نتعلم ما هي النتائج الإيجابية، السلبية، لسلوكنا بخلاف خبرتنا المباشرة، فنستبق و نتنبأ بالتفكير في عواقب أفعالنا و سلوكياتنا و نتعلم من خلال ملاحظة الآثار الناتجة عن سلوكات الآخرين، فالمجتمعات إتبعت هذا المبدأ منذ عدّة قرون،

ويظهر ذلك جليا من خلال مفهوم العقاب حينما يعاقب ظاهرياً و بقوة الأشخاص الذين يخترقون قوانين المؤسسة، أما في محيط العمل، فتعلم السلوكات المقبولة أم عدمها يتم بملاحظة الآخرين، فمعرفة أن الزميل في العمل تم توبيخه بقوة و علانية من قبل جراء خطأ مهني يخفض من توجه الآخرين لأن يتصرفوا بنفس الطريقة.**(Mc Shane L,Benabou Ch : 2008 , 186)** .

ثالثاً: التعزيز الذاتي.

العنصر الأخير من نظرية التعلم الإجتماعي هو التعزيز الذاتي (L'auto renforcement) و الذي يعني قدرة الفرد على مراقبة و التحكم في برمجة التعزيز فلإنجاز مهمة مثلاً في الوقت حينما يقوم عامل بأخذ إستراحة يمكن له أن يقرر فيها أن لا يستعمل هذا المعزز بعد ما حقق الهدف و الذي حدده هو بنفسه، فالإستراحة هي شكل من التعزيز الإيجابي الذي نقدمه لأنفسنا، و يتزايد دور التعزيز الإيجابي في وقتنا هذا فأصبح المستخدمين يتحكمون أكبر في حياتهم المهنية، حيث تظهر أشكال جديدة لتنظيم العمل التي تعطى قيمة أكبر للإستقلالية (Télé travail) إضافة إلى ذلك إن المستخدمين هم أقل تبعية لرؤسائهم الذين يقدمون لهم التعزيز الإيجابي أو العقوبات،. **(Mc Shane L,Benabou Ch : 2008 , 187)**

المطلب الثاني: محتوى واحد أم تسميات متعددة؟

عالج (Garavan,T.N) إلى هاته الإشكالية الفارقية بين مفاهيم التربية، التكوين، التعلم، التطوير و التنمية.حيث أورد أن بعض الباحثين يرون أنها نفس الشيْ في حين أن آخرين يرون عكس ذلك.

الجدول (4-2): المفارقات بين التعلم و التكوين والتربية

المقارنة بين العوامل	التعلم	التكوين	التطوير	التربية الغير الرسمية	التربية الرسمية
مركز النشاط	القيم،الإتجاهات ،الإبداع و الأداء في العمل	المعرفة ،المهارات، القدرة و الأداء في العمل.	المهارات الفردية والدور المستقبلي في المهنة.	التنمية البشرية والخبرات الحياتية	بناء التنمية الشخصية و الأداءات.
وضوحية	تكون أحياناً غامضة وصعبة التحديد.	يمكن تحديدها إجرائياً.	الأهداف معلنة بشكل عام.	الأهداف نوعية بالأفراد مع الصعوبة في	الأهداف معلنة بشكل عام.

الأهداف				إظهار وضوحها.	
الإطار الزمني	مستمرة.	قصيرة المدى.	طويلة المدى.	مدى الحياة.	مرحلة خاصة مثلاً 4 سنوات.
القيم المدعمة للنشاط	يفترض تغيير متواصل	يفترض الإستقرار النسبي مع الإهتمام بالتحسين.	يفترض تغيير متواصل مع مضاعفة الإمكانات.	يفترض تغيير تدريجي مع التأكيد على التحسين.	يفترض غالب الأحيان الإستقرار النسبي مع التقدم المفاجئ في المعرفة.
طبيعة عملية التعلم	تعليمية أو عضوية.	تنظيم بالمراحل.	تعليمية أو عضوية.	تعليمية أو عضوية.	تعليمية أو عضوية.
محتوى النشاط	تعلم كيفية التعلم، القيم والإتجاهات المتعلقة بالعمل.	المعارف و المهارت المتعلقة بالمهنة و الكفاءات الأولية.	القدرات الشخصية والإجتماعية الحياتية.	خبرات الحياة تمثل مصدر التربية.	برنامج محدد و إجباري.
الطرق المستعملة	طرق التعلم غير الرسمي، طرق التعلم الأولية.	ممارسة الشروحات و التغذية الرجعية.	المرافقة و الإرشاد و التوجيه والتعلم بالأقران.	التجربة و الملاحظة ، التجريب و التفكير.	القراءات و القراءة الموجهة، النقاشات،و التعلم الذاتي.
نتائج العملية	التعلم الذاتي لكيفية حل المشاكل.	أداء ذو جودة للمهام التي تكون الشغل.	تحسين كفاءة حل المشاكل المتعلقة بإتخاذ القرارات الشخصية.	نتائج شخصية.داخلية نحو الذات	نتائج خارجية نحو الذات.
إستراتيجيات التعلم المستعملة	الإستراتيجية الإستقرائية.	التعليمية المركزة على المتعلم.	بناء القدرات و المهارات و إستراتيجية الإستقراء.	الإستراتيجية الإستقرائية.	الجمع بين الإستقراء و التعليمية و بناء المهارات.
طبيعة العملية	من الداخل إلى الخارج و الدفاع عن النفس.	من الخارج و فعلت من قبل الأخرين.	المزج بين الداخل و الخارج.	من الداخل إلى الخارج و الدفاع عن النفس.	غالباً من الخارج و فعلت من قبل الأخرين.
دورالمكون	التسهيل و الإرشاد.	التعليم والتوضيح و الإرشاد.	التعليم ، الإرشاد ، المرافقة..	من الحد الأدنى إلى الحد الكبير و	الإرشاد كخبير و التوجيه لموارد

				التوجيه الذاتي.	التعلم.
وثيقة فلسفة المكون	الوجودية: عملية الإدارة الذاتية.	الإستعمالية نقل المعارف باللجوء إلى الطرق الرسمية و منائج القياس.	الوجودية: التعلم خطوة بخطوة مع الإدارة الذاتية في التعلم.	الوجودية: الإدارة الذاتية الكلية.	الجمع بين الوجودية و الإستعمالية.
نوع الحاجة	الحاجات الفردية و التنظيمية.	الحاجات التنظيمية.	الحاجات الفردية و التنظيمية.	الحاجات الفردية.	حاجات الفرد والمؤسسة.
عملية التقييم	التقييم المستمر.	التقييم من خلال معايير العمل	تقييم الكفاءات و الفعالية.	التقييم بالنظر إلى أهداف الحياة و التطور الشخصي.	التقييم لمدى النجاحات و الإخفاقات.
علاقتها بالمهمة و الإستراتيجية التنظيمية.	الإنحيار أحياناً لرؤية المنظمة ومتطلبات النجاح.	ليس بالضرورة لكن غالباً.	الإنحيار أحياناً لرؤية المنظمة ومتطلبات المستقبل لكن مرتبطة بنوع التطور.	ليس هناك أي رابط مع المهمة و الإستراتجية التنظيمية.	ليس بالضرورة أن تكون مرتبطة بالمهمة و الإستراتيجية التنظيمية.
المقابل للمنظمة	فورية و مستمرة.	على الفور تقريباً بعد الأداء الكفؤ.	طريقة إعادة الإستثمار على المدى البعيد.	ليس هناك إستثمار مباشر.	على المدى البعيد و أكثر.

المصدر (Garavan T N: 1997 , 44).

فالإختلافات بين كل من التكوين و التربية و التعلم و التطوير في السياق التنظيمي لها عدة جذور تاريخية...**(Garavan T N: 1997 , 42)** .

المبحث الثالث : التعلم عند الكبار أو الراشدين.

المطلب الأول: النظرية الجديدة الأندراغوجية المتعلقة بالراشد.

أولاً: الراشد المتعلم.

الرشد هو الذي يتبع سن المراهقة وبصورة أوسع حتى الممات أو حتى الشيخوخة ففي المعنى الأول تطلق كلمة الراشد على الشخص الذي بلغ أوج النمو، وهي الرؤية التي تستند إلى مرجعية

النموذج البيولوجي للنضج. كما يمكن تقديم تعريف الراشد إستناداً إلى التصور الأخلاقي و القانوني للمسؤولية : فهو الفرد البالغ والموضوع المستقل و المسؤول عن أفعاله و تصرفاته.

أما الأنتروبولوجيين و المؤرخين وعلماء الإجتماع أوضحوا أن أنظمة الفصل في مراحل الحياة تختلف حسب الثقافات و الأزمنة فمثلاً من المنظار النفسي تمت دراسة سن الرشد حسب عدة توجهات المعرفية، الشخصية، مفهوم الذات، الجنس (الذكر– الأنثى) والجنس، الإبداعية، اللغة، العلاقات العائلية، النمو الأخلاقي،الإجهاد وإستراتيجيات التكيف،الإضطرابات النفسية.**(Huteau M,Guichard J:2001, 21)**

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

أما من جهة أخرى إن الراشد المتعلم هو الشخص المسجل ضمن المصالح البيداغوجية المناسبة للراشدين لإنجاز مشروعه الشخصي في التكوين حيث يستفيد من الخدمات التربوية المكملة خلال كل مساره حيث نقوم بمساندته وإرشاده على أساس مثابرته و نجاحه فالكبار الذين لديهم الحاجة للمعرفة عليهم أن يتعلموا فهم محفزين عندما يكتشفون حاجاتهم ومراكز إهتمامهم والتي يمكن ترضيتها من خلال التكوين فيطمحوا لكي يكونوا هم المسؤولين عن أنفسهم وواعين بالقرارات المهمة في حياتهم فلديهم الحاجة الملحة أن ينظر إليهم كأفراد مسؤولين عن إدارة أنفسهم ويتقبلون بصعوبة الوضعيات التي يحسون فيها أنها مفروضة عليهم و فوق إرادتهم.

و من الخطأ أن نعاملهم كأطفال لأن الحاجة الملحة لديهم هي حاجة الإدارة الذاتية وهي أكثر تأثيرا والتي تؤدي في الغالب إلى إحداث نوع من الصراع الداخلي للراشد وبالتالي الهروب و مغادرة التكوين فيما بعد. والخبرة السابقة هي العامل الأكثر أهمية في تعلم الراشدين فتاريخه غني بالتجارب والخبرات من كل نوع ولديه ملمحه الخاص به و الفروقات الفردية هي أكثر حضوراً وقوةً

في جماعات الراشدين فالجماعات ليست بمتجانسة سواءاً على مستوى الثقافة أو نمط التعلم،الدافعية، الحاجات، مراكز الإهتمام، أو الأهداف فبما أن الراشد نعرفه إنطلاقاً من البعد المتعلق بخبراته و تجاربه فتجاهل هذا البعد أو الإنتقاص منه هو بالضرورة رفض للشخص عموماً. فإن الإرادة في التعلم هي التي تميز الراشدين المتعلمين ونمط التعلم يرتكز على الفعلية وتتحقق الدافعية للتعلم بشرط أن تكون الكفاءات والمعارف تسمح بمواجهة الوضعيات الفعلية والعملية لمشكلة أو مهمة فالضغوطات التي مصدرها من داخل الذات تمثل العامل الكبير للدافعية فالرغبة في الرضا الشخصي وتقدير الذات وجودة الحياة حتى ولو كان للدافعية الخارجية التأثير الوارد**(Garneau brigitte: 2009 , 21-22) .**

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

<u>ثانياً</u>: تعريف الأندراغوجية.

و من خلال تناول العناصر الأساسية النظرية التي يتحدث دائماً عنها في مجال تربية الكبار أو بما يسمى بالأندارغوجية (Andragogie) حيث إشتهرت الأبحاث الرائدة لـ (Malcolm,Knowles1990) في أمريكا الشمالية والذي ساهم في الإشعاع الأولي لهذه البحوث حيث رأى أنه لا يمكن أن نعلم الكبار كما لو أننا نتعامل مع الصغار أو الأطفال كما أنه صاغ ستة فرضيات تميز الأنداغوجية عن البيداغوجية و التي هي كالتالي :

- **الحاجة للمعرفة :** إن الراشدين لديهم الحاجة الملحة نحو المعرفة أي لماذا يجب أن يتعلمون أي شيء قبل أن يشرعوا في أي تكوين. ما هي الفائدة ؟ ماذا سوف يقدم لي هذا ؟ ولكي يتم الحصول على إنضمامهم وإلتزامهم على المكون أن يشرح للمتعلمين فوائد

الفعالية والإنتاجية، الجودة، الإعتراف و المنافع والتي سوف يجنونها من جراء هذا التكوين الجديد.

- **مفهوم الذات لدى المتعلم :** إن المتعلمين هم واعون بأنهم مسؤولين عن القرارات التي يتخذونها في حياتهم وأن لديهم القدرة على الإدارة الذاتية حين دخولهم في عمليات التكوين فقد يسترجعون مشاعرهم السلبية التي تذكرهم بتجاربهم السابقة في المحيط المدرسي بما فيها التسرب المدرسي و الإخفاقات المدرسية فالوضعية الأندراغوجية التي ترتكز أساساً على المتعلم تساعدهم في تجاوز هذا المفهوم السلبي عن الذات.
- **دور الخبرة لدى المتعلم :** يتميز الكبار عن الصغار أكثر من خلال رأسمال مهم للخبرة المكتسبة في الوضعيات المختلفة و التي تتضمن الفروقات الفردية القوية. و الجماعات المتكونة بطريقة غير متجانسة لذلك في نشاطات تكوينية للراشدين فإن المشاركين فيها هم أنفسهم المورد الأساسي الغني في عملية التعلم. لذلك على المكون أن يستعمل المناهج التجريبية التي تسمح بإمتلاك المفاهيم الجديدة من خلال المحاكاة، دراسة الحالة و حل المشاكل و تغذية الخبرة الشخصية للمتعلمين أما الصعوبة تتمثل في إدارة العادات و الأحكام المسبقة و الغلطات المتراكمة في التجارب السابقة للمتعلمين الراشدين.
- **الإرادة في التعلم :** إن الراشدين هم في إستعداد لتعلم المعارف و الكفاءات التي تسمح لهم بالتعامل مع الوضعيات الفعلية التي تواجههم والتي تلتقي مع حاجاتهم للتطور. وهذه الإرادة تتحول إلى دافعية داخلية قوية إذا كان هناك توافق كلي فإذا كانت المعارف أكثر مدرسية و نظرية ومستقلة عن الواقع و إن كانت كذلك فإن الفشل و الإخفاق هو المصير.
- **توجه التعلم :** يتعلم الراشدين جيداً المعارف و الكفاءات حينما تكون خصوصاً حاضرة في سياق التطبيق وفي وضعيات فعلية. فيوجهون تعلمهم حول حياتهم (المهام، المشاكل...) ويستثمرون الطاقة و المعرفية إذا رأوا أن هذا يساعدهم في حل المشاكل التي تحدث لهم في يومياتهم.
- **الدافعيـة :** إن الراشدين هم أكثر حساسية للتحفيزات الخارجية (أفضل الشغل و الأجر، الترقية، الإعتراف...) و الداخلية (تقدير الذات، جودة الحياة ،الرضا المهني..) و الأخيرة هي أكثر أهميةً. فالدافعية في إتباع التكوين هي نتيجة هاته النقاط الخمسة. كما أننا يمكن

أن نضيف أن الدافعية للراشدين يمكن أن تعرقل من خلال مجموعة من الإكراهات الوقتية، أو البيداغوجية الغير متكيفة مع ظروفهم. كما أنه لا يمكن الحديث عن النجاح بدون التعرض للبعد الدافعي.**(Frayssinhes J: 2011 , 71-72)**

ثالثاً: خصائص الراشد المتعلم.

قدم كل (Knowles,1981).(Marchand,1982). (Verner,Booth,1964) مجموعة من خصائص الراشد الذي يتوجه نحو الدراسة و التي بإمكانها التأثير في عملية تعلمه فالبعض من هذه الخصائص مطبق ومتعلق بالراشدين في إطار التربية و آخرين هم الراشدين الذين يتوجهون بإرادتهم نحو إختيار الدراسة فالأوائل يرفضون التربية في حين إن الآخرين مقبلون عليها لخلق التغيير في حياتهم فالخصائص الفيزيولوجية التي لوحظ أن الباحثين يعالجونها و التي غالباً لا يهتم بها و التي هي ضمن التغيرات الفيزيولوجية للراشد منها الصعوبات المتعلقة بقصر النظر و السمع ونقص الطاقة وهي الجوانب التي يهتم بها خلال تقنيات التدريس و خصوصاً حين تواجد الراشد مع من هم أصغر منهم سناً. إلا أن هناك خصائص أخرى نفسية وإجتماعية.

الخصائص النفسية : إن بعض السمات النفسية و التي من ضمنها إدراك الذات الذي يعكس درجة النضج و المسؤولية إعتماداً على سلم النمو للراشد لـ(Knowles) من جهة أخرى لمقاومته تجاه الآخرين على أساس أنهم لا يرون فيه أهلاً لأخذ القرارات و التي يمكن أن تؤثر في دافعيته للمشاركة وإشتغال و فعالية النشاط البيداغوجي ومن جهة أخرى رأى باحثين آخرين أن الراشد يقدر ويعترف به كشخص يمتلك مجموعة من المعارف، الخبرات والكفاءات لذلك على المتدخل أن يضع ذلك في الحسبان حين إشراك الراشد في النشاط التربوي.

جانب نفسي آخر وهام يمكن أن يؤثر في تعلم الراشدين هو القلق تجاه المعرفة و التعلم فغالباً هناك الخوف من عدم إمتلاك المعرفة الواجب إكتسابها و التي يمتلكها أشخاص أخرين وبالأخص حينما يدرك أن هناك إنخفاض في قدراته التعلمية. وحسب (Verner,Booth,1964) إن إدراكات الراشد للتربية تؤثر مباشرة في إلتزامه نحو النشاطات التربوية رغم مستوى الطموح والأهداف التي يسطرها الفرد لكي يتعلم. فتكون لديه صورة سلبية نحو التربية فلا يمكنه المشاركة فيها كما أن جزء كبير من الناس في المجتمع لديهم إدراك للتربية كحالة بدائية وليس لها مستقبل مباشر. والذي يعزز هذا التصور هو نظام التقييم المدرسي، الرتب و الإخفاقات من خلال (Knowles,1984) الذي رأى أن الراشد الذي يرجع في مساره إلى التمدرس فإن لديه التوجه القوي لتوجيه حياته بيده و

بإستقلالية مع الإدراك للتعلم الموجه ذاتياً نحو الإيجابية والإجتهاد و الإنضباط والقيام بإدارة سلسلة التعلم.

الخصائص الإجتماعية : أما عن الخصائص الإجتماعية التي تحدث عنها نفس الباحثين آنفاً هي أيضاً تؤثر في عملية التعلم فالبعض يتكلم عن عامل الوقت. فالراشد ليس لديه الوقت الكافي وهو مشغول بأشياء أخرى وليس لديه الوقت الكثير ليضيعه أما البعض الآخر من الباحثين مثل(Miller1984. Pine, Horne,1969) يتحدثون عن العلاقات الشخصية في الجماعات. أما بالنسبة لـ (Verner,Booth,1964) فإن الفرد يتحمل عدة أدوار خلال حياته وكل دور منها يتطلب مجموعة من التعلمات لكن الفرد لايهتم بالتعلم إلا من أجل دور مستقبلي. فيصبح فاعلاً في إستقبال المعلومة و في تعلمه إذا قورن وإرتبط التعليم بحاجاته كما أن مستوى الطموح يؤثر في تعلم الراشد من حيث شدته وكثافته. فكلما تعلم هذا الأخير كلما إهتم بتعلمه فالأهداف تحفز الفرد على المشاركة في النشاطات التربوية. وهو بحاجة إلى أن يعترف به كشخص مستقل ويمتلك في ذاته مجموعة من الموارد اللازمة في تطوره ونموه فالإستقلالية تمثل بعداً هاماً يجب إحترامه، كما يمكن أن يشكل مع زملائه خبرات متقاربة لعدد معتبر من التعلم كما أن هذه الفروقات في خبرة الراشدين تضاف إليها مسألة لاتجانس الجماعة و التي تزيد من صلابتها و الفرد هو مستعد للتعلم إذا شعر بالحاجة للمعارف أو كان لتطور القدرات علاقة بالحياة الشخصية و المهنية. **(Hartmann , B: 2001 , 18-21)**

ونظراً للبحوث التي أجريت في مجال تربية الكبار و علم الشيخوخة ونظريات التعلم نستخلص ثلاثة مفاهيم حديثة و هامة وهي: التعلم المرتكز على الكفاءات ، التعلم البنيوي و التعلم في الموقع.

التعلم المرتكز على الكفاءات:

في تكوين الراشدين إن مصطلح الكفاءة هو ناتج من النقاش حول خصائص البحوث التقنية، ومنذ ذلك الوقت إنتشر في مجال المدرسة و التكوين المتواصل تم إستعماله حين المقارنات الدولية للأنظمة التربوية **(OCDE, 2004; PISA)**. و في إطار الأشغال الموجهة لوضع المعايير الوطنية. إلى هذا الحد إستطاعت الكفاءة أن تحدد الهدف من التعلم. حيث أن (Weinert,2001) عرف الكفاءات أنها "القدرات و المعارف الإجرائية المعرفية التي تسمح بحل بعض المشاكل مثلها مثل القدرة على إستغلال الدافعية و الإرادة والمحيط التي ترتبط بها بطريقة فعالة ومسؤولة في الوضعيات المختلفة

" فالكفاءات هي بالأحرى قياس للتعلم الناجح. و في المقابل إن إكتساب الكفاءات هو هدف أي نشاط تربوي. لذلك على المدرسين و المتعلمين أن يغيروا الطريقة التي بها يدركون أدوارهم ويعطون أهمية للمسؤوليات و الإستقلالية وإسناد دور الدعم للأساتذة.المرافقة و المساعدة و التفكير...ولخلق هذه الكفاءات من المفيد الإستخدام المتزامن لعدة مقاربات: مثلاً التعلم من خلال النشاطات الملموسة، والمشاكل الميدانية، الربط بين المحتوى و السياقات المناسبة وأولوياً يجب إحترام إستقلالية المتعلم وتعزيز التعاون بالإضافة إلى إستعمال المناهج المختلفة ومنها التعلم بالمشروع والذي هو النموذج الأكثر تكيفاً في التكوين الإجرائي في المؤسسات.**(OCDE: 2007, 239)**

التعلم البنيوي المرتكز على الخبرات الذاتية:

من خلال الإنتقادات النظرية المنجزة في العشريات الأخيرة تم التعرض لمؤسسي فلسفة بما يسمى بالتعلم البنيوي (Apprentissage constructiviste) كل من(Maturana,Varela) حيث كانت أفكارهما هي الحجرة الزاوية في هذه النظرية والتي تمت تأكيدها من قبل الإكتشافات الجديدة في علوم الأعصاب (Neuroscience) لـ (Spitz,2002 ;Siebert et Roth,2003).

من هذه الوجهة يبقى التعلم دائماً فردياً حيث يعتمد أساساً على الخبرة. فالمعارف الجديدة تمثل دائماً معارف كانت موجودة سابقاً حيث يتم تحويلها و تهذيبها. فالزيادة في المعارف تنتج من التجارب الجديدة أو من خلال التحليل النقدي للبناءات المعرفية الذاتية و تعلقها ببنيات آخرى. فالتعلم يجب أن يأخذ في الإعتبار بالأشكال التالية:

– إن خلق المعرفة لا ينبع فقط من المبادرة الوحيدة للأستاذ، بل أيضاً من مسؤولية المتعلم فعلى الأساتذة أن يقدموا الموارد اللازمة وإقتراح البيئة المثيرة (الدروس المقدمة يجب أن مهمة...).

– التبادلات تدعم عملية التعلم فيجب أن يتم تعزيزها.

– التعلم الفعال هو الذي يرتكز على المشاكل المتعارف عليها و يسمح بإكتساب المعارف التي تتمحور حول المنجزات الملموسة.

– التعلمات الجديدة يجب أن تعتمد على المعارف المكتسبة سابقاً. مثلاً القسم الذي ينظم وفق مبادئ البنيوية حين دراسته لموضوع معين، يمكن أن يتم تشجيع التلاميذ على التفكير و المناقشة فيما يخص تجاربهم وآرائهم حول الموضوع المدروس.**(OCDE: 2007, 240)**

التعلم في الموقع (تنظيم بيئات التعلم):

هناك عدة مقاربات تم تطويرها إنطلاقاً من مفهوم التعلم البنيوي حيث أن التعلم في الموقع ينتمي إليها كما أنه نابع من نظريات تعلم متعددة وتم أيضاً تطبيقه فيشير إلى أهمية سياق التعلم و أن مضمونه في تطبيق هذه المعارف ليس بمستقل عن ظروف الإكتساب، إضافة إلى أن سياقات التعلم والتطبيق ليست متشابهة. لكن الكبار و بخلاف الصغار والمراهقين لا يتعلمون عموماً في المدارس وإنما في المؤسسات و الهيئات حيث يطبقوا ما تعلموه لذلك هو إمتياز بالنسبة إليهم والذي هو معزز للتعلم. فمن الضروري أن يتم خلق تطبيقات التعلم و ذلك بالإستناد إلى التوجهات التالية مثل المرونة المعرفية (فحص مشكلة معينة من خلال وجهات متعددة)، أو المرافقة المعرفية (حل المشاكل بطريقة مستقلة)، أو التعلم المتعمق(إدماج المحتوى لمشاكل معقدة). **(OCDE: 2007,241)**.

ومن خلال البحوث التي أجريت في هذا المجال هناك مفهومين هامين هما :

–**المثابرة** : والتي تتضمن العناد والشجاعة والإرادة في الدافعية و الإلتزام حيث إنها مصدر النجاح في ميدان التكوين بالنسبة للراشد المتعلم والتي تترجم بمتابعته لمشروعه الشخصي والذي يتطلب نوع من الإهتمام والإلتزام والشجاعة والإرادة في المتابعة والدافعية الدائمة تشهد على الإهتمام وحب المشروع الذي تم إختياره وتجاوز العراقيل والإخفاقات وتؤدي إلى تحقيق الذات.

– **النجاح التربوي** : ومن خلال إسهام Bernard Rivière إن هناك عدة أوجه للنجاح فهناك النجاح المدرسي والذي يماثل المفهوم الكلاسيكي للأداء المعبر عنه بالنتائج المتحصل عليها ومستوى التعلم المتحقق أما النجاح المهني يتمثل في المطابقة بين التكوين المدرسي والمكانة المحتلة في سوق العمل وهو سيرورة إكتمال الذات للتلميذ حيث ينجزها بالموازاة مع طموحه للنجاح على المستوى الإجتماعي أو المدرسي أما النجاح التربوي هو التطبيق من قبل الطالب أو الطالبة للقيم و المعارف و القدرات و التجارب والتي تسمح له بالإلتزام الإجتماعي على المستوى الشخصي والمهني و إعتمادا على قدراته وأهدافه وتتطلب فكرة النضج الإختيار التوجيهي والتي تشمل أيضا مفهوم الإكتمال الشخصي.

فالنجاح التربوي هو موضوع معقد ومتعدد الأبعاد تتدخل فيه عدة عوامل منها المسارات التربوية السابقة والمحيط العائلي، النظام التربوي، خدمات الإرشاد وآلياته وإجراءاته وعلاقات القوى للتفاوض حول الظروف والموارد المالية للأفراد و المؤسسات، المشروع الفردي و السياق الذي يؤثر في بروزه فالنجاح التربوي هو معقد نظرا للإهتمامات والميول و الأهداف النهائية غير الأكاديمية

التي يتبعها الراشد والتي قد يصل إليها أو لا وحسب المستشارين في التكوين والأساتذة إن النجاح التربوي يمر بصفة إجبارية من خلال دور الثقة في النفس والتأكيد على إستقلاليته وقدرته على الإستثمار و النجاح يتحقق حينما يكسب المتعلم ثقته بذاته ويزيد من إهتمامه وتركيزه. **(Garneau brigitte: 2009, 21-22)**

المطلب الثاني: التعلم لدى فئة الكبار.

إن أغلب النظريات و البحوث الحديثة التي تمحورت حول موضوع التعلم كان توجهها نحو تفهم و إظهار السيرورات و العمليات الداخلية للفرد المتعلم حيث كان إهتمامها مركز على نماذج معالجة المعلومة، و التي افترضت أن التعلم مرتبط بالإستعمال الفعال لإستراتيجيات التعلم من قبل المتعلم (Weinstein, Mayer,1986)، لكن إستعمال هذه الإستراتيجيات مرتبط بعدد من محددات الجانب الدافعي والتحفيزي (Palmer, Goetz,1988)، فالبعض منها شعوري و الآخر غير شعوري و من الأفضل في فهم ظاهرة التعلم من الضروري النظر إلى التفاعلات بين الجانب المعرفي و الجانب الدافعي، أما النماذج الأخيرة التي درست الدافعية في سياق التعلم إفترضت أن الدافعية راجعة إلى التوقع أي توقع المتعلمين الحصول على النتائج المرغوبة أما الشعور بالكفاءة هو الحكم الذي يصدره الفرد عن قدراته في إنجاح مهمة معينة و الذي هو مكون هام ليس فقط في الدافعية و إنما في الإلتزام المعرفي (L'engagement cognitif) والتحكم الذاتي في المهمة، والذي هو عامل جوهري مباشر أو غير مباشر في النتيجة النهائية، أي في إنجاز و تحقيق التعلم المرغوب (Zimmerman,1995).

أما بخصوص تعلم الكبار فإننا يجب أن نفرق بين مفهوم التربية (النشاطات المنظمة و المتخذة لأجل التعلم) و التعلم (و الذي هو تغير داخلي في الوعي، و تعديل في الجهاز العصبي المركزي) و لأجل التطابق مع وجهة الرأي المعرفية فيجب على التعلم أن يدرس كسيرورة داخلية للتغيير، في حين أن تربية الكبار يجب أن تدرس ضمن إطار تسيير الشروط الخارجية التي تسهل هاته التغيرات الخارجية.

<u>أولاً</u>: أهمية الإدارة الذاتية و الشعور بالكفاءة في التعلم لدى الكبار :

بعد ترضية حاجات التكوين الأساسية أو المهنية و المترجمة على شكل معارف و قدرات مكتسبة، إن التعلم يسمح أيضاً بترضية الحاجات الفردية و الجماعية الإنسانية، للهوية و التطور الشخصي و الجماعي (Knowles,1980) ضمن وجهة النظر التطورية الفردية و الجماعية الأشمل فهدف

التعلم هو إكتمال الذات (Maslow,1954) و التطور الشخصي (Rogers, 1983) و تحول الذات (Mezirow,1981) و الإنعتاق الفردي و الجماعي (Freire,1970)، فحسبهم ليس التعلم هو تراكم للمعارف الجديدة و إنما هو سيرورة تحول لعدّة قيم أساسية و إعتقادات، فالتعلم ينظر إليه كعملية إنعتاق و أخيراً إستعمل (Mezirow,1985) مصطلح التعلم Self-reflective learning-Autoreflexif لوصف عملية الهروب من الماضي و في فهم الذات بمعرفة الأفكار الناتجة عن التبعية النفسية المكتسبة خلال الحياة، و التي تصبح موضوع خلل في حياة الراشد. فحسبه إن هدف تربية الكبار هو تدعيم الظروف و القدرات اللازمة للراشد لكي يفهم خبرته و تجاربه من خلال المشاركة الحرة و الخطاب النقدي. **(Ruph. F: 1997, 8)**

فخبرات التعلم المتراكمة تؤدي إلى تحقيق كبير للقدرات و زيادة للشعور العام بالكفاءة، مثل الشعور بالضعف أو التراجع نحو الذات (Learned halplessness) في حالات الإخفاق المتتابع أو في ردود فعل إجتماعية سلبية. و في إطار هاته الرؤية إن مفهوم التربية الذاتية هو مركزي في تحديد المتعلم الراشد فحسب (Knowles,1990) تتضح أهمية هدف و مسار النضج فأغلب الباحثين في مجال تربية الراشدين (Andragogie) يشيرون بقوة إلى مفهوم الإدارة الذاتية للتعلم، ومفهوم المسؤولية الشخصية للراشد نحو تعلمه، فدور المربين نحو الراشدين هو مساعدتهم في تحمل المسؤولية الشخصية تجاه تعلمهم، وهنا يبرز مفهوم تعلم التعلم حيث أن تنمية الكفاءات في التعلم يمثل تحدي معرفي و دافعي أكبر لدى المتعلمين.

و خلال حياة الراشد إبتداءاً من الطفولة و المراهقة يتعلم الأفراد إنطلاقا من المشاريع الذاتية و المسيرة ذاتياً حيث قدر (Tougla,1979) بأن الراشد له 500 ساعة عالية التفكير في السنة للتعلم و حوالي ثلاثة أرباع هي مسيرة ذاتياً فنجد الكبار في وضعيات تعلم أكثر رسمية مثلاً في برنامج مؤسسي حيث لاحظ (Knowles,1990) أن لديهم الميول لتبني إتجاه سلبي و تابع للمربي و يتصرفون بإرتباك و شكوك و إحباط و يقاومون إذا جعلناهم مسؤولين عن تعلمهم، فالصورة عن الذات السلبية للمتعلم تجعله أقل مبادرة و تحملاً للمسؤولية نحو التعلم، فمفهوم الشعور بالكفاءة ليس فقط أداة مفيدة في الشرح و التحليل، و إنما هو مفهوم جوهري في تنمية قدرات التسيير الذاتي للمتعلمين الكبار **(Ruph. F: 1997 , 9)**

إن أغلب الأفراد تكون لديهم قناعات متعلقة بقدراتهم الخاصة في التعلم و ذلك من خلال التغذية الرجعية المتكررة من الآخرين أو التعميمات لوضعيات تعلمية سابقة و هذه الإعتقادات عن الذات

تؤثر في سلوكات التعلم، و من المتعارف عليه جداً في التربية أن النجاحات السابقة لها تأثير إيجابي على الثقة في النفس و الرغبة في التقدم المستمر نحو التعلم، أما الأشخاص الذين لديهم تجارب دراسية مؤلمة و مليئة بالإخفاقات لديهم الميل للهروب من الوضعيات التي تذكرهم بهذه التجارب الفاشلة. ومن خلال التجارب و بتجاوز القدرات المعرفية التي تسهل نقل المعارف المكتسبة في تحديات جديدة للتعلم، فإن الثقة المكتسبة نحو الكفاءات التعلمية في ميدان معين هي التي تسهل التعلم الجديد فالشعور القوي بالذات هو السبب الرئيسي للتعلم فهو مركز المتعلم المستقل، فالمتعلم الراشد هو بحاجة لزيادة ثقته نحو أحكامه و في قدراته على وزن قوته و ضعفه بصفة مستقلة جداً. **(Ruph. F: 1997, 23-26)**

أما الأمر الذي يثير النقاش في ما يتعلق بتربية الكبار و تعليمهم نستطيع أن نسجل مجموعة من المعاينات التي تميزهم والتي تحدث عنها (Mucchielli,1990) وهي كالتالي :

1- توجد هناك مقاومة تجاه العودة إلى المدرسة ليس فقط بسبب الإنسداد بل أيضاً أن النظام في حد ذاته يحمل في طياته التهديد المتعلق بالتقييم و العقاب في حين إن الراشدين يطمحون أن يعاملوا بإختلاف عن الأطفال أو المراهقين والتعلم بطريقة أخرى يعني التعلم بدون إكراهات مدرسية.

2- الخوف من الحفظ عن ظهر القلب أو أخذ رؤوس الأقلام أو التركيز وفي هذا المنحى فإن التكوين يجب أن يقنع الأفراد أنهم ليسوا فقط بإمكانهم التعلم بل أن لديهم الخبرة الشخصية و المهنية لتسهيل إكتساب وتعلم الكفاءات و المعارف الجديدة.

3- خوف الراشدين الكبير في التكوين من أن يتم الحكم عليهم وهذا التخوف ممكن أن يعوق التعلم لذلك في التكوين يجب أن تكون فرصة زمنية و مكانية للتفكير و التجريب.

4- لدى الراشدين الإعتقاد أن المعارف من النوع المدرسي- الجامعي ليس لها فائدة كبيرة في الحياة المهنية ففي الغالب لديهم هدف آني أو قصير المدى حينما يتبعون التكوين فإنهم يتوقعون من التكوين أن يحل لهم المشاكل و الوضعيات التي لها علاقة مباشرة مع نشاطاتهم المهنية.

5- الراشد المحترف لديه الحاجة الملحة للسلوكات الميدانية في الوضعيات المهنية (الإدراكات الجديدة، الإنعكاسات،...) أكثر من النظريات الجامعية فالرابط بين النظرية و الميدان يجب أن يكون بطريقة ملموسة.

6- إدخال الوضعيات و التطبيقات الملموسة يجيب عن الحاجة المزدوجة للراشدين الأولى الحصول على المنفعة و الثانية القدرة على التجريب بدون مخاطرة في مكان آمن.

7- الراشد المحترف يتعرف على الحقيقة الإجمالية و من خلال عدة وجهات نظر. فالمعارف لا يمكن أن تجزأ أو تفصل عن المعارف الأخرى.

8- التكوين إعتماداً على التوجيه وسياسة التكوين للمؤسسة حيث أن الراشد ما هو إلا عضو فيها.

فبالنسبة له فإن على الراشدين أن يفهموا الواقع فهي حياتهم فيها المسؤوليات المهنية الراهنة و المستقبلية مع الطموحات و الأفاق وهذه المسلمة القاعدية تسمح بطرح مبادئ التربية الخاصة و المتعلقة بالراشدين. فالأنداغوجية هي تتمركز خصوصاً على الوضعيات المهنية الملموسة أو بالسلوك الميداني المحدد ولهذا يجب تنظيم التكوين على أساس أن يبدأ من التحليل الفردي للوضعية المهنية الراهنة ثم بعد ذلك جعل المتربص يتحكم فيها فيما بعد ومن خلال البحث النفسي لفهم دلالة الطلب الخاص بالتكوين.**(Frayssinhes J: 2011 , 73-74)**

الجدول (4-3): تطور المقاربات الدارسة لتعلم الراشدين.

مقاربات التعلم	التعريفات
مقاربة (Lindeman1926)	التعلم هو سيرورة يكتشف المتعلم فيها ويدرك التجربة والخبرة.
مقاربة (Dewey 1938)	كل خبرة يجب أن تساهم في تحضير الشخص للتجارب المستقبلية ذات المنفعة والأكثر تقدما.
مقاربة (Bruner 1966)	التعلم هو سيرورة وليس بنتيجة أو منتوج.
مقاربة (Rogers 1969)	يجب أن يمر التعلم عبر التعلم التجريبي المهم و له معاني كبيرة.
مقاربة (Torbert 1972)	التعلم هو جانب إعتيادي في نشاطاتنا حول المحيط وفي إنجاز إنشغالاتنا الأساسية.
مقاربة (Coleman 1976)	التعلم من خلال الشروع في النشاط الذي يسمح بالتحقق وملاحظة عواقب هذا النشاط.
مقاربة (Keeton 1976)	التعلم التجريبي هو الذي ينجز خارج حجرات التدريس والأقسام.
مقاربة (Keeton et Tate 1978)	من خلال التعلم التجريبي يتواصل المتعلم مع الواقع الذي يدرسه.
مقاربة (Jarvis 1983)	التعلم هو إكتساب للمعارف و القدرات والإتجاهات بالدراسة والتجربة و التعليم.
مقاربة (Kolb 1984)	التعلم هو العملية التي يتم فيها خلق المعرفة من خلال تحويل الخبرات.
مقاربة (Knowles 1990)	خبرة الراشد تدرج ضمن الفرد و هويته وتمثل إحدى أغنى موارد االتعلم.
مقاربة (Boud et Al 1985)	التعلم هو إستجابة التفكير لوضعية أو حدث.

مقاربة (Jarvis 1987)	التعلم هو تحويل الخبرة للمعرفة و القدرات و الإتجاهات.
مقاربة (Burnard 1988)	التعلم التجريبي ينظر إليه كنشاط تعلم يسهل تطور المعرفة التجريبية.
مقاربة (Mezirow 1991)	التعلم هو العملية المنتجة لتفسير جديد للمعاني أو يراجع التفسيرات القديمة للمعنى لخبراتنا.
مقاربة (Jarvis 1991)	التعلم هو عملية متواصلة التي تبحث إعطاء المعنى للخبرة اليومية ووصل الشعور البشري بالوقت والفضاء و المجتمع و العلاقات المتعددة.

المرجع (Balleux A 2000 : 280)

ثانياً: أشكال تأثير الفعالية الشخصية على التعلم :

تؤثر الفعالية الشخصية على التعلم عبر ثلاثة أشكال :

1- إنها تؤثر في النشاطات و الأهداف التي يحددها الأفراد مثلاً في شركة " Pionner Téléphone Corporation" لوحظ أن المستخدمين الذين لديهم ضعف الفعالية الشخصية لا يحددون الأهداف المثيرة أو الطموحة مع ملاحظة التكاسل و يعتقدون أنهم غير قادرين على تحقيق الهدف العالي، أما زملائهم الأكبر فعالية شخصية يعتقدون أنهم يحققون أهداف النتائج العالية.

2- إنها تؤثر في الجهود التي يبذلها الأفراد في عملهم فالأشخاص ذو الفعالية الشخصية العالية يعملون بجهد و مشقة ليتعلموا مهام جديدة، و يعتقدون بشدة أن جهودهم ستكافأ، أما الذين لديهم فعالية ضعيفة فليس لديهم الثقة في قدراتهم أن ينجحوا و يرون أن جهودهم الإضافية غير مجدية، لأنهم في كل الحالات سيفشلون.

3- إنها تؤثر في المكابدة (Endurance) الذي يظهرها الفرد حينما يقوم بإنجاز مهمة و التي تأتي من الثقة في جودة العمل فالأفراد الذين لديهم فعالية شخصية مرتفعة، لديهم الفرص أن يتابعوا و يقاوموا رغم العراقيل، و أمام الإخفاقات المؤقتة وفي شركة "IBM" إن المستخدمين الأقل إنتاجية يشيرون إلى أن زملائهم الأعلى إنتاجية منهم يتحدثون عن الصعوبات و العراقيل التي تعرقل القدرة على إنجاز المهام التي أنيطت بهم. فالأفراد الذين يعتقدون أنهم غير قادرين على إنجاز عمل مطلوب، سيكون لهم مستوى ضعيف من الدافعية و التحفيز. و بالتالي الإخفاق في المهمة. **(Don Hellriegel. John W. Slocum : 2006 , 153)**

المبحث الرابع : ثنائية التعلم الفردي والتنظيمي :

المطلب الأول: كرونولوجيا التعلم التنظيمي.

في حين كان هناك نقاش حول التعلم التنظيمي هل يعرف كتغيير في المعرفة أم في السلوك إعترف عدد كبير من الباحثين أن التعلم هو حدوث التغييرات على مستوى الإعتقادات/ المعارف و التصرفات/ والسلوكات (Casterby,Smith et Al,2000) علاوة على ذلك إتفقوا على تعريف للتعلم التنظيمي كتغيير في المنظمة للمعارف و الذي ينتج إعتماداً على الخبرات حيث تتطور المعرفة سواءاً كانت معرفة ضمنية أم معرفة ظاهرة. فالمعرفة يمكنها أن تتمظهر من خلال عدة أشكال بما فيها التغيرات المعرفية والروتينية و السلوكية وأن الأفراد الذين هم أعضاء فيها هم ميكانيزمات منتجون لهذا التعلم التنظيمي عموماً. فالمعرفة التي يجب أن تدمج في ما بينهم لكي يحدث التعلم التنظيمي بطريقة أخرى يجب أن تدمج معرفة الفرد في المنظمة لكي يستغلها الأفراد الأخرين. حتى ولو غادر ذلك الشخص المنظمة لذلك على المعارف أن تودع و بالأحرى تدمج في مخازن للمعارف بما فيها الأدوات و الروتين و الشبكات الإجتماعية و أنظمة الذاكرة كما أن التعلم التنظيمي يمكن أن يقسم إلى ثلاثة 03 عمليات وسيرورات فرعية هي الخلق و المحافظة و النقل للمعارف. فحينما تتعلم المنظمات من الخبرة و التجربة يجب أن تخلق المعارف في المنظمة ثم يجب المحافظة على هاته المعارف لكي تضمن لها الإستمرار مع الوقت كما أن المعارف يجب أن تنتقل في الداخل بين الوحدات كما أنه إعتماداً على نقل المعارف فإن الوحدة يمكن أن تتأثر بخبرة الوحدة الأخرى، أو تتعلم بطريقة غير مباشرة.

سابقـاً: قبل السنوات 80 كان البحث في التعلم التنظيمي ينبع من ثلاثة تيارات أول تيار هو الأعمال البحثية لـ(Argyris,Schon) والتي كان لها طابعاً نفسياً حينما تحدثوا عن الروتين الدفاعي للتعلم حيث إرتكزت على دراسة الحالات الإكلينيكية.أما الرافد الثاني تمثل في أعمال كل من (Cyert,Mars,1992) حيث رأووا أن التعلم هو تغيرات على مستوى العادات و الروتين للمنظمة و التي تؤثر في السلوك المستقبلي وكان طابعاً سوسيولوجياً أما الرافد الثالث تحدث عن دورة و منحنى للتعلم لـ (Dutton,Thomas,1984) و فحص خصائص الأداءات بما فيها من أخطاء وتكاليف و التي تتغير حسب الخبرة و التجربة و كان لهذه الأعمال الطابع المتأثر بالإقتصاديين و المهندسين الصناعيين و التي إعتمدت على الدراسات الميدانية للأرشيف لتقدير نسبة التعلم.

حاليًا: رغم أن البحوث تطورت في كل مجال على حدة منذ السنوات 1980 حدث نوع من الإختلاط إذا صح القول(Argyris,Miner,Mezias,1996) أما السنوات 20 الماضية كان فيها إثراءاً لرافداً كبيراً من البحوث حول التعلم التنظيمي الواسع و العميق وحمل معه تيارات مختلفة والتي هي الآن محل النقاش والمسائلة لأن التعلم التنظيمي هو تغيير في المنظمة إعتماداً على التجربة و الخبرة.

مستقبلاً : يمكن زيادة الإهتمام بالتعلم التنظيمي عن طريق البحث المستمر وملئ الفجوات في النظريات و الأدلة التجريبية بإستخدام مجموعة من الأساليب والعلاقة بين التعلم و القدرات الديناميكية والإجابة عن البحوث التطور الإجتماعي و التقني أما الميادين البحثية التي يمكنها الإستفادة من البحوث النظرية و الإمبريقية هي خلق المعارف و القدرات التنظيمية و التطورات الإجتماعية كالأشكال الجديدة للتنظيمات و التطورات التقنية و التي تفرض تحديات و إمكانيات التعلم التنظيمي **(Argote L: 2011 , 440)**

<u>أولاً</u>: المقاربة النسقية ومعالجة دائرة التعلم :

منذ ثلاثين سنة تمت دراسة مفهوم التعلم أكثر فأكثر في علوم التسيير و تعددت البحوث و الأدبيات و التي تشهد على تجدد الإهتمام به و من خلال هاته النظريات التي سمحت بالتفرقة بين التعلم الفردي لأعضاء المؤسسة و التعلم التنظيمي الحاصل في المنظمة، فأصحاب هاته النظريات فرقوا و جمعوا بينهما عبر قاعدة أن التعلم الفردي يعتبر كمصدر للتعلم التنظيمي و تحليل هذه الأعمال نتج عنه إستنتاجان مزدوجان إن الرؤية المتبناة ترتكز على العلاقة بين الإثنين و يمكن وصفها بالتكاملية (Complémentaire) هذا من جهة أما من جهة أخرى إن بعض مفاهيم نظرية الأنساق (Systems) في ميدان التعلم هي أكثر ملائمة لفهم السيرورات التعلمية من خلال إستعمال مفاهيم النظرية النسقية حيث كان الهدف من هذه المقاربة هو تجاوز مشاكل العلوم الكلاسيكية و أن تكون علوم عامة و تجيب عن كيفية تنمية نظرية عامة عن المنظمات (Von Bertalanffy,1968). و الهدف من وراء هذا الإيضاح هو تقديم المقاربة النسقية للتعلم خصوصاً بإستعمال مفاهيم نظرية الأنساق لذلك إن دراسة أدبيات التعلم المكملة هي ضرورية. **: Fillol Ch).**
2004 , 33)

أ/ التعلم الفردي و التعلم التنظيمي : رؤيتان متكاملتان :

التعلم الفردي يمكن تعريفه أنه العملية التي من خلالها الفرد يتعلم، أي يكتسب المعارف الجديدة خصوصاً ضمن التكوين المتواصل أو الخبرة، و المصطلح يشمل في آن واحد مفهوم المنتوج و السيرورة، لذلك من أجل تحديد مفهوم التعلم الفردي من الضروري التفصيل في السيرورة (كيف نتعلم؟) و المنتوج (ماذا نتعلم ؟) قبل أن نتعرض لأنواع التعلم الفردي.

التعلم الفردي و التعلم التنظيمي :

تمت معالجة التعلم الفردي قبل كل شيء في إطار البحث في السلوك الإنساني، فالسلوكيين الرائدين في تحليل التعلم الفردي إعتمدوا في نظرتهم على مفهوم المثير و الإستجابة، و شرح السلوك الإنساني من خلال النموذج الميكانيكي أما رائدي المقاربة المعرفية رأوا أن هذه التفسيرات هي أكثر إنتقاصاً و وضعوا شعاراً لتصور التعلم، والذي هو تغيير على مستوى المعرفة و ضمن هذه النظرة فليس فقط أن الفرد هو مستقبل للمثيرات. بل يشكل جزءاً كبيراً و نشطاً من سيرورة المعرفة فأعمال بياجيه (Piaget,1959) منظر البيداغوجية ومفاهيم الذكاء كان مثالاً لهذه النظرية فبالنسبة له أن التعلم يتضمن تعديل للتصورات الذهنية للفرد وهو يشرح عمليتان مختلفتان للتعلم هما:

Accommodation -/2 Assimilation -/1

فالأولى تتميز بإدماج المعلومة و إثراء مخطط التفكير بدون مراجعتها، في حين أن الثانية هي عملية تطور الذكاء و التي تفترض تعديل في النماذج الذهنية و المعارف المكتسبة سابقاً من أجل إدماجها من جديد. علاوة على ذلك كما حددها بياجيه التعلم يماثل (Accommodation) للتصورات الذهنية و يمثل سيرورة والتي تعني مجموع الآليات الموضحة له أو المحتوى . ولتحديد محتوى التعلم والذي ما هو إلاّ إجابة عن السؤال "ماذا نتعلم ؟ وحلقة تحويل المعطيات إلى كفاءات التي قدمها (Mack,1995) كانت تمثل عنصراً من الإجابة فالمعطيات هي المادة الأولية و التي تكشف للأفراد عن وجود أشياء و التي تتعدل و تتغير بالتراكم (Accumulation) والتجميع (Justa position) للمعلومة و التي تبنى و تنظم و تصنف لكي تصبح معارف ضمنية أو ظاهرة، وهناك عدّة مؤلفين فصلوا و ميزوا بين المعارف الضمنية و المعارف الظاهرة (Nonaka, Reix) فالمعارف الظاهرة المصاغة يمكن أن تنتقل باللغة أو الوصف أما المعارف الضمنية الباطنية ليس من

السهولة التعبير عنها فهي تحتوي عناصر معرفية و مخططات و إعتقادات و نماذج ذهنية، والتي هي تحدد رؤية الفرد للعالم (Novak,1994) **(Fillol Ch : 2004 , 34-35)**

فهذه المعارف يمكن أن تنتقل بالمماثلة (Analogie) أو المجاز (Métaphore) و خصوصاً الممارسة و حسب (Mack,1995) إن التعلم ينتج المعرفة و الكفاءة إعتماداً على حلقة تحويل المعطيات و هذه التفرقة لنموذج محتوى التعلم يكشف و يشرح مختلف مستويات التعلم : فالمنظرين في ميدان التعلم قاموا بتصنيف مستويات التعلم منهم (Kim,1995) الذي طور نموذجاً يرتكز على التعلم الإجرائي و التصوري فالأول يتمثل في إكتساب المعارف الإجرائية (Savoir Faire)، والذي يتضمن القدرة الحركية للتصرف أما الثاني يتطلب فهم و تداخل المعارف علاوة على ذلك فإن (Schein,1993) قام بالتفرقة بين ثلاثة مستويات للتعلم : تعلم و إكتساب المعارف، يعني إدخال المعلومات في قاعدة معارفنا و إكتساب الكفاءات و الروتين السلوكي، فالباحث خلق رابطاً و علاقة ظاهرية بين المستوى الثاني و السلوكية، فالسلوك الصحيح (السوي) تتم مكافآته في الحين بينما الأخطاء لا يجب المعاقبة عنها و هذه العملية بطيئة لكنها مولدة للعادات الجديدة، و الروتين لدى الفرد، والتي تضمن التعلم الدائم، ثم في الأخير التعلم الإنفعالي والذي هو مرتبط بتجارب لـ pavolv حيث يشير إلى سلوك الحيوان المنعكس و آلية المكافأة، أما (schein) تحدث عن نقل نتائج التعلم الفردي : فالتصرفات العقابية تولد الخوف و تعرقل الفرد نحو الإختيارات في المستقبل مما يخلق مقاومات نحو تعلم جديد و لا يعدل من النماذج الذهنية، بينما التعلم الإنفعالي هو دائم و صعب التعديل (Argyris, Schön,1978) **(Fillol Ch : 2004.35)**

النموذج الأكثر إكتمالاً هو التعلم للتكيف (Senge 1990) و التعلم الإجرائي (Kim 1995) أو المستوى الأول (1) لـ Schein أما عن التعلم بالدورة المزدوجة هو قريب و مشابه للتعلم التصوري لـ (Kim) أو تعلم "لماذا" ؟

حتى السنوات 1950 كان مفهوم التعلم مطبق خصوصاً على الفرد فـ (Simon) هو أول من إقترح إنتقاله إلى المنظمات (Koenig,1994)، حيث فتح المجال لعدّة أعمال، و أحيا البحث في هذا الميدان، و عبر الثلاثين السنة الأخيرة والتي كانت إحياءاً لفائدة التعلم التنظيمي تعددت النظريات، فأصبح مفهوماً مركباً من الصعب التحكم فيه، و من التعريفات المقدمة هي لـ (Argyris, Schön,1978) "إن المنظمة تتعلم حينما تكتسب معلومة بمختلف الأشكال، مهما كانت الوسيلة (المعارف، المفهومات، المعارف الإجرائية، التقنية و التطبيقية).

أما (Lewitt, March,1988) يروا "إن المنظمات تتعلم حينما تدمج نتائج التاريخ في الإجراءات التي توجه سلوكها" أما (Senge,1990)، و يرى أن " إن الأفراد في المنظمات المتعلمة يحسنون بدون توقف قدراتهم بخلق النتائج المرغوبة و أشكال جديدة للتفكير التي تظهر و يطورونها و الرؤية الجماعية تعطي هامشاً للحرية المهمة، و الأفراد يتعلمون دون توقف كيفية التعلم جماعياً ".أما (Koenig) يعرفه أنه "ظاهرة جماعية لإكتساب و تأسيس الكفاءات، و التي تغير من تسيير الوضعيات، و بعمق و بصفة دائمة". فالمقاربات السلوكية و المعرفية للتعلم تتجه نحو تقديم رؤية مشتركة لسيرورة فردية يقوم بها أعضاء المنظمة و يعرفونه "أنه توليفه من التغيرات السلوكية و المعرفية" (Leroy,1996) فأغلب المنظرين السابقين إستنتجوا أن التعلم الجماعي مصدره التعلم الفردي و أن كلا المستويان من التعلم هما متكاملان.

ثانياً: رؤيتان متكاملتان :

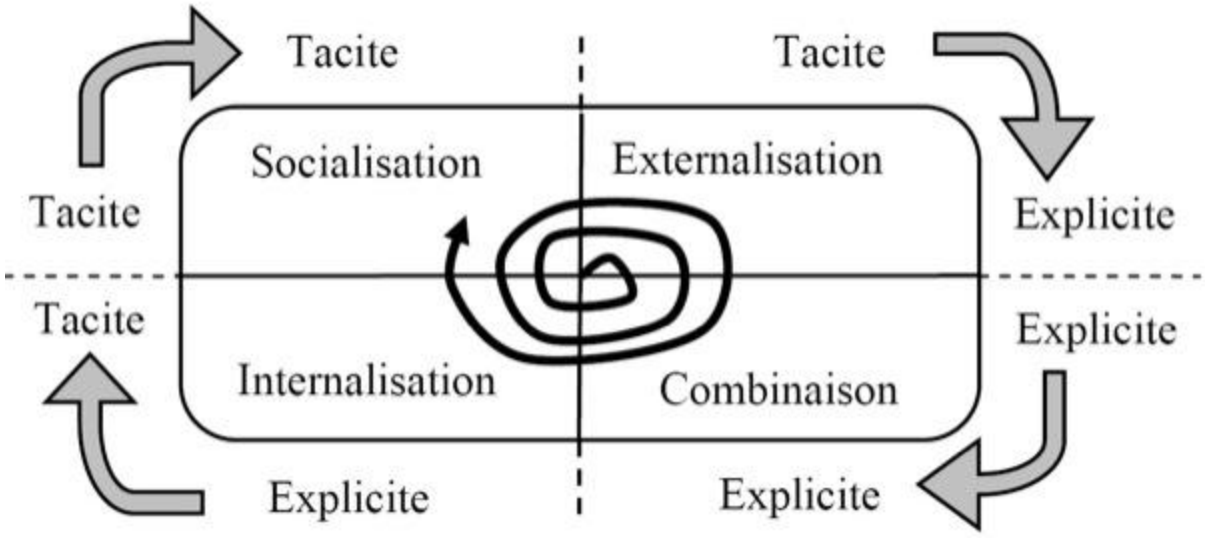
إن مفهوم التعلم التنظيمي أظهر العلاقة بين التعلم الفردي و الجماعي و هذا التفاعل مقبول و مؤسس من قبل عدّة منظرين، و هناك العديد منهم رأوا أن المنظمات تتعلم بواسطة الأعضاء التي ينتمون إليها ف (Cohein,1991) رأى أن الأفراد هم قاعدة التعلم الجماعي و هو المختص الذي حاول أن يقدم حلول للإشكالية ، عبر تقديم النموذج المركب (OAMI-SMM) المرتكز على تقاسم النماذج الذهنية. في حين أن كلا من (Argyris, Schön,1978) رأوا أن التعلم الفردي يؤسس للتعلم التنظيمي و الذي بدوره يغذي التعلم الفردي، فأشاروا إلى التناقض في التعلم التنظيمي فالمنظمة هي مكونة من أفراد. إذن فالتعلم الفردي هو شرط للتعلم التنظيمي، فالمنظمة قادرة على التعلم مستقلة عن كل فرد و ليس بمعزل عن الأفراد حتى و لو أن الفرد هو وحده قادر على التعلم مع ذلك فهو جزء من نسق التعلم يتم تبادل المعرفة الشخصية و نقلها ف (Senge,1990) نسج العلاقة الدقيقة بين التعلم الشخصي و الجماعي عبر مفهوم "التحكم الشخصي Maitrise personnel و التي عرف أنه إنضباط المتعلم في التطور الشخصي و الذي نجد أصله في الكفاءة و المهارة، فهي تشجع التحسين الدائم للأفراد بتجنيبهم تكديس المعارف و تدعيم قدرات التعلم فالتحكم الشخصي ميزة فردية ضرورية للتعلم الفردي و التنظيمي و هذا الإنضباط هو مكون أساسي و مستوى أولي من التعلم الجماعي...

أما أعمال (Levitt, March,1988) المرتكزة على مفهوم الروتين "Routine" لتجربة الفرد "إن كلمة الروتين أصلاً تشمل القواعد : الإجراءات، الإخفاقات، الإستراتيجيات، التكنولوجيات التي تبنى و

تدير المنظمات و هذا المصطلح يشمل بنية من الإعتقادات، و الرموز، و الثقافات و المعارف التي تدعم و تأسس تعارض الروتين الرسمي، و التي تنتقل بالأفراد، و هذا الإنتشار والتوسع يتم عبر التقاسم و التنشئة الإجتماعية فيصبح الروتين مستقل عن الأفراد، يتدخل في الذاكرة التقييمية فيتضح أن النقل للتعلم من مستوى لمستوى آخر يتم عبر التقاسم و التنشئة الإجتماعية وأنه من المهم التعرض لمفهوم الرابط أو العلاقة المرتبطة (Interrelation) في نظرية الأنساق كما نجد نفس الفكرة عند (Nonaka,1991) خصوصاً في دورانية المعرفة (Le spirale de savoir) و التي تتم بإقلاب المعرفة، و هذه الأخيرة تحتوي على أربعة مراحل مميزة و هي في تفاعل دائم، تضمن الإنتقال من الضمني إلى الظاهري و من الفردي إلى الجماعي و المرحلتين جوهرتين هي الإخراج أو الإظهار (Exteriorisation) و التي هي الترجمة من الضمني إلى الظاهري، يعني التعبير عن اللا معبرعنه بمساعدة اللغة التصورية و الرمزية.

ثم الإدخالية (Interiorisation) و التي هي تحول الظاهري إلى الضمني فالمعارف الظاهرة تنشر في المؤسسة و تصبح ضمنية و تدمج في الروتين و النماذج الذهنية للأفراد إضافة إلى ذلك بالنسبة لـ Nonaka إن التعلم التنظيمي هو مشروط بإمكانية الوصول إلى المعرفة الفردية الضمنية الظاهرة. و التعلم هو نتيجة للبحث فالأفراد يستنتجون الفارق بين النتيجة المرغوبة و النتيجة المتحصل عليها و يجيبون على هذه المعارف بتغير النظرية التنظيمية للإستعمال، فالتعلم ينتج عن البحث و يصبح منتظماً حينما يدمج في التصورات الذهنية للفرد. **(Fillol Cha : 2004 , 36- 38)**

الشكل (2.4): أشكال تحويل و إقلاب المعرفة – اللولبية المعرفية – حسب (Nonaka)



ثالثاً: خطوات التعلم التنظيمي :

في ظروف ضعف الإرتباط بين عدة أسباب والنتائج إن المنظمات لها تأثيرات سيادية على الأداءات الفردية، فالعلاقة بين الفعالية الفردية و التنظيمية تأخذ دلالة مهمة حينما يجب العمل بطريقة مترابطة للحصول على النتائج فيما يخص الفائدة المتعلقة بالطريقة التي تتعلم و تتغير بها المنظمات. إضافة إلى تغيير المنظمات عبر سلوك الأفراد، و تأثير العوامل الإجتماعية الهيكلية على الأداء التنظيمي تتوسطه الآليات الدافعية فالتعلم يؤثر على المستوى الفردي و التعلم ينجز ويتحقق بتدخل عدّة وظائف نوعية مرتبطة فيما بينها.**(Bandura A : 2007 , 125)**

المرحلة الأولى : تتطلب مراقبة و تفسير الفرص و التحديات (الإكراهات) و الإختيارات و المتطلبات المحيطية و إمتلاك التصور الملائم للمحيط والتي تفترض نشاطات لازمة للتكيف معه أو تعديله.

المرحلة الثانية : تتضمن الإنتقاء الإستراتيجي لتنفيذ الحلول الممكنة.

المرحلة الثالثة : يتم إختبار أو تعديل الحلول التي تتضح أنها المبشرة.

فيتم أولاً إختبارها عبر الفحص و الكشف التجريدي و هناك قدرات مطلوبة للقيام بذلك و إنتاج النتائج المرغوبة و الحل الأفضل إنطلاقاً من (Simulation cognitive) و ذلك إعتماداً على

الفعالية المدركة و توقعات النتائج و إكراهات الواقع، ثم تطبيقها بعد ذلك و تسلسل النشاط الذي يتبنى ثم يعدل أو يستبعد حسب النتائج بطبيعة الحال ليس دائماً في كل الأحوال يسبق التفكير الدقيق النشاط و المداولات ليست دائماً أفضل حل وكما أن الأحسن حظاً في تحقيق أهدافهم هم الذين يفكرون ثم يشرعون في نشاطهم.

بالرغم أن السيرورة الأصلية للتعلم هي نفسها إلاّ أنه هناك إختلافات جوهرية بين التعلم الفردي و التنظيمي من خلال التمركز لوظائفه الفرعية و التفاعل فيما بينها، فعلى المستوى الفردي نفس الشخص ينجز كل هاته الوظائف الفرعية (Sous-fonctions) الجوهرية، فعلى المستوى التنظيمي يجب أن يتم الفصل بينها و تقسم إلى مجموعات فرعية لإنجازها نظراً لحجم و تعقد النشاطات التنظيمية.

و هذا لا يعني أن الوظائف الفرعية للتعلم التنظيمي و التجديد تكون مجزئة بصرامة و إنما كل وظيفة فرعية تتطلب جزءاً كبيراً من المعارف المختصة و أنه لا الوقت و لا الخبرة لدى مجموعة أفراد هي كافية للقيام بالمجموع و الضرورة أن يجب التخصص في الوظائف فالتعلم هو النشاط حيث أن كل عنصر يمكن أن يقدم من جهته أفكار إبداعية و التفاعل يكون بين الوظائف الرسمية و التي تتطلب تبادل الأفكار بين مختلف الجماعات**(Bandura.A : 2007, 699)**

و حسب النظرية الإجتماعية المعرفية إن التعلم التنظيمي يحدث عبر وساطة سيرورات نفسية إجتماعية تفاعلية أكثر منها تنظيمية ، فالأجندات الخفية و الميول و الفهم السيئ يعرقل بعقلانية الجهود التنظيمية التي تهدف إلى الإحياء التجديدي (Schoemaker, Merias in press) و حينما ننظر قليلاً إلى الطريقة التي ترتكز عليها هذه الوظائف الفرعية في تحققها داخل المنظمة من خلال مراقبة المحيط تظهر وظيفة التشخيص و الفحص (Diagnostic) و تتطلب هذه الوظيفة مسؤولية المنظمة الأساسية في تقييم الإختيارات و الحاجات و توجهات السوق و المتخصصون في مجال المراقبة المحيطية هم الذين يقومون بالتحقيقات و البحوث و يطلعون على المجلات و الشبكات الإلكترونية للإستعلام عن التكنولوجيات الجديدة، ويحضرون المعارض التجارية و المؤتمرات المهنية لكي يكونوا في نفس مستوى تطور التجديدات و يحللون ويدرسون توجهات السوق و إمكانية إطلاق منتوجات جديدة وخلقها (Daft, Huber,1987) إضافة إلى ذلك فهم يفحصون بدقة ما يفعله المنافسون الأفضل أداءاً و يبحثون عن أراء المستشارين الأكفاء خارج المنظمة، و هذه الوظيفة الفرعية تتطلب تنمية خدمة موجهة لتجميع المعلومة و تفسيرها و نشرها

لتدعيم تفهم محيط الزبون، و السياق الإجتماعي، السياسي و الإقتصادي الذي تعيش فيه المنظمة لأن المجتمع له تأثير جد كبير على تشكيل الحياة التنظيمية (Powell,1990)

و بالنظر إلى التغييرات السريعة لمنتوجات السوق مما يجعل المحيط أكثر تعقيداً و أقل إستقراراً و أقل توقعاً، فالمجمعين للمعلومة الذين هم متشككون في قدراتهم التشخيصية و توقع المحيط التجاري، يخفضون من جهودهم (Boyd, Fulk,1996) فالمؤسسات الأكثر أداءاً لها أفضل ممارسات المراقبة من نظيراتها الأقل أداءاً، فتقييم قدرة المنظمة للوصول إلى النجاح في عدّة إختيارات هو عامل هام و الذي يوجه إتخاذ القرار، أما عن الأليات النفسية التي تؤثر في الإنتقاء و المعالجة المعرفية للمعلومة المحيطية هي نفسها سواءاً كانت بطريقة فردية أو جماعية و توزع هذه الوظيفة الفرعية على عدّة فاعلين يتضمن جوانب إجتماعية تحدد جزئياً نوعية التنفيذ، إضافة إلى ذلك إن التعلم التنظيمي هو نشاط مشترك يقوم الأعضاء بإنتاج أفكار جديدة عبر تقاسم و تفاعل المعارف، و التكنولوجية المعلوماتية المستعملة في العمل الجماعي تسمح للأفراد بالعمل معاً على المشاكل الموجودة إعتماداً على الإتصال الإعلامي المتحرر من إكراهات الوقت و المكان (Wang,1996) فبعد تشخيص الوضعية و تقرير إتجاه التغير يتم ترجمة الهدف إلى نشاطات تنظيمية موجهة للإنجاز فتنمية منتوج جديد هو أكثر صعوبة و يتطلب دعم تنظيمي بخلاف تحسينات تدريجية لمنتوج أو سيرورة موجودة من قبل. **(Bandura.A : 2007, 699)**

فعلى المنظمات أن تواصل تجديداتها لأجل العيش و الإزدهار فالوظيفة الفرعية للتجديد تتمثل في خلق منتوجات جديدة أو خدمات، موكلة إلى كل نسق فردي (Sous-system) أما عن الخطوات غير الصائبة هي أيضا جزء من التجريب للأفكار الجديدة، فالتعلم إنطلاقاً من الإخفاقات يمثل جزءاً هاماً من التعلم التنظيمي و الذي له إعتبار في الإبداعية داخل العمل (Frese, Van dyck in prise, Sitken,1992) و النتائج الإستباقية التي تخلق ضغطاً بين المحافظة على ما هو يسوق جيداً حالياً و تنمية ما هو متوقع تسويقه مستقبلاً و النجاح المرضي يمكن أن يكون عائقاً عند خلق حلول أفضل، أما المنظمات المجددة تضع هياكل إجرائية لإبداع أفكار جديدة وترجمتها إلى تجديدات واعدة (Galbraith,1982)، و هذا التنظيم لا يدعم فقط روح التجديد و إنما يحمي التجديدات من المقاومة التنظيمية المعتادة، للأفكار التي لا تتناسب مع الموجودة سابقاً و من جهة أخرى إن هذه التجديدات يمكن أن تخلق و تتحقق إعتماداً على ثلاثة سيرورات فبعض التجديدات

هي نتاج التجريب الإستكشافي. و نادراً ما تكون التجديدات جديدة مكتملة أما النوع الثاني للإبداعية يتمثل خاصة في توليفة (Synthése) للمعارف الموجودة في أشكال جديدة للتفكير و القيام بالأشياء، فغالبية التجديدات تم الحصول عليها من خلال عملية المحاكاة. فالمنظمات تستعمل في الغالب المحاكاة الإنتقائية في الممارسات و المنتوجات الناجحة للمنافسين ومن جهة أخرى إن المحاكاة ما هي إلاّ عملية تقليد فهي إنتقاء عناصر معتادة إنطلاقاً من عدّة مصادر وتركيبها (توليفتها) في رؤية جديدة (Bandura,1986)، فالمحاكاة ثم تحسين المنتوج المنافس هي ممارسة تنظيمية شائعة عبر الهندسة العكسية "Ingénierie inversée" (Balton 1995, Felles, Nehemkis,1984)، الذين طرحوا حالة مثيرة للإنتباه من خلالها وضحت أن المحاكاة الإنتقائية (Modelage sélectifs) هي ضرورة تنافسية نظراً للتكاليف المرتفعة للإكتشاف و الشكوك التقنية و التجارية المرتبطة بالمنتوجات الجديدة فليس للمنظمات لا المال و لا الوقت لإعادة إبداع بإستقرار للخصائص الأساسية للمنتوجات الجديدة الخدمات أو الأنظمة **.(Bandura.A : 2007, 701)**

أما السيرورة الثالثة للإبداعية هي "Sérendipité" حيث تقدم المنظمة تجديدات من وقت لآخر (Austin,1978) على شكل "واصل التقدم و ستلقى الفرصة أن تجد شيئاً" من حيث المنتوجات الجديدة و أحياناً صناعات مهمة هي ثمرة الصدفة مثلاً البنسيلين ...

أما الوظيفة الفرعية الثالثة المهمة في التعلم التنظيمي هي الإختبار التجريبي للمنتوجات المصنعة و وضع إستراتيجيات لتوزيعها و تنمية بيعها، حيث أن التغذية الرجعية الآتية من الزبائن تقدم مؤشرات مفيدة للتطوير الموالي للمنتوج، و تجاوز المشاكل العويصة لذلك يجب أن يكون هناك تسيير فعال لتنظيم الخبرات لمختلف الوظائف النوعية المختلفة... فالتعلم التنظيمي لا يقسم الوظائف فقط حسب الأنساق الفرعية و إنما ينشط سيرورات جماعية هامة و التي تؤثر إما كمسهلات أو معرقلات للتعلم و التغيير التنظيمي فأعضاء المنظمة يسهلون الأداء أو التعلم التنظيمي إذا إستعملوا جيداً المعارف و الخبرات الإضافية و يتعرقل في حالة إذا رأوا أن التغيرات المقترحة تهدد المصالح الشخصية و حدثت المقاومة و تمت المعارضة بطريقة تؤدي إلى إخفاق الجهود التنظيمية للتغيير مما تفقد المنظمة قدرتها على التجديد و إستغلال الفرص و الوقت. و لتقييم الفعالية المدركة في التعلم التنظيمي يجب أن نقيس إعتقادات أعضاء الأنسقة الفرعية

التنظيمية في قدرتهم على العمل الجماعي أما الوظائف الفرعية للفعالية تحتوي قدرات تنظيمية منها إدراك الإمكانيات و توجهات المستقبلية للسوق و إبداع الأفكار المبتكرة و بالتالي ترجمتها إلى منتوجات و خدمات ذات جودة عالية و وضع إستراتيجيات فعالة للسوق الوطني و الدولي **(Bandura.A : 2007, 702)**.

المطلب الثاني: أهمية التعلم لدى المنظمات.

ماذا يعني أن نتعلم في المنظمات ؟

أولاً: أولوية تنافسية:

إن عملية التعلم تحتل مكانة مركزية في المنظمات، و على هذه الأخيرة أن تخلق بإستمرار الظروف لإكتساب و التحكم في المعارف الجديدة و الكفاءات على كل المستويات كما ذهب AD. Gens (Meigant,2001) في أن القدرة على التعلم بسرعة من المنافسين هي وحدها الميزة التنافسية الدائمة، فإذا كانت سيرورة التعلم تمثل رهانات أساسية لدى المؤسسات للفرق و للمستخدمين، إذن فمن المهم معرفة هذا التعلم و هذه السيرورات بين أن نتعلم ؟؟ وكيف نتعلم ؟؟ عموماً ما هي الظروف المختلفة للمؤسسات للإستفادة من الصعوبات في أن نتعلم بطريقة مستمرة تختلف في تجربتها عن الأخرين، الموجودين في المحيط ؟؟ وهل نمتلك تعلم كافي أصلي و ثابت لتطبيقه على مجالات الأخرين ؟؟

و في هذا المنحى تقترح معالجة أشكال التعلم الفردي و التنظيمي و لأجل ذلك يلجأ لعلوم التربية وبعض نظريتها و طابعها الإجرائي و تجاوز حدود التخصص التربوي مثل مفهوم التكوين و الأهمية المعطاة للكفاءات المتحكم فيها من قبل الأفراد في المنظمات التي تقدر مكانة العمل في الممارسات التسييرية و الذي يعتبر نشاط العمل ليس فقط عماد الأداء بل أيضاً فرصة لتنمية الكفاءات فبالنسبة لـ (Carré,2005) الذي أجاب عن السؤال الأول "لماذا نتعلم ؟"، فهناك آليات دافعية أساسية تأسس للعلاقة بين الراشدين مع عملية التعلم، الأول هو أهمية الأهداف، و توضع الفرد في ديناميكية التقدم و العمل من أجل تطوره الشخصي، اللمسة الثانية تتعلق بإعتقادات الفعالية الشخصية أو الشعور بالكفاءة و التحكم في الأحداث، أما الثالثة هي الشعور بالإرادة الذاتية (Auto détermination)، فلا يجب النظر للفرد على أنه بيدق (Pion) سلبي وإنما هو فاعل حر في كل إختياراته و قراراته ومشاريعه **(Parlier M : 2005 , 560)**

ثانياً: العروض و الإقتراحات السبعة :

سوف نلخص مختلف الأعمال حول تعلم الكبار في سبعة عروض مميزة :

أ)- التعلم ينبثق من قصد متحرر :

Giordan دافع عن فكرة "أن التعلم ينبثق من نية أو مشروع حتى إن كان ضمنى فهو محفز بحاجة أو رغبة أو نقص...فالفرد لا يتصرف إلا تحت نفوذ الحاجة " فالتعلم يندرج في ديناميكية شخصية للفرد فقرار التعلم يملكه هو وحده فقط. فلا يلتزم بذلك إلاّ إذا أسس لوحده العلاقة بين ما تعلمه و مشروعه في إستعمال المعارف و الكفاءات المكتسبة، فالإدراك الواضح ما ينفعنا مما تعلمناه هو الذي يمثل لنا المعنى الحقيقي لهذا التعلم و في منحى هذه الفكرة إن كل من (Besnard et Lielard 2001يروا "العمل على دافعية المتعلمين هو إعطاء المعنى و تقديم الدلالات و تأمين الكفاية المعرفية للموضوع في علاقته مع موضوع التكوين" و في النهاية صورة الفرد عن ذاته تلعب دوراً مهماً في أشكال التعلم فحسب (Levy-Leboyer,1996) إن إكتساب صورة الذات للراشد والتي ترتكز أولاً على خبراته الإجتماعية شيئاً فشيئاً و على السيرورات الداخلية و على الإدراك لإنجازاته الذاتية" و في حالة تقدير الذات يكون الفرد على أفضل إستعداد للتغير و المخاطرة، ويبرمج نفسه نحو المستقبل ويشعر أنه قادر على تجاوز الصعوبات الملازمة للتعلم **(Parlier M : 2005, 561)**.

ب)- التعلم هو إستثمار مكلف :

لا يمكننا أن نتعلم في مكان شخص آخر فالأفراد هم أصحاب تعلمهم، فالتعلم يتطلب إستثمار و إهتمام شخصي و إرادة من قبل الأفراد فالمعارف تبنى و لا تنتقل بشكل جامد أو غير شخصي فإنما تتشكل داخل الفرد بنفسه و تتأسس و يدخلها في بيان و قائمة معارفه الموجودة سابقاً و يعدلها ثم يعيد بنائها. فالتعلم هو سيرورة مكلفة في الوقت و الطاقة و أيضاً على المستوى النفسي، و أمام مشكلة جديدة التي قدتواجه الفرد عموماً يكون التوجه في إستعمال الإجابات المعروفة لأن كل تعلم هو دوماً طريق طويل و الفرد يجهل إلى أي حد سيصل و ماذا سيجد و حسب Giordan إن "الملائمة في المعرفة ينبثق منها التشويش و الإضطراب، و أزمات كثيرة، و إنقطاعات عميقة فالتعلم يعني ترك البحث عن الفعالية المنتظرة للإلتزام بالخطوات العفوية و غير الأكيدة.

ج)- التعلم هو تغير في التصور:

التعلم هو عملية هدم و بناء (Destruction≠Construire)، فكل معرفة هي في طريقتها للإكتساب تقلب البنية الذهنية للفرد قبل أن تأخذ مكان مستقراً هذا النموذج للتعلم لـ Jean piaget من خلال مفاهيم 1/- Assimilation 2/- Accommodation و التراكم الهادف، و حسب Giordan "إن الفهم للمعرفة الجديدة هو نتاج التحول و أحياناً التغير الجذري للتصور الذهني للتعلم، فالتعلم هو التغيير في التصورات أو بالأحرى الإنتقال من شبكة توضيحية (Réseau explicatif) لأخرى أكثر ملائمة لمعالجة سياق معين" فالوعي بالفارق الموجود بين التصورات الذاتية السابقة و الواقع تمثل نقطة البداية لكل عملية تعلم فالمواجهة بين المعارف المكتسبة و المعلومات المجمعة التي تقدم الدلالات الجديدة، فبالنسبة له "كل نشاطات هاته المواجهة يجب أن تقنع المتعلم أن تصوراته غير متوافقة أو غير مكتملة بالنسبة للمشكلة المعالجة و عند اللازم إنها أكثر إجرائية"**(Parlier M : 2005 , 562)**

د)- التجربة هي المصدر الأساسي للتعلم :

إن وجهة النظر الشائعة في المنظمات أننا نعرف جداً التعلم التجريبي (Apprentissage expérientiel) و هناك باحثين بريطانيين وضحوا هذا التناقض "يمر علينا غالبية الأوقات فنتعلم بالتجربة و هذا الشكل من التعلم كثيراً ما يهمش مقارنة مع الإهتمام الموجه من قبل المتعلمين نحو التعلم الرسمي. فتطور مفهوم الكفاءة و تفهمها لا يبنى إلاّ في النشاط الذي يسمح بفهم إلى أي درجة إن التجربة هي أكثر تعليمية و أنها تكتسب خلال المسار المهني و هذه هي وجهة النظر التي يدافع عنها (Lévy Leboyer,1996) "فمجموع التعلمات و الإرشادات التي أساسها النشاط هي التي لها المسؤولية الفعلية و المواجهة للمشاكل الملموسة فإنها تقدم بدون شك الكفاءات الأفضل من أي تعليم آخر". و هذا المؤلف شرح إلى أي حد يمكن لبعض الظروف أن توسع من تعلم الأفراد، و خصوصاً في حالة حينما نكلفهم بإنجاز وظائف و قرارات صعبة في وضعيات حرجة و خصوصاً حين الضغط الممارس عليهم من قبل المسيرين.

هـ)- التجربة وحدها غير كافية للتعلم :

التعلم يتحقق من خلال التجربة لكنها وحدها غير كافية للتعلم فيجب على هذه التجربة أن تساءل و تختبر "التجربة و الخبرة يجب أن تكتشف و تفحص، تحلل، تقدر و تتجاوز لكي تتحول إلى معارف" (Boud, Cohen, Walker) و أخذ الإحتياط (Prise de recul) نحو الحدث و تحليل الممارسات المهنية، و فحص النجاحات مثلها مثل الإخفاقات فهي كلها ظروف تسمح بالتعلم.

فالتعلم التجريبي أعطى المكان لتصور مقنع لـ (Kolb,1983) و الذي عرفه أنه سيرورة من خلالها تخلق المعرفة إنطلاقاً من تحول التجربة و الخبرة. و هذا النموذج للتعلم يرتكز على سيرورة دورانية متكررة بإستمرار لتحويل التجربة إلى معرفة تتناسب مع المراحل التالية :

- التجربة الملموسة هي نقطة الإنطلاق تتمثل في التواصل أو العلاقة مع إحدى أو عدّة ظواهر فعلى الفرد أن يتصرف مع العناصر الجديدة و التي تجبره على التعديلات.
- الملاحظة التأملية و التي تتمثل في تحليل العناصر البارزة خلال التجربة المعاشة و المواجهة مع ما نعرفه سابقاً.
- التصور التجريدي يكون إنطلاقاً من التأملات و التفكر في الخبرة و التجربة و العلاقات الموجودة سابقاً و إكتشاف المفاهيم و المبادئ العامة و التي تسمح بإدماج المعطيات الجديدة.
- التجريب النشط و الفعال الذي يهدف إلى إعادة إستثمار و إستغلال هذه النتائج في النشاط والتحقق من أن هاته الأفكار تنبت وتستقر في الواقع، فنسمح بالتحقق من المعارف الجديدة و التحضير جيداً للتجربة الملموسة الجديدة.

فهكذا ينظر للتعلم بالتجربة والذي يتميز كلية عن التعلم في الميدان "Sur le tas" فلا يتعلق الأمر بإشراط الفرد في أداء سلسلة من الحركات و السلوكات و إنما توجيهه لتفكير نشط نحو الحركة و التطبيق، فالتجربة هي شكل مفضل للتعلم، وفق حلقة متتالية (Cycle vertueux) و التي تنطلق من الصعوبات و المشاكل العالقة في وضعية حقيقية يتبعها تحليل لهاته الأخيرة ويستمر في تعميم التعليمات و المستخلصة من تحليل الخبرة و التجربة للوصول إلى نقل هذه المعارف الجديدة إلى وضعيات مهنية جديدة.

و)- التعلم يفترض تفاعلات :

التفكير ليس فقط نشاط فردي فالتفكير و التأمل مع شخص أو جماعة أخرى يمكن أن يغير من التعلمات المستخلصة من التجربة، و عموماً إن التعلم يعني المواجهة مع الآخرين، المجادلة و أخذ وجهات نظر الآخرين و هناك باحثين (Bourgeors,1996) أظهروا الإرتباطات الموجودة بين التفاعلات الإجتماعية و نمو و تطور الذكاء فالجماعات الصغيرة تمثل أماكن مفضلة لتحليل الممارسات المهنية فهي إذن من قبيل التعلم، و المواجهة بين الأفراد فيما بينهم تؤدي إلى إكتساب

المعارف لأنها تجبر الفرد على الإنزياح عن وجهة نظره و الأخذ في الحسبان لطريقة أخرى في تناول و معالجة المشكلة **(Parlier M : 2005, 563)**

ي)- التعلم يفترض الوساطة (Médiation) :

و هنا يقع التناقض فإذا أراد الفرد أن يتعلم وحده بصعوبة لمهنة معينة عليه أن يبني العلاقة مع الخبراء و أشخاص ذوي الموارد، الذين هم ممارسون لوظيفة إرشاد للسيرورات التعليمية فهم يسهلون الدخول في العلاقة مع المحتوى، الوسائل، و المناهج و يصطحبون التقدم في المهنة و في إطار من الثقة فيصيغون للمتعلم الرهانات و يدعمون من تعبئة الفرد. فالتعليمات و العروض التي نقدمها ليست شاملة والتي تستوعب تصور التعلم، فالعلوم المعرفية (Sciences Cognitives) في صياغتها لمعالجة المعلومة و على حل المشاكل أما مفهوم الأعصاب (Neuro sciences) تشرح آليات التفاعل و تنسيق بنيات المخ...

*** بعض القواعد الميدانية :**

كيف ننشط هذه التعليمات ؟ ما هي الشروط و الظروف الواجب توفرها لتدعيم التعلم بالتجربة و على سبيل المثال نقترح ما يلي :

- تثمين كل ما يساهم في تأسيس المشروع المهني، و رؤية أفضل للمسارات الممكنة في المهنة أو الشعبة المهنية : - معلومات حول المهن، مرجعيات الكفاءات، مقابلات المسار، التوجيه المهني.
- الإعتراف بالكفاءات المكتسبة عبر نظام مصاغ في المؤسسة، المصادقة على المكتسب، التصنيف.
- تسيير المسار المهني، من خلاله تخطيط الحراك حيث لا تأخذ في الحسبان فقط لحاجات المؤسسة (إستعمال الكفاءات) و لكن أيضاً لحاجات الفرد (التجربة المتعلمة و تنمية الكفاءات).
- تعزيز إشراك المسؤولين في التطور المهني لمعاونيهم، خصوصاً حين إستلام الوظائف و المواجهة لوضعيات صعبة و هذا البعد يرجعنا إلى دور مكون المسيرين إضافة إلى فرقهم وزملائهم.

- تعددية المصاحبة الشخصية بمصاحبين داخليين يضمنون المصاحبة النشطة كمهنيين معترف بهم يسمع لهم بالمسائلة و المناقشة.
- مبدأ التكليف للتأثير في مهام إعتيادية و مشاريع جديدة للأفراد، تهدف مثلاً لإقتراح الحلول لمشكلة تقنية غير محلولة.
- تسيير المشاريع من خلالها يتم شرح التساؤلات المهمة للتحرك بطريقة مناسبة بالمعالجة الآنية للمعلومة مع تعديل و إعادة توجيه السيرورات إنطلاقاً من المعارف الجديدة المكتسبة.
- خلق أماكن التبادلات بين مختلف الشعب المهنية و تثمين المبادرات الفردية للتعاون المهني.
- رجوع الخبرة (التجربة) و التي تسمح بأخذ الإحتياط أمام التجربة الملموسة و تحليل الممارسات المهنية.
- العمل الجماعي له المسؤولية في مرحلة مهمة من سيرورة الإنتاج حين يتقاسم الأعضاء الرهانات المشتركة **(Parlier M : 2005 , 564)**

ثالثاً:الرهانات الأساسية للتعلم داخل المنظمة :

في هذا السياق هناك أربعة رهانات هي محل إهتمام الممارسين و المنظرين :

أ/- رهان معرفة العمليات الموجودة :

يتعلق الأمر هنا بتحليل طريقة المستخدمين في بناء و تبادل و تدعيم أو نقل معارفهم و كفاءاتهم، و الرهان هو دراسة طبيعة المعارف المكتسبة و طريقة تطورها و تحولها و تعبئتها في وضعية العمل و يتعلق الأمر بشكل أخر لتحليل إستراتيجيات التعلم المنجزة في الوضعية المهنية لمعرفة المتغيرات التي تدعم الخبرة المهنية و عوامل الإحترافية.

ب/- التمحور بين التكوين و نشاط العمل :

إن تحليل وضعيات العمل يجب أن يعتبر كمرحلة أساسية في تأسيس التكوين المتكيف في المحتوى و ظروف إنجاز العمل، و بناء التكوين الذي له معنى بالنسبة المتكونين المستقبلين و تحديد المواضيع و الوسائل البيداغوجية التي تتناسب مع النشاط، و إكراهاتهم و حاجاتهم و معارفهم الحقيقية و هذا الجانب هو أكثر أهمية، و لا تنتج الكفاءة بفعالية إلاّ إذا تواجهت المعرفة

و الميدان، و من خلال التكوين بالتناوب تتمحور فيه مختلف مفاهيم التكوين المرافق، المرافقة، دور المكون المشرف، التعلم غير الرسمي ...

ج/- صياغة و رأسملة المعارف و الكفاءات :

أما الطابع غير الرسمي و الذي هو ملازم لوضعيات العمل نفسها لكنه يحتوي على عدّة نقائص، فلا يسمح للمؤسسة برأسملته و حتى تشريع موارده من المعارف فيمكن أن يعرقل أو يصد بعض المساهمات و يحد من تطور المستخدمين و أهليتهم في حين إن تشخيص وضعيات العمل يمكن أن يساعد في الكشف عن هذه المعارف و الكفاءات غير المصاغة فالتكوين يصبح مساعد على الصياغة (Formalisation)،لأنها يجب أن تعطي للمستخدمين المعالم النظرية و الطرق المنهجية كافية الإستقرار لتدعيم ممارستهم المهنية و تسمح للمؤسسات بمعرفة و رأسملة كفاءاتها و هذا التفكير هو حديث الساعة حيث تقوم بعض المؤسسات بتطوير تدابير تسيير المعارف.

د/- تنظيم العمل و تثمين الكفاءات :

إن الإطار الهيكلي الذي تتواجد فيه وضعيات العمل يحدد الإمكانيات، الحدود، و ظروف سيرورات التعلم فإذا لم يكن تنظيم مثالي فأشكال التنظيم تكون أقل تدعيماً و تحديداً فلا يجب إذن أن نتحدث عن التكيف دون التفكير أيضاً في الظروف الإجتماعية و التنظيمية المساهمة في التطوير و الإعتراف بالمعارف و الكفاءات، و هذه الظروف تتعلق بتنظيم العمل، و العلاقات الإجتماعية وبسياسات التسيير للشغل و أنظمة التصنيف .**(Parlier M : 2005, 566)**

رابعاً: المؤسسة نسق متعلم :

أ – العمل المكون "Le travail formateur" :

1/- الخبرات المكونة:

تشتغل المؤسسات دوماً وفق المعتقد أن المعارف والكفاءة هي عبارة عن مدخلات (Input) خارجة عن العمل فهي تكتسب عبر التكوين الأولي و التكوين المتواصل، فنتعلم أولاً ثم نمارس بعد ذلك، فهذه الفكرة هي خاطئة فكل فاعل في المؤسسة هو منتج للمعارف و الكفاءات، لذلك يوجد إجراء يدعم هذا الخلق و سيرورة رسملتها ... فالقدرة على التعلم الدائم معترف بها كبعد جوهري كما أن نشاط الفرد في العمل هو تكويني و خلاق للكفاءات، فالفرد قادر على الفعل حتى و لو لم يتعلم و تكون له فكرة مسبقة لأنه قادر فعلاً على التعلم و هو يقوم بالنشاط حينما توجد الفرصة وذلك أن

نضعه في بيئة تطورية فلا يمكنه أن يتعلم إذا كان محيط عمله غير ملائم و إذا طلبنا منه نفس المهمة. ف (Levy le boyer,1996) قرر أنه لا يمكن أن نكتسب كفاءات جديدة في مهام روتينية أو في نشاطات نتحكم فيها جيداً أو وضعيات خالية من المشاكل.

ففهم العمل يكشف لنا عن فائدة جديدة و هكذا لا نحصر أنفسنا في العمل الموصوف المحدد (Prescrit) و الهياكل الرسمية و نأخذ في الإعتبار للجانب الفعلي و غير الرسمي، و تأسيس تدابير التكوين الذي يفترض إظهار و تحليل سيرورات العمل لأجل تحسينها و وفق هاته النظرة إن تحليل العمل و إظهار الوضعيات المهنية تصبح أولوية و سابقة لتصميم إجراءات التكوين، و أشكال التدخل و حرفية المكونين تتحول و من جهة أخرى يرى (Jobert,2004) "إن المكونين لا يقتصرون فقط على نقل المعارف المصاغة المتبعة من قبل العلماء أو المنظمين و يتمنون تطبيقها بفعالية و إنما أيضاً عليهم أن يستعملوا المعارف الميدانية التطبيقية في العمل الفعلي" حيث من المفيد الرجوع إلى الهندسة البشرية (Ergonomie) و علم النفس الديناميكي في العمل **(Parlier M: 2005 , 564)**.

المطلب الثالث: العلاقات بين العمل و التكوين.

إن أعمال و بحوث (Barbier, Berton, Boru 1996) سمحت بتوضيح العلاقة الجوهرية بين التكوين و العمل بتمييز ثلاثة أنواع من العلاقة بينهما :

* أولاً التكوين بالرجوع إلى العمل يعني أنه خلال تصميم الإجراءات و التدابير هناك تحليل للوضعيات المهنية المنجزة و هذا التحليل يترجم إلى أهداف بيداغوجية و وضعيات تربوية تسمح بمواجهة وضعيات يتم تخيلها.

* بعد ذلك التكوينات بالتناوب مع العمل من خلالها تتعاقب مراحل نظرية و مراحل تطبيقية و هذا التناوب التفاعلي يؤسس لمعرفة المشكلة المهنية و تحويل هاته المشكلة إلى هدف للتكوين و معرفة أشكال التكوين تسمح بتحقيق هذا الهدف و إعادة إستثمار المكتسبات من وضعيات العمل.

* في النهاية الوضعيات التي يكون فيها العمل و التكوين متزامنان في نفس الوقت فيصبح نشاط العمل ذو طبيعة تكوينية و هذه النمذجة (Typologie) ترجعنا إلى مجموع الممارسات :

تحليل وضعيات العمل، لأجل تأسيس مرجعيات الكفاءات، تدابير التكوين بالتناوب ...و الذي لديه فوائد كالإدماج المهني و تعددية أشكال التكوين.

أولاً: التعلم التنظيمي "L'apprentissage Organisationnel" :

التعلم يعني و يخص كلاً من الأفراد، الجماعات و المؤسسات، لذلك يجب أن ننظر للمؤسسة أنها نسق متعلم و مفهوم التعلم التنظيمي يحدد الإطار النظري لهذا النسق و يترجم بثلاثة مستويات للمشاركة (Parlier,1996).

- يدمج فكرة أن المنظمة مثل وحدة منفصلة و ليس كمجموعة أفراد أو فاعلين متعددين و هذه المقاربة الشاملة للمنظمة تعدل حتى طبيعة سيرورات التعلم و الرهانات المرتبطة بها، فليس الأمر يتعلق بالأفراد فقط لكن الإجراءات، الآليات، الترابط، وسائل الإتصال، قواعد النشاط و الحركة، و التي هي مواضيع للتعلم و التطور.
- تنتقل إشكالية التعلم الفردي إلى التعلم الجماعي في شكل المعارف و الكفاءات الفردية، و يتعلق الأمر بوحدة جماعية واسعة نسبياً (العلاقة بين المصممين و المستعملين)، أو أصغر جماعة عمل فآليات إكتساب و إنتقال المعارف إلى حد كبير تبقى تتمفوصل حول أنظمة العلاقات الإجتماعية الموجودة و تحديات و إكراهات النشاطات المشتركة فيما بين العاملين **(Michel Parlier : 2005 , 568)**.
- يسمح بمراجعة الخصائص و النقائص الموجودة في نموذج الكفاءة و تقديم المنظمة كنسق لإدارة المعارف و الكفاءات، فطرق التقييم و الإعتراف بالكفاءات المكتسبة أو المطلوبة، تظهر كمتغير محدد للنشاطات التي تهدف إلى الصياغة "Formalisation" أو إظهار "Explicitation" أو إنتقال "Transmission" تعلم العاملين.

إن أداءات المنظمات تتوقف على قدرتها على تدعيم التجديد و الإبداع لذلك يظهر مفهوم التعلم التنظيمي مناسباً في فهم سيرورة التجديد فكل من (Argyris, Schon 1996) الذين صاغا و طورا هذا المفهوم حيث أن تفكيرهم كانت نقطة بداية لمعاينة وجود فارق بين الواقع الملاحظ و الواقع المرغوب، الفارق الذي يحتم على العاملين إكتشاف و خلق و تطبيق الإستراتيجيات الجديدة لتحقيق الأهداف "...فمفهوم التعلم التنظيمي يعترف بالمكانة الهامة للذاكرة و تنشيطها، لذلك يشير كلاهما أن الإكتشافات و الإقتراحات و تقييمات الفاعلين يجب أن تسجل في الذاكرة التنظيمية، و لكي نوسع الخبرة علينا أن نفسرها و نرمزها، و ندمجها في مجموع أكثر إتساعاً و ننشطها في سياقات

جديدة و بدون هذه الترميزية (Codification) هناك تعلم فردي و ليس هناك تعلم تنظيمي و حسب (Koenig,1994) إعتبر أن الذاكرة هي التي تحقق الفعالية فهي أفضل وأصعب الأشياء و يمكن أن تكون معرقلاً في الإكتشاف وأشكال النشاط الأكثر فعالية و حسب Argyris, Shon إن الروتين الدفاعي "Rotine défensives" في أشكال العمل الفردي و الجماعي التي صاغته المؤسسة يمكن أن يمثل حاجزاً للتعلم و التجديد.

ثانياً: تسيير المعارف "Gérer les connaissances" :

هناك أعمال حديثة واصلت التفكير و تطبيق التعلم في المنظمات من حيث تطوير مفهوم تسير المعارف "Knowledge management" ماذا يحتوي هذا المفهوم ؟ و ما هي ممارساته و تطبيقاته ؟ و ما هي إستراتيجية تسيير المعارف ؟ و ماذا نتوقع من المؤسسات ؟ و كيف ننظم و نوسع من تسيير المعارف في المؤسسة ؟ و نحاول الإجابة عن عناصر :

ينطلق تسيير المعارف من المسلمة التالية : المعارف النوعية للمؤسسة تمثل الرأسمال ذو القيمة الإقتصادية مثله مثل الموارد المالية و التكنولوجية و البشرية و في هذه النظرة إنه من صعب النقل فيه من قبل المنافسين بخلاف المنتوجات و الآليات و التقنيات. فهي تساعد في تدعيم الفعالية و المردودية و تحسين الأداءات و خصوصاً أنها مصيرية في التجديد و الإبداع أسرع من المنافسين فهي إذن أصول و موجودات نوعية يجب أن تسير كما هي (Meignant, Parlier).

و من وجهة النظر البشرية يمكن أن يمتلكها الأفراد حيث أن المغادرة المحتملة لفرد يمكن أن تخلق مشاكل عويصة للمؤسسة فتسيير المعارف هو كمكمل لتسيير الكفاءات الفردية و يتعلق الأمر هنا بالمحافظة و دوام إمكانية تثمين الكفاءات المكتسبة جماعياً و الهدف هو توفير المعارف للذين هم بحاجة لها في الوقت المناسب و الذي يرجع إلى السيرورة التالية : الإكتشاف أو الخلق، الإظهار و الصياغة، و تخزينها، نشرها و وضعها قيد الإستعمال والإستثمار.

أما عن (Prax, 2004) إعتبر أن تسيير المعارف يفترض أربعة مستويات تطبيقية، تشكل أولوية الديناميكية التنافسية :

1/- خلق معارف جديدة أو إكتساب معارف موجودة سابقاً.

2/- تنمية الموارد البشرية و القدرة على تعلم و تطبيق المعارف.

3/- رأسملة المعارف و المعارف التقنية و تأسيس ذاكرة المؤسسة.

4/- تنمية التكنولوجيات الجديدة لتدعيم التدفق و التبادلات بين كل الدوائر القريبة و المتباعدة للمؤسسات و حسبه فإنها تحدد بثلاثة عناصر **(Michel Parlier : 2005 , 570)**

* هي مقاربة تحاول تسيير تفكير مختلف و أفكار و ممارسات مقدمة من قبل أشخاص و هم يمارسون مهنهم.

* هي سيرورة خلق، إثراء، و رأسملة و نشر المعارف و هذا يتضمن أن كل فاعلي المنظمة هم في نفس الوقت منتجين و مستهلكين.

* هذا يفترض "أن يستولى على المعرفة أينما تبدع و تخلق" تقاسمها و تطبيقها على أساس السيرورة.

و تحدث من جديد عن الذاكرة التنظيمية فإنها تظهر في أماكن التخزين المعارف، مختلفة و متعددة الأشكال، ذاكرات شخصية و روتين إجرائي متعدد، قواعد و إجراءات، هياكل، المنظمة تخزين و معالجة المعلومة.

ثالثاً: تطور أم ثورة "E-Learning" :

مع تطور تكنولوجية الإعلام و الإتصال (TIC) في المؤسسات تصبح المعلومة هي المادة الأولية للمنظمة، تساهم في زيادة إنعاكاساتها وأداءاها تسهل هاته التكنولوجيات الولوج على المعلومات التقنية، التجارية...يكون العاملون بحاجة إليها للعمل بفعالية و يضمنون جودة الخدمة المطلوبة. فالتكوين الذي يطبقTic كاملاً مع تطور E-Leaning إتضحت أنها قادرة على إستخلاف تدريجياً التطبيقات الكلاسيكية.**(Michel Parlier : 2005 , 571)**

رابعاً: التصور الواسع للتكوين :

فهذا التصور لنشاط التعلم يحتوي على ثلاثة خصوصيات هامة (Cukierman S, Nauteuil M, Parlier M 1996).

1/- يسمح أولاً بخرق التكوين من السجل النظري خصوصاً، الأكاديمي و التنبيه إلى أهمية التعلم في وضعية العمل و التذكير أن التكوين ما هو إلاّ لحظة ضمن المسار المهني له عدّة أشكال و يخدم إستمرارية التعلم، و الإلحاح على تعددية الأشكال التي يأخذها التعلم و الدراسة من جوانب رسمية أو مصاغة أو غير رسمية فالتعلم يظهر هنا كمفهوم تطوري تعاقبي (Diachronic) و الذي يميز حركة مهنية الأفراد.

2/- يطبق أيضاً على المنظمة و بالدرجة الأولى خصوصاً له إسهام في إطار مفهوم التعلم التنظيمي و المرور من الفردي إلى الجماعي والذي يفترض أشكال أخرى للتعلم كالتي يتحملها التكوين المهني التقليدي و هذه الأشكال الجماعية للتعلم تمس قدرات النقل، الصياغة و الذاكرة للمعارف الفردية المنظمة إجتماعيا.

3/- يسمح في النهاية بالإهتمام المتميز عن مفهوم التكوين و الذي هو يعني أكثر من نتيجة سيرورة و تكوين للمعارف و الكفاءات في الظروف الإجتماعية، التقنية، الإقتصادية التي تدعم ظهورها و تطورها أو إنتقالها فهذا التصور يفترض معرفة دقيقة بالمحتوى أكثر منه إستعمال ما تعلمناه.

المبحث الخامس : نقل المعرفة بعد نشاط التكوين :

إن نقل التعلم يمكن أن ينظر على أنه هدف من الدرجة الأولى و مؤشر لنجاح التكوين لأي مكون أو برنامج تكوين (Meirieu et Develay, 1996) كذلك بالنسبة للمتعلم و المنظمة التي ينتمي إليها، كما أنها الظاهرة التي تمس عدة تخصصات مثل: علم النفس المعرفي، و الصناعي، وعلم النفس العمل و الإقتصاد، الأندراغوجية ، التكنولوجيات التربوية، تنمية الموارد البشرية و التطوير التنظيمي علاوة على كل السياقات الحياتية سواءاً في العمل أو المنزل أو الحياة الجماعية و إهتمامنا مركز أولوياً على النقل الذي يتوضع تبعاً لنشاط تكويني في بيئة العمل. (**Larouche. Gh : 2006 , 34)**

المطلب الأول: إنتقال المعرفة و الكفاءات.

حسب M. Porter إن نقل الكفاءات (Transfert des compétences) و تحويلها، ينجز في وقت واحد أو بطريقة دائمة و مستمرة فالإدارة العامة تقوم بدورها و تكيف المنظمة و تسهل التبادلات بين الوحدات. و بالتالي فإن فرص تقاسم الكفاءات يصبح لها معنى و دلالة. فنشرع في الإكتساب و التطوير الداخلي في آن واحد والجماعات يمكن أن تأسس و تضع إستراتيجية لنقل الكفاءات إذا كانت هي متوفرة من قبل على الكفاءات القوية (Michael Porter,1999).

حسب Nonaka, Kateuchi هناك أربعة نماذج لخلق و نقل المعرفة هي :

1/- التنشئة الإجتماعية : من الضمني إلى الضمني : بالتفاعل القوي، المعرفة الضمنية لشخص أو عدّة أشخاص يمكن أن تصبح معرفة تنتقل لأفراد آخرين و هذا الإنتقال يكون و يحدث طبيعياً

عند الأعمال الجماعية لجماعتين (Coaching, Tutorat) ،و تقنيات حل المشاكل جماعياً و مختلف تقنيات الإبداعية(Créativité) مثل Brainstorming إلخ و علاقات الزبون / الممول يمكن أن تكون جزءاً من نشاطات التنشئة الإجتماعية (Socialisation). تسمح بتنقل الكفاءات و المعارف الضمنية، والتي تخلق المعرفة التقاسمية والتشاركية.

2/- التوضيحية : من الضمني إلى الظاهر : يتعلق الأمر هنا بتحويل المعرفة الضمنية إلى المفاهيم الظاهرة بالإعتماد على القياس (Analogie) و المجاز (Métaphore)، الرسومات، الصور و الضمني بتمفوصله حول مجموع مبني للمفاهيم إذن المعارف المنتقلة و الصياغة (Formalisation) هي مفتاح و جوهر الذاكرة و نقل المعرفة فتخلق المعرفة التصورية.

3/- التجميعية : من الظاهر إلى الظاهر : هي السيرورة التي من خلالها نضم و نجمع المفاهيم لجعله جسماً من المعارف، بواسطة لغة مشتركة/ و وسائل إعلامية تنقلية مختلفة و متنوعة، الورق، الشبكة المعلوماتية عرض شفهي و المعارف الظاهرة يمكن أن تتجمع لكي تعطي أشكال جديدة للمعرفة، مثلاً بتجميع تنبآت للقيم و الأهداف و يمكن أن تخلق رؤية للمؤسسة فالتجميع يخلق المعرفة النسقية.

4/- الإستبطانية : من الظاهر إلى الضمني : فالممارسة المتكررة للمعرفة أو المعرفة التطبيقية (Savoir Faire) والتي تتجذر في سلوكات الفاعلين وفي ذاكرتهم كما في المنظمة فتصبح جزءاً من ثقافتهم. كما نسميها أيضا مقاربة التعلم بالفعل (Learning by doing) وهذا يمكن فعله أيضاً بإحياء تجربة وخبرة الآخرين، مثلاً بالإستماع لإحتجاجات و شكاوى الزبائن عبر التلفون،... كما نسمع كذلك في النماذج الناجحة (Success Story) فإذا كانت فعلياً و كفايةً صادقة فهي تخلق المعرفة الإجرائية. وهذا التتابع المتقدم بنقل المعارف هي مصورة من قبل Nonaka, Tekeuchi في مخطط أصبح مشهوراً باللولبية المعرفية (La spirale de la connaissance).

كما أن المعرفة التطبيقية Savoir Faire للمؤسسة هي عموماً مشكلة عموماً إنطلاقاً من المهن و ملتقى الثقافة و الإستراتيجية فكل من Probst, Büchel يفرقون بين :

- ❖ المعرفة المرجعية (Savoir de référence) و (Dictionary Knowledge أو ? What) ماذا ؟ التي تحتوي التعاريف التوصيفات المستعملة و التشاركية من قبل أعضاء المنظمة، و كل اللغة المتعلقة مثل ترضية المستهلك و الزبون، نسبة الفوترة، الجودة ...

- ❖ المعرفية العلائقية (Savoir Relationnel) (Directory Knowledge أو من ? How) التي تحتوي معرفة الأفراد و الممارسات المشتركة للعمل أيضا العلاقات من السبب إلى التأثير عموماً.
- ❖ المعرفة الإجرائية (Savoir Procédural) (Should Recipe Knowledge) التي تحتوي القوانين و التوصيات مثل معايير العمل، إختيارات البائعين، دورة الإنتاج.
- ❖ المعرفة البديهية (Savoir Axiomatique) (Axiomatic Knowledge) (? Why) التي تجمع و تشمل البديهيات و الفرضيات، التي تضم نشاطات المنظمة كالقيم و الأهداف في المؤسسة.و الكفاءات (المعارف Savoir Faire) الأكثر تثمينا و الأغلى هي في نفس الوقت الأكثر ندرة و الأكثر منفعة في سوق العمل.

فالمعرفة الضمنية (Savoir tacite) هي المعرفة التي تشمل المعرفة المهنية بما فيها الحركات، دوران اليد و الخبرات صعبة الوصف، و هذا البعد الأول أما الثاني يدمج النماذج الذهنية، الإعتقادات، الإدراك للواقع و الرؤية نحو المستقبل. و القبول بأهمية المعرفة الضمنية يعني قبول أن المؤسسة هي كائن حي و أن المعرفة تشمل الحدس، الأفكار، القيم، الإنفعالات و الصور و الرموز. حيث تظهر أهمية التعلم (Apprentissage). فمحل التعلم للمعرفة التطبيقية هو الفرد البشري عندما يتم إعلامه أو تعليمه، أما البعد العلائقي يكون في الجماعات، و إستعمال مختلف طرق الإتصال بما فيها الإعلام الآلي في هياكل المؤسسة، المهن، الوظائف الأدوار و المشاريع، كما للأدوات من الألات البسيطة حتى الأنظمة المعقدة.

– الأهداف المهمة للتكوين :

1- التكيف لليد العاملة مع المناصب المشغولة فعلياً.
2- تحضير المستخدمين لترقيات أو لتبدلات داخلية (خارجية)، عبر تطوير الحراك.
3- تنمية الوسائل الفكرية القاعدية (التكوين العام، التفكير المنطقي، وسائل أخذ القرار).
4- تنمية ثقافة المؤسسة، تعزيز ديمومة بعض القيم داخل المؤسسة.
5- تعبئة مجموع المستخدمين حول مشروع المؤسسة.
6- ترضية عناصر السياسة الإجتماعية (الإنتاج الإجتماعي، ترضية الحاجات الشخصية التحضير للتقاعد).

كما ذكرنا من قبل تصنيف و نموذج (Typologie A. Meignant) من الواجب التعرض إلى تصنيفات التكوين و نماذجه حسب (Jacques Soyer,2003) الذي قدم ثلاث نماذج و هي :

أولاً: نماذج التكوين.

أ/ – التكيف (Adaptation) :

تبحث المؤسسة عن تحسين النتائج العملية و الإجرائية : تطوير رقم الأعمال، تخفيض قيمة و أثمان العائدات، الربح في الإنتاجية، تخفيض حوادث العمل، تحسين صورة العلامة و الماركة أو جودة الإستقبال و هذه الأهداف يمكن أن تتحقق بزيادة معارف العاملين و ذلك بجعلهم قادرين على إستعمال المناهج الجديدة بتحسين كفاءاتهم لحل المشاكل، يتعلق الأمر بالنسبة للمستخدمين الذين لديهم علاقات مع (الزملاء المساعدين، الزبائن ...) بتطوير السلوكات و المعارف التطبيقية و السلوكية الأكثر فعالية. و هذا النوع من التكوين يكون ملاحظ عند الدخول في المنصب (التكوين الأولي) أو على مستوى إعادة الرسكلة (Recyclage) ولإنجاز تجديد الممارسات فالمستخدمين يحتفظون بنفس الشغل، فيبقى في نفس الدائرة المهنية، أو في نفس المهنة.

ب/ – التكوين المرتبط بتسيير الشغل (Formation en lien avec la gestion de l'emploi) :

إن التعديلات و التغيرات في العمل هي مهمة سواءاً تعلق الأمر بتغير المهنة أو فرصة ترقية أو المحافظة على الشغل تبعاً لإقصاء منصب أولي، التكوينات المطبقة هي طويلة مع تعلم كامل لمهنة أخرى والتي تهدف إلى المحافظة على الشغل أو تطوير الدافعية و التحفيز لإتجاهات الترقية الداخلية، فالمؤسسة تفضل إعطاء فرصة لتطور إحدى عامليها أفضل من التوظيف الخارجي و نسميها "تكوين الحراك". فالإستثمارات هي ثقيلة جداً بالنظر إلى مدة التكوين فالمؤسسة تضمن مسبقاً القدرات و الإستعدادات المملوكة من قبل المستخدمين التي تستفيد من ذلك.(**Jacques Soyer: 2003 , 8)**

ج/ – الوسائل الفكرية القاعدية (التكوين العام) (Outils intellectuels de base):

يتعلق بالتكوين العام (الفرنسية،..الإنجليزية، الرياضيات، تحليل منطق الوضعيات، أخذ القرارات...) فتهدف إلى التطور على المستوى الشخصي فهي في الغالب مسبقة للتكوين للحراك من النوع 2 نسميها التكوين المهني المسبق. و هذا النوع من النشاط التكويني ينجز عموماً إعتماداً على التطوع و التسجيلات تتم عبر (Catalogue) و الميزانية هي مركزية.

د/ – ثقافة المؤسسة (Culture d'entreprise) :

بالنسبة لهذا النوع من التكوين إن إدارة المؤسسة تحدد بطريقة مركزية الثقافة المشتركة للمؤسسة و مختلف المراجع للتربصات والتي نقترحها على مجموع العمال الذين يمكن أن يسجلوا على أساس التطوع و سلطة المشرفين هي أكثر ضعفاً لأنهم قد يجدون صعوبة في معارضة طلب عامل الذي يريد تقاسم ثقافة المؤسسة المقررة من قبل الإدارة فالمكون هو الذي لديه السلطة اللازمة للتسجيل فتعبئة المسيرين لهذا النوع من التكوين هو صعب نوع ما. و ميزانية هذه النشاطات هي غالباً مركزية.

هـ/ – مشروع المؤسسة (Projet d'entreprise) :

هذه النشاطات للتكوين من هذا النوع تتحقق بالموازاة مع بعض مشاريع المؤسسة، فقد يتعلق الأمر بتطبيق ميثاق المؤسسة، إصدار مشروع الجودة، إنجاز مخطط التحسين و إستعمال بعض الموارد .. يتعلق الأمر أيضا بإحداث و خلق التعاون بين كل الفاعلين، بطريقة للإنتاج الأقصى للفعالية و في هذه العمليات نبحث عموماً عن سير و إشتغال للتكوين الذي يندرج تحته عدد كبير من الأفراد أو كل الذين لديهم السلطة في التأثير حول نجاح المشروع. وهذا النوع من التكوين أقرب من النوع الأول (التكيف) لكن حجم العمال المعنيين و طريقة التسيير هي أكثر مركزية. والذي يفترض علينا إقتراح نموذج و نوع آخر.

و/ – تكوين الإنجاز الإجتماعي (Formation Œuvre Sociale) :

هو بالنسبة للمؤسسات النادرة التي تتمنى الإجابة عن هذا النوع من التكوين، نضيف هذا النوع السادس من الجهة القانونية موجه أكثر للمؤسسات العمومية في تسجيل لمخطط التكوين. يتعلق الأمر بالتحضير للمسابقات أو التكوينات المطلوبة (Formation réclamées) لنفس الموكلين، بإستقلالية عن تسيير الموارد البشرية للمؤسسة فالمؤسسات الخاصة يمكن أن تعتبر أن (CIF) هو جزء من نشاطات هذا التكوين.

– إجرائية الأهداف التكوين :

1/– الأهداف البيداغوجية :

هي التصورات، المعرفة الأولية، المخططات الذهنية، المعارف، المعرفة التطبيقية، التي يجب على المتعلمين أن يكتسبوها في أجال نشاط التكوين، فهي تمثل الموارد التي من خلالها يبني الأفراد كفاءاتهم و هذه الأهداف يمكن صياغتها كما يلي :

- على شكل "أن يكون قادراً على " لأجل المعرفة التطبيقية.

- على شكل المحتوى للمعارف.
- على شكل التطور للتصورات و الشعور والأحاسيس (**Guy le Boterf : 2004 , 301)**

و الأهداف البيداغوجية تتعلق بكلاسيكية التكوين فإنها تخدم و يستفاد منها في لحظة التركيب البيداغوجي كما أنها ليست متواجدة في مرحلة تحليل الطلب كما أنها لا يشار إليها في دفتر الأعباء (الشروط). **(Jacques Soyer :2003 , 10)**

2/- أهداف الكفاءات :

إنها تشير إلى كفاءات المتعلمين التي تبنى في الوضعية الفعلية للعمل و ذلك بتجميع و تعبئة الموارد (المعارف، المعرفة التطبيقية، التصورات ...) المكتسبة خلال التكوين و هذه الأهداف يعبر عنها "أن يكون قادراً ..." أن يطبقها في النشاطات و العمل.

مثلاً – القيام بهندسة المعلوماتية – إرشاد هندسة مخطط التكوين – تصليح و مراجعة التجهيزات الأتوماتيكية. كما أنها مدخلة في مخطط التغيير، والتي هي مرتبطة بالأهداف النهائية و نتكلم عموماً عن الأهداف الإجرائية للتغيير ...

3/- أهداف التأثير :

تتمثل في التأثيرات و الإنعكاسات لنشاط التكوين على الأداءات، سير و إشتغال المؤسسة أو المنظمة، فنتمكن من صياغتها كثوابت و تعتبر خصوصاً حساسة لأثار التكوين المنجزة نسبة النفايات، مؤشرات الجودة، أجال الإجابة، نجاح المشروع،**(Guy le Boterf : 2004 , 301)**

كما أن التعريف الذي نعطيه لـ "هدف التكوين" يستحق بعض التحفظ لأن هذا المفهوم في الغالب يكون غامضاً أو غير مستعمل و الذي قد يكون سبباً للتهرب من التغيير أو التقييم (و هذا حقيقي بالنسبة للمتكونين و المشرفين كما هو للمكون الداخلي أو الخارجي)، و لكي يتحقق الهدف النهائي يجب أن تظهر السلوكات الجديدة دائما :

- إنجاز عملية لم يقم بها العامل من قبل.
- القيام بشيء بطريقة مختلفة و مغايرة عن سابقتها.
- تجاوز الممارسات الضارة و المكلفة.

و هذه التغيرات و التطورات المنتظرة هي الأهداف الإجرائية للتغيير و البعض منها يمكن الوصول إليها و تحقيقها عبر وسائل و طرق أخرى ماعدا التكوين. لأن قدرات الفاعلين ليست هي السبب.

في المقابل آخرين يحتاجون إلى نشاط التكوين لأن الكفاءات الضرورية غير موجودة و حاضرة. فيحتاج إلى بعض القدرات لدى الفاعلين. فنفضل و نقترح أن نسمي و نتكلم عن "أهداف التكوين Objectifs de formation" إنطلاقاً من الأهداف الإجرائية للتغيير حيث أن تحقيقها و الوصول إليها إنطلاقاً من هذه الأخيرة لا يكون إلا بوسيط نشاط التكوين، و نلحظ أن هدف التكوين لا يعبر عنه على شكل معارف يتم إكتسابها، كذلك لا يعبر عنه على شكل برنامج. بل يتعلق الأمر بسلوكات يتم ملاحظتها أو كفاءات يتم إستخدامها و تطبيقها في الميدان فلا يكفي أن يكون المتكون "قادراً على ..." (الذي يماثل الهدف البيداغوجي) فيجب أن ينجز و يحقق فعلياً في منصب العمل و الذي هو ما ننتظره منه فعلياً.

ثانياً: المقاربات الثلاثة للتكوين.

حينما تعالج مسألة الرؤية للتكوين تطرح في الغالب ثلاثة مقاربات الأولى هي مقاربة الكفاءات لموارد البشرية، الثانية مقاربة نقل المعارف من التكوين وإلى الميدان و الثالثة وهي المقاربة تصميم وضعيات النشاط خلال الحياة. ودراسة هذه المقاربات تفيدنا في معرفة طبيعة وأشكال التدخل للتكوين وعلاقتها مع واقع العمل.

أ/- المقاربة بكفاءات الموارد البشرية:

وبصفة عامة إننا نتحدث عن هذه المقاربة في ممارسات التسيير بالتكوين والتأثير في سلوكات العاملين من أجل الإجابة عن الإكراهات التي تعيشها المنظمات. فهذه المقاربة تجيب عن الحاجة المتزايدة للمؤسسة لكسب الميزة التنافسية من خلال القدرة على الكشف عن المعارف و تحويلها وإدماجها في سيرورة الأعمال بحيث تستجيب لتحديات وإكراهات المحيط و السوق. فالتكوين ينظر إليه هنا على أنه كوسيلة لخدمة المنظمة لتوجيه الكفاءات نحو الأهداف و إستراتيجية المؤسسة. والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يتم تحسين وتطوير المؤسسات بالتكوين؟ وهو السؤال الذي يجيب عنه المتدخلين والمتخصصين في الموارد البشرية وهذه الخطوات إنطلاقتها الأولى هي النظر و بتمعن إلى حاجات المنظمة بطريقة نحدد فيها السلوكات المرغوبة في الميدان. فعملية التصميم تأخذ عدة أشكال لكنها ترتكز أولويا على تحليل الحاجات والتي تكون من خلال تشخيص المشاكل في إشتغال المنظمة و ترجمتها إلى كفاءات إما لتنميتها أو تعديلها. وهذا التشخيص يتم عبر تحليل معطيات الإنتاج بمعرفة حاجات المسيرين وتحليل المهام فالمقاربة بالكفاءات لها عدة

مزايا حينما تهتم بتصميم التكوين. أولاً بالإعتماد على تحليل الحاجات وعلاقتها بإكراهات المنظمة وتوقعاتها. فهي توضح الإهتمام بتوجيه التكوين نحو الحاجات الملموسة كمحددات لواقع العمل مثلا ننظر لأهمية توجيه العمال نحو الإجراءات المسجلة و إلى المسؤوليات المنسجمة للمهمة وهذه الخطوات تتضح أنها نافعة حين إدخال التكنولوجيات أو القوانين الجديدة والتي تتطلب تكيف اليد العاملة مع ديناميكية سياقات المحيط. وهذه المقاربة تتمركز على الفارق بين التكوين و العمل الفعلي حيث ترتكز الجهود على حاجات المنظمات. وتهمش الجانب الميداني المعاش من قبل العاملين والذي هو موضوع هذا التكوين. وفي نفس الوقت تتجاهل وبطريقة ملموسة معرفة العامل الذي يساهم أصلا في فعالية و تنافسية المنظمة. و هذا الإختيار على النموذج التايلوري للكفاءة والذي يثمن التجزئة و التحكم في المعرفة الإجرائية(Le Boterf, 2002)...

ب/- المقاربة بنقل المعارف من التكوين إلى الميدان:

هذه المقاربة الثانية هي لتفهم وتصور التكوين. أستلهمت أساساً من علم النفس التربوي على العكس من المقاربة السابقة . فنقل المعارف لا يرتكز على مفهوم الحاجات التي يجب ترضيتها أو الكفاءات التي يجب أن تدرس. بالنظر إلى الظروف المناسبة التي تهيئ في التكوين لضمان إقتراب أكثر بين التكوين و الميدان لأنه من خلال تعريف(Baldwin et Ford,1988) أن النقل للمعرفة هو تعميم المعرفة المكتسبة إلى وضعية العمل خلال مرحلة طويلة من الوقت وحسب هؤلاء الباحثان فإن هناك حوالي 10بالمئة من الكفاءات التي يتم تدريسها نجدها فعلاً منتقلة إلى وضعية العمل. وأمام هذه الإشكالية إن جهود تصميم التكوين تهدف إلى تأسيس الشروط والوسائل لضمان تطبيقها الفعلي في وضعية العمل للكفاءات المكتسبة. فالتكوين يبحث إذن عن تحويل وضعية العمل من خلال التطبيق الصارم للكفاءات.أما عن الظروف و الوسائل التي تضمن النقل هي تتجمع من خلال ثلاثة مستويات للتدخل: أشكال إنجاز التكوين،الخصائص الفردية للمتعلمين، و الظروف المحيطية لتطبيق الكفاءات في الميدان.أما فيما يخص أشكال إنجاز التكوين فهو يتعلق بتهيئة الظروف البيداغوجية المناسبة لنقل المعارف مثلا التفكير حين التطبيق في مسألة الإستمرارية و التشابه بين وضعية التكوين ووضعية العمل و المرافقة أو تطبيق صيغ التناوب بين المدرسة و بيئة العمل. أما عن الخصائص الفردية للمتعلمين لها مرجعية بالقدرات والكفاءات السابقة للمتعلم ودافعيته للتعلم وخصائص الشخصية مثل عوامل نجاح نقل المعارف وأخيراً الظروف البيئية أو المحيطية لتطبيق الكفاءات في الميدان والتي ترجع إلى مسلمة أن السياق

التنظيمي يدعم نقل المعارف. فتأسيس التكوين يعني أنه مثمن في المؤسسات و مدعم لتطبيق الكفاءات المكتسبة في الميدان.أما المقاربة بالنقل للمعارف تكشف لنا عن عدة جوانب مهمة حينما نريد تخفيض الفارق بين التكوين و العمل الميداني. أولاً إنه يوضح أهمية الظروف التي يجري فيها التكوين كعنصر أساسي في التعلم. فلا يكفي مراجعة محتوى التكوين ولكن تنظيم الظروف البيداغوجية المناسبة والتي تسمح بتعلم الكفاءات ونقلها في الميدان. فإنها تتضمن الإعتراف بالمشاكل الموجودة و المتعلقة كعنصر محدد في علاقته مع العمل الميداني. وهذه المقاربة توضح أيضا أهمية تثمين التكوين في المؤسسة كشرط أساسي في التعلم إضافة إلى تطوير الكفاءات خارج نشاط التكوين علاوة على ذلك إن هذه المقاربة تعطي الأهمية للتطبيق الميداني و تهتم قليلاً بالواقع اليومي للعمل فأصحاب هذه المقاربة نادرا ما يهتمون بمحتوى الكفاءات التي يتم نقلها وبوظيفية هذه الكفاءات.فوسائل التكوين المقترحة تهدف تعديل طرق التصرف و الكينونة في وضعيات العمل...إضافة إلى ظروف إنجاز التكوين لذلك يجب طرح مسألة محتوى العمل وإدماجه في التكوين.

ج/- المقاربة بتصميم وضعيات العمل والنشاط:

كيف نساعد الفرد لكي يتصرف ويتعلم خلال الحياة ؟ هذا السؤال تم طرحه في خضم هذه المقاربة الثالثة والتي أستلهمت من مناهج (Ethnographie) والتي تفترض أنه خلف مشكلة التكوين و التطبيق تظهر إشكالية المعارف ومواجهتها للوضعيات الحياتية. فإنها تقترح تنظيم الوسائل لمساعدة الأفراد في التصرف و التعلم خلال مراحل الحياة.ومفهوم المساعدة يغير من المقاربة التصورية. فلا يتعلق الأمر بتصميم التكوين الذي يرصد لمجموعة من المعارف التي يجب تطبيقها في الميدان وإنما يهدف إلى تهيئة المجموع المنسجم و المتكامل للظروف المناسبة من أجل مساعدة الفاعل في فهم الوضعيات المتعارف عليها وبناء المعارف خلال حياته المهنية، إضافة إلى ذلك إن هذه المقاربة لا تتوضع من وجهة نظر حاجات المنظمة و إنما من وجهة نظر حاجات واقع العامل. فهي تتواجد في نموذج الكفاءات والذي يعترف بتأثير المرونة و تعددية التصرفات البشرية. أما دورة الحياة تعرف كسيرورة متواصلة لبناء المعارف إعتماداً على وضعيات النشاط خلال الحياة والذي يعني أنه بغض النظر عن الأمراض الحادثة فدورة حياة الإنسان تبدأ من الميلاد و تنتهي حتى الممات(Dewey,1963).فالمعارف التي تبنى تشمل المعرفة والتي هي لصيقة أيضاً بخبراته في الحياة فكل نشاط إنساني هو تمظهر للخبرات الحياتية السابقة و تحويل

هاته الخبرة إلى الوضعية الجديدة فالتعلم ليس مقتصر على وضعيات التكوين بل عكس ذلك إنه ينتج مسبقا و خلال التكوين وبعد التكوين.وفي هاته الرؤية إن مفهوم دورة الحياة يتميز عن التعلم خلال مسار الحياة(life long learning) وهذه الأخيرة ترجع إستخدام التكوين خلال كل مراحل الحياة فالتكوين ما هو إلا وسيلة للمساعدة للتعلم من ضمن عدة وسائل أخرى.من جهة إن هذه المقاربة للتصور تفيد في توضع التكوين الأولي في سيرورة التعلم ضمن الحياة المهنية و في الأخير إن تعلم المهنة لا يقتصر فقط على مستوى إكتساب المعارف التقنية والمعارف المتعلقة بالمهمة التي يعاد حدوثها فيتطلب الأمر إدماجها في ثقافة و المشاركة و تحويلها. وفي هذه المعاينة هناك نوعين من المساعدة للمتعلم.مساعدة على مستوى ظروف مشاركة المتعلم في التكوين كما أشارت لها مقاربة نقل المعارف والتي هي ضامنة للتعلم. أما المساعدة الثانية هي على مستوى محتوى التكوين لمساعدة المتعلم للتحضير للمواجهة الفعالة للحقيقة المعقدة لثقافة العمل قصيرة المدى ولكن أيضاً لمساعدة الفرد في تعلم التعلم (Apprendre à apprendre) خلال مسار الحياة في الحياة المهنية..من جهة أخرى فإن الأمر يتعلق بإقتراح وسائل لمساعدة العامل لإنجاز بفعالية وضعيات العمل. وهذه الوسائل المساعدة قد تكون وسائل تقنية و تنظيمية أو مراحل تكوينية خلال المسار المهني**(Fournier Pierre, S : 2004 ,746-750)**

<u>ثالثاً</u>: تقييم التكوين– نموذج (Kirkpatrick,1959) **:**

ظهر هذا النموذج من خلال المقالات الأربعة حول تقييم التكوين في مجلة (Training and development) حيث تطرقت إلى أربعة مستويات :

المستوى الأول : ردود الفعل وفي هذا المستوى يظهر ما يفكر و يراه المشاركون في التكوين نحو البرنامج حيث أشركه (Kirkpatrick) بتقييم الرضا لدى المستهلك و حسبه إذا أريد للتكوين أن يكون فعالاً يجب أن يثير ردود الفعل الإيجابية من قبل المشاركين و إذا كان العكس فهذا البرنامج لا يكون دافعياً و محفزاً و أحياناً تظهر علامات الإستياء و ردود الفعل السلبية و يمكن قياس رد الفعل من خلال إستمارات حيث يعبر المتربص عن مستوى رضاه نحو مختلف جوانب هذا النشاط.

المستوى الثاني : مجموع التعلم في هذا المستوى يعبر عن معرفة مدى إكتساب المشاركين للمعارف و القدرات و الإتجاهات، حسب الأهداف المسطرة. و تبرز أهمية ذلك أنه لا يمكن التنبؤ بالسلوك دون أن يكون هناك تعلم و إكتساب للمشاركين، و هذا التقييم يسمح بتجنب الإستنتاجات

المباشرة و السريعة أنه ليس هناك تعديل للسلوك في منصب العمل و الذي يرجع إلى عدم التعلم فهذا التقييم يجب أن نستعمل فيه الإختبارات الأداء و الإمتحانات.

المستوى الثالث : السلوكات : في هذا المستوى نقيم نقل المعارف و القدرات و الإتجاهات المكتسبة خلال التكوين نحو منصب العمل، و يتعلق الأمر هنا بمعرفة هل أن التكوين غيّر من السلوكات في وضعيات العمل، حيث يكون هذا التقييم بعد التكوين من شهرين إلى ثلاثة و إستعمال المناهج التي تستعمل المقابلة و التحقيق لدى المكونين و مختلف الفاعلين الذين يلاحظون السلوك.

المستوى الرابع : النتائج : يتعلق الأمر هنا بالتقييم الهام فيما يخص تأثيره على المؤسسة حول الإنتاجية ، الجودة، نسبة الدوران المستخدمين، جودة الحياة في العمل، تخفيض التكاليف، رجوع إستثمار التكوين،و حسبه إن هذا التقييم نادراً ما يتم حدوثه لأن المكونين لا يعرفون كيفيته لأنه من الصعب الربط بين النتائج و تأثيرات التكوين فهناك إختلاف في طرق التقييم حسب الموضوع . فمصطلح المستوى يشير إلى التراتبية الموجودة بين المحكات الأربعة للتقييم فكلما صعدنا في المستوى كلما قدمت لنا معلومة إضافية مهمة للمؤسسة، فهناك علاقات سببية بين هاته المستويات، فيوجد رضا إذا كان هناك تعلم و يكون التغيير في السلوك إذا كان هناك تعلم، و تكون هناك نتائج إذا كان تعديل في السلوك. **(Dunberry. A, Péchard. C: 2007, 8)**

في حين أكد Kirkpatrick على كل المستويات والتي تمثل أجزاء هامة من التقييم فلا يمكن الإختيار من المحكات الثلاثة و إنما هناك تقييم كامل يجب أن يغطي كل المحكات الأربعة.

تقييم السلوكات :

إن تقييم السلوكات أو تقييم "نقل التعلم" هي تعبيرات ترجع إلى المستوى الثالث من الأربعة، لـ Kirkpatrick فمصطلح نقل التعلم "Transfert des apprentissages" يعني التطبيق الفعلي خلال مرحلة زمنية التعلم في وضعيات العمل فبالنسبة لـ (Baldin, Ford 1988) هناك شرطين يجب توفرهما من أجل أن يكون نقل سواءاً المحافظة على السلوكات المتعلمة خلال مدّة زمنية و

تعميمها في ظروف و سياقات مختلفة عن التكوين فكلمة "نقل التعلم الإيجابي" تم إستعمالها أيضاً من قبل (Newstrou,1984), (Baldia, Ford,1988) و هذا التقييم في العادة يحصل من خلال الملاحظة في منصب العمل، و اللجوء إلى المعطيات الرقمية المرتبطة بالإنتاجية، و هي تتعلق بالكفاءات لأنها تدرس معرفة التصرف في وضعية العمل، فإذا كانت التعليمات يتم تقييمها خلال أو في نهاية التكوين فإن السلوكات تأتي فيما بعد فبالنسبة لـ (Kirkpatrick) رأى أن هذه المدّة هي من 2-6 أشهر حسب التكوين.

لماذا نقيم ؟

يمكن إعتبار التعلم ليس له أهمية بالنسبة للمؤسسات، و إنما التي تهم هي النتائج التنظيمية التي تهدف إليها، على الأقل إن نشاطات التكوين تصمم على أساس معرفة الحاجات المباشرة المرتبطة بالأداء، لذلك يفرض تقييم النقل لمجموع التعلم نفسه لمعرفة مدى تحقيق التكوين لأهدافه و بالتالي مما يحسن الأداء و بالتالي النتائج التنظيمية، فالمقاربات الكلاسيكية للنقل (Transfert) تعتبر عموماً أن هناك علاقة خطية (Linéaire) بين التعلم، الأداء، النتائج التنظيمية. Yamnill, Mc Lean (2001) و المخطط التالي الشكل(4-3) يوضح تتابع هاته المراحل.

من جهة أخرى علينا أن نفرق بين نقل التعلم و الأداء، حيث تم تبادل مجموعة من المتغيرات تتدخل في هاته العلاقة منها فعالية الإنتاج، توفر الوسائل و التجهيزات تغطية سيرورات العمل و المعرفة المشتركة و الإنخراط في الأهداف، مقاييس و محكات قياس العمل، تتوفر العدد الكافي للمستخدمين لتحقيق الأهداف المحددة و كفاءاتهم لتحقيقها و التغذية الرجعية مقابل أدائهم فنلاحظ إذن أن هذه المتغيرات المتعددة ليس لها أي علاقة مع التكوين و النقل الناتج عن التعلم نحو وضعيات العمل. **(Dunberry. A, Péchard. C, 2007. 27)**

و السبب الرئيسي لتقييم السلوكات يتمثل في التأكد من أنه إلى أي حد تم نقل مجموعة التعلم المكتسب خلال التكوين إلى منصب العمل، و يمكن أن تساهم في ذلك، و إذا أرادت المؤسسة أن يجرى هذا النقل بطريقة إيجابية يجب أن نعرف العوامل التي تؤثر في النقل و الأداء.

الشكل (4-3):العلاقة بين التعلم و النتائج التنظيمية.

العوامل المؤثرة في النقل :

إنه من الصعب إنتقال مجموع التعلم خلال التكوين إلى وضعيات العمل فهو مشكل مطروح في غالباً في أدبيات البحث، و الباحثين عملوا كثيراً على مسألة العوامل المنبأة بفعالية التعلم، و سماها Hottou (1996) بنسق التأثيرات و التي هي كالتالي :

1/- خصائص المتربص :

تشترك هذه البحوث مع ما درس حول شخصية المتربصين و نقل التعلم حيث يظهر التحدي في ترتيب العوامل المتعددة فهناك ما هو مرتبط بالمعرفي و الوجداني و القدرة الحركية كلها تتداخل فطور الباحثون أدوات أكثر من خمسين طريقة لتحليل التعلق بالقدرات المؤثرة على الأداء في العمل ففعالية إختبارات القدرة كعامل منبأ بنقل التعلم في وضعيات العمل، أو العلاقات الموجودة بين شخصية المتربص و قدرته على نقل ما تعلمه ...و من ضمن العوامل المؤثرة في النقل هي مستوى الدافعية و الشعور بالفعالية الشخصية للمتربصين، فأما الدافعية يمكن أن تعرف بالإرادة لدى المتربص لإستعمال المعارف و القدرات المكتسبة خلال التكوين في عمله، حيث إقترح

Hottou (1996) التفرقة بين الدافعية حسب السرعة في التعلم، السلوك في العمل، خصائص الشخصية و الدافعية في نقل التعلم.

حيث تم إثبات أن المتربصين المشاركين بقوة في عملهم هم أكثر دافعية نحو التعلم و نحو نقل المعارف إلى أماكن عملهم ...كذلك إن المسيرين الذين هم مقتنعين بقيمة التكوين هم أكثر دافعية و تحفيزاً في تطبيق المعارف الجديدة خلال العمل، كذلك إن تحقيق أهداف التكوين من قبل المتربصين يلعب دوراً هاماً في الدافعية للتعلم و في نقل ما تعلموه.

أما الفعالية الشخصية للمتربصين في التكوين هي الإعتقاد الذي لدى المتربص أنه بإمكانه التحكم في المهمة و السلوك و تطبيقها في العمل، حيث تم التأكد أن التكوين يزيد من الفعالية الشخصية و التي هي عامل منبأ صادق على قدرتهم في التعلم و الأداء. (**Dunberry. A, Péchard. C, 2007, 28**)

2/- تصميم التكوين :

لقد تم البرهنة على أن إستراتيجيات التدخل يمكن أن تصمم بطريقة تحسن مستوى نقل التعلم (Kraiger et Al 1995, Brinkerheff, Apking,2001) و أن أحد أسباب الإخفاق للنقل يتمثل في طريقة تصميم التكوين (Hottou,1996)، و هناك أربعة مبادئ للتعلم أساسية تم دراستها و تطبيقها من خلال البحث في تحسين نقل التعلم على مستوى تصميم التكوين و قد توضح تصميم التكوين في المؤسسة و هي :

- الأولى و المتمثلة في العناصر المشتركة و المشابهة بين وضعية التكوين و منصب العمل.
- الثانية و المتمثلة في المبادئ العامة و هي أن تسهيل النقل ليس فقط في تعليم المتربصين القدرات التطبيقية و الإجرائية و إنما القواعد العامة و المبادئ النظرية.
- الثالثة و المتمثلة تعددية المثيرات، حيث أن إستعمال المهام المختلفة و المثيرات المتعددة يحسن من النقل حين عملية التعلم.
- الرابعة و المتعلقة بظروف الممارسة خلال الزمن أفضل من الممارسة المكثفة.

فبعض الممارسات تساهم في زيادة مستوى النقل منها :

1/- تحديد الأهداف خلال التكوين و بعده يحسن النقل.

2/- الإدارة الذاتية و التي تتمثل في تكوين المتعلم تقييم العوائق الممكنة لأداءه، و ممارسة متابعة تأثير المحيط في هذا المنحنى و التخطيط لردود الفعل و تقديم التغذية الرجعية حين يتم تجاوز العوائق.

3/- تنظيم دورات في مرحلة ما بعد التكوين فطريقة إنهاء النشاط هي عامل محدد في النقل لأنها تسمح بخلق التبادلات الملموسة حول الفائدة و المنفعة من التكوين و التي تكون بين المشاركين و التي تحمل عدّة أسماء منها "جلسات التعزيز" "التكوين المتبع" ...

3/- محيط العمل :

بكل وضوح إن محيط العمل له تأثير على نقل التعلم و البحوث الحديثة ركزت على مناخ النقل في المنظمة و يتعلق الأمر هنا بمتغير وسيطي بين السياق التنظيمي، الإتجاه، و سلوك الفرد في العمل، فطريقة التسيير في المنظمة هي عامل محدد لنوع محيط العمل مثلاً التسيير المتضمن تغيرات مسبقة قبل التكوين علاوة على الدعم من المشرف الإداري يساهم بطريقة هامة في نقل التعلم إضافة إلى مستوى الإستقلالية في العمل (غياب الإكراه من قبل المدير أو الزملاء) هي عامل مهم أيضاً.

في هذا المضمار حدد (Kirkpatrick,1998) خمسة إتجاهات للمسؤول الإداري الذي لديه تأثير على مناخ و بالتالي على النقل :

الإتجاه الوقائي (المسؤول يمنع المتربص من تطبيق ما تعلمه). و الإتجاه المثبط، الإتجاه المحايد، الإتجاه المشجع، الإتجاه المتطلب.**(Dunberry. A, Péchard. C, 2007. 29)**

فالإتجاه الأخير يشير إلى أن المسؤول يعرف جيداً ما تعلمه المتربص، لأنه تابع نفس التكوين من قبل فهو يضمن نقل هذا التعلم في وضعية العمل، و يمكن أن نتحدث عن تثمين نشاطات المتربص، خارج من التكوين حينما يبحث المحيط المباشر للتكون عن ما يمكن تطبيقه بعد التكوين، كما أن هناك بعض العناصر تتدخل كمحددات لنمط المحيط :

- الفرصة الموجودة في الممارسة لدى المتربصين الحاجة لفرصة تطبيق ما تعلموه لكي تنجم عملية النقل.
- المدّة المرحلة المستغرقة بين هاية التكوين و تطبيق المكتسبات في وضعيات العمل له تأثير واضح.

الممارسة و الإتجاهات الحديثة لتقييم السلوكات (النقل) :

حسب (Twitchell et Al,2000) إن الممارسات الأكثر شيوعاً لتقييم السلوكات في المؤسسات الأمريكية هي الملاحظة (56 %) تقييم الأداء (49 %) مسائلة و بحث المشرفين (36 %) و السرد (32 %) أما بالنسبة لـ (Barzucchetti, Claude,1995) أوصوا بأربعة أشكال لتقييم الكفاءات في وضعية العمل.

* ملاحظة السلوكات المهنية سواءاً من خلال دليل الملاحظة أو إستبيان تقييم السلوك حينما يتعذر إستعمال الملاحظة و يتعلق الأمر هنا بتجميع تصريحات المتعلم و ملاحظين آخرين فيما يخص تطبيق ما تعلمه و كيف تم ذلك، إضافة إلى أسباب السلوكات.

* تحليل نتاج نشاط المتعلم في بعض الحالات مثل قدرات التحرير، فأحياناً من السهل تحليل منتوجات المشاركة أفضل من ملاحظته و يجب أخذ في الإعتبار للتغيرات التي تؤثر في نوعية و كمية المنتوج، هي غير مرتبطة بالتكوين، و هناك شبكة للتحليل تنجز لهذا الغرض للتقييم.

* ترجمة الأداءات الفردية للمشارك فيجب ترجمة الكفاءات المكتسبة على شكل أداء، و في بعض الظروف و التي يجب أن تأخذ، فالبعض يتحدثون عن الظروف المتعلقة بالشخص (الدافعية، الخصائص الفردية تعرقل الأداء، المثابرة) و المتعلقة بالمحيط العلائقي أو اللوجستيك.

* التحليل النقدي للوضعيات (المشكلة) و يتعلق الأمر هنا بالتحليل الآتي للسلوكات بعد الحادث الحرج (Incident critique) و علاقة مع الكفاءات المكتسبة و هذا التقييم يحاول عزل السلوكات غير الملائمة و أسباب العجز و المكتساب التي لم تستعمل جيداً.

من جهة أخرى قدم (Philips,1997) بعض الإضافات هي :

1/- مخطط النشاط يضعه المشاركون بعد التكوين يجب إحترامه.

2/- عقود الأداء و التي هي عبارة عن تفاهمات متبادلة من خلال ما يقوم المشارك و المشرف بالتفاهم حول تحسين الأداء في ميدان معين له علاقة بالتكوين الحاصل.

3/- حلقات متابعة التكوين لمجتمع المشاركون بعد فترة لتقييم التكوين الحاصل و إلحاق تكوين تكميلي إعتماداً على العوائق الموجودة.**(Dunberry.A, Péchard.C, 2007. 30)**

المطلب الثاني: عوامل سيرورة نقـل المعرفـة:

إن نقل المعرفة هو سيرورة تأخذ عدّة سيناريوهات يمكن أن تكون تفاعل بين شخصين، أو شخص يتفاعل مع جماعة أشخاص أو نشاط جماعتين فإنتقال المعرفة يمكن أن يحدث مصادفة مثلاً في

جماعات النقاش، شخص يقدم شروحات حول طريقة إستغلال أو عمل برنامج إعلام آلي معين، أو يكون أيضاً مقصوداً مع الإرادة الواضحة في نقل المعارف نحو شخص واحد أو عدّة مستقبلين الذين يجب أن يطبقوها، فلا نستطيع القول أن إنتقال المعرفة يفيد إلاّ إذا أدمج المستقبل الرسالة و قام بتنفيذها.

و النقل هو القدرة على إعادة الإستعمال لما تم تعلمه في مكان أو وضعية أو في لحظة أخرى فبالنسبة لـ (Frenay et Bédard,2006) إقترحوا أربعة تصورات لنقل التعلم وهي كالتالي:

الجدول(4-4):التصورات الأربعة لنقل التعلم حسب(Boechat-heer,S 2009.76)

1	**التيار السلوكي (نقل التعلم).**	إعادة إستعمالها في وضعيات جديدة و الجمع بين المثيرات و الإستجابات.
2	**التصور المعرفي(نقل المعرفة).**	الإعتراف أن الوضعية تشترك فيها عناصر مع عناصر أخرى و إيجاد بنيات المعارف التي نمتلكها سابقا والتي هي أصلا نتاج التعلمات السابقة.
3	**النموذج البنيوي.**	إكتساب المعلومات التي مصدرها الوضعيات الجديدة عبر تعبئة المعارف السابقة.
4	**المقاربة السياقية للمعرفة.**	تحويلها إلى النشاط أي تفاعلها مع الأنسقة مع الأخذ في الإعتبار للطريقة التي تتحول فيها الوضعية في حد ذاتها.

المصدر (Frenay & Bédard, 2006)

حيث إقترحوا أيضا تدعيم المطابقة بين سياق التعلم وسياق أخر لتعبئة المعارف في وضعيات التكوين فرأوا أن النقل يتضمن عمل ذهني والذي يفترض أنه متوضع في وضعية جديدة ويمتلك الموارد اللازمة للفهم و التحكم في الوضعية والقدرة على إنتقاء و تعبئة الموارد المعرفية التي يمتلكها.والأكثر من ذلك أنهم إقترحوا أربعة مستويات للنقل: الأول هو نقل المعارف في وضعيات التقييم التكويني الذي هو شبيه وضعية التكوين، ثم نقل المعارف في وضعية التربص أو الممارسة المهنية وأخيراًً النقل المتعلق بالوضعيات خارج التمدرسية.

كما يرون أن النقل يتميز بالخصائص التالية :

* يتضمن النقل الربط و التكيف مع سياق جديد وغير معتاد للمعرفة المكتسبة سابقاً.

* يجند النقل ليس فقط المعرفة وإنما القدرات المعرفية فوق المعرفية و الإستعدادات المرتبطة بسياقات التعلم و تعبئة النقل يرجعنا إلى حل المشاكل وإنجاز المهام والذي يتميز عن التطبيق البسيط للمعارف.

* إن هذا النشاط للمتعلم يحدث من خلال التفاعل بين الأنسقة الإجتماعية و الفيزيائية مع الأخذ في الإعتبار للشكل الذي يتم فيه تحويل الوضعية في سياقات التعبئة.

* إن نقل المعارف يمثل حجرة الزاوية في القدرة على التكيف والتطور المهني للفرد وهو يواجه التطور الدائم لمجموع البيئة التي ينمو فيها.

كما أن (Barth,1993) يرى أن النقل هو القدرة على تعميم ما تعلمناه إلى وضعية جديدة فمفهوم النقل يرجعنا إلى القدرة على تطبيق المعارف أو المعارف التطبيقية المكتسبة لوضعية معينة في سياق معين وحينما يشتكي الأساتذة العجز في النقل فإنهم يشيرون إلى أن المتعلمين غير قادرين على إستخدام المعرفة المكتسبة خارج وضعيات التعلم. فالباحث لاحظ أن المتعلم يحقق الفائدة حينما يكون واعي بما يعرف تطبيقه من أجل نشر كفاءته في مجال أخر. ومن جهة أخرى تستدعي أن يعرف الطريقة التي بها يتعلم، فوق المعرفية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بقدرته لإعادة إستعمال ما تعلمه في سياقات أخرى حسب (Perkins et Salomon 1993) اللذان قدما نموذجا للنقل في الميدان البيداغوجي حيث ميزا بين نوعين من آليات النقل: النقل الآتي من الأعلى (High road transfer) والنقل الآتي من الأسفل(low road transfer) أما الذي هو من الأسفل يكون معبأ حينما تتشابه الوضعيات كثيراً أما الذي يكون من الأعلى هو حين إستخراج موضوع معرفي من سياق معين، و تعميمه وإستخدامه في سياق آخر. يتعلق الأمر هنا بمجهود ذهني مدرك بوعي من قبل الشخص الذي يقوم به. أما(Presseau,2000) الذي رأى أن النقل هو العملية التي يعاد فيها إستعمال المعارف المبنية في سياق معين إلى سياق آخر. سواءاً من أجل بناء معارف جديدة أو تنمية كفاءات جديدة أو إنجاز مهام جديدة.

فالنقل يحصل من خلال الممارسة التفكيرية و التمرن في وضعيات تقدم الفرصة لتعبئة المعارف ونقلها وتجميعها وإحصاء إستراتيجية مبدعة إنطلاقاً من موارد أخرى. وحسب(Tardif,Meirieu,1996) إن نقل المعرفة هو نوع من إعادة السياق أو إنتقال المعرفة من الوضعية "أ" إلى الوضعية "ب" إضافة إلى ذلك فإن (Mendelsohn,1998) يرى أن النقل هو الآلية التي تسمح لموضوع أن يستعمل المعارف المكتسبة سابقا في سياق جديد ولا يحدث ذلك إلا إذا عرف نفس البنية للمهمة المقصودة من المهمة التي سبقتها والتي تم تخزينها بطريقة تجريدية في الذاكرة.**(Boechat-heer,S: 2009 , 76)**

أ/- تقاسم أو نقل للمعرفة ؟ : ما هو الفرق بين إنتقال المعرفة أو تقاسم المعرفة ؟ يتعلق الفرق هنا بدرجة العلاقة التعاقدية (رسمية أم لا) للأشخاص الذين يملكون المعرفة و الذين هم مستقبليها. فتقاسم المعرفة هو سيرورة تبادل بين الأشخاص يمكن أن لا يعرف الأول الآخر.الأول يقدم المعارف و الثاني يستقبل فتقاسم المعرفة هو عموماً ثنائي (Bilatéral) فالأشخاص الذين يشاركون في التبادل ينتظرون الإعتراف و ردود الفعل من قبل المستقبلين.

بطريقة أكثر تبسيطاً إن الأشخاص الذين يتقاسمون المعارف في نظام تسيير المعارف هم يفكرون كالتالي "أن أقدم جزءاً من معارفي و أنتظر في مقابل ذلك أن يقدم لي العرفان و الإمتنان" لذلك كان هذا الإعتراف نص إحدى مفاتيح النجاح لسيرورة التقاسم.

إن تقاسم المعارف هو تفاعل أحادي (Unilatérale) و الذي لا يفترض أي تبادلية و غالباً ما تكون غير ممكنة إلاّ إذا كان ينطبق عليها حقل معرفي مخالف للحقل المعرفي الخاص بالإنتقال، فإنتقال المعرفة هو شبيه بمعاملة مالية حيث أن المشتري و البائع يمضون عقداً و الذي يجب أن يكون مقروءاً و مصادقاً لأجل أن ينجح هذا الإنتقال و كل طرف يجد مكانه فهذا التعاقد يمكن أن يكون مصمماً و كما يتضمن المعارف التي تنقل و المنافع الحاصلة لكلا الطرفين فإذا ظهر إنتقال المعارف بدون أي بحث فعال و أحياناً بدون إدراك و وعي فعلي للفاعلين، فإن إنتقال المعارف كسيرورة مقصودة هو الذي يهمنا. ففي هذا البعد إن الإنتقال المقصود هو الذي يضمن لنا بعض الإنتقالية و الإثراء للمعارف في المنظمة بطريقة تجنب فقدان المعارف الهامة **(Rossion F : 2008 , 51)** .

ب/- التعلم و نقل التعلم :

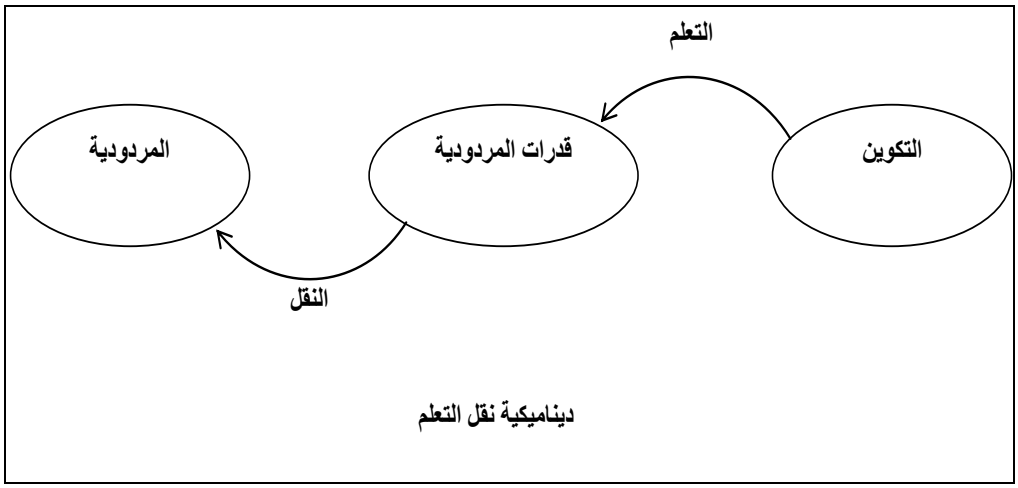
على مستوى مخطط التكوين النوعي و الذي يمثل الجزء الهام من نظام تسيير التكوين، والذي هو ليس بغاية في هذا النظام و إنما هو شرط أساسي أدنى للإشتغال، فالهدف هو أن نشاط التكوين يدعم التعلم و نقل مجموع هذا التعلم من محيط التكوين إلى محيط العمل، و إلا فذلك هو ضياع للوقت و الجهد، كما أن إكتساب الكفاءات ليس ثمرة الصدفة بل أن هناك عدّة تدخلات يمكن لها أن تدعم إكتساب الكفاءات أو لا تدعمها لذلك فمن الضروري القيام بتحليل الحاجات بصرامة لكي تصاغ أهداف مناسبة و محتوى للتكوين يكون أكثر ملائمة لمتطلبات العمل المنجز. من جهة أخرى إن عرض محتوى التكوين يجب أن يتبع المنطق الذي يدعم التعلم، حيث نهتم و نركز أيضاً على أهمية منهجية التعلم و التدريس و على الوسائل البيداغوجية و التجهيزات، أما المدرس الفعال

هو الذي يلجأ إلى عدّة وسائل لتسهيل عملية التعلم و نجاح نشاط التكوين جزء كبير منه يرجع إلى الجودة البيداغوجية. و تتوافر فرص النجاح حينما يكون لدى المدرس التحكم في محيط التكوين و له قدرات تواصلية و مسائلة للآخر و يقدم تعزيز إيجابي و إستعمال تقنيات التكوين المناسبة.

نقل التعلم :

إن مردودية الإستثمار في التكوين ترجع إلى نقل التعلم من محيط التكوين إلى محيط العمل، فإذا لم يستعمل المتعلم الكفاءات التي تعلمها خلال التكوين لتحسين مردودية عمله فإن التكوين لم يحقق هدفه و المتمثل في رأب الحاجة للتكوين من خلال تخفيض فارق المردودية، فالتكوين يدعم إكتساب مفاهيم جديدة و طرق جديدة للعمل و الذي يزيد من فرص تطوير قدرات المردودية فبدون نقل للتعلم فإن قدرات المردودية غير مستغلة و بالتالي لا تترجم بتحسين للمردودية.

الشكل (4-4): ديناميكية نقل التعلم.



و حسب بعض التقديرات فإنه حوالي 10 % مجموع التعلم المكتسب خلال التكوين تم تتويجه بسلوكات جديدة في العمل (Georgenson,1982) من النظري إلى التطبيقي لذلك فإن هناك خطوات صعبة التقدم و لنزع هذا التحدي فإن على المؤسسات تبني إستراتيجية للنقل.

<u>أولاً</u>: العوامل المؤثرة في النقل :

كلاسيكياً إعتبر التعلم كمحرك أساسي للنقل، لكن حالياً من الواضح أنه إذا كان التعلم هو شرط أساسي فهو ليس كافي فإننا نلاحظ العلاقة الضعيفة بين التعلم و نقل التعلم حيث أكدت عدّة بحوث أن هناك متغيرات هامة لها تأثير في النقل تقسم إلى نوعين منها ما يرجع إلى الفرد والأخرى ترجع إلى محيط العمل.

العوامل الفردية :

1/- الدافعية : لماذا لا ينقل الأفراد معارفهم إلى العمل من خلال ما تعلموه في التكوين ؟ يمكن أن يرجع ذلك لأنهم لم يرغبوا في ذلك ؟ أو لا يرون طائلا من وراء ذلك ؟ فالأفراد يمكن أن يثيرون جهودهم في نشاط تكوين لأنهم محفزون، أي عندما يعتقدون أن ذلك يقدم لهم الفائدة المهمة، و هناك عدّة بحوث إهتمت و توصلت إلى العلاقات الإيجابية بين نجاح برنامج التكوين و دافعية المتعلمين (Baldwin, Ford 1988) فدافعية المتعلمين تدرس من وجهتين أساسيتين ليسا بالضرورة مترابطتين في ما بينهما :

1/- الدافعية في التعلم.

2/- الدافعية في نقل تعلمهم.

فالدافعية للتعلم تلعب دوراً جوهرياً خلال نشاط التكوين في حد ذاته لأنها تحدد مستوى الإهتمام و الإنتباه من قبل المتعلم نحو نشاطات التعلم (Noe 1986) في حين إن الدافعية في نقل التعلم هي تطبيق ما تم تعلمه في التكوين إلى ميدان العمل.

كما أن نموذج (VIE) (القيمة – الإستعمالية – التوقع) للدافعية هو نموذج ناجح في تطبيقه لدراسة و قياس الدافعية في التكوين. فنقول أن الشخص هو محفز نحو التكوين عندما يدرك أن النشاط يقدم له مساهمة في عمله مثلاً : "إذا ركزت خلال التكوين فإنني أكون أكثر فعالية" و إذا كنت كذلك فإن المشرف عليّ يلاحظ ذلك. و إنني مهتم بذلك جداً فتوقع النتيجة و القيمة هما بعدان في الدافعية يمكن أن يؤثران قبل و خلال التكوين. **(Haccoun. R, Larroche. R: 1999 , 12)**

2/- الشعور بالفعالية الشخصية :

العامل الثاني الذي يشرح لنا فشل النقل للمعارف هو حينما لا يشعر الأفراد أنهم غير قادرين على التعلم و تطبيق ما تعلموه فللقيام بشيء ليس فقط أن نكون قادرين على ذلك بل أن نشعر أننا قادرين على ذلك... فالشعور بالفعالية الشخصية هو أحد المحركات الأساسية للسلوك البشري و

أحد أفضل المنبآت المستقرة للأداء (Saks,1995) ففي التكوين تلعب دوراً أساسياً على مستوى آثار التكوين على نقل التعلم، فكلما شعر الفرد أنه قادر على تطبيق ما تعلمه كلما قام بنقل هذا التعلم لأنه يستطيع المخاطرة بسلوكات جديدة و قادر على تجاوز العراقيل و تحديها (Tannanbaum, Yuki 1992) فالشعور بالفعالية الشخصية هو شيء يمكن إكتسابه و بالتالي يمكن تعديله خلال و في برنامج التكوين.

3/- التحكم المدرك :

العامل الثالث الذي يمكن أن يشرح الفشل في نقل التعلم يتمثل في التحكم المدرك أي أن الأفراد الذين هم مقتنعين أنهم لا يستطيعون التحكم في أداءاتهم الذاتية و تطبيق ما تعلموه في التكوين لديهم الإنطباع أن عوامل المحيط هي التي تتحكم في أدائهم و هناك عدّة دراسات حديثة أشارت إلى دور و أهمية المعرفية المرتبطة بالتحكم فكلما إعتقد الأفراد أنهم يتحكمون في سلوكاتهم و التي هي موضوع التكوين فإن لديهم القدرة على نقلها، و اللازمة للشعور بالتحكم هو عدم القدرة المكتسبة (L'impuissance Acquise) فبعض الأشخاص، لا يعرفون كيف ينقلون هاته التعليمات و لا يعرفون كيف يواجهون فيتجاوزون ظروف العمل التي تمنعهم من إستعمال ما تعلموه في التكوين مثله مثل الشعور بالفعالية الشخصية يمكن لهذا الشعور أن يتم تعزيزه أو بناءه خلال التكوين و تكون إمكانية الإنتقال كبيرة حينما يكون الأفراد مستعدون وقادرون لمواجهة الإكراهات في محيط العمل. **(Haccoun. R, Larroche. R: 1999 , 13)**

4/- الدعم المدرك :

العامل الرابع يشرح لنا أيضا الفشل في النقل أي أن الأفراد لا يشعرون بالمساندة و الدعم الكلي من قبل المحيطين بهم. فنحس بأننا مدعومين عندما يعاملوننا كأشخاص مهمين و ذو قيمة في ما نحن نقوم به ، حيث أن مساهمتنا لها تقدير فلا يترددوا في مساعدتنا عند حدوث بعض المشاكل فالمساعدة هي آتية من قبل عدّة أشخاص خصوصاً المسؤول المباشر و الزملاء، مصلحة التكوين و المكون و حسب (Saks et Al,1997) أن الدعم المدرك هو دور مهم لدى المتعلمين الذين لا يتحكمون جيداً في قدراتهم و الذي هو موضوع التكوين.

العوامل المحيطية :

إن البحث و خبرة المتمرسين تؤكد أن محيط العمل المتعلم يلعب دوراً أساسياً و تأثيراً على نقل التعلم و هناك ثلاثة خصائص للمحيط :

1/- **فرصة الإنتقال :** إن فرصة القيام بالمهام المتعلمة في التكوين هي ضرورية للإنتقال فإنها تختلف من شخص لآخر في نفس المنظمة، فالمسؤول المباشر له دور أساسي يلعبه في خلق هاته الفرص فكلازمة للفرصة الأولى لتطبيق المهام المكتسبة هناك الفارق في الوقت بين نهاية برنامج التكوين والفرصة المواتية لنقل المعارف إلى العمل ف (Peutland,1989) والذي أشار إلى أن هذا الفارق له تأثير مهم في الحفظ على المدى الطويل (الذاكرة).

2/- **المناخ و الثقافة :** قام كلاً من (Rouiller, Goldstein,1993) بتطوير إستبيان مناخ نقل التعلم و هذه الوسيلة تركزت على الوضعيات و النتائج التي تسهل أو لا تسهل الإنتقال في ما تم تعلمه إلى وضعية العمل و هناك إنشغالان إثنان و هما أساس هذا الإستبيان : هل أن محيط العمل يحفز نقل مجموع التعلمات ؟ ماذا يحدث حينما ينقل الفرد تعلمه ؟ يحتوي السلم على ثمانية أبعاد ملخصة في ثلاثة بناءات (Construit) فالمناخ هو ملائم للنقل عندما :

1/- يحفز الأشخاص و يدفعون بالمتعلم إلى نقل هذا التعلم.

2/- حينما تكون المهمة في حد ذاتها تشجع على الإنتقال.

3/- عندما تكون سلوكات الإنتقال متبوعة بتعزيزات إيجابية داخلية و خارجية فالعقوبة و النسيان يمكن أن تخفض جدياً إحتمال النقل.

فالمسؤول المباشر يلعب دور جوهري في تأسيس مناخ للنقل، لأنه يمثل الشخص المرجعي لتحديد المهام المنجزة و في تقديم التعزيز، و هناك أربعة سلوكات للمسؤول المباشر هي :

1/- النشاطات التي تهدف إلى تشجيع أو تثبيط العامل في المشاركة في التكوين.

2/- تحديد أهداف نقل التعليمات.

3/- توجه السلوكات التي تفيد إما في التعزيز أو التجاهل أو عقاب سلوكات العاملين.

4/- هل هو مثال يقتدى به أولاً بالنسبة لما تعلمه خلال نشاط التكوين.

(Haccoun. R, Larroche. R: 1999, 15-16)

<u>ثانياً</u>: تعليمات لأجل التعلم:

- **الشرح :** التواصل بوضوح حول أهداف نشاط التكوين و إيضاح أولويات إكتساب الكفاءات الجديدة.

- **الإشتراك :** ضمان أن يكون المتعلم في مركز نشاط التعلم و إشراكه في سيرورة التعلم.

– **التوضيح** : تقديم نماذج السلوك المناسبة و ضمان ملائمة النشاطات و الأمثلة تعكس بيئة العمل.

– **التطبيق** : تحبيذ الممارسة و التجريب و فرص تنفيذ المفاهيم المدروسة.

– **التنويع** : إستعمال مختلف الأمثلة لتوضيح المفهوم و مختلف النشاطات لدعم الفهم و المحافظة على إهتمام المشاركين.

– **الإحترام** : لإتاحة التعلم لدى المتعلم و مراعاة قوانين الإنتباه و الذاكرة.

– **الإعلام** : خلال نشاط التكوين و التغذية الرجعية الإيجابية للمتعلم تجاه تقدمه وتحسنه.

– **الدعم** : تدعيم و تنمية الشعور بالفعالية لدى المتعلم لمساعدته لعيش تجارب نجاح خلال نشاط التكوين ثم بعد ذلك في محيط العمل. **(St. Onge. S et Al : 2004 , 273)**

ثالثاً: تعليمات لتسهيل نقل التعلم :

– **الشرح** : التركيز على الشبه بين محيط التكوين و محيط العمل و إيضاح العلاقة بين محتوى التكوين و تطبيقاته في مجال العمل.

– **الإيضاح** : تنويع الأمثلة النابعة من يوميات المتعلم.

– **الإشراك** : الطلب من المتعلم تقديم بنفسه أمثلة من تجاربه المهنية.

– **التخطيط** : الإقتراح على المتعلم مخطط نشاط لكيفية إستعمال التعلم في محيط التعلم.

– **التعاقدية** : تدعيم التفاهمات بين المتعلمين و المشرفين المباشرين عليهم، فيما يخص تطبيق مجموع التعلم.

– **الإستباق** : الطلب من المتعلم تقديم ما هي العوائق المتوقعة خلال نقله للتعلم و وسائل تجاوزها.

– **المساندة** : ضمان أن المتعلم هو قادر على تطبيق ما تعلمه في التكوين نحو محيط العمل، خلف جماعات المساندة للتعلم.

– **التعاون** : تشجيع مشاركة المسؤول و المشرف للمتعلم قبل و خلال و بعد التكوين، و تكوينهم.

– **التخفيض** : للمدّة بين التكوين و تطبيق المعارف الجديدة و تدعيم المباشرة في التطبيق. **(St. Onge. S et Al : 2004 , 273)**

ملخص الفصل :

رأينا أن المنظمة هي دائما بحاجة إلى تطوير للفعالية والذي هو مقرون بالتطور للكفاءات والمعارف وبروز فاعلية التكوين المهني وأهميته من مجموع متعدد وواضح لأشكال إكتساب المعارف المهنية فالكفاءات المكتسبة في التكوين الأولي مهما كان المستوى أو النوعية ليس بضامن لفعاليتها فالتكوين يسمح للأفراد بتجديد معارفهم وإدخال المعارف الجديدة في سلوكاتهم المهنية فليس هو غاية في حد ذاته وإنما هو سيرورة أو عملية لتعلم وإكتساب المعارف والتي تقدر بنتائجها. ففعالية نشاطات التكوين هي الإنشغال الأساسي لمسؤولي الموارد البشرية كما أن عملية التقييم هي مرحلة جوهرية لمعرفة مدى الفعالية. وبذلك تظهر أهمية نقل المعارف من نشاط التكوين إلى مكان العمل. والتي هي مرحلة حساسة يتأكد فيها تحقق إستثمار الكفاءات المهنية.

الفصل الخامس

العلاقة بين الدافعية و الفعالية الشخصية.

تمهيد :

تنوعت الدراسات و المقاربات حيث تحدثت عن كلا المتغيرين سواءاً الدافعية للتعلم في مجال نشاط التكوين أو تعلق الأمر بالفعالية الشخصية العامة أو النوعية في تناول النشاطات أو القدرات الخاصة...و بالأخص تقاطعت عدة إحداثيات متعلقة بموضوع الدراسة لكل المتغيرات وكل جزئيات الظاهرة التي نحاول الإحاطة بها. أما التصنيف المتعارف عليه للدراسات السابقة غالباً ما تدرج فيه الدراسات المحلية و العربية أو الأجنبية. فبالنسبة للأولى و من خلال إطلاعنا على البيانات التي وجدناها و التي هي متوفرة لدينا لاحظنا أن هاته الدراسات الجزائرية و العربية تدرس موضوع الفعالية الشخصية على أساس الطرح الإكلينيكي و التربوي على غرار بعض الدراسات. أما الدراسات الأجنبية فهي غزيرة جداً رغم حداثة الظاهرة المعالجة فوجدنا عدداً هائلاً من الطروحات و التي ساعدتنا و شجعتنا في تناول و التعامل مع هذا الموضوع بحكم الضبابية هذا الأخير. على كل حال سنتطرق بإيجاز إلى البعض من هاته الدراسات الهامة و النوعية، حيث رتبناها على أساس زمني لا أكثر ولا أقل. لقد وجدنا عدداً معتبراً منها و التي تناولت كلتا المتغيرين إلا أنه حين إنتقائها راعينا الإعتبارات التالية :

- أن تكون تصب جميعها في الدراسات التنظيمية و الصناعية.
- إرتباطها بموضوع الدراسة الحالية بقدر الإمكان.
- أن تكون ميدانية.
- أن تكون الدراسات حديثة.
- أن تكون العينة من فئة الراشدين.

حين نتطرق إلى السنة التي أقيم فيها البحث أو النشر ثم بعدها عنوان هاته الدراسة مع صاحب العمل ثم نحاول أن نعرض بصورة موجزة لفرضيات و نتائج البحث ثم بعد ذلك نعلق على الدراسات بمجموعة من الملاحظات المتميزة. و سنتطرق في هذا الفصل إلى جانبين أساسيين تم ترتيبها على النحو التالي :

المبحث الأول: الدراسات المعالجة للعلاقة.

المبحث الثاني: تعليقات و ملاحظات حول الدراسات و المقاربات.

المبحث الأول: الدراسات المعالجة للعلاقة.

في هذا المبحث سنحاول التطرق لأدبيات الموضوع و بصورة أدق للدراسات المعالجة للعلاقة بين المتغيرين الدافعية و الفعالية في التكوين و يتميز هذا الفصل بنوع من الدقة المنهجية مقارنة بأدبيات البحث التي عالجناها في الفصول الأولى و هاته الدراسات تعرضت إلى حيثيات العلاقة و تأثيراتها. حيث نفصل كل دراسة على حدة و أهدافها و ما هي النتائج التي توصلت إليها.

الدراسة الأولى (1998) :

عنوانها:

«Contribution à l'étude de l'efficacité des actions de formation : une approche par la motivation à se former. »

صاحب الدراسة .Sylvie Guerrero

هدفت هذه الدراسة إلى فهم مقاربة فعالية التكوين و التي ترتكز على شروط الذهاب إلى التكوين و تأثيرها على نتائج العاملين. و التي ترتكز على المفهوم الأنجلوساكسوني للقابلية للتكوين أو بمعنى الجاهزية نحو التكوين و التي تهدف إلى الإجابة عن تساؤل هل أن العامل هو جاهز لمتابعة تكوين معين و إستثماره لأقصى درجة ؟

تمت الدراسة في ثلاثة مؤسسات في قطاعات السيارات و الميكانيك و النووي علاوة على هيئة وطنية للتكوين شاركت في الدراسة حيث أن جمع المعلومة تطلب مجموعتين من القياس و إستناداً لثلاثة أدوات، إستبيان الإتجاهات س1 تم تطبيقه حين بداية التكوين ثم تبعه إختبار سمح بتحديد المعارف التي يمتلكها المتربصين س2 أما المجموعة الثانية من القياس تم إنجازها فور الإنتهاء من التكوين أما إختبار المعارف تم تكملته من قبل المتربصين ثم تبعه إستبيان يقيس ردود الفعل س3 أما اللجوء إلى الإختبار س2 مرتين سمح بالتحكم في الإجابات المرتبطة بالمعارف المكتسبة أصلاً و لا يقيس إلا المكتسبات الجديدة. في حين إن الإستبيان س1 تم توجيهه لمجموع العينة أما س2 و س3 وجه إلى جزء من العينة.هذه الأخيرة تتكون من 335 عامل كلهم من الذكور حيث أن 36 سنة يمثل متوسط الأعمار أما 13.5 تمثل متوسط الخبرة حيث أنهم عاملين مشاركين في التكوينات المشابهة من النوع "ميكانيك" فأغلبهم من العاملين و الإجرائيين في الورشة

أو الإنتاج حيث أن هذه التكوينات تهدف إلى تنمية كفاءاتهم. ومن خلال تصميم البحث كانت الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى :الفعالية الشخصية تؤثر إيجاباً في فعالية التكوين خلال الجهد الذي يستعد الفرد تقديمه.

الفرضية الثانية : الإستعمالية تؤثر إيجابياً في فعالية التكوين من خلال الجهد الذي يستعد الفرد تقديمه.

الفرضية الثالثة : الشعور بالفعالية و الإستعمالية هما مفهومين مستقلين.

الفرضية الرابعة : توجد هناك علاقة سببية بين الفعالية الشخصية و الإستعمالية.

الفرضية الخامسة : إن إدراك السياق المدعم للتكوين يؤثر إيجابياً في الفعالية الشخصية و الإستعمالية.

الفرضية السادسة : إن محكات فعالية التكوين، ردود الأفعال و التعلم هي كلها مستقلة.

الفرضية السابعة : إن الرغبة في الجهد تؤثر إيجابياً في ردود الأفعال في نهاية التكوين.

الفرضية الثامنة : إن الرغبة في الجهد تؤثر إيجابياً في التعلم في التكوين.

من خلال إختبار الفرضيات ف1 و ف 2 إتضحت العلاقات السببية الدالة بين محددات الدافعية و الرغبة في الجهد أما بالنسبة للفرضية ف4 وجدت العلاقة السببية بين المفهومين فالفعالية الشخصية و الإستعمالية فكلاهما يؤثر في الأخر. أما بالنسبة للفرضية الخامسة ف5 لها قيم ضعيفة الدلالة فقد يكون لها علاقة سببية مع الإستعمالية لكن ليس مع الفعالية الشخصية إذن فالفرضية الخامسة ف5 ليست صحيحة جزئياً وقد تكون الخلاصة أن الإستعمالية قد ترتبط مباشرة بسياسات المؤسسة تجاه التكوين (تسيير الأجور،المسار المهني، و الكفاءات) و أن الشعور بالفعالية الشخصية هو مفهوم يتدخل أولوياً في العمليات الفردية في الدافعية، و أن علاقتها بسياق التكوين ليس لها أهمية كبيرة.علاوة على ذلك إتضح أن الفرضية السادسة ف6 و الثامنة ف8 تم تبيان صحتهما وأن قيم ردود الأفعال بعد التكوين مستقلة عن التعلم وأن تحليل الإنحدار المتعدد

سمح بإستنتاج أن السن يفسر 14.89% من التباين حيث يمثل أهم مصدر للتباين في التعلم . كما أن المعارف المكتسبة في التكوين تكون أكثر أهمية حينما يتعلق الأمر بالنسبة للذين هم الأقل سناً. **(Guerrero S: 1998, 586-589)**

الدراسة الثانية (2000):

عنوانها:

« L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle, la motivation, le contrôle perçue et la perception d'adoption des nouveaux comportements désires par l'entreprise »

صاحب الدراسة : Nadine Murtada

هدفت هاته الدراسة إلى تحديد ما إذا كان المناخ التنظيمي و الإكراهات الوضعية تؤثر في تبني سلوكات جديدة يتم تقديرها و تثمينها من قبل المؤسسة إنطلاقاً من المتغيرات الوسيطية للفعالية الشخصية و التحكم المدرك و الدافعية حيث إشتملت العينة على حوالي 157 شخصاً من فئة المسيرين وتم إستعمال أداة الإستبيان بعد ستة أسابيع من الإنتهاء من فترة التكوين والذي كان هدفه هو تعديل السلوكات التسييرية وكان محل الدراسة في شركتين كنديتين الأولى تتعلق بشركة متعددة الجنسيات في مجال الطيران و الثانية في مجال الإتصالات حيث كانت الفرضيات كالتالي :

الفرضية الأولى: الدافعية تلعب دور المتغير الوسيطي بين مناخ النقل و تبني السلوكات الجديدة.

الفرضية الثانية: الفعالية الشخصية تلعب دور المتغير الوسيطي بين مناخ النقل و تبني السلوكات الجديدة.

الفرضية الثالثة: التحكم المدرك يلعب دور المتغير الوسيطي بين مناخ النقل و تبني السلوكات الجديدة.

الفرضية الرابعة: الفعالية الشخصية تلعب دور المتغير الوسيطي بين الإكراهات المدركة و تبني السلوكات الجديدة.

الفرضية الخامسة: التحكم المدرك يلعب دور المتغير الوسيطي بين الإكراهات المدركة و تبني السلوكات الجديدة.

الفرضية السادسة: الدافعية تلعب دور المتغير الوسيطي بين الإكراهات المدركة و تبني السلوكات الجديدة.

كانت نسبة الإجابة ضئيلة 25 % رغم تدخلات المؤسسات لدى العاملين لتشجيعهم نحو المشاركة علاوة على طول الإستبيان حتى حوالي 15 دقيقة و ظروف تمريره صعب من التحكم في نسبة المشاركة.أما بخصوص النتائج فإن الهدف من هاته الدراسة يتمثل في التأكد من الدور الوسيطي الذي يمكن أن تلعبه الدافعية و المعرفية (الفعالية الشخصية و التحكم المدرك) وعند الإقتضاء و عرض كيف أن الخصائص الفردية تساهم شرح العلاقة بين المناخ و الإكراهات المدركة و إدراكات للتغيرات السلوكية و التحسين في المردودية.

المناخ و المعرفية (الفعالية الشخصية – التحكم المدرك): وضحت النتائج كما تنبأ الباحث أن المناخ يؤثر مباشرة في المعرفية و في نفس الوقت إن هذه المعرفية تؤثر في تغير السلوكات المدرك علاوة على ذلك. كما أن المعرفية تفسر 70% من التباين التام الملاحظ للتغير في السلوكات المدرك لأن مناخ العمل يؤثر في المعرفية والتي بدورها تؤثر في تغيير السلوكات.

الإكراهات المدركة والمعرفية (الفعالية الشخصية – التحكم المدرك) : أوضحت الدراسة أن العوامل المعرفية تلعب دوراً وسيطياً بين الإكراهات المدركة و إدراك التغير للسلوكات إضافة إلى أن الإكراهات المدركة تؤثر مباشرة في المعرفية و التي بدورها تؤثر في إدراك التغير للسلوكات.

المناخ و الدافعية : أوضحت الدراسة أن الدافعية تلعب دوراً وسيطياً بين المناخ و إدراك التحسين في المردودية كما أن المناخ يؤثر مباشرة في الدافعية و التي بدورها تؤثر في إدراك تحسين المردودية. من جهة أخرى إن المناخ يؤثر أيضاً و بطريقة مباشرة في إدراك تحسين المردودية.

الإكراهات المدركة و الدافعية : أوضحت الدراسة أن الإكراهات المدركة ليس لها تأثير دال على الدافعية فالعلاقة الوسيطية هي بالتالي منتفية . من جهة أخرى إن الإكراهات تؤثر مباشرة و إيجابياً على المردودية في العمل و المفاجئ أنه يتضح أن الإكراهات المدركة تثير تحسين

المردودية المدرك ليس ذلك فحسب و إنما أن إكراهات بيئة العمل تتولد عنها تأثير إيجابي على الأداء أو المردودية علاوة على التأثير السلبي و الذي يذكر في الغالب.

فأشارت النتائج بصورة عامة أن هناك تأثير تلعبه البيئة على الجانب المعرفي (الفعالية الشخصية – التحكم المدرك) و الدافعية وإدراك تغيير السلوكات و تحسين المردودية وهي الدراسة الأولى حسب علم المؤلفة التي وضحت الدور الوسيطي الذي يلعبه الجانب المعرفي و الدافعية بين متغيرات المناخ التنظيمي و الإكراهات المدركة وإدراك التغيير للسلوكات و تحسين الأداء كما أنها الأولى التي أظهرت العلاقات الإيجابية بين مفهوم المناخ و عوامل الدافعية و الفعالية الشخصية و التحكم المدرك.**(Murtada N : 2000 , 29)**

الدراسة الثالثة (2002):

«l'Etude de l'impact de l'information et de l'intéressement sur la motivation pré-Formation dans un contexte de changements technologiques »

صاحب الدراسة Katerine Duguay.

هدفت الدراسة إلى تناول تأثير تطبيقات التسيير التعبوي على الدافعية قبل التكوين للعمال في سياق التغيرات التكنولوجية و هذا المفهوم لتطبيقات التسيير التعبوي المستعمل في هذا البحث و النابع من النموذج التصوري لتعبئة الموارد البشرية و الذي تم إقتراحه من Lemelin,Rondeau Lauzon (1994), حيث كانت العينة تتكون من 302 أستاذ بجامعة مونتريال– كندا – حيث أجابوا على الإستبيان و الذي يقيس الدافعية قبل التكوين بعد عرض سيناريو يحتوي على تطبيقات التسيير التعبوي كما تم أيضاً قياس السن و درجة القلق تجاه التكنولوجية و مكانة شغلهم لإختبار التأثير التعديلي لهاته المتغيرات على العلاقة بين التطبيقات التسييرية و الدافعية. حيث كان شكل الفرضيات كالتالي:

الفرضية الأولى (أ): إن إستعمال تطبيقات التسيير المقرون بالإعلام له تأثير مباشر و إيجابي على الدافعية قبل التكوين للعاملين.

الفرضية الأولى (ب) : إن إستعمال تطبيقات التسيير المقرون بالإهتمام له تأثير مباشر و إيجابي على الدافعية قبل التكوين للعاملين.

الفرضية الأولى (ج) : إن إستعمال عدة تطبيقات تسييرية له تأثير مباشر و إيجابي و دال على الدافعية للعمال أكثر منه في إستعمال تطبيق وحيد.

الفرضية الثانية : يكون هناك تأثير قوي للتطبيقات التسييرية التعبوية على الدافعية قبل التكوين بالنسبة للعاملين البالغين أكثر منه لدى العاملين الأصغر سناً.

الفرضية الثالثة: يكون هناك تأثير ضعيف للتطبيقات التسييرية التعبوية على الدافعية قبل التكوين بالنسبة للعاملين الذين لديهم مستوى عال من القلق نحو التكنولوجية أكثر منه بالنسبة للذين لديهم مستوى ضعيف من القلق.

فكان هدف الباحث في هذا البحث التجريبي هو وضع كل المشاركين في ظروف المتغير المستقل ثم ملاحظة تأثير مختلف التطبيقات على مستوى الدافعية قبل التكوين. حيث أن إنجاز البحث يسمح بمعرفة ما هي التطبيقات التسييرية التي بمجرد تطبيقها من قبل المنظمات فإنها تساهم في زيادة مستوى الدافعية قبل التكوين لدى المتعلمين و من ثم فعالية التكوينات. في هذا البحث تم إستعمال طريقة التحقيق بالإستبيان حيث أنه يتكون من جزئيتين الأولى تتمثل في قياس الدافعية قبل التكوين لدى المشاركين و الجزئية الثانية تتمثل في قياس و جمع المعطيات المتعلقة بالأعمار و مستوى القلق تجاه التكنولوجية و مكانة الشغل. أما عينة البحث كانت 302 حيث مثلوا 25% كنسبة للإجابة من 1211. 189 من الرجال و 112 من الإناث أما متوسط الأعمار تمثل في 47.5 % أما عن سنوات الخبرة تمثلت في 15 سنة. فيما يخص أداة القياس تم إستعمال تقنية البطاقات و التي هي شائعة في دراسات القياس الإمبريقي لإتخاذ القرار و تقييم الأداء.

أما النتائج كانت كالتالي فمن خلال دراسة الإرتباطات لوحظ أن هناك إرتباطات إيجابية و دالة بين مكانة الشغل و السن لدى العاملين وهذا الإرتباط هو متوقع لأن سن الأساتذة هو دائماً مربوط مباشرة بمستوى شغلهم فهناك ثلاثة درجات متفاوتة فالخبرة تحدد تطور الأساتذة عبر الدرجات فمع سنوات الخبرة و الأقدمية المتراكمة ينتقل من درجة إلى أخرى فمن الطبيعي أن يتم الحصول على الإرتباط بين متغيرات سن المشاركين و مكانة الشغل.علاوة على ذلك لوحظ الإرتباط الدال و الإيجابي بين السن و القلق من التكنولوجية و هي العلاقة المتوقعة حيث أن الدراسات وضحت أنه كلما زاد سن العاملين كلما زادت مستويات القلق من التكنولوجية. شيء أخر

هو وجود الإرتباط الدال و الإيجابي بين مستوى القلق من التكنولوجية و الدافعية و هذا الإرتباط يوضح أنه كلما كان الأستاذ قلقاً من التكنولوجية كان محفزاً في المشاركة في التكوين والذي يهدف إلى جعله أكثر قدرة في تطوير الدروس على المباشر. أما بالنسبة للفرضية الأولى (أ)، (ب)، (ج) فقد تم رفضها كلها بالنظر إلى تحليل التباين.

أما أما بخصوص الفرضية الثانية فإن النتائج أشارت أن سن المشاركين ليس له أي تأثير معدل أو وسيطي للعلاقة بين المتغير المستقل أو التابع و بالتالي فإن الفرضية الثانية لم تتحقق من خلال نتائج التحليل الإحصائي.أما بالنسبة للفرضية الثالثة وضحت نتائج تحليل التباين أن إستعمال التطبيقات التسييرية التعبوية ليس له تأثير مباشر إما على الدافعية أو على مستوى القلق من التكنولوجية... وفي النهاية لم يلحظ أي تأثير وسيطي للقلق من التكنولوجية على العلاقة بين التطبيقات التسييرية التعبوية و الدافعية.**(Duguay K : 2002 , 35)**

الدراسة الرابعة (2003):

«**Les déterminants de la participation à la formation.** »

صاحب الدراسة .Mehdi Lakhdari

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في المحددات المهمة للمشاركة في برنامج التكوين حيث تمت الدراسة في مؤسسة بنكية كندية و أغلب المشاركين في العينة هم من الإناث و التي غير ممثلة لجمهور البحث الكندي...حيث إقترح الباحث نموذجاً نظرياً مرتبط بالمشاركة في برنامج التكوين حيث يمكن الإشارة إلى أربعة أنواع من العوامل و التي هي كالتالي :

1- العوامل الإجتماعية- الديموغرافية. 2- العوامل المرتبطة بالشغل.

3- العوامل المرتبطة ببيئة الشغل. 4- خصائص برنامج التكوين.

حيث كان شكل فرضيات البحث كالتالي :

الفرضية الأولى : توجد علاقة سلبية بين جنس العامل و مشاركته في برنامج التكوين.

الفرضية الثانية : السن مرتبط سلبياً بالمشاركة في برنامج التكوين.

الفرضية الثالثة : المسؤوليات العائلية هي مرتبطة سلبياً مع المشاركة في برامج التكوين.

كما الباحث قدم مجموعة من الإقتراحات و التي هي كالتالي :

الإقتراح الأول : المستوى الدراسي للعامل هو مرتبط بالمشاركة في برنامج التكوين.

الإقتراح الثاني : الخبرة هي مرتبطة بالمشاركة في برامج التكوين.

الإقتراح الثالث : توجد هناك علاقة غير خطية بين المستوى الإداري المشغول من قبل الفرد و مشاركته في برامج التكوين.

الإقتراح الرابع: وضعية الشغل (الوقت الكلي، الوقت الجزئي) هي مرتبطة بالمشاركة في برامج التكوين.

حيث كان متوسط الأعمار 38.74 سنة حيث أن متوسط السنين لدى الإناث هو أعلى منه لدى الذكور. أما بالنسبة للمسؤوليات العائلية فإن 59% من أفراد العينة لديهم طفل واحد أو أكثر.أما فيما يخص المستوى الدراسي إن الشيئ الملاحظ هو أن الإناث هم أعلى نسبة من الذكور.من ناحية الخبرة إن متوسط الخبرة لدى الإناث يمثل 13.92 سنة أكثر منه لدى الذكور 11.45 سنة.أما حينما يتعلق الأمر بالمنصب الإداري فإن الذكور هم أوفر حظاً من الإناث في ما يخص الإطارات أو الرتبة الإدارية 26 % ضد 20 %. أما فيما يخص النتائج فجاءت كالتالي: تم تأكيد الفرضية 2 بالنسبة للإناث (العلاقة السلبية بين السن و المشاركة) و الإقتراح الأول 1 (الجمع بين المستوى الدراسي و المشاركة)، والإقتراح الثاني 2 (الجمع بين المستوى الدراسي و المشاركة)، و الإقتراح الثالث (العلاقة غير الخطية بين المستوى الإداري و المشاركة). أما بالنسبة للرجال فتم تأكيد الفرضية 2 و الإقتراح 2. فمحددات المشاركة لدى النساء هي أكثر منها بالنسبة للرجال كما أن محددات المشاركة لدى الرجال هي نفسها محددات النساء (السن والخبرة). إذن فسلوك الفرد تجاه التكوين ليس مرتبط ببعض الخصائص و إنما ببعض الإكراهات. **(Lakhdari M : 2003 ,79)**

الدراسة الخامسة (2004):

عنوانها:

«Mesure de résultats de la formation : Approche par déterminants de l'efficacité»

صاحب الدراسة .EL Akermi ,A. Khalbous ,R

هدفت هاته الدراسة إلى دراسة تأثير الدافعية في التكوين على ردود فعل المشاركين أو المتربصين إعتماداً على الرضا ، و إدراك فائدة من التكوين و إدراك الصعوبة فيما بعد التكوين. حيث صيغت الفرضيات كما يلي :

الفرضية الأولى: الدافعية للتكوين لها تأثير إيجابي على الفعالية للتكوين.حيث تشمل على الفرضيات الجزئية التالية :

الفرضية1 أ : الدافعية للتكوين لها تأثير إيجابي على الرضا لدى المشاركين.

الفرضية1 ب : الدافعية للتكوين لها تأثير إيجابي على إدراك المشاركين للفائدة من التكوين.

الفرضية1 ج : الدافعية للتكوين لها تأثير إيجابي على إدراك المشاركين لصعوبة التكوين.

الفرضية الثانية : الفعالية الشخصية لها تأثير إيجابي على الدافعية نحو التكوين.

الفرضية الثالثة : الإلتزام التنظيمي له تأثير إيجابي على الدافعية نحو التكوين. حيث تشمل الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضية3 أ : الإلتزام الوجداني له تأثير إيجابي على الدافعية نحو التكوين.

الفرضية3 ب : الإلتزام المحسوب له تأثير إيجابي على الدافعية نحو التكوين.

الفرضية 3 ج : الإلتزام المعياري له تأثير إيجابي على الدافعية نحو التكوين.

و من أجل التحقق و فحص الفرضيات المعروضة سابقاً و النموذج النظري للدافعية نحو التكوين إعتماداً على إستبيان تم توجيهه إلى 264 من الإطارات الذين تابعوا مجموعة من التكوينات في مختلف الميادين حيث أنهم يشتغلون أساساً في القطاع العمومي التونسي من مختلف المؤسسات حيث تشكلت العينة كالآتي 57.9% من الذكور و 42.1 % في حين أن 17.8% من العينة

لديهم أقل من البكالوريا أما 20.5% لديهم مستوى +2 البكالوريا و 42.1 % البكالوريا +4. و 19.7% أكثر من خمسة سنوات فوق البكالوريا و في الأخير 33.7 % من الإطارات التقنية و 66.3 % من الإطارات الإدارية.

أما فيما يخص النتائج التي تم التوصل إليها الباحثين كانت مماثلة لسابقيها و التي قام بها كل من Quinones, 1995 , 1992 ; Tracy et Al 2001 ; Gist, Mitchell , Noe, 2000 ; Colquitt, LePine لكن في السياق التونسي وجدا أن الفعالية الشخصية تؤثر بصورة إيجابية على الدافعية للتكوين في حين أن الإلتزام الوجداني و المعياري ليس له أي علاقة دالة مع الدافعية للتكوين.علاوة على ذلك بالنسبة للعينة المدروسة فإن الإلتزام المعياري يؤثر إيجابياً في الرضا المدرك والمنفعة المدركة. أما الإلتزام المحسوب يؤثر سلبياً في إدراك المنفعة لما بعد التكوين. فالإلتزام المحسوب هو شكل من أشكال الإلتزام النفعي حيث أن المنفعة المستقبلية لا يمكنها تدعيمه...فالدافعية نحو التكوين تعزز إلتزام الشخص تجاه المنظمة التي يعمل فيها كما أن الإلتزام التنظيمي هو أحد محدداتها كما وضحوا أن الإلتزام يؤثر في الفعالية للتكوين و التي هي محدد هام في رضا المشاركين و الأداء الناتج عن التكوين. فالنتائج التي تم جمعها تؤكد نتائج البحوث السابقة حول دور الدافعية نحو التكوين كمحدد لفعالية نشاطات التكوين فالدافعية للتكوين مرتبطة إيجابياً مع المنفعة لما بعد التكوين. و أن هناك علاقة إيجابية بين الدافعية للتكوين و الرضا نحو نشاط التكوين مع العلم أن الجهد المبذول يتم مكافأته.

كما أن اللجوء إلى التقييم من خلال ردود فعل المشاركين هو أكثر ملائمة لأن الإنسجام في النتائج يقدم دعماً للصدق التنبؤي للنموذج لذي تم فحصه حتى بالنظر إلى هاته الردود للمشاركين تمثل المستوى الأول من تقييم فعالية التكوين. و التي تنطلق من ردود فعل المشاركين ثم التعلم ثم التأثير على السلوكات و في الأخير التأثير على النتائج التنظيمية.

أما نتيجة البحث هذا البحث تدعم الإهتمام بالتصور متعدد الأبعاد لردود فعل المشاركين و أن أفضل فهم لمختلف أوجه ردود الفعل المشاركين يسمح بالفهم الأفضل للعلاقات السببية بين هاته الردود و محكات أخرى لتقييم التكوين (التعلم، السلوكات، النتائج) و أن الرضا و المنفعة يتأثران بالدافعية نحو التكوين بطريقة مختلفة.

الدراسة السادسة (2005):

عنوانها:

« The influence of training reputation, Managerial support and self efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer »

صاحب الدراسة: Kelly c Switzer, Marks Nagy , Morelle E Mullins

هدفت الدراسة إلى تناول تأثير كل من التكوين المدرك ، دعم الإدارة والمسيرين و الفعالية الشخصية على الدافعية قبل التكوين و النقل للمعرفة المكتسبة إلى مكان العمل حيث تمثلت الدراسة على شكل تقييم ذاتي بالإستبيان لعينة تتكون من 93 مسير متربص. أشارت النتائج لهاته الدراسة أن سمعة التكوين المدرك و دعم الإدارة المدرك و مستويات الفعالية الشخصية هي كلها مرتبطة إيجابياً مع الدافعية لما قبل التكوين. و أن الدافعية ما قبل التكوين هي مرتبطة إيجابياً مع النقل للتكوين المدرك. **(Kelly c Switzer & Al : 2005 , 21)**

الدراسة السابعة (2006):

« Motivation to learn and course outcomes : Tha impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers »

صاحب الدراسة: Howard J.Klein ,Raymonda A .Noe ,Chongwei Wang

تهدف هاته الدراسة إلى ثلاثة مساهمات أولاً تساهم بالأدبيات التجريبية و المتعلقة بفعالية التدريس المدعم بالتكنولوجيا من خلال المقارنة بين التكوين في القسم و التعليم المختلط (Blended learning) في تجربة طويلة الأمد. علاوة على ذلك هاته الدراسة تلجأ إلى المقارنات الأكثر صرامة لمناهج التدريس حيث يتم الإشارة إلى الدور الذي تلعبه الدافعية في التعلم و فحص السمات الأساسية للمتعلم (توجه أهداف التعلم). علاوة على ذلك هاته الدراسة تستعمل نظرية الدافعية في التعلم ودورها في سيرورة التعلم و على التكنولوجيا. أما الإسهام الثالث يتعلق بالإستعمال التجميع للمتغيرات التي ترتكز على نظرية الدافعية و دراسة كيف و لماذا يكون التعلم المختلط أكثر فعالية من التعلم في القسم. ومن جملة الفرضيات المطروحة التي إقترحها الباحث هي كالتالي : **(Howard klein & Al : 2006 , 675).**

الفرضية الأولى : إن المتعلمين في التعلم المختلط تكون لديهم الدافعية في التعلم عالية مقارنة مع المتعلمين في القسم.

الفرضية الثانية : إن توجه هدف التعلم له علاقة إيجابية مع الدافعية للتعلم.

الفرضية الثالثة : إن النظرة التي لدى المتعلمين تجاه الخصائص على أساس مسهلات وليست بعوائق هو مرتبط إيجابياً مع الدافعية للتعلم.

الفرضية الرابعة 4 أ: إن المتعلمين في حالة التعلم المختلط لا يدركون الخصائص على أساس أنها مسهلات بخلاف المتعلمين في القسم.

الفرضية الرابعة 4 ب: إن توجه هدف التعلم له علاقة إيجابية مع إدراكات الخصائص كمسهلات.

الفرضية الخامسة : إن أثار توجه هدف التعلم و طريقة الدافعية نحو التعلم هي جزئياً تتوسط بالعوائق و المسهلات المدركة.

الفرضية السادسة : الدافعية نحو التعلم لها علاقة إيجابية مع أ)- نتائج الدروس. ب)- الرضا نحو الدرس. ج)- ما فوق المعرفية. د)- المعرفة العلنية.

الفرضية السابعة : إن أثار خصائص المتعلمين و العوائق المدركة و المسهلات و طريقة التقديم لنتائج الدروس هي تتوسط بالدافعية للتعلم.

أما المشاركين في هاته التجربة فهم من الطلبة المسجلين في ستة أعمال مختلفة في دروس لدى معاهد محلية من جامعة ميدويست في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أن متوسط أعمار العينة هو 23 سنة حيث أن 56% من الإناث و 85% من العرق الأبيض. حيث كانت الدروس في مجال التسيير و مبادئ التسويق، السلوك التنظيمي،مقدمة في تسيير العمليات و المالية في المؤسسات. مع العلم أن حجم العينة كان 1107فرد . 20% منهم مسجلين في التعلم المختلط و80% الأقسام.حيث تم تطبيق مجموعة من الإستبيانات في النيت.الإستبيان الأول يخص التحليل الأولي و المعلومات الديموغرافية و إدراك المسهلات و العراقيل و الدافعية الأولية نحو التعلم أما الثاني دراسة الدافعية أما في الثالث تم دراسة التعلم و الرضا عن الدروس و ما بعد المعرفية.

أما عن النتائج فإنها جاءت كالتالي : تأكدت الفرضية الأولى و الثانية أن شكل توجه هدف التعلم يفسر أكثر الدافعية للتعلم. كما أن الخصائص التي تدرك على أساس مسهلات أكثر منها عوائق هي مرتبطة إيجابياً أكثر بالدافعية للتعلم.أما الفرضيات الموالية 4أ و 4 ب تخص توجه التعلم و المسهلات و العوائق المدركة.فقد تم تدعيمها.أما الفرضية الخامسة تم تأكيد أن المسهلات و العوائق المدركة تتوسط جزئياً العلاقة بين توجه هدف التعلم و الدافعية للتعلم، ولا تتوسط العلاقة بين طريقة التقديم و الدافعية للتعلم. وبالتالي فإن الفرضة الخامسة محققة جزئياً.أما الفرضية السادسة فقد تمت تأكيدها على أساس أن الدافعية نحو التعلم مرتبطة إيجابياً مع أ)- نتائج الدروس. ب)- الرضا نحو الدرس. ج)- ما فوق المعرفية. في حين كان هناك إرتباط سلبي بين الدافعية للتعلم و درجات الدروس. أما الفرضية السابعة تم تأكيدها على أساس أن الدافعية للتعلم يتوسط أربعة علاقات كالتالي:

1- إدراك المسهلات و العوائق.2- الرضا عن الدروس. 3- طريقة التقديم.4- فوق المعرفية.

الدراسة الثامنة (2006):

«**L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale empiriques**. »

صاحبة الدراسة .Ghizlaine Larouche

يتمثل هدف البحث في تقديم أفضل فهم لخصائص التأطير لما بعد التكوين لمختلف المستويات و التي تدعم نقل التعلم لبيئة العمل في السياق التعاون الدولي للتكوينات التي تهدف إلى تعزيز القدرات المرتبطة مباشرة بالمهام و المسؤوليات العملية للمتعلمين.حيث أن إشكالية البحث إرتكزت على ثلاثة أهداف هي كالتالي :

1- تحديد إستراتيجيات التأطير المتعلقة بنقل التعلم المستعمل في برامج التكوين من مختلف القطاعات و الإشارة للأكثر مناسبة و أكثر تدعيماً.

2- التعرف على خصائص التأطير لما بعد التكوين والكشف عن التي تساعد في نقل التعلم للمهام و مسؤوليات العمل للمتعلمين.

3- التعرف على العراقيل المتعلقة بنقل التعلم في مرحلة ما بعد التكوين و كيفية تجاوزها.

في هاته الدراسة تم إستعمال المنهج والإجراءات النوعية بدل الكمية لأن الأمر يتعلق بالكشف عن معنى الكلمات و المعلومات التي يتم تجميعها بالنسبة لعينة من الأفراد كشاهدين عن الوقائع وهاته المقاربة المنهجية تسمح بالتأثر بالوضعية الفعلية و الكشف عن مستوى التعقد و تفسير المعاني وبما أن البحث هو ميداني فإن طبيعته إمبريقية و في نفس الوقت هو إستكشافي نظراً لنقص المعطيات النظرية و العدد المحدود من البحوث الإمبريقية التي تتناول هذا الموضوع.كما أن المشاركين في البحث عددهم 28 فرد هم من أ/- المتعلمين من المهنيين من مختلف الهيئات التي إستفادة من التمويل و التعاون الدولي.ب/- المشرفين والذين لديهم عموماً مسؤوليات الإشراف.ج/- ممثلي الهيئات و المؤسسات... (هايتي).أما عن منهجية التحليل في البحث هي تحليل المحتوى فهذا المجموع من تقنيات التحليل التواصلي سمحت بإستخراج ووصف الرسئل ووحدات المعنى للنتاج الشفهي وغير الشفهي بطريقة نوعية أو كمية.

أما فيما يخص نتائج البحث سمحت بإعادة تأكيد الأهمية القصوى لمختلف مراحل تقييم التكوين حسب مختلف المحاور فإعتماداً على المحور الثالث و الرابع من الممكن ليس فقط في تحديد إكراهات النقل بل التدخل أيضاً في تخفيض هذا التأثير من جهة أخرى في رؤية مرتبطة بمفهوم بقاء نتائج التكوين في البلدان السائرة في النمو حيث من المفيد معرفة الوضعية من ناحية الوقت و التمويل.كما أن المسألة الراهنة و المتناقضة في تقييم التكوين والكتابات هي الغالب ضمنية و غامضة حول الوسائل المستعملة للوصول إلى نسبة النقل المتوقع. فكيف و متى نقيم ونقيس نقل التعلم في بيئة العمل هي من الإنشغالات و التي تتطلب الإهتمام الأكثر تدعيماً سواءاً بالنسبة للباحثين و الممارسين. **(Larouche Gh : 2006 , 203)**

الدراسة التاسعة (2006):

«**Effects of training framing general self-efficacy and training motivation on trainees, training effectiveness.** »

صاحب الدراسة . Wei-Tao Tai

مع النقص الملحوظ في البحوث التي إهتمت بأثار التأطير للتكوين كان الهدف من هاته الدراسة هو فحص أثار التأطير و الإشراف على التكوين و الفعالية الشخصية و الدافعية نحو

التكوين لدى المتربصين أو المتكونين و كيف أن هذه المتغيرات تؤثر في الفعالية العامة للتكوين. حيث صاغ الباحث مجموعة من الفرضيات و التي هي كالتالي:

الفرضية الأولى : إن المتربصين الذين لديهم تأطير أكثر إيجابي من قبل المشرفين عليهم يكون لديهم فعالية شخصية و دافعية نحو التكوين حينما يشاركون في برنامج تكويني. وبصورة أخرى إذا أراد المشرفين على برنامج تكوين نوعي من المفيد على المتربصين أن يكون لديهم المعلومات المتعلقة بالتكوين الإيجابي و التي تشكل الفعالية الشخصية و الدافعية نحو التكوين المرتفعة مقارنة مع الذين ليس لديهم على أدنى معلومة.

الفرضية الثانية : الفعالية الشخصية هي وسيط للعلاقة بين التأطير في التكوين و الدافعية نحو التكوين. وبصورة أخرى إن المتربصين الذين لديهم التأطير الفعال في برنامج التكوين لديهم الفعالية الشخصية المرتفعة و بالتالي يكون لديهم الدافعية نحو التكوين العالية.عكس المتربصين الذين ليس لديهم التأطير.

الفرضية الثالثة : المتربصين الذين لديهم الفعالية الشخصية المرتفعة يظهرون الفعالية المرتفعة تجاه التكوين (ردود الفعل، التعلم، نقل التعلم..) مقارنة مع الأخرين.

الفرضية الرابعة : المتربصين الذين لديهم الدافعية المرتفعة نحو التكوين يظهرون الفعالية في التكوين (ردود الفعل، التعلم، نقل التعلم..) مقارنة مع الأخرين.

أما بخصوص المشاركين في الدراسة فإن العينة تتكون من 106 متربص يشاركون في برنامج تكويني مقترح من قبل معهد التكوين التقني بشمال تايوان حيث أن محتوى التكوين يتعلق بالبرامج المعلوماتية و تصميمها. أما المتكوينين هم أفراد عاملين بالمؤسسات. تكون حصة التكوين فور الإنتهاء من وقت العمل. ومدة التكوين هي 48 ساعة أما عن فريق التكوين يضم من 30- 50 شخص ومتوسط الأعمار هو 24 سنة، و21 % هم من الذكور. حيث توزيع ثلاثة إستبيانات على المتربصين مع ضمان السرية في الإجابة. و الإحصاء الأول تم توزيعه في بداية برنامج التكوين يقيس الفعالية الشخصية و الدافعية في التكوين في الوقت 1 و التأطير للتكوين و الخصائص الديموغرافية (السن، الجنس) و في منتصف برنامج التكوين. يكون القياس على شكل تقييم ذاتي لخبرتهم نحو التكوين ثم التكوين في الوقت 2 أما المرحلة الثالثة كانت في نهاية برنامج التكوين.

أما عن نتائج الدراسة التي أظهرت الإرتباطات الإيجابية بين المتغيرات التابعة (ردود الفعل نحو التكوين، التعلم و الدافعية في النقل).والمتغيرات المستقلة (التأطير في التكوين، الفعالية الشخصية، الدافعية في الوقت 1 والوقت 2) فكلها كانت إرتباطات إيجابية. و الذي يفترض أن التأطير في التكوين مرتبط إيجابياً مع الفعالية الشخصية و الدافعية نحو التكوين. و بالتالي يمكن إعتماد الفرضية الأولى. أما فيما يخص الفرضية الثالثة و الرابعة و التي تفترض أن الفعالية الشخصية و الدافعية نحو التكوين هي منبآت لفعالية التكوين تم إعتمادهما. فنتائج الدراسة جاءت لتؤكد أهمية تأطير التكوين من قبل المشرفين في التنبؤ بالفعالية الشخصية و الدافعية نحو التكوين.و التي بدورها تؤثر في ردود الفعل، و التعلم و الدافعية في نقل التعلم. **(Wai-Tao T: 2006 , 61)**

الدراسة العاشرة (2007):

عنوانها:

« **Examining training motivation as a multidimensional construct :The role of personal goals** »

صاحب الدراسة .Adalgisa Battistelli , Claude Lemoine, Carlo Odoardi

تتميز هاته الدراسة عن الدراسات التي ذكرناها آنفاً أنها تعالج فقط جزئية من الإشكالية التي نعالجها و الموضوع الذي نتناوله و تشترك فقط في ما يتعلق بالدافعية في التكوين. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتويات و مكونات الدافعية في التكوين و النظر إلى هذا المفهوم على أنه متعدد ومركب من عدة متغيرات أو بالأحرى الأهداف الشخصية لكل فرد وهو في حالة ووضعية التكوين وقد شملت الأهداف إلى مايلي :

1- تحسين المعارف الخاصة به.

2- إستعمال القدرات الجديدة لزيادة الأداء في العمل.

3- تحسين مكانته المهنية في المنظمة. و نتائج هاته الأهداف الشخصية على نتائج التعلم.

إرتكزت الدراسة على عينة تتكون من 545 عامل من ستة منظمات إيطالية فجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن الدافعية في التكوين ليست ببعد أحادي وإنما هي متعددة الأبعاد مركب من ثلاثة أبعاد مختلفة: أ- تعلم المعارف المهنية الجديدة لتحسين كفاءاته.

ب- تحسين القدرات لتطبيقها في العمل. ج- تحسين مكانته المهنية.

فهذه الأهداف الشخصية ترشد الطاقة وتشير إلى التوجه لهذه الدافعية. كما تمت دراسة العلاقة بين عوامل الشخصية و المتمثلة في الإستباقية، الحاجة إلى السيطرة، الإلتزام في العمل، توقعات النتائج في التكوين، الميزات المرغوبة في العمل. حيث وجد أن الإستباق هو مرتبط بتعلم المعارف المهنية الجديدة لتحسين الكفاءة وليس بالبعد 2 والبعد 3 فالأشخاص الأكثر إستباقاً هم متوجهين أكثر نحو تحسين كفاءاتهم في المهنة أما التجديد هو مرتبط بالبعد 2 وليس بالبعد 1 و البعد 3 . أما الحاجة إلى السلطة هو مرتبط بالدافعية للبعد 3 وليس بالبعد 1 والبعد 2. فالأشخاص الذين لديهم مستوى عالي من السلطة هم الأكثر تحفيزاً في إستعمال التكوين كطريق ووسيلة لزيادة مكانتهم وتأثيرهم في المنظمة أما الإلتزام في العمل هو مرتبط بالدافعية في تطبيق القدرات المتعلمة في العمل ومن أجل تحسين مكانتهم.أما فيما يتعلق بالميزات المرغوبة في العمل تعتمد على الجانب المتعدد للدافعية في التكوين فالأفراد الذين يرغبون في الحصول على عمل يسمح لهم بالتطور المهني فلديهم مستوى عالي من الدافعية في تطبيق القدرات المكتسبة و تحسين كفاءاتهم أما الأفراد الذين يرغبون في عمل يتميز بمستوى عالي من الإشراف هم الأكثر تحفيزاً في تحسين مكانتهم في المنظمة. وفي إعتقاد الباحث و صاحب الدراسة أن الدافعية للتعلم في المعارف الجديدة هي الأكثر شخصيةً و الأكثر داخليةً فيمكن أن تتوجه بدون و خارج سياق العمل لأنها تتوجه نحو الكفاءات الشخصية أما الدافعية في تحسين المكانة هو مرتبط بالمسار المهني و هو خارجي. أما عن الدافعية والتحفيز في تطبيق المعارف المتعلمة لها علاقة مع العمل و الدعم اللازم لتحسين الأداء و جودة العمل و هذا النوع من الدافعية هو مرتبط بالحاجة الداخلية للشعور بالكفاءة أو الهدف الخارجي للبرهنة عن كفاءاته.

(Battistelli A & Al : 2007 , 18)

الدراسة الحادية عشر(2007):

عنوانها:

« Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership .»

صاحب الدراسة Nathalie Delobbe

هدفت هاته الدراسة إلى تحليل الدور الذي تلعبه الدافعية في التكوين للمتعلمين وخصائص البيئة التنظيمية في التطبيق لمجموع التعلم المكتسب في وضعيات العمل و السلوكات التي تمت تنميتها في التكوين حيث إعتمدت الدراسة في القياس على ثلاثة مراحل في بداية التكوين و نهاية التكوين ثم شهرين بعد التكوين.تكونت العينة من50 إطار في قطاع الكيمياء و الصناعة تحتوي العينة على 18 من الإناث و 32 من الذكور و أن متوسط الأعمار هو 40 سنة حيث كان هذا التكوين يرتكز على موضوع القيادة.أما عن المتغيرات المدروسة في البحث كانت كالتالي :

1- الشعور بالفعالية الشخصية.

2- الدافعية في التكوين.

3- الدافعية في التعلم ونقل هذا التعلم.

4- دور السياق التنظيمي.

5- دعم المشرف الإداري و زملاء العمل.

كانت نتائج الدراسة مؤكدة لما يلي : أنه بالنظر إلى شبكة الإرتباطات تم ملاحظة التأثير الدال للشعور بالفعالية الشخصية على المحتويات الأربعة للدافعية نحو التكوين و على الدافعية في نقل التعلم وعلى نقل التعلم. كما أن الشعور بالفعالية الشخصية هو أيضاً مرتبط إيجابياً مع دعم المشرف الإداري و مناخ العمل الموجه نحو تحسين الأداء. علاوة على ذلك فإن مكونات الدافعية نحو التكوين ، الدافعية في النقل ونقل التعلم هي أيضاً مرتبطة إيجابياً. كما لوحظ أن هناك إرتباطات قوية بين قيمة المنافع الداخلية و الخارجية للتكوين مع نقل التكوين. و في النهاية إن المتغيرات التنظيمية منها فقط دعم المشرف الإداري هو مرتبط إيجابياً بشعور أفضل للتعلم و بالدافعية للنقل ونقل التعلم الذي يتم شهرين بعد التعلم. علاوة على ذلك فإن التحاليل الأولى قد تم تكملتها بتحليل التباين كما أن النتائج قد أكدت أن الفعالية الشخصية هي مرتبطة إيجابياً مع

الإستعمالية الخارجية و القيمة الداخلية و الإستعمالية الداخلية للتكوين من جهة أخرى إن المتغيرات التنظيمية تشرح جزئياً وبدلالة التباين في القيمة الخارجية و الإستعمالية الخارجية للتكوين.**(Delobbe N : 2007 ,71)**

الدراسة الثانية عشر (2007):

عنوانها:

« **Sentiment d'éfficacité personnelle et apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation : résultats de cinq recherches empiriques**. »

صاحب الدراسة .Roland Foucher , Lucie Morin

1- **البحث الأول** : تمت الدراسة سنة 2003 في هيئة مالية حيث وضعت تدابير مفتوحة للتكوين لأصحاب الشغل الذين حدثت لهم تغيرات مهمة مثل المستشار المالي وهذا الإجراء يسمح بالتعاون في مجال تشخيص حاجات التكوين و الإنجاز بعد ذلك نشاطات تعليمية إعتماداً إيقاعه الخاص الذي يختاره هو وكله عن بعد إعتماداً على الكتب و وسائل إلكترونية و في الأخير تقوم الهيئة بإثارة تحفيزه نحو التعلم بوثائق و دورات إعلام ومقابلات مع المشرفين للتحدث عن حاجات التكوين ومتابعة التعلم. ثم جمع المعلومة إعتماداً على إستبيان. حيث أن العينة تتكون من 531 مستشار مالي وكانت حول المحاور التالية: الدعم المدرك في تحليل الحاجة ، الصعوبات الموجودة ، الرضا خلال عملية التحليل و صعوبات التعلم ، تقدير التعلم ، و الرغبة في مواصلة التعلم ذاتياً.

2- **البحث الثاني** : تمت الدراسة في سنة 2003 حيث كانت موجهة نحو الإطارات حيث أن هناك دورات مفتوحة تهدف إلى تنمية القيادة و الكفاءة في إدارة التغير من خلال إكتساب و تعلم المفاهيم النظرية و إنجاز التمارين التي تشجع التفكير و الممارسات الميدانية فأقترح عليهم كتب و أشرطة فيديو و مواقع، ثم يقدم لهم إستبيان التشخيص الذاتي يقيس الإستعداد للتعلم المستقل على مستوى الكفاءات المكتسبة في التعلم المفتوح وخطوات المتعلم تكون بمساعدة مرافق و عقد التعلم يمضية المشرف.

3- **البحث الثالث** : تمت هاته الدراسة في 2003 حيث كانت العينة تتكون من المترشحين لمنصب سائق حافلة في مؤسسة تجرب التكوين المفتوح مدة التكوين هي نصف يوم فيها عروض

و فترات للتبادل و التمارين.حيث تم جمع المعلومة من خلال إستبيان قبل وبعد التعلم أما المتغيرات فكانت إستعمال الحاسوب المتكرر، الشعور بالفعالية الشخصية في التعلم، و الرضا عن تجربة التعلم بالحاسوب.

4- **البحث الرابع** : تمت الدراسة سنة 2003 في شركة إتصالات و التي وضعت نظام التسيير بالكفاءات و إحدى مكوناتها التكوين المفتوح حيث قررت المؤسسة بوضع حطة للتقييم لتحسين هذا النظام أما جمع البيانات كان من خلال إستبيان لعينة تتكون من 950 شخص.

5- **البحث الخامس** : تمت الدراسة سنة 2003 حيث كان الهدف يتمثل في تطوير قياس الشعور بالفعالية الشخصية المتعلقة بالتعلم في إطار التكوين المدعم بالتكنولوجيا للإعلام و الإتصال، ووضع مقياس يقيس الفعالية الشخصية و التعلم المدعم بالحاسوب. تتكون العينة من 130، كما أن هناك متغيرات تم قياسها كمؤشرات الصدق الخارجي للمقياس المستعمل ومنها الخبرة والتي هي محدد للفعالية الشخصية و القلق في إستعمال تكنولوجية الإعلام والإتصال.

بالنسبة للدراسات التي أجريت على المستشارين الماليين كانت النتائج كالتالي حيث أنهم يجدون صعوبة بأنفسهم في تحديد حاجات تكوينهم و غالبيتهم لم يكملوا هاته المهمة ولم يكملوا النشاطات التكوينية التي إختاروها و نظراً لنقص الوقت إن الصعوبات التي يشعرون بها هي السبب الرئيسي في مغادرة نشاطات التكوين في إطار الإجراء المفتوح للتكوين بنسبة 15 % أما الذين غادروا نشاطات التعلم هم يجدون كل الصعوبة في التعلم الذاتي بأنفسهم ، و هم أقل دافعيةً و تحفيزاً نحو التعلم من جديد ذاتياً في إطار إجراء مفتوح للتكوين. فالضعف في الشعور بالفعالية الشخصية يساهم في زيادة صعوبات التعلم مما يخلق إختلال وظيفي لعملية تعديل التعلم.

أما بالنسبة للدراسة التي تناولت الإطارات فإن الشعور بالفعالية الشخصية الذي تم قياسه من خلال الإمكانية المدركة للنجاح بإستعمال إجراء التعلم و التكوين هو مرتبط إيجابياً و بدلالة مع الدافعية للتعلم إنطلاقاً من هذا الإجراء، فالأشخاص الذين إختاروا اللجوء إلى هذا الإجراء (التكوين المفتوح) فإن لديهم الشعور القوي بالفعالية الشخصية.

أما الدراسة التي تناولت المترشحين كسائقي الحافلات فإنها كشفت عن الإرتباط الإيجابي بين الشعور بالفعالية الشخصية (التي تقاس بدرجة الثقة المتعلقة بالقدرة على التعلم في إطار إجراء التكوين المفتوح) والرضا الذي نحس به نحو التكوين المدرك.

أما الدراسة التي أجريت في شركة المواصلات أن الشعور بالفعالية الشخصية الذي يقاس بالثقة في القدرة على إستعمال الوسيلة بملائمة هو مرتبط بدلالة مع الرضا نحو نظام التسيير بالكفاءات. **(Foucher R,Morin L: 2007,54)**

الدراسة الثالثة عشر(2008):

عنوانها:

« **The influence of the organisational context on training motivation.** »

صاحب الدراسة .Adalgisa Battistelli

هدفت هاته الدراسة إلى البحث في تأثير العوامل الفردية و التنظيمية على الدافعية و التكوين و خصوصاً عوامل الشخصية مثل الإبتكار و السيطرة وروح المبادرة و العوامل المتعلقة بالعمل مثل المشاركة في العمل و الدعم التنظيمي المتعلق بالتكوين والتي تؤثر في الدافعية للتكوين و الجوانب الملاحظة تدرج الدافعية للتعلم و الحصول على الكفاءات المهنية و الدافعية في تطبيق المعارف الجديدة المكتسبة في التكوين داخل بيئة العمل.حيث أن العينة تتكون من 382 عامل في القطاع الخاص و العام شاركوا في الدراسة منهم 39% من الإناث و 61% من الذكور وهم من مختلف المنظمات في المحاسبة 62% و القطاع الخاص 38 %.أما متوسط الأعمار هو 37.55 سنة من 20 إلى 60.أما المستوى التعليمي يختلف 38% هو من التكوين المهني و 50% من حاملي الشهادات. و 12% من حامل الشهادات الجامعية أما الإستبيان تم تقديمه من قبل الباحثين للمشاركين في بداية التكوين. وكانت الفرضيات كالتالي:

الفرضية الأولى: إن سمات الشخصية تؤثر في دافعية المتربصين نحو التعلم و خصوصاً الأفراد الذين لديهم الشخصية الإبتكارية فإنه يحققون أفضل دافعية للتعلم و إكتساب الكفاءات المهنية الجديدة أما الذين لديهم الشخصية الإستباقية تكون لديهم الدافعية الأفضل لتحسين كفاءاتهم المهنية

و تطبيقها في العمل أما الأفراد ذو الشخصية المسيطرة يظهرون الدفعية الجيدة في تحسين مكانتهم و ووضعيتهم.

الفرضية الثانية: إن الإلتزام في الشغل يؤثر مباشرةً في الدافعية للتعلم لأجل أهداف الإلتزام.

الفرضية الثالثة: إن الدافعية القوية لإكتساب المعارف والكفاءات المرتبطة بالعمل هي نموذجية للذين يفضلون العمل المثير و الإبداعي في حين أن الدافعية نحو التكوين الذي يسمح بتحسين المكانة و السمعة نجده عند الأشخاص الذين يفضلون العمل المنظم، و الذين يتم الإشراف عليهم من قبل الأخرين

الفرضية الرابعة: هناك تأثير الإدراك للمساعدة من قبل المنظمة على الدافعية و تطبيق الكفاءات المكتسبة في التكوين و على الدافعية في إكتساب المعارف الجديدة و الكفاءات المهنية.

أما فيما يخص النتائج و التي جاءت تؤكد ما هو موجود في أدبيات بعض الخصائص الشخصية و الإلتزام في الدافعية للتكوين إضافة إلى النتائج المتعلقة بتأثير بعض العوامل التنظيمية مثل دعم المؤسسة و المهام وبيئة العمل. وكما ذهب الباحث إن بعض العوامل الفردية و التنظيمية تتفاعل فيما بينها لتحديد الدافعية في التكوين و النتائج.أما فيما يخص الأنواع الثلاثة للدافعية و التي تؤكد الدافعية في إكتساب المعارف الجديدة و الكفاءات المهنية وضحت أن هذه الدافعية تتأثر بخصائص الشغل المبحوث عنه و الشخصية المبدعة و الدعم التنظيمي نحو التكوين و التنمية. أما فيما يخص الدافعية في تطبيق ما تم تعلمه من قبل المتربصين في العمل فإنه يتأثر بخصائص الشغل المرغوب و الدعم التنظيمي و الإلتزام في الشغل و الدافعية من خلال الرغبة في تحسين المكانة و السمعة.أما فيما يخص الفرضية المتعلقة بدعم المنظمة فإنه عامل ليس فقط محدد في الدافعية للنقل في تطبيق المعارف و الكفاءات المكتسبة بل هو عامل محدد في تحفيز التعلم و تحسين المكانة الشخصية.حتى ولم يوجد نموذج شامل تم إختباره. فإن العوامل المتعلقة بالفرد (سمات الشخصية، التجديد و السيطرة) و العوامل المتعلقة بالإلتزام في الشغل و العوامل التنظيمية (الدعم التنظيمي) و التي تساهم إجمالاً في الدافعية في التعلم و في الدافعية في النقل أو في تطبيق هذه المعارف أو الكفاءات في بيئة العمل إضافة إلى الدافعية في متابعة التكوين لغرض تحسين المسار المهني.أما السياق التنظيمي هو العامل المحدد في توجيه القرار فيما يخص

المشاركة في التكوين. علاوة على تأثيره على تطبيق المعارف الجديدة و المكتسبة في العمل بطريقة تجعل التكوين فعالاً. فنتائج الدراسة جاءت لتؤكد أن التكوين ليس بنشاط فردي و المرتبط بالتعلم و قدرة المتربص و رغبته في تحسين الأداءات بل يرتكز أيضاً على المنظمة. **(Battistelli Adalgisa :2008 ,208)**

الدراسة الرابعة عشر (2008):

عنوانها:

« Le rôle du perfectionnement et de la formation collégiale et universitaire en gestion dans le développement du sentiment d'éfficacité personnelle chez des gestionnaires québécois »

صاحب الدراسة .Danny St-Laurent:

كانت أهداف الدراسة متمثلة في مايلي : الهدف الأول يتعلق بفحص ما إذا كان التكوين الرسمي هو مرتبط بالفعالية الشخصية. للمسيرين حيث تتضمن ثلاثة أهداف فرعية و نوعية الأول والثاني المستويات المختلفة للتسيير الذي يشغله المسيرين و عدد سنوات الخبرة في التسيير ومن جهة أخرى تداخلها في العلاقة بين التكوين الرسمي في التسيير و الشعور بالفعالية الشخصية. أما الهدف الفرعي الثالث يتمثل في المقارنة للدور الذي يلعبه التكوين الرسمي و الدور الذي يلعبه التكوين الرسمي في نفس المستوى لكن في ميدان آخر للتسيير. أما الهدف الثاني يتعلق بفحص مساهمة و دور التكوينات غير الرسمية و المتزامنة في التسيير على الشعور بالفعالية الشخصية للمسيرين. كما أن المشاركين في الدراسة هم مسيرين كنديون من مختلف المنظمات فهم مسؤولين إدراييين مباشرين وهم غير أعضاء في النقابة مجموعهم الكلي 537 مسير.الإناث 40.4%. أما الذكور 54.8% أما 4.8% من العينة أخفوا جنسهم وكانت الفرضيات كالتالي:

الفرضية الأولى 1: إن التكوين الرسمي في التسيير مرتبط إيجابياً مع كل جوانب الفعالية الشخصية. الفرضية الفرعية (أ) : كلما كان مستوى المنصب المشغول أعلى تكون العلاقة أدنى بين التكوين الرسمي في التسيير و الشعور بالفعالية الشخصية. الفرضية الفرعية (ب) : كلما كانت عدد سنوات الخبرة أكبر تكون العلاقة أدنى بين التكوين الرسمي في التسيير و الفعالية الشخصية.

الفرضية الفرعية (ج) : المسيرين الذين إستفادوا على تكوين رسمي في التسيير يتحصلون على الشعور بالفعالية الشخصية و المتعلقة بأحد جوانب دورهم أكبر من الذين لديهم تكوين في ميدان آخر.

الفرضية الثانية 2 : إن التكوين في التسيير أو في مجالات أخرى و عدد دورات الإتقان في التسيير المتبعة من قبل المسيرين مرتبطة إيجابياً بكل جانب من جوانب الشعور بالفعالية الشخصية.

كانت العينة تتكون من 575 مسيرين حيث صمم إستبيان خاص و تمريره إلى العينة و التي هي من المسيرين الكنديين لمختلف المستويات و كانت النتائج كالتالي :

بالنسبة للفرضية الفرعية (أ) ظهر تأثير التفاعل بين التكوين الرسمي في التسيير ومستوى المنصب في الأبعاد الستة للفعالية الشخصية، فكلما إحتل المسيرين مناصب عالية كلما ظهرت أهمية التكوين الرسمي في التسيير و الفعالية الشخصية.

أما الفرضية (ب) فإنه كلما زادت عدد سنوات الخبرة في التسيير كلما ضعفت قيمة العلاقة بين التكوين الرسمي في التسيير و الفعالية الشخصية.

أما الفرضية (ج) لوحظ أن متغير التكوين الرسمي في ميدان آخر غير التسيير ليس له أي علاقة مع الشعور بالفعالية الشخصية في التسيير (الأبعاد الستة).

الفرضية الثانية2:إتضح أن التكوين الرسمي في التسيير هو مرتبط بكل جوانب الشعور بالفعالية الشخصية وهاته العلاقات لها دلالة حتى ولو تحكمنا في تأثير التكوين في ميادين أخرى، خلافاً لذلك فإن مستوى المنصب يلعب دور متغير وسيطي على المتغيرات الثلاثة من ستة أبعاد للفعالية الشخصية وعكس ما تم التنبؤ به فإنه كلما كان المسيرين يحتلون المناصب العليا كانت العلاقات قوية بين الأبعاد الثلاثة و التكوين في التسيير. أما الأبعاد الستة هي كالتالي :

1- إدارة العلاقات الشخصية.

2- الإدارة الإجرائية.

3- الإدارة الإستراتيجية للتغيير.

4- إتخاذ القرار.

5- الأمن المهني.

6- الأداء الإجمالي. **(St-Laurent D : 2008 , 45)**

الدراسة الخامسة عشر (2008) :

عنوانها:

« **Exploring the role of goal theory in understanding training motivation**.»

صاحب الدراسة Rebecca Smith, Rohan Jayasuriya, Peter Caputi, David Hammer.

هدفت هاته الدراسة و التي أجريت في أستراليا إلى تناول العلاقة بين العوامل البعيدة (التعلم الموجه نحو الهدف أو الأداء) و العوامل القريبة و المتمثلة في (الفعالية الشخصية والتوقع و القيمة أيضاً الرغبة في الهدف) وكانت صياغة فريق الباحثين للفرضيات على الشكل التالي :

الفرضية الأولى : الفعالية الشخصية و التوقع و القيمة لها علاقة مباشرة مع بالأهداف.

الفرضية الثانية : الرغبة في الهدف له علاقة مباشرة مع نتائج التكوين (الوجدانية و ردود الفعل فيما يخص الفائدة وعملية النقل).

الفرضية الثالثة : الرغبة في الهدف تتوسط العلاقة بين الفعالية الشخصية و التوقع و القيمة من خلال قياس نتائج التكوين (الوجدانية و ردود الفعل فيما يخص الفائدة وعملية النقل).

الفرضية الرابعة : العوامل البعيدة (التعلم الموجه نحو الهدف و التعلم الموجه نحو الأداء) لها علاقة مباشرة مع العوامل القريبة (الفعالية الشخصية والتوقع والقيمة) في الدافعية للتكوين.

الفرضية الخامسة : العوامل القريبة (الفعالية الشخصية والتوقع والقيمة) تتوسط العلاقة بين العوامل البعيدة (توجه التعلم) و الرغبة في الهدف.

أنجزت هاته الدراسة في معهد التكوين مرتبط بهيئة خيرية غير ربحية لمدة شهرين حيث تمت برمجة 90 عامل لهاته المنظمة في الحضور إلى عدة دروس و حصص تكوينية كانت نسبة الإناث66٪ أما متوسط الأعمار كان 41 سنة حيث يتوزع من 18 حتى 71 سنة. حيث شملت الدراسة شهرين.تخصص لعشرة برامج تكوينية تم معالجتها 3 دروس في التسيير (30 مشارك منها 20 أنثى)، و درسين في التنمية الذاتية (12 مشارك منها 9 إناث)، و درسين في مناهضة التعصب (21 مشارك منها 15 إناث) و درسين في الإنقاذ (14 مشارك منها 9 إناث) و درس في إتقان السياقة (13 منها 7 إناث) حيث إمتد التكوين من نصف يوم إلى يومين كاملين حيث كان للعاملين الحرية في إختيار رزنامة التكوين في شهر جوان أو سبتمبر حيث كان في معهد التكوين في أكبر المدن الأسترالية حيث كان أغلب المشاركين مجبرين على التنقل من أجل ذلك.

ومن خلال النتائج أظهرت العلاقات الإيجابية الدالة بين الرغبة في الهدف و النتائج المتعلقة بالتكوين (الوجدانية و الرغبة في النقل) وهو الذي يدعم الفرضية الثانية أما التوقع و القيمة هي مرتبطة إيجابياً مع الرغبة في الهدف – الفرضية الأولى– من جهة أخرى إن الفعالية الشخصية وجدت أنها ليس لها علاقة مع الرغبة في الهدف.أيضاً لها علاقة سلبية مع ردود الفعل الوجدانية في ما يخص نتائج فعالية التكوين. أما فيما يخص الفرضية الرابعة إن التوجه نحو الهدف و الأداء هي مرتبطة بالعوامل القريبة (القيمة والتوقع). أما بخصوص الفرضية الخامسة تم ملاحظة العلاقة السلبية الدالة بين الفعالية الشخصية و الرغبة في الهدف و التوجه نحو الهدف و الأداء.كذلك وجدت علاقة إيجابية لكن غير دالة بين الفعالية الشخصية والتوجه نحو التعلم بالهدف.

فبعض النتائج جاءت تناقض جزء كبيرمن الدراسات الرائدة وخصوصاً حينما تعلق الأمر بالفعالية الشخصية حيث وجدوها مرتبطة إيجابياً مع الدافعية للتكوين ومع نتائج التكوين . Gist et al , 1991) ; Martocchio & Webster , 1992; Mathieu et al , 1993)

وحسب أصحاب الدراسة الحالية إن التبرير الممكن لهاته النتيجة هي أن الأشخاص الذين تحصلوا على مستوى عالي من الفعالية الشخصية لديهم إعتقادات سابقة من حيث قدرتهم و فعاليتهم الشخصية. كما أنه في إطار برامج التكوين و التي أستعملت في هاته الدراسة من الممكن أن المشاركين رأوا أنها مضيعة للوقت لأنهم يعتقدون أنهم يملكون المستوى المناسب من الكفاءات

و المعارف و الذي يجعلهم غير مهتمين وراغبين في الأهداف الإيجابية لهاته البرامج التكوينية. وهاته الدراسة تقترح في بعض الظروف. ومن الممكن أن يكون للفعالية الشخصية تأثيراً إيجابياً على دافعية المشاركين تجاه التكوين، حيث أوصوا في النهاية أن يجب إعطاء الإهتمام لمفهوم الهدف في الدافعية للتكوين.**(Rebecca S et AL : 2008 , 67)**

الدراسة السادسة عشر (2009):

عنوانها:

«**Post Training Self-Efficacy, job involvement,and training effectiveness in the hospitality industry** »

صاحب الدراسة .Xinyuan Zhao , Karthik Namasivayam

هدفت هاته الدراسة للبحث في تأثير التعلم في إطار التكوين على الإلتزام في العمل و على الفعالية الشخصية بعد التكوين و علاقتها بالفعالية للتكوين و ذلك على أساس سلوكات المتربصين في تطبيق المعارف المكتسبة.و كان شكل الفرضيات المعتمدة المقترحة كالتالي :

الفرضية الأولى : تعلم التكوين يؤثر إيجابياً على الفعالية الشخصية بعد التكوين.

الفرضية الثانية : الفعالية الشخصية ما بعد التكوين تؤثر إيجابياً في توجه السلوك لدى المتربصين.

الفرضية الثالثة أ : الفعالية الشخصية ما بعد التكوين تتوسط كلياً في آثار المشاركة في العمل على توجه سلوكات المتربصين في تطبيق مكتسبات التكوين.

الفرضية الثالثة ب : الفعالية الشخصية ما بعد التكوين تتوسط جزئياً في آثار المشاركة في العمل على توجه سلوكات المتربصين في تطبيق تعلم مكتسبات التكوين.

و من أجل إختبار الفرضيات تم القيام بتجربة في المخبر في سياق التكوين حين إستعمال الطلبة للآلات المتعلقة بالخدمة المباشرة في مكتبة جامعية أما التكوين إرتكز على الإجراءات و القدرات و الخدمات والتي تحاكي التكوين في الضيافة أما عدد العينة يمثل 87 طالب حيث تم إختيارهم على أساس المشاركة التطوعية حيث تم مسائلة المشاركين قبل الدراسة فيما يخص إستعمالهم للخدمة

المباشرة أو أن لديهم الخبرة السابقة في إستعمال هاته الألات حيث تم نلاحظة أن أغلب المشاركين لديهم المستوى المعرفي المتعلق بالموضوع فكل شخص تم إخضاعه لبرنامج التكوين والذي يشرح فيه طريقة الإشتغال في المكتبة بعد ذلك طلب منهم أن يطبقوا التعلم المتحصل عليه و في الأخير الإجابة عن الإستبيان.

كانت العينة تتكون من 87 طالب في معهد تسيير المستشفيات و لكي يتم إختبار هاته الفرضيات المقترحة سالفاً تم الشروع في تجربة في المختبر داخل سياق تكوين الطلبة حيث أن هذا التكوين إرتكز على إجراءات الخدمة. فكانت نتائج الدراسة مؤكدة لما يلي :

ظهر أن التعلم في التكوين له تأثير دال على الفعالية الشخصية بعد التكوين، كما أن الفعالية الشخصية بعد التكوين تتوسط كلياً في تأثير تعلم التكوين على توجه سلوكات المتربصين و في الإلتزام في العمل كما أن الفعالية الشخصية بعد التكوين هي عامل مؤثر في نقل تعلم التكوين و في تطبيقه. كما أن الفعالية الشخصية بعد التكوين تؤثر في تطبيق المتربصين للتعلم كما أنها تؤثر في توجه سلوكات المتربصين في إستخدام التكوين كما أنها هي الوسيط بين إكتساب التكوين و توجه السلوكات. **(Zhao X & Namasivayam K : 2009 , 142-147)**

الدراسة السابعة عشر (2009) :

عنوانها:

« **Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes**.»

صاحب الدراسة Etienne Bourgeois,Francoise De Viron, Frédéric Nils, Jacqueline Traversa,Gil Vertongen

هدفت هاته الدراسة إلى التعرض إلى مسألة الدافعية المتعلقة بالتكوين لدى الراشدين الذين لديهم الحاجة إلى إستعادة وإستئناف الدراسة الجامعية حيث قام الباحثين بجمع المعطيات المتعلقة بـ 300 مشارك في برامج التكوين المتعلقة بالراشدين ضمن أربعة جامعات فرونكوفونية في بلجيكا. فالمشاركين في البحث هم من المسجلين في برامج المستوى الثاني الجامعي95 % في حين أن 5% هم من المستوى الأول أما فيما يخص إختيار الطلبة ليس هناك أي تفرقة بين المجيبين سواءاً على

المستوى التخصص أو مستوى التكوين حيث أنه من بين المجيبين هناك 157 هم من الذكور و 143 هم من الإناث. حيث أن النسبة الكبيرة من الطلبة 61.3%.لديهم مستوى شهادة التعليم العالي (البكالوريا+3) حين دخولهم إلى التكوين. و16.3 % لديهم (البكالوريا+5). في حين أن 10.3 % لديهم المستوى البكالوريا. و المشير للإنتباه هو أن معدل الأعمار المبحوثين هو 36 سنة حيث تم الإجابة عن الإستبيانات بطريقة سرية من قبل الطلبة. حيث أن الإستبيان يحتوي على 21 فقرة و الذي يقيس الأبعاد النظرية التالية : الإعتقاد بالفعالية ، المتعة و الرغبة في الدراسة ، أهمية و المنفعة المدركة من التكوين. و العلاقة بين التكلفة/الفائدة علاوة على الخوف من الفشل و الصعوبة المدركة من التكوين. بعدها تم إجراء مجموعة من المقابلات مع 10 من الراشدين الذين هم في حالة الرجوع إلى الدراسة من أجل تقييم جودة صياغة الأسئلة. وضمان الفهم الجيد لها من قبل هؤلاء المبحوثين. حيث أن مجموع المعطيات تم جمعها في نهاية السنة الأكاديمية 2007 في شهر ماي و جوان.

حيث كانت طبيعة الدراسة إستكشافية و التي سمحت في النهاية بإكتشاف الطابع المعمم للنموذج النظري للتوقع و القيمة حيث تم توضيح ملائمتها في سياق تكوين الراشدين حيث أن لديهم الإعتقادات تجاه النشاطات بأنهم قادرين على إنجازها بنجاح و على القيمة التي يقدمونها لها. من جهة إن الفقرات تقيس الجوانب المختلفة من التوقع و القيمة حينما يقيمون التكوين بمجموعه وليس بالنظر إلى الدروس أو مهمة التعلم المميزة له. من جهة أخرى فإنه على المستوى البراغماتي إن نمذجة الدافعية لدى الراشدين في إستئناف مستوى الدراسات الجامعية على أساس التوقعية وقيمة المهام يسمح بتأسيس منافذ للتدخل و المعالجة لإثارة إلتزامهم و مثابرتهم في نشاطات التكوين المقترحة.كما أن المكونين يمكنهم تدعيم الشعور بالكفاءة لطلبتهم من خلال حثهم على تطبيق إستراتيجيات الدراسة بالتعمق و إستهداف التعلم الذاتي علاوة على ذلك ملائمة التعلم و فائدته ينكم توضيحه من قبل البيداغوجيين وهذه السياقية في التعلم تمكن من التعرف على الحاجة لدى الراشدين حين إستئناف الدراسة و التعمق جيداً في محتوى الدروس من خلال الممارسة المهنية نحو الإستثمار و التطبيق في الميدان.**(Bourgeois E : 2009 , 130)**

الدراسة الثامنة عشر (2009) :

عنوانها:

« **La motivation à se former chez les ouvriers et employés ; Apprroches conceptuelle et résultats empiriques.**»

صاحب الدراسة Guerrero S, Sire B.

و حسب دراسة INSEE أجريت على العمال و المستخدمين الفرنسيين الذين أغلبهم لم يستفيدون من التكوين المتواصل و خصوصاً عندما يكون خارج مكان العمل. لأنهم غادروا مقاعد الدراسة مبكراً و لم تعد لهم فرص كبيرة لمتابعة مشوارهم الدراسي المؤهل. حيث أن البحوث في فرنسا لدى فئات العاملين و الموظفين وضحت توجهين أساسين هما :

أولاً ينظرون إلى التكوين كرجوع إلى المدرسة و التي تذكرهم بصعوباتهم السابقة في التعلم التي عاشوها في الماضي، (Demart 1986, Paclé 1982)، فربط وضعية التعلم الحالية بالإخفاقات المدرسية السابقة يزرع الشك في الذات و في قدراتهم على التعلم.

ثانياً لديهم النظرة في أن مشاركتهم في التكوين هي إعادة نظر في كفاءاتهم و ليس لأجل تسهيل التغيرات و التكيف مع الوضعيات الجديدة الإجتماعية و المهنية، فهذا الشعور يشير إلى التسريح و صعوبات التغير في المنصب و التحول، و التي ظهرت على عصرنة الأجهزة الإنتاجية و التي قرنت بين فكرة التكوين و عدم التأكد و الخوف في المنصب فهذه المعاينات تبين أن هناك نقص في التعبير عن الحاجات إلى التكوين و الدافعية نحو التكوين إضافة إلى غياب المبادرة تجاه التعلم (نقص الثقة بالذات و رفض التعلم) ومن جهة التطور المهني (نقص الرؤية المهنية و المستقبل على المدى البعيد) من جهة أخرى تلاحظ اللادافعية (Le démotivation) هي أكثر قوة لدى العاملين الأكبر سناً و هذا ما يبرهن بصفة عامة الصعوبات في التعلم لدى الأقل سناً خصوصاً حينما يتعلق الأمر بالتكنولوجيات الجديدة و الذي يترجم بنقص الثقة في قدراتهم و كفاءاتهم في التعلم كذلك السن و الأقدمية في المؤسسة هم أيضاً متغيران يشرحان جيداً الدافعية في التعلم، و التي كانت موضوع عدّة إختبارات.**(Guerrero. S, Sire. B :1999 , 6)**

و هناك عدّة دراسات إهتمت كثيراً بالمحيط التسييري (Environnement manageriel) لشرح مستوى الدافعية نحو التعلم، و أهم الأعمال في هذا المجال التي إهتمت بالتطوع (Volontariat) فيمكن أن يفرض نشاط التكوين من قبل المسؤولين المباشرين أو يكون موضوع إختيار من قبل الفرد (تطوعي) فتأثير التطوع على الجهود المبذولة في التكوين يمثل كمقياس للدافعية نحو

التكوين. لكن (Baldwin, Magjuka,1997) إفترضوا أن المشاركة التطوعية في نشاطات التكوين ليست دائماً الطريقة الفعالة للتعيين فوجدوا أنه لدى المتربصين المهندسين الذين يشاركون في التكوين إجبارياً أبدوا إهتماماً كبيراً في تطبيق التكوين أفضل من الذين رأوا حضورهم إختياري فالإجبارية في حضور أي تكوين هو مرتبط بفكرة أن التكوين هو مهم للمؤسسة و بالتالي هو مهم للفرد و هذه المفارقة تؤدي بنا إلى النظر إلى موضوع آخر يستحق البحث وهو العلاقة بين التطوع و الدافعية للتكوين.

الفرضية الثانية : التطوع له تأثير إيجابي على الدافعية للتكوين. فالممارسات التسييرية تتعلق أيضاً بالطريقة التي يعرض بها التكوين من قبل المشرفين و الآخرين، فهذه الممارسات تمت دراستها جيداً منها مثلاً الإدراك المتعلق بالمعلومة الخاصة بالتكوين، و الفائدة منه والذي له علاقة إيجابية مع الدافعية للتعلم (Cervove, Bandura 1983, Ilgen,1979)، و أهداف وجودة هذا التكوين فتم توضيح أن المتربص لديهم نسبة مرتفعة من الإستعمالية إذا كان التكوين إجباري و مفروض من قبل شخص لديه مصداقية.

الفرضية الثالثة : إن الطريقة التي يعرض بها التكوين على العاملين و الموظفين لها تأثير إيجابي على الدافعية للتكوين.

حيث أجريت دراسات أخرى و التي تتحدث عن الإشارات التي تحفز و تشجع المشاركة في نشاطات التكوين منها مثلاً تثمين نشاطات التكوين، تحديد الأهداف ... هناك عدّة ممارسات تسييرية لها تأثير على الدافعية في التكوين، حسب علم الباحث هناك دراسات تجريبية قليلة ركزت على هاته العلاقة فـ (Facteau et Al,1995) درسوا العلاقة بين التحفيزات الداخلية (التطور المهني، الإهتمام بالعمل، ...) و الدافعية للتعلم، فحين أشار (Cohen,1990) إلى أن العاملين الذين هم في سياق يشجع التعلم عبر إشارات صريحة لديهم نسب عالية من الدافعية. و هاته الإشارات تظهر من خلال ميزانية التكوين و الإتصال الداخلي حول أهمية التكوين و التكنولوجيات الجديدة.

أما عن إشارات التشجيع يمكن أن تكون من قبل عدة أشخاص مختلفين في المنظمة، فالأعمال التي أجريت حول المساعدة من قبل الزملاء كانت لها نتائج معتدلة فكلاً من (Maurer, Tarulli,1994)، وجدوا علاقة سلبية بين المتغير الأخير و الدافعية نحو التعلم، في حين دراسة

أخرى لـ (Clark et Al,1993) لم يجدوا أي علاقة دالة بينهما في حين إن المساعدة و الدعم الآتية من المسؤولين و المشرفين المباشرين كانت لها أفضل صدقية تجريبية و التي هي مرتبطة بالإستعمالية (Guthrie, Schworer,1994) و الفعالية الشخصية (Noé, Wilk,1993) و الجهود في التكوين (Maurier, Tarrulli,1994, Cohen 1990, Facteau et Al,1995).

الفرضية الرابعة : الدعم و المساعدة من قبل المشرف المباشر نحو تكوين و تنمية كفاءات المستخدمين له تأثير إيجابي في الدافعية للتكوين،**(Guerrero. S, Sire. B :1999, 8)**.

النتائج المباشرة للدافعية في التكوين :

إن نموذج (Kirkpartrick 1959) الذي يقترح عدّة قياسات مختلفة لأثار نشاط تكوين كان بمثابة ركيزة لعدّة بحوث حيث قدم أربعة محكات للتقييم هي :

1- الرضا (Satisfaction) ما هو رأي المتربصين في التكوين ؟ هل هم راضين ؟

2- التعلم (Apprentissage) هل هناك تحول في معارف المتربص ؟

3- السلوك (Comportement) في منصب العمل، هل تحسن الأداء ؟ هل طبقت كل المعارف في منصب العمل ؟

4- الأداء التنظيمية (Performance organisationnelle) هل حقق التكوين و أدى إلى الأهداف المتوقعة ؟

فالمتغيرات 1 و 2 هي نتائج مباشرة للدافعية للتكوين و تقاس مباشرة بعد الإنتهاء من عملية التكوين أما المتغيرات 3 و 4 هي مرتبطة بالمتغيرات الوسيطية كالدافعية في نقل المكتسبات و الظروف التسييرية، و التنظيمية لإنتقال المعرفة، (Noé 1986, Tracey et Al,1995) فالمتغيرين 1 و 2 للنموذج المذكور أعلاه هما مرتبطان جداً بصعوبات التعلم. فالدراسات المهتمة للمتغيران 3 و 4 كلها أوضحت أنه يمكن شرحها بالدافعية نحو التكوين و فرضية العلاقة بين الفعالية الشخصية و نتائج التكوين من خلال التكوينات على التسيير (Bandura, Jourden,1991)، التسيير (Gist,1989)، الإعلام الآلي (Gist et Al,1989)، العلاقات الشخصية أو التكوينات العسكرية (Tennenbaum et Al 1991. Eden, Ravid,1982) **(Guerrero. S, Sire. B :1999, 9)** .

الفرضية الخامسة : إن الشعور بالفعالية الشخصية له تأثير إيجابي على الرضا و على التعلم الناتج من نشاط التكوين.

ف (Baldwin et Al,1992) وضحا أن الإستعمالية هي في علاقة إيجابية مع الأداء في نهاية التكوين من جهة أخرى (Mathieu et Al 1992) ربطها مع الرضا و ليس مع التعلم.

الفرضية السادسة : إن الإستعمالية لها تأثير إيجابي على الرضا و على التعلم الناتج من نشاط التكوين.

لإختبار هاته الفرضيات المرتبطة بمحددات الدافعية نحو التكوين الفرضيات 1، 2، 3، 4 تم القيام بالدراسة لدى المستخدمين في 3 ثلاثة مؤسسات و لدى متربصين في التكوين المتواصل لمركز تكويني بين المؤسسات و كانت العينة تشمل 370 شخص الذين ذهبوا لنشاط التكوين.

هذه النتائج وضحت انه من المناسب بالنسبة لمقاربة الدافعية نحو التكوين التطرق إلى الفعالية الشخصية و الإستعمالية. و تبعاً و مطابقةً للدراسات السابقة وجدنا البنية متعددة الأبعاد للفعالية الشخصية غالباً ما يتم التعريف بين المكافأة الداخلية، فيدرك التكوين على أساس الزيادة في الأجر و التطور المهني و هذه الرؤية تقترب من المكافأة الخارجية، ثم من جهة أخرى هناك المكافآت المرتبطة بتنمية الكفاءات فيدرك التكوين وسيلة للمكافأة التي مصدرها منصب العمل، من ناحية المحتوى و المسؤوليات و هذه الرؤية تقترب من مفهوم المكافأة الداخلية و من خلال فحص المتوسطات المتحصل عليها حول متغير الفعالية الشخصية و المتغيران الآخران للإستعمالية تشير إلى أن العاملين و المستخدمين هم أكثر تفاءلاً فيما يخص آثار التكوين هي الكفاءات (4,32) و على المسار المهني (3,69) و القدرات على النجاح في التكوين (3,46) و يتعلق الأمر بدون شك بالنتائج و التي تترجم المجتمع المدروس حيث أن الأجراء غير المؤهلين جيداً لديهم ثقة ضعيفة في قدراتهم على التعلم.

- أن السن له علاقة سلبية مع الشعور بالفعالية الشخصية.
- أن السن له علاقة سلبية مع نقل المعارف (Learning).
- أن ليس هناك علاقة دالة بين السن و الشعور بالتحكم و القدرة على ضبط تطور الكفاءات و لا بين السن و الرضا تجاه برنامج التكوين.

ففي هذه النتائج و التي هي متوقعة حيث إفترضت ذلك لكن لم تتوصل إلى إثباتها (Mathieu, Martineau 1997) فهذا البحث إعتبر كأول التأكيدات و الإثباتات الإمبريقية فالعاملين الأكبر سناً لديهم الميول للشك في قدراتهم على التعلم و نادراً ما يرون أن التكوين هو قفزة نحو المسار المهني، و المستقبل مثل ما يعتقد الأقل سناً، و ليس للسن أي تأثير في إعتقاد الأفراد أنهم بإمكانهم التحكم في تنمية كفاءاتهم **(Guerrero. S, Sire. B :1999 , 15)**.

فذلك من خلال تحليل المعطيات وضحت و في نفس الوقت أكدت الدور الذي يلعبه طريقة عرض التكوين على نسبة الفعالية الشخصية و الإستعمالية.

إذن فتم إثبات الفرضية 3 في المقابل الفرضية 2 حول تأثير التطوع لم تكن إلاّ جزئياً مثبتة فالتطوع ليس له تأثير على أبعاد الدافعية للتكوين، بإستثناء الإستعمالية – الكفاءة أي إدراك أن جهود التكوين له تأثير على تنمية الكفاءات الشخصية.

أما الفرضية 4 في تأثير دعم المشرف المباشر على الإستعمالية إما على المسار المهني أو الكفاءة فالدعم من قبل من قبل المشرف المباشر له دور ذو دلالة على الدافعية للتكوين لدى المستخدمين الأقل أهلية، بخلاف ذلك ليس للدعم أي تأثير على الفعالية الشخصية فإتضح أن تشجيعات المحيط تسمح بتعزيز إدراك أهمية التكوين، و لكن لا تعدل ثقة العاملين و المستخدمين بقدراتهم على النجاح في التكوين.

أما الفرضية 5 فإن الشعور بالفعالية لا يشرح الرضا و الذي هو حاصل من التعلم فالفرضية تم إثباتها إذن و الذي يؤكد البحوث السابقة المتعلقة بالعلاقة بين الفعالية الشخصية و التعلم عن طريق التكوين و بالتالي فإن الإعتقاد بالقدرات في المتابعة بنجاح لتكوين له تأثير إيجابي على التعلم الذي يكون ناتجاً عن عملية التكوين.في حين أن الفرضية 6 المتعلقة بتأثير الإستعمالية وجدت علاقة إيجابية بين الرضا تجاه نشاط التكوين أكثر منه بالنسبة لمستوى التعلم الحاصل، و يجب أن نذكر أن مستوى التعلم الملاحظ له تأثير إيجابي على الرضا و الذي ينتج عن نشاط التكوين **(Guerrero. S, Sire. B 1999 : 18).**

الدراسة التاسعة عشر (2010) :

عنوانها:

« **Achievement motivation and self efficacy in relation to ajustment among university students**.»

صاحب الدراسة Habibah Elias , Nooreen Noordin , Rahil Hj Mahyuddin:

هدفت هاته الدراسة حيث أجريت في ماليزيا تناولت ظاهرة تكيف طلبة الجامعة مع المحيط وخصوصاً بالنسبة للذين غادروا الجامعة ولم يتحصلوا على أي شهادة فتم القيام بالمعالجة لبعض الخصائص النفسية للطلبة الجامعيين وتأثيرها على تكيفهم و تصرفهم و خصوصاً في السنوات الأولى ومدى تأثير ذلك على نسب النجاح.تتكون العينة من 178 طالب جامعي الطلاب الذين يحضرون دورات التعليم في كلية الدراسات التربوية في جامعة بوترا ماليزيا. مسجلين في شعب جامعية في ماليزيا ودعي الطلاب للإجابة على الاستبيان التي كانت متوفرة على الإنترنت خلال أوقات فراغهم. العينة تتألف من 60(33.7٪) طالبا وطالبة العلم و 118 (66.3٪) طالبا وطالبة في العلوم الاجتماعية. وهي تشمل الطلاب المبتدئين (سنة واحدة وسنتين)، وكذلك كبار طلاب (سنة ثلاث وأربع سنوات) و تم قياس متغيرات الفعالية الشخصية و الدافعية للإنجاز و التوافق المدرسي سجلت النتائج أن المستوى الإجمالي لتوافق الطلبة كان معتدلاً مما يعني أنه كانت لديهم مشاكل تكيفية مع بيئة الحرم الجامعي حيث كان الطلبة الأكبر سناً هم الأكثر توافقاً بخلاف الطور الأول أما فيما يتعلق بالدافعية للنجاح و الفعالية الشخصية و التوافق كانت كلها مرتبطة إيجابياً مع بعضها البعض. يبدو أن يكون الطلاب صعوبات في دراستهم الأكاديمية والتعامل مع مهام التعلم وتشمل الصعوبات التي تواجهها الدراسات ومشاكلهم تشمل الأمور الشخصية والعاطفية والاجتماعية. والإعتقاد أن المستوى التعليمي كفيل لمواجهة كل أنواع التحديات هو ليس بحقيقي. لذلك أكدت هاته الدراسة أن الطلبة في الجامعة لديهم بعض المشاكل لذلك يجب أن يكون هناك إهتمام جدي بالطلبة لمواجهة هذه المشكلة و خصوصاً في السنوات الأولى لذلك فإن برامج التوجيه و أنشطة الإنتقال يجب أن تتكيف مع حاجات الطلبة و خصوصاً مع من لديهم صعوبات تتعلق بالتوافق مع البيئة الجديدة. **(Elias H & Al :2010, 338).**

المبحث الثاني: تعليقات و ملاحظات حول الدراسات و المقاربات .

من خلال الإطلاع على الدراسات و البحوث التي أوردناها يمكن إيراد الملاحظات التالية فيما يتعلق بالدراسات التي أوردناها آنفاً :

الملاحظة الأولى : لقد إتفقت الدراسات السابقة و التي هي حديثة جداً بالنظر إلى التسلسل الزمني و الذي أوردناه إلا من القبيل المنهجي على أهمية كلا العاملين في الحصول على التكوين الفعال و اللذان هما الدافعية و الفعالية الشخصية حيث أنهما المتغيران المتلازمان في الدراسات المتعلقة بالتكوين و التعلم و نقل المعارف أو يدرسان كل متغير على حدة في عملية التربية والتعلم. مع التنبيه أن كل الدراسات المذكورة أو الدراسات الجانبية التي لم تتعرض كلية إلى الثنائية المدروسة نوهت إلى الدور المركزي اللذان يلعبانه هاذان المتغيران في نجاح الأهداف الرئيسة للتكوين.

الملاحظة الثانية : رغم تباين الدراسات التي عرضت سواءاً من الناحية المنهجية على أساس حجم العينة و المنهج المتبع و أهداف البحث...أو من ناحية الخلفية النظرية للدراسة إلا أنها كلها ركزت إهتمامها على العامل الشخصي و إعتقادات الأفراد بإمكاناتهم في تحسين كفاءاتهم و في إنجاح أدوارهم تجاه التطبيقات التنظيمية وعلى الأهمية البالغة التي تلعبها الدافعية في إنجاح التعلم و عملية التكوين وبالتالي نقل كل المعارف المكتسبة من التكوين إلى بيئة العمل.

الملاحظة الثالثة : على حد علم الباحث يلاحظ ندرة البحوث في حيثيات الدراسة الحالية وخصوصاً العربية و المحلية الجزائرية و خصوصاً حينما يتعلق الأمر بالدافعية نحو التعلم – التكوين وبالأخص توقع العاملين تجاه نشاطات تسيير الموارد البشرية حتى وإن كانت موجودة إلا أنها لم تتعدى التحقيق في مستويات الرضا عن الأداء البيداغوجي و (التقييم الساخن) أو البعدي للتكوين أو الظروف الشكلية أو اللوجيستية للتكوين أو الرضا المباشر بعد الإنتهاء من التكوين مع تجاهل أهمية الإلتزام الشخصي تجاه التكوين.

الملاحظة الرابعة: بالنظر إلى إطلاع الباحث على المعلومات التي بين يديه ليست هناك دراسات سابقة تحدثت عن مسألة التكوين و تطوير المعارف أو نقلها خصوصاً في قطاع الإدارة و البنوك و المالية في المؤسسات الجزائرية وبروز نظرة لدى العاملين أن البحث و الدراسة في هذا

القطاع هو من قبيل التحقيقات المالية مما شكل مقاومة لديهم رغم المستوى التعليمي المتقدم مما قد يعكس ضعف المرونة التي تعكسها تردد العاملين مع حالات الشكوك للمؤسسات في الإستجابة لتعاملات البيئة و التي من ضمنها الجامعة.

الملاحظة الخامسة: غياب أي دراسة تتعلق بمسؤولية الجانب الذاتي للأفراد(مثل الإلتزام في التكوين، أو الدافعية نحو التكوين. المشروع الشخصي و المهني للعاملين و علاقته بالتكوين...) في تعلمهم مما شكل للباحث التحفيز الإضافي في القيام بهاته الدراسة.

الملاحظة السادسة: هناك عدة دراسات تناولت موضوع الفعالية الشخصية بغض النظر عن الدراسات الأجنبية إلا أن الدراسات المحلية الجزائرية و العربية تناولت هاته الجزئية لكن كان بإحتشام و في الإطار الإكلينيكي و التربوي المدرسي.. لكن سمة هاته البحوث هو الندرة في التناول حينما يتعلق الأمر بتسيير الموارد البشرية وبالأخص في ميدان التكوين أو التعلم ومن هنا تكتسب هاته الدراسة أهمية خاصة في الميدان البحثي.

الملاحظة السابعة: إشتركت بعض الدراسات السابقة في تناولها لكلا المتغيرين إضافة إلى تأثير عامل التأطير التنظيمي أو الدعم من قبل المشرفين أو الزملاء في نقل التعلم إلا أنه في دراستنا نحاول تناول فقط العوامل الشخصية سواءاً الدافعية للتعلم أو الفعالية الشخصية في نقل التعلم وتهميش العوامل البيئية أو محتوى العمل.

الملاحظة الثامنة: إختلفت الدراسات في تناول العلاقة بين المتغيرين من حيث الإختلاف في تحديد المحدد أو المؤشر فبعض الدراسات تناولت الفعالية الشخصية كعامل ومحدد في الدافعية نحو التعلم وخصوصاً فيما يتعلق بتأثير الفعالية الشخصية على الدافعية في مرحلة ما قبل التكوين...أو في العمل لكن في دراستنا الحالية نرى خلاف ذلك أي أن الفعالية الشخصية مستقلة حتى و لو وجدت علاقة فإنها نتيجة للدافعية و ليس ذلك مع الإحتمال الكبير للعلاقة العكسية وخصوصاً قبل التكوين إلا أن العلاقة التي تهم الباحث هنا هي العلاقة بين الدافعية للتعلم قبل التكوين و الفعالية الشخصية بعد التكوين.

الملاحظة التاسعة : كما تختلف الدراسة الحالية عن غالبية الدراسات السابقة أنها تناولت متغير الدافعية في التعلم من خلال أبعاده الثلاثة و التي هي متغيرات مستقلة و البحث في أثرها

على الفعالية الشخصية لنقل هذا التعلم (المتغير التابع خلال هاته الدراسة) بينما تناولت معظم الدراسات السابقة متغير الفعالية في التكوين أو بعد التكوين على أساس أنه متغير مستقل يؤثر في الدافعية و الأداء أو في نقل التعلم.

الملاحظة العاشرة : بعض الدراسات حينما تناولت جزئيتا الموضوع فبالنسبة للجزئية الأولى الدافعية للتعلم أشارت إلى نوعين من الدافعية الأولى تتمثل في الدافعية للتعلم قبل التكوين و الثانية الدافعية في نقل التعلم يعني مرحلة ما بعد التكوين أما الذي يهمنا هو الدافعية ما قبل التكوين وعلاقتها بالجزئية الثانية التي هي الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين.

ملخص الفصل :

تعددت الدراسات و المقاربات التي تناولت الموضوع سواءاً تعلق الأمر بالفعالية الشخصية أو الدافعية نحو التعلم أو من المتغيرات الأخرى التي تختص بنقل التعلم أو المعارف لكننا ركزنا على المتغيرين اللذان هما أساسيان في الدراسة حيث أن الدراسات المعروضة آنفاً تتقاطع مع دراستنا الحالية إما في الأداة أو في الإطار النظري أو في مجال الدراسة.

الفصل السادس

النظام البنكي و التكوين.

تمهيد:

في هذا الفصل الأخير من الدراسة و الذي يتضمن تناول مكونات النظام البنكي و الذي يشمل عدة مؤسسات بنكية في الجزائر علاوة على التعرض لأنظمة و شبكات التعليم و التكوين المهني و خصوصاً المدارس و المعاهد المتخصصة في التكوين البنكي الموجهة لإطارات البنوك و المصارف الجزائرية.و سنتطرق في هذا الفصل إلى جانبين أساسين تم ترتيبها على النحو التالي :

المبحث الأول: السياق و تطور النظام البنكي الجزائري.

المبحث الثاني: واقع و شبكة نظام التكوين البنكي.

المبحث الأول: السياق و تطور النظام البنكي الجزائري.

المطلب الأول: مراحل التطور.

بعد الإستقلال أرادت الجزائر أن تؤكد إرادتها في الإستقلال الإقتصادي و السيادة الوطنية تبنت نموذجاً للتنمية الإشتراكية حيث من محاوره هو وضع قطاع عام عريض ومن أجل تطبيق الإستراتيجية التنموية كانت هناك مراحل هامة هي كالتالي:

- المرحلة الأولى : إسترجاع السيادة الوطنية (1962-1963).
- المرحلة الثانية : وضع النظام البنكي الجزائري (1963-1967).
- المرحلة الثالثة : تأميم النظام البنكي الجزائري (1966-1967).
- المرحلة الرابعة: إعادة الهيكلة العضوي (1982-1985).

1- مرحلة إسترجاع السيادة الوطنية (1962-1963) :

في البداية من أجل تجسيد السيادة الوطنية تم وضع الخزينة العمومية في أوت 1962 و خلق معهد للصرف يحمل إسم البنك المركزي الجزائري ووحدة نقدية وطنية في 1964 التي هي الدينار الجزائري بدل الفرنك الجزائري.فبالنسبة للخزينة العمومية الجزائرية تم خلقها في 29 أوت 1962 مهامها تتلخص في النشاطات الكلاسيكية لوظيفة الخزينة علاوة على مجموعة من السلطات فيما

يخص منح القروض الإستثمارية للقطاع الإقتصادي. وحتى القروض التي تخص التجهيزات في القطاع الزراعي المسير ذاتياً و الذي تم إستبعاده من الإستفادة من القروض المقدمة من قبل البنوك الأجنبية في تلك الفترة.

أما البنك المركزي والذي تم خلقه بموجب القانون 62-144 من قبل المشرعين سنة 12 ديسمبر 1962 عوضاً عن بنك الجزائر في 12 جانفي 1963 حيث أن مهمته الأساسية هي إصدار الأوراق المالية الإئتمانية. حيث أن هدف بنك الجزائر هو ضمان الشروط المناسبة للنمو المنظم للإقتصاد في مجال النقد و القروض و الصرف. و على غرار الخزينة العمومية قام البنك المركزي الجزائري بمهمة حصرية وإنتقالية من 1963-1964 في تقديم ومنح القروض المباشرة على أساس سلفة. خصوصاً القروض الإستغلال في القطاع الزراعي المسير ذاتياً كبديل عن البنوك العاجزة و هيئات القروض الموجودة في تلك الفترة.أما فيما يخص العملة الوطنية في 10 أفريل 1964 تم إدخال عملة الدينار الجزائري كبديل عن الفرنك الجزائري في كل التراب الوطني.

2- مرحلة وضع النظام البنكي الجزائري (1963-1967).

من أجل بناء نظام بنكي جزائري وطني تم إتخاذ مجموعة من التدابير من ضمنها وضع هيئات جديدة منها (CAD) الصندوق الجزائري للتنمية من أجل تمويل التنمية، و الصندوق الوطني للتوفير و الإحتياط (CNEP) من أجل تعبئة وتسهيل التوفير. **(AFTIS, H : 2013 , 130)**

بالنسبة للأول كان الهدف الأساسي لهذا الصندوق هو تسهيل القروض المقدمة للمدى المتوسط والطويل من أجل إنجاز المخططات و برامج التنمية و ضمان الإستمرارية في تمويل المشاريع المنطلقة قبل الإستقلال. أما الثاني صندوق التوفير و الإحتياط تم خلقه في سنة 10 أوت 1964 هدفه الأساسي هو جمع المدخرات الفردية الصغيرة لتسهيل قروض السكن و الجماعات المحلية. **(NAAS, A : 2003 , 40)**

3- مرحلة تأميم النظام البنكي الجزائري (1966-1967):

هذه الفترة هي مرحلة تأميم البنوك الأجنبية العاجزة عن طريق شرائها من ماليكيها و بالتالي تغير النظام البنكي الجزائري كلياً خلق ثلاثة بنوك تجارية هي :

- البنك الوطني الجزائري(BNA)

أخذت المشعل من البنك المركزي الجزائري في تمويل القطاع الزراعي حيث كانت لوحدها تحتكر ذلك.

- القرض الشعبي الجزائري (CPA)

هدفه ليس فقط ترقية القطاع التجاري و الخدمات و التأمينات بل نشاطات أخرى مثل الفندقة والسياحة ، الصيد والنشطات السمكية و الحرف و المهن الحرة.

- البنك الخارجي الجزائري (BEA)

أما هذا البنك فإن مهمته هو تسهيل العلاقات الإقتصادية للجزائر مع البلدان الأخرى في إطار المخطط المالي.

4- مرحلة إعادة الهيكلة العضوي (1982-1985):

كان الهدف من هاته المرحلة أو إعادة الهيكلة هو تعزيز التخصص في البنوك و ذلك بخلق أخرى جديدة و التي تتولى وتهتم ببعض القطاعات المحددة. علاوة على ذلك هدفت إلى تكسير الإحتكار للبعض منها على أجزاء كلية من الإقتصاد حيث كانت تحت طائلة أعباء مالية معتبرة. حيث أن المخطط البنكي الجديد الذي بني فيما قبل لم يتغير حتى خلق بنك البدر عام 1982 و بنك التنمية المحلية عام 1986 في إطار إعادة الهيكلة العضوية و الذي تم وضعها من قبل السلطات لمجموع المؤسسات العمومية في خضم الخطة الخماسية الأولى.

5- المحاولات الأولى للإصلاحات البنكية (1986-1989):

إن مختلف الإصلاحات و التصحيحات البنكية المعتمدة في السنوات السبعينات لم تحسن من نظام المراقبة فتدهورت الوضعية أكثر فأكثر خصوصاً في السنوات 82-83 من خلال تطبيق إعادة الهيكلة المالية و العضوية للمؤسسات العمومية و إجراءات اللامركزية التي تم تبنيها في النصف

الثاني من سنوات الثمانينات والتي أعتبرت حينها كإجراءات مرونة وليست موجهة لتعديل دال وجوهري للنظام.

6- إصلاحات 1988 لإستقلالية المؤسسات :

بموجب القانون 88-01 الصادر في 12 جانفي 1988 و المتعلق بتوجه المؤسسات العمومية الإقتصادية و الذي ضمن إستقلاليتها على أساس أن المؤسسات التجارية هي عبارة عن مؤسسات عمومية إقتصادية حيث ساهم في تعزيز دور البنك المركزي و خصوصاً في تسيير وسائل السياسة النقدية. وهذا القانون سمح للمؤسسات المالية غير البنكية بالعمل بالتشاركية من خلال الأسهم. كما أن هذا القاون سمح للبنوك بإصدار القرض بالمدى في إطار الحدود التشريعية في مجموع التراب الوطني... و على المستوى القانوني أمكن للمؤسسة أن تكون تصبح على شكل مؤسسة تساهمية (SPA) أو مؤسسة ذات مسؤولية محدودة (SARL) و الذي سمح بخلق مؤسسات مالية جديدة تتكلف بتسيير أسهم المؤسسات العمومية الإقتصادية (صندوق المساهمات) و الذي تم حله في 1995 وتم إستبداله بالهولدينغ العمومي و الذي مهمته هو تسيير الأملاك العمومية. لكن هاته الإصلاحات التي تمت تسجل دائماً في إيديولوجية تلك المرحلة و التي تظهر على المستوى الإقتصادي بإستحواذ الدولة على المؤسسات. فهاته الإصلاحات الإقتصادية بلغت حدودها فأصبح لزاماً على السلطات العمومية أن تعمق من عملية الإصلاحات و خصوصاً من ناحية شكل تمويل الإقتصاد و بالتالي دخل الإقتصاد الجزائري في مرحلة إنتقالية غير منتهية.

7- البحث عن الإنتقال إلى إقتصاد السوق :

في نهاية الثمانينيات باشرت في إصلاحات كبرى لوضع ميكانيزمات إقتصاد السوق عبر عملية القضاء على المركزية من خلال خلق بنوك متخصصة و تدريجياً بنوك خاصة يمكنها فتح فروع لها و يمكنها التعامل مع البنوك المحلية حيث ظهرت مجموعة من التعديلات العميقة خصوصاً فيم يتعلق بتحرير الأسعار و تحرير إحتكار التجارة الخارجية و فتح رؤوس أموال الشركات العمومية لمساهمين خواص.حيث إلتزمت الجزائر لوقت معين بخوصصة المؤسسات العمومية و الصعوبات التي لاقتها السلطات الجزائرية فيما يخص تسيير الأزمة الإقتصادية حتمت عليها اللجوء إلى الهيئات المالية العالمية منها البنك الدولي و صندوق النقد الدولي لإعادة التوازنات الكبرى و إنجاح

المرور الصعب من إقتصاد الريع إلى إقتصاد السوق حيث تم التمييز بين مرحلتين في الإقتصاد من 1990–1999 و التي إتسمت بالركود الإقتصادي و المرحلة إنطلاقاً من 2000 و التي تتسم بالرجوع إلى النمو.

بعد اللجوء إلى الهيئات الدولية المالية من خلال برنامج (Ajustement structurel) و يتعلق الأحمر بمجموعة من الإجراءات لتعديل السير الإقتصادي للبلد عبر مجموعة من القروض.

8- إنفتاح النظام البنكي الجزائري:

إن تحرير المجال المالي منذ 1995 أدى إلى الإنفتاح الفعلي للنظام البنكي على الخواص و الخارج حيث يتميز بخاصيتين هما النمو و التنوع فالنمو على أساس البنوك و المصارف التي تعمل في الجزائر علاوة على المؤسسات المالية.**(AFTIS, H : 2013 , 157)**

المطلب الثاني : البنوك الوطنية.

البنك الوطني الجزائري La Banque Nationale d'Algérie (BNA) :

البنك الوطني الجزائري BNA هو البنك الأول التجارة الوطنية التي أنشئت في جوان 1966 ومن ثم يقوم بكل أنشطة بنك عالمي مع إدارة متخصصة في تمويل الزراعة .في عام 1982، أصبح بنك متخصص مع الغرض الرئيسي لدعم تمويل الزراعة و تشجيع العالم الريفي. و بموجب القانون رقم 88-01 يناير 1988 المتعلق بإستقلالية المؤسسات العمومية فأصبحت مؤسسة ذات أسهم حيث حصلت على الإعتماد عام 1995 في أعقاب الإصلاحات المختلفة التي كان لإشراك القوى العام)إنشاء هيئات النظامية والقواعد مقدمة لتعزيز محفظة .وهو أول بنك عمومي تحصل على الموافقة بموجب قانون العملة والائتمان .تنتشر شبكة البنك في197 فرع في جميع أنحاء البلاد. (**KPMG: 13 , 2012**).

البنك الخارجي الجزائري La Banque Extérieure d'Algérie (BEA) :

تم إنشاء هذا البنك عام 1967 بموجب القانون رقم 204-67 كشركة وطنية .وقد إتخذ البنك على التوالي أنشطة سوسيتيه جنرال وباركليز بنك ليمتد، بنك كريدي للشمال والبنك الصناعي الجزائر والبحر الأبيض المتوسط بيام. في عام 1970، أصبح البنك بنك الشركات الصناعية الكبيرة الغرض الوطني والرئيسي هو تسهيل وتطوير العلاقات الجزائر الاقتصادية والمالية مع بقية العالم. في عام

1989، و BEA تغير الوضع و أصبح شركة ذات أسهم بموجب القانون 01-88 جانفي 1988 على أساس إستقلالية المؤسسات ، والحفاظ على نفس الصورة و المحددة من 1967 وعلى غرار المصارف و البنوك الأخرى مثل(BEA-BADR-BDL)وتم إعتمادها عام 2002. و أن جميع عمليات البنوك المعترف بها بموجب القرار رقم -02 04 من 23 سبتمبر 2002. حيث شبكة هذا البنك تحتوي على 91 وكالة منتشر على المستوى الوطني.

القرض الشعبي الجزائري Le Crédit Populaire d'Algérie (CPA) :

تم إنشاء هذا البنك للقرض الشعبي الجزائري على أساس و بموجب قانون رقم 366-66 الصادر في 29 ديسمبر 1966 حيث يحصل في الخطوة الأولى أنشطة خمسة بنوك أجنبية الشعبية :البنك الشعبي التجاري الصناعي – العاصمة ، البنك الشعبي والتجاري وهران الصناعية– وهران، الشعب البنك التجاري والصناعي –قسنطينة ، البنك الشعبي والتجاري–عنابة الصناعية، بنك الشعبي للقرض الجزائر (BPCA) أما في المرحلة الثانية، من عام 1967، تولى سلطة الائتلاف المؤقتة على أنشطة البنك الجزائر-مصر، سوسيتيه مرسيليا للقرض في الجزائر و الشركة الفرنسية للقرض و البنك الشعبي العربي أما في عام 1985، من خلال التخلص من الأصول وكلاؤه الموظفين وحسابات عملاء حيث تم تأسيسه و إعتماده عام 1997. ومن خلال نظامه الأساسي فهو مصرف شامل مهمته هي تنمية قطاع البناء و قطاعات الصحة والطب والتجارة والتوزيع والفنادق و السياحة والإعلام والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة/الصناعات الصغيرة والمتوسطة والحرف اليدوية. أما في سنة 1988 أصبح مؤسسة عمومية إقتصادية بالأسهم كانتا هناك محاولتين للخوصصة في عامي 2002 و 2007 وكلتا المبادرتين لم تكن ناجحة . تتكون شبكة CPA من 139 وكالة.

بنك الفلاحة و التنمية المحلية La Banque de l'Agriculture et du Développement Rural (BADR) :

هو مؤسسة مالية وطنية ناتجة عن تفكيك (BNA) و التي أنشأت عام 1982 بموجب المرسوم رقم 106-82 من 13 مارس 1982. نشاطه الأساسي يتمثل في تطوير الزراعة و الأسماك و تعزيز المناطق الريفية.في البداية كان لها حوالي 140 وكالة أما حالياً هناك 290 وهي الشبكة الأكثر كثافة.

بنك التنمية المحلية La Banque de Développement Local (BDL) :

تم إنشاء هذا البنك من خلال إعادة هيكلة (CPA) فهو بنك المؤسسات/ الصناعات الصغيرة و المتوسطة و التجارة الأوسع إنتشاراً و المهن الحرة بالإضافة إلى المنتجات التقليدية. حيث يتكون البنك من 148 فرع على المستوى الوطني.

الصندوق الوطني للتوفير و الإحتياط La Caisse Nationale d'Epargne et de Prévoyance (CNEP-Banque)

تم إنشاء هذا الصندوق للتوفير و الإحتياط في عام 1964 على أساس شبكة التضامن دوائر و بلديات الجزائر العاصمة.حيث كانت مهمته هي جمع التوفير و الإدخار و في عام 1997 أصبح صندوق– بنك. حيث مازال يحتفظ بهاته الخصوصية الآن من جهة أخرى لديه موضوع أخر هو تمويل القروض العقارية للأشخاص و الترقية العقارية و تمويل المؤسسات (تأجير ورأس المال ...) إضافة للخدمات المرتبطة بالسكن (مكاتب، صيانة المباني التجارية، الخ). كما أن الصندوق لديه 223 فرع على المستوى الوطني.و هو حاضر على مستوى البريد.

بنك البركة الجزائري Al Baraka Bank Algérie :

بنك البركة هو أول بنك للمصرفية الإسلامية حيث وضع أول عملياته في عام 1991 و المساهمين فيه من بنك بدر و دلة البركة من المملكة العربية السعودية. حيث أن لديه صفة البنك العالمي وفق قانونه الأساسي و موضوعه هو المعاملات المصرفية و الإستثمارات و التي تتوافق مع الشريعة الإسلامية و ينبغي أن تتمحور أنشطتها على البعد التضامني الإسلامي فهو يخضع قانونية إدارة الزكاة.أما أساليب التمويل هي نفسها التي تقترحها باقي المصارف الإسلامية في جميع أنحاء العالم، أي المرابحة ، المشاركة الاسلام ، الإيجار، الإستثناء،...فالبنك منتشر في كل أنحاء التراب الوطني على أساس وجود 25 وكالة حيث طورت التمويلات الصغيرة بغرداية في الشراكة مع (GTZ) و التي هي هيئة تقنية للتعاون الألمانية...

بنك سيتي بنك Citibank Algérie:

إن هذا البنك متواجد من بداية سنة 1992 بعد ما فتح مكتب التمثيل حيث تم قبول طلبها من خلال الرخصة المصرفية التجارية حيث سمحت لها بفتح فرع لها في عام 1998 كما أن هذا البنك هو حاضر في قطاعات التمويل البنكي و تمويل المؤسسات.حيث انشطته تتمحور حول الإستثمار

الأجنبي و الإدارة المصرفية و إيداعات البنوك على المباشر حيث تحتوي المؤسسة على 04 وكالات على المستوى الوطني.

المصرفية العربية التعاون الجزائر Arab Banking Corporation-Algeria (ABC-Algeria):

هي المؤسسة المصرفية والتي لها فرع في الجزائر من المصرفية العربية فقبل تأسسها كانت عبارة عن مكتب ممثل في عام 1995 حيث أن هاته الشبكة تحتوي على 18 وكالة.

نيتيكسيس الجزائر Natixis Algérie :

هو بنك فرنسي تم إعتماده في العام 2000 تحت القانون الأساسي بإعتباره بنك عالمي حيث أنه ينشط في إطار بنك للإستثمار كما أن شبكة نيتيكسيس فيها حوالي 12 وكالة في مختلف مدن البلاد.

الشركة العامة الجزائر Société Générale Algérie:

هي مؤسسة بنكية تجارية مملوكة 100% من قبل مجمع الشركة العامة الفرنسية تم إعتمادها منذ سنة 2000 على أساس بنك عالمي حيث أن هذا البنك يحتوي على شبكة من 70 وكالة منتشرة في أهم مدن الجزائر.

البنك العربي Arab Bank PLC-Algeria:

بنك (Arab Bank PLC) هو بنك تم إعتماده في سنة 2001 على أساس بنك عالمي حيث أن شبكته تحوي 04 وكالات.

بنك BNP Paribas Al Djazaïr:

هي فرع من BNP Paribas الفرنسية ب 100% حيث كانت بداية نشاطه في الجزائر في سنة إعتماده جانفي 2002 حيث أن شبكة البنك الجزائر تحتوي على 58 وكالة في مختلف المدن الجزائرية.

بنك الخليج الجزائر Gulf Bank Algeria:

هو بنك عضو في مشروع الشركة الكويتية تم تأسيسها سنة 2004 لها أساس البنك العالمي و الذي يقدم المنتوجات البنكية الكلاسيكية مع المنتوجات الإسلامية حيث أن هذا البنك له حوالي 24 وكالة.

تراست بنك الجزائر Trust Bank Algeria:

تم إعتماده سنة 2002 على أساس بنك عالمي حيث أن الشراكة مكونة من مؤسسات رأسمال خاصة حيث تتكون الشبكة من 12 وكالة.

بنك The Housing Bank for Trade and Finance-Algeria:

هو فرع جزائري من البنك للتجارة و المالية حيث تم إعتمادها سنة 2003 حيث أن رأسمالها الإجتماعي من قبل ثلاثة مؤسسات مالية تتكون من 05 وكالات.

بنك Fransabank El-Djazaïr SPA :

تم بدايته في سنة 2006 فهو مؤسسة بنكية لبنانية حيث أعتمد في جانفي 2010 لديه 02 وكالتين

بنك Calyon Algérie:

هو مؤسسة فرنسية 100% تم إعتمادها سنة 2007 هي تابعة المجمع الفرنسي القرض الفلاحي حيث تم إعتمادها على أساس بنك عالمي لإنجاز كل العمليات البنكية المعروفة فهي تشارك كبنك إستثماري له وكالة واحدة.

بنك HSBC Algérie (Succursale):

تم إعتماده سنة 2008 حيث يمكنه القيام بكل النشاطات المعروفة عن البنوك فيها فرعين.

بنك السلام الجزائر Al Salam Bank-Algeria:

تم إعتماده سنة 2008 بنك السلام تقدم المنتوجات الإسلامية أيضاً تعمل في الإستثمارات العقارية لها وكالتين. **(KPMG: 2012 , 17)**

المبحث الثاني: واقع و شبكة نظام التكوين البنكي.

حالياً إن النظام التربوي في الجزائر يتكون من أربعة أنظمة فرعية تحت ثلاثة دوائر وزارية الأول هو التعليم الأساسي الإجباري لكل الأطفال حيث يمتد لثلاثة سنوات لكل طور المجموع تسعة سنوات يتحصل في الأخير على شهادة التعليم الأساسي. ثم التعليم الثانوي مدته ثلاثة سنوات فيه ثلاثة أنواع من التدريس الأول عام و التقني ثم تكنولوجي حوصلتة هي شهادة البكالوريا ثم في الأخير التعليم العالي و الذي يحتوي على عدة تكوينات في التدرج و مابعد التدرج في جامعات الوطن بالإضافة إلى كليات ومعاهد وطنية. علاوة على ذلك هناك التكوين المهني الذي يضمن تمهين و تعليم عد هائل من التخصصات و الزبائن من خلال مجموعة إمتحانات و الذين هم من المقصيين من النظام التربوي أيضاً قمت وزارة التكيون المهني و التمهين بوضع مسار للتعيم المهني ينتهي ببكالوريا مهنية و الذي شهادة وطنية ترشح المتكون للولوج إلى الحياة المهنية أو إلى بعض المؤسسات التعليم و التكوين العليا.

إن نظام التكون المهني هو مهيكل على عدة مستويات من الأهلية و الشهادة :

المستوى الأول 1 هو للعامل المتخصص ينتهي التكوين بشهادة للتكوين المهني (CFPS).

المستوى الثاني 2 عامل متخصص و مؤهل للأهلية المهنية (CAP).

المستوى الثاني 3 عامل تخصص عالي (CMP).

المستوى الثاني 4 عامل متحصل على شهادة التقني (BT).

المستوى الثاني 5 تقني سامي بشهادة التقني السامي (TS).

نظام التكوين في الجزائر :

من الصعب الفصل في الجزائر بين التعليم المهني و التكوين المهني الأولي أو التكوين المهني المتواصل و التكوين المتعلق بالإدماج ومن جملة التكوينات هناك :

- التكوين الإقامي الممول من قبل الدولة.
- التكوين المتعلق بالمؤسسات.

- التكوين المتعلق و الذي تشترك فيه الفاعلين العموميين و الخواص من تمويل صندوق التأمين عن البطالة.
- التكوين المتأسس في إطار المعاهد الخاصة للتكوين و الذي يتكفل به المشاركين.

القطاع العام :

القطاع العام يتكون من عدة مؤسسات للتكوين المهني هي تحت وصاية وزارة التكوين المهني و بعض المؤسسات الجهوية لها تبعية مباشرة لبعض الوزارات مثل السياحة و الزراعة ...وتتكون هاته الشبكة من المؤسسات التكوينية التالية :

– مراكز التكوين المهني و التي عددها 462 متعددة التخصصات و هي محلية و وحدات صغيرة للتكوين و التي عددها 199 ملحقة و التي تستجيب للطلبات الإجتماعية الأكثر أولوية. حيث أنه يناط لها التكوين الأولي للمستوى الأول و الرابع الإقامي أو بالتمهين.

– معاهد التكوين الوطنية المتخصصة و يوجد حوالي 54 لها التوجه الإقليم أو الجهوي و بعض الوحدات التابعة لها 29 ملحقة حيث تقدم شعب و تخصصات تكوين في مجالات مختلفة مثل البناء و الميكانيك، الأقمشة، الفنون، التصميم...بالنسبة للمستويات الرابع و الخامس حيث أن أغلب هذا النوع من التكوين هي إقامية حسب الفرص و تربصات في نهاية التكوين في المؤسسة.

– التكوين الإقامي و التمهين بحوالي أكثر من 187413 متربص بالتركيز على شعب القماش و التفصيل و التقنيات الإدارية و التسييرو الإعلام الألي و الإلكترونيك و الكهرباء من المستوى الثاني و الثالث في الأهلية.

– التكوين في المساء و التكوين عن بعد على مستوى تخصصصات الإعلام الألي و مراكز عنابة و وهران,الجزائر و سطيف.

القطاع الخاص :

و هو القطاع الذي عرف تطوراً سريعاً خلال العشرية الأخيرة في التسيير و إدارة الأعمال. حيث هناك حوالي أكثر من 23361 متربص.**(ETF : 2003 , 12)**

وهو القطاع الذي بدأ في السنوات 1991 حيث أن هاته المؤسسات تضمن التكوين الإقامي و العامة و الخاصة و التي هي تحت طلب الزبائن. حيث أنها تتوزع على 70 تخصص ملخصة في عشرة شعب مهنية حيث أن هاته التكوينات تستجيب لإستثمارات مادية في مجال الكهرباء و الإعلام الألي، البنوك، التأمينات، الأشغال العمومية، التقنيات الإدارية، التسيير، القماش و التفصيل، الفندقة و السياحة وتقنيات السمعي البصري.

بتطبيق القانون 2008 إن الشبكة تم تدعيمها منذ 2012 حيث ظهرت مؤسسات عدة و معاهد التعليم و التكوين المهني (IEP) وهو شكل من الأشكال التعليم المهني حيث يستقبل حوالي 30-40 ٪ من التلاميذ المقبولين ما بعد التعليم الإجباري حيث أن مدة التكوين هي من سنتين إلى أربعة حيث يهدف إلى الإدماج المهني بعد الحصول على الشهادة و التي تسمح لهم بمتابعة الدراسة في التعليم العالي حيث أنها تقترح تكوينات في المهن من مختلف القطاعات الصناعة ، الزراعة، التغذية الزراعية، الفندقة، السياحة، الأشغال العمومية، التسيير، المحاسبة، المبيعات. حيث يتم تنظيمه بالتعاون و العلاقة مع المؤسسات.تحت وصاية وزارة التكوين و التعليم المهني. **(ETF : 2014 , 9)**

التكوين المؤسساتي:

هناك معلومات رسمية أو غير رسمية قليلة تخص التكوين الذي تقترحه المؤسسات و التي تسمح بمعرفة بتقدير جهود المؤسسات الجزائرية فيما يخص التكوين لعامليها و موظفيها فبعض المؤسسات لديها المعاهد و مراكز التكوين الخاصة بها مثلاً سونلغاز لديها 4 مراكز تكوين حيث أن هاته المراكز تستقبل العاملين لتكوينهم في المجالات التقنية و الإتقان لإطاراتها و المشرفين و جميع الموظفين و العاملين حتى أن البعض من التكوينات يتم في مؤسسات أجنبية مما جعله مركز حقيقي للكفاءات و الخبرة. علاوة على عدة مؤسسات إقتصادية تعطي أهمية للمورد البشري و تكوين و تحطوير كفائتهم المهنية مثل شركات سوناطراك ، جيزي، الجزائر تيليكوم، القطاع الصيدلاني، و البنوك...**(AFD : 2005 , 27)**

إن التكوين المهني في المؤسسة هو مضمون من قبل المؤسسة في حد ذاتها سواءاً كان تكويناً أو تكويناً تأهيلياً أو كان على شكل التكيف مع منصب العمل أو كفاءات جديدة والتي تتطلبها الخوصصة أو تطوير قطاعات و نشاطات في المؤسسة مثلاً مؤسسات الإتصالات،

البنوك، التجارة بالجملة، التغذية الحيوانية، الصيدلة...إلخ أو تكوين على شكل التمهين فأما الجديد هو خلق الصندوق تمويل التكوين يتم تدعيمه من خلال إلزامية مساهمات المؤسسات المقدرة بـ 0.5 ٪ من مجموع الأجور في التكوين المتواصل و التكوين في المؤسسة حيث أن هاته القيمة يتم جمعها من قبل (FNAC) حسب الشروط المحددة قانوناً في حين يتم إعادة توزيعها على المؤسسات التي تقدم طلباً وفق للمعايير حيث أن تأسيس هذا الصندوق لحين وضع نظام الإعلام والذي هو قيد الإنجاز يقدم الجزائر الدعائم الجديدة لخلق ممارسة وثقافة للتكوين. كما يسمح بوضع مخططات للتتيم المستدامة لأهلية الشباب بالموازاة مع متطلبات المؤسسسات من المرور من الإقتصاد غير الرسمي إلى سوق العمل المعترف به.**(AFD : 2005 , 59)**

شبكة التكوين في المؤسسات البنكية :

أما في المجال البنكي فالشيء مختلف فالنظام البنكي في الجزائر لدية عدة مؤسسات تكوين متخصصة فقط في المجال الممارسة المصرفية و البنكية و منها :

1- الشركة ما بين المصارف للتكوين(SIBF) :

هي مؤسسة تكوين لمجموعة من البنوك قامت بتأسيسها في سنة 1989 حيث أن هاته المؤسسة تفتح أبوابها لكل شركة مالية خارجية أو خاصة حيث أن هدفها بناء الكفاءات في القطاع البنكي و المالي أيضاً وضع أسس التكوين البنكي و ضمان تطويره. ولإنجاز هاته المهمة فإنها تتعاون وتتشارك مع هيئات أخرى للتكوين الدولي.حيث هناك نوعين من التكوين الأول هو تكوين الشهادة و هناك التكوين النوعي.

2- المدرسة العليا للبنك(ESB) :

تم إنشاء هذه المدرسة سنة جانفي 1995 فهي مؤسسة للتكيون العالي تحت وصاية بنك الجزائر و التي هي متواجدة في بوزريعة – الجزائر – هدفها التكوين و إتقان و رسكلة الإطارات العليا و الأواسط في مجال البنوك و المالية وهو تكوين يتوزع على المهن في التأمينات حيث أن هاته

المؤسسة تتوفر على نوعين من التكوين الأول مدته 4 سنوات وهو الشهادة العليا للدراسات البنكية (DSEB) و الثاني هو الإجازة العليا للبنك (BSB).

أما الشروط للإلتحاق هي أن الإمتحانات هي مفتوحة على طلبة الثانوي رياضيات أو العلوم، العلوم الإقتصادية و المحاسبة أو شهادة معترف بها في بعض مواد البكالوريا حيث أن إمتحانات يتم الإعلام عنها بعد نتائج البكالوريا.أما عن الكفاءات المطلوبة من وراء هذا التكوين هي :

- فهم وإدراك المحيط الإقتصادي للبنوك.
- التحكم في التقنيات المصرفية و البنكية.
- تحليل تسيير للهيئات البنكية.
- تنظيم العمل و الإتصال الفعال.
- الإتقان المتواصل للمعارف.

كما أن المدرسة تضمن التكوين العالي(Post-Grduation Spécialisée) المتخصص لما بعد التدرج حيث يحتوي على 700 ساعة دراسة وهو موجه لفئة العاملين ذوي الخبرة المهنية و لديهم المستوى الجامعي حيث يهدف هذا التكيون إلى إكتساب المعارف المعمقة في الأنشطة المالية و البنكية.أيضاً تكوين الماستير (Master) يتم التكيون بمساعدة المدرسة العليا للتجارة بفرنسا –أميان– لمدة سنتين.

3- المعهد الجزائري للدراسات العليا المالية (IAHEF) :

هو معهد يستجيب للحاجات النوعية للتكوين للبنوك والمؤسسات المالية و التأمينات حي يهتم بتكوين المسؤولين المستقبليين في مالية المؤسسات و القطاع البنكي و المؤسسات الكبرى.حيث أن المعهد يهدف إلى تنظيم التكوين في القطاع البنكي من خلال الأهداف التالية :

- المساهمة في تعزيز و تحسين الكفاءات الأساسية في القطاع البنكي.
- زيادة المعارف في مجال المالية.

– إنشاء برامج للتكوين الفعال و المفتوح على جمهور العاملين في المؤسسات المالية.

كما أن هذا المعهد تشارك فيه حوالي 12 مؤسسة كشركاء و مساهمين. منها بنوك وطنية و مؤسسات تأمينات و شركة بترولية كبيرة. ومن التكوينات الجديدة المقترحة :

1/- Master en gestion financière bancaire 2015.

2/- DPAI

3/- Master en assurance 2015.

4/- Master en Management.

كما أن من أهم نشاطات هذا المعهد هي :

- Conduite de changement.
- Pilotage des projets et PMO.
- Systèmes d'information de gestion.
- organisation et Processus métiers.
- Audit sécurité système d'information /méthode EBIOS 2010.

قائمة التكوينات المقترحة :

من جملة التكوينات المقترحة من قبل عدة مؤسسات تكوينية في المجال البنكي و التي هي ليست على سبيل الحصر و إنما هي نموذج من مجموع من المواضيع :

- Mondialisation et tendances des marchés bancaires
- Négociation et vente de produits bancaires
- Mathématiques financières
- Affaires de crédit
- Management et gestion des ressources humaines
- Marketing et organisation
- Le fonctionnement bancaire
- Les systèmes d'information bancaire
- La gestion des projets d'organisation pour la mise en oeuvre des
- systèmes d'information bancaire
- La gestion des risques opérationnels
- Les principes de comptabilité bancaire & financière
- Les fonctions transversales dans la banque
- La stratégie d'industrialisation du processus de production
- les risques bancaires et l'analyse financière des entreprises
- Management d'une agence bancaire
- Crédits commerciaux et analyse de bilans
- Introduction aux techniques de l'Assurance
- Assurance Accident et Maladie
- Marketing des Services et l'Assurance.

ملخص الفصل :

رأينا في هذا الفصل كيف أن النظام المصرفي و البنكي تطور و تعددت شبكته إبتداءاً من المرحلة الأولى لإسترجاع السيادة الوطنية على البنوك إلى السلسلة من الإصلاحات الهيكلية و السياسية التي أثرت فيه حتى المرحلة الأخيرة و التي تميزت بالإنفتاح على الممارسات البنكية و العالم الخارجي للأعمال و أصبح من اللازم عليها أن تتكيف مع الرهانات الحالية هذا في الجزء الأول أما في الجزء الثاني تعرضنا إلى نظام رديف و مصاحب للنظام البنكي ألا وهو النظام التربوي عموماً. و التكوين في المجال المصرفي و التأمينات خصوصاً وهو قطاع حيوي ينتمي إلى إحداثية ماثلة تجمع بين مخرجات النظام التربوي و مخرجات النظام الإقتصادي والذي هو مضلة النظام البنكي. كما تعرضنا إلى أهم المعاهد و المدارس التي من إهتماماتها تدعيم و تكوين الكفاءات المهنية للإطارات و العاملين فيها بإعتبارهم المورد البشري الهام في تحقيق الربحية والقيمة المضافة لهاته المؤسسات و الإقتصاد الوطني إن تحدثنا عن مصيره.

الفصل السابع

منهجية الدراسة و إجراءاتها.

تمهيد :

سعينا في الفصول السابقة إلى توضيح لمختلف المفاهيم و جوانب الموضوع النظرية و لمختلف المرجعيات التصورية المتعلقة بجزئيات الإشكالية الأساسية ففي الفصل الثاني أجلينا مفهوم الفعالية الشخصية و نظريتها و ماهي ديناميكيتها و كيف تتشكل سواءاً في السياق المدرسي أو المهني التنظيمي أما الثالث تعرضنا لمسألة الدافعية حيث كانت المقاربة إستقصائية في إنتقالنا من العام إلى الخاص حيث تعمقنا في مفهوم الدافعية و أنواع التحفيزات، ومضة تاريخية لتوضيح تطور التناول للموضوع و كرونولوجيا الأبحاث ثم التحاور مع الموضوع على أساس النفسي التنظيمي وماهية النظريات الهامة التي درست الموضوع و التركيز بالأخص للنظرية التوقعية و المهمة في طرحنا. و الدافعية في السياق المدرسي و مكوناتها. و الجزئية التي تهمنا أكثر و التي هي الدافعية للتعلم و في التكوين لدى الراشدين، وأهم نظرياتها.أما في الفصل الرابع تعرضنا إلى الحلقة الثانية و التي تتمثل في مفهوم التعلم و تصنيفاته و نظرياته وأهمها المتعلقة بتعلم الراشدين و التكوين و الذي ماهو إلا وسيلة من عدة وسائل للتعلم وإكتساب الكفاءات. و تحدثنا عن مفهوم النقل للتكوين و المعرفة و عوامل تسهيل هذا الإنتقال. وفي الفصل الخامس تعرضنا لأهم الدراسات السابقة و التي أظهرت العلاقة بين كل المفاهيم الواردة في الدراسة.علاوة على ذلك قدمنا بعض الملاحظات و التعليقات.

أما الهدف من خلال هذا الفصل السابع هو مناقشة النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات التي قمنا بجمعها من خلال الدراسة الميدانية بتوزيع الإستبيانات المصممة للبحث وتفريغها و تنظيمها على أساس الفرضيات التي طرحناها بعدما تم التحقق من الخصائص السيكوميترية لكلا المقياسين الأول المتعلق بالدافعية نحو التعلم و الثاني يتعلق بالفعالية الشخصية في نقل التعلم خلال نشاط التكوين.

و سنتطرق في هذا الفصل إلى أربعة جوانب أساسية تم ترتيبها على النحو التالي :

المطلب الأول : الإطار المنهجي للدراسة

المطلب الثاني : الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المطلب الثالث: أساليب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة

المطلب الرابع: أدوات الدراسة

المبحث الأول : إجراءات الدراسة الميدانية.

المطلب الأول : الإطار المنهجي للدراسة.

أولاً: منهجية الدراسة و البيانات المستخدمة فيها.

نتناول في هاته الجزئية من الفصل إيضاحاً لمنهجية الدراسة التي إختارها الباحث لإنجاز عمله ثم العرض بالتفصيل للأدوات الأساسية المستعملة في هاته الدراسة و إجراء التأكد من صدقها وثباتها و الكيفية التي بها تم تطبيقه ميدانياً و الأساليب المتبناة في المعالجة الإحصائية في تحليل البيانات الإحصائية.

1- منهج الدراسة : الغرض من الدراسة هو التعرف على مكونات الدافعية وأبعادها و ميزة البعد الأكثر تأثيراً في الفعالية الشخصية لنقل التعلم و بإعتبار هذه الأخيرة الأكثر شاهداً على إكتساب العامل في ميدان الممارسة البنكية والمصرفية للكفاءات و المعارف المهنية المطلوبة من خلال النشاطات التعلمية التكوينية المقترحة على أساس برامجها و مخططها لتسيير الموارد البشرية و لإستكمال هذا الهدف الذي تسعى عليه هاته الدراسة لتحقيقه إتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي على أساس بحوث العلاقات المتبادلة لوصف الظاهرة موضوع الدراسة و تحليل بياناتها و بيان العلاقة بين مكوناتها و الأراء التي تطرح حولها و العمليات التي تتضمنها و الأثار التي تحدثها. و هو المنهج الذي يعتمد على المسح الميداني للحصول على البيانات من مصادرها الرئيسية من خلال الإعتماد على أداتي الإستبيان .الأول المتضمن الدافعية للتعلم ما قبل التكوين أما الثاني المتعلق بالفعالية الشخصية في نقل التعلم حيث تم الإعتماد عليهما. كما أنهما أكثر ملائمة ويتوفران على درجة مقبولة من الصدق و الثبات. ومن ثم معالجة البيانات المتحصل عليها بعدما تم فرزها و تحليلها إحصائياً عن طريق البرنامج الإحصائي **spss** لإختبار الفرضيات و التحقق منها وفي الأخير النظر في الإستنتاجات و مناقشتها.

كما أن هذا المنهج البحثي تستدل عليه التسمية بوصف الظاهرة أو الحدث محط إهتمام البحث وصفاً علماً دقيقاَ و محاولة إستقصاء الحلول و التفسيرات إستناداَ إلى ما تتمخض عنه البيانات و المعلومات من نتائج. إن وصف الظاهرة أو الحدث يعد خطوة مهمة و أساسية تستند عليها كافة الخطوات اللاحقة في تطبيق المنهج الوصفي في البحث و يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً إما نوعياً أو كمياً أو الإثنين معاً فالتعبير الوصفي النوعي الكيفي يصف الحدث أو الظاهرة بصورة لفظية بعيداً عن إستخدام الأرقام لغرض توضيح خصائصها أما التعبير الوصفي الكمي فيقدم وصفاً رقمياً عددياً لبيان خصائص الظاهرة و طبيعتها و درجة علاقتها و إرتباطها بظواهر و عوامل أخرى.

(Adnane H j . yakoub A Ab: 2009 , 198)

فهذا المنهج يأخذ في الحسبان لجزء من المعطيات أو كلها فيسمح كما تشير إليه تسميته بالوصف التلخيصي للمعطيات أي تبويبها و إيجازها وهذا النوع من التحليل عموماً هو نقطة البداية لكل إستثمار لمجموع البيانات الخام فالتحليل الوصفي يهتم بالوصف الرقمي و البياني لتوزيع هاته البيانات، فالهدف الأساسي للتحليل الإحصائي الوصفي هو إيجاز المعلومة المحتواة في توزيع المعطيات أو الملاحظات حسب طبيعة هاته الملاحظات و تقديم ملخص رقمي و بياني إن أمكن.
(Chanquoy, L: 2005 ,14)

2- طرق جمع البيانات : حيث إعتمدت الدراسة على نوعين من البيانات الأساسية :

البيانات الأولية:

وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع إستبيانات الدراسة و التي تتعلق بكلا المتغيرين وحصر وتجميع البيانات والمعلومات اللازمة و المتعلقة بتساؤلات و فرضيات الدراسة المقترحة ومن ثم تفريغها و تحليلها بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Spss) و إستخدام الإختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول إلى دلالات ذات قيمة و مؤشرات تدعم موضوع الدراسة حيث أن كلا الإستبيانين مصممان لهذا الغرض حيث وجها لجميع أفراد العينة والذين تحصلوا مؤخراً على فترة تكوينية بغرض تحسين وتطوير معارفهم و كفاءاتهم في المجال البنكي و المصرفي. كما أن أسئلة كلا الأداتين هي من نوع الأسئلة المغلقة لها خمسة مستويات متدرجة وفق سلم ليكرت.

البيانات الثانوية:

علاوة على ذلك إستعان الباحث بالمعطيات و البيانات و التي العثور عليها من خلال الدراسات السابقة و التقارير و الإعتماد على المراجع و الكتب و المجلات الدورية المتخصصة في الموضوع والبحوث المرجعية أو التحليلية إضافة إلى التوثيق المتزامن الذي وجد فيه الباحث الكثير من البيانات و الذي هو غيض من فيض في الإنترنيت و البحوث المنشورة لأشهر المقالات و الدراسات. علاوة على ذلك لا ننسى الإحصائيات الرسمية الحكومية وغير الحكومية أو الدولية المرتبطة دائما بمحل إهتمام الباحث أو في بعض الجزئيات من هذه الدراسة المقدمة.

الدراسة الأولية :

بالنسبة للدراسة الأولية (الإستطلاعية) و التي محله قبل الدراسة الأساسية التي قام بها الباحث تمثل هدفها فيما يلي :

- قياس مستوى الصدق و الثبات للأدوات المستعملة في القياس و الدراسة.
- الإقتراب أكثر من الموضوع المدروس.
- الإختبار للمبحوثين نحو الأسئلة المطروحة في البحث وتفهمهم لها.
- تدارك المشاكل و الأخطاء العالقة و تصحيحها في الدراسة الأساسية.

ثانياً: مجتمع الدراسة و عينته:

بالنسبة لدراستنا يتحدد مجتمع الدراسة بمجموع العاملين و بالأخص فئة الإطارات في البنوك الوطنية الجزائرية و التي تزاول نشاطها البنكي والتجاري في الولايات التالية مستغانم – غليزان – تيارت– تلمسان – معسكر– وهران والذين لديهم خبرة على الأقل سنة كاملة حتى 3 ثلاثة سنوات فما فوق حيث تابعوا تكويناً مهنياً في أحد المراكز المتخصصة في تنمية الكفاءات المهنية و المعارف المتعلقة بالممارسة البنكية. حيث شملت العينة على 154 فرداً حيث بلغ عدد الإستبيانات المستردة 154 إستبانة و تم إستبعاد حوالي 9 إستبانة لعدم كفائتها للتحليل الإحصائي وهي نسبة مقبولة لإجراء التحليل الإحصائي.

الجدول (7-1): توزيع عينة الدراسة.

المؤسسة البنكية	الموقع	عدد الأفراد العينة
البنك الخارجي الجزائري.	وهران- تيارت	5-12
البنك الوطني الجزائري.	وهران-مستغانم-تيارت	3-12-8
بنك التنمية المحلية.	مستغانم-معسكر-غليزان-تيارت	8-3-6-12
الصندوق الوطني للتوفير و الإحتياط.	مستغانم-وهران-تيارت	8-10-12
بنك الفلاحة و التنمية المحلية.	تيارت-معسكر-غليزان- تلمسان	12-7-11-10
بنك القرض الشعبي الجزائري	تلمسان- تيارت- مستغانم	7-8
المجموع		154

أ- العينة الإستطلاعية :

تكونت العينة الأولية (الإستطلاعية) من 50 إطاراً من مختلف البنوك الوطنية المنتشرة في الولايات وهران- تيارت – غليزان – مستغانم- تلمسان- معسكر حيث أنه تم إختيارهم بطريقة عشوائية و خارج العينة الأصلية حيث كان الهدف من وراء ذلك هو التحقق من الصدق و الثبات و التأكد من سلامة الإستبيانين الدافعية للتعلم نحو التكوين، و الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وصدق البيانات قبل تطبيقها على العينة الأساسية. فوجد الباحث قبولاً من أفراد العينة الإستطلاعية لفقرات الأداتين كما أنها تتميز بقدر عالٍ من الوضوح و السهولة حيث أن حيثيات ذلك نعرضها في الصدق و الثبات.

أداة الدراسة : المقابلات المفتوحة:

جرت الدراسة الإستطلاعية من خلال مجموعة من المقابلات حوالي 10 مقابلات من أجل إختبار صياغة الفقرات و مدى ملائمتها لدى عينة صغيرة كانت الإختيار فيها لأفرادها خاضعاً لمحكين أساسيين هما أن يكونوا من فئة الإطارات علاوة أن يكونوا قد إستفادوا من مدة لا تقل عن ستة أشهر من تكوين في المهنة كما أننا إخترنا إنجاز جمع المعطيات في وقت قصير جداً لأننا كنا مجبرين على إتمام المقابلات في وقت غير كافي لأن نتطرق لجميع المجالات ولأن طبيعة العمل في البنوك تتميز نوعاً ما بالضغط و الإجراءات الروتينية المكرهة حيث صممنا مجموعة الأسئلة و التي ترشد المقابلة حيث أن هذا الدليل للمقابلة هدفه الأساسي هو الكشف عن مكونات سيروة التكوين لدى الإطارات في القطاع البنكي وأهم العوامل النفسية المساهمة في إنجاح فعالية هذه

السيرورة. ومن جملة هذه العوامل أولاً ما مدى إدراك دوافع الشخص نحو التكوين المقترح من قبل المؤسسة علاوة على قدرة هذا الشخص الحاصل على التكوين في نقل المكتسب إلى ميدان العمل و ما مدى إقتناع و ثقته في إنجاح ذلك ؟ وما مصدر هاته الثقة؟

و الشيئ المميز هو أن أغلب العاملين لم يفصحوا لنا عن عدد سنوات الخبرة رغم إقتناعهم بسرية البحث الذي نقوم به خوفا منهم من ماذا !!! رغم ذلك قمنا بإلمام بالموضوعات المعالجة ثم جمعنا كل المعطيات.

إستعملنا عدداً من المقابلات المفتوحة مع مجموعة من العاملين في المعاملات المصرفية البنكية لمدم معتبرة من الوقت بإعتبار أن أغلب التعاملات هي نوعاً ما مشحونة بالعمل و المشاكل الإدارية ...حيث كانت من أهم الأسئلة :

- منذ متى إستفدت من نشاط أو دورة تكوينية؟
- هل كان التكوين إجبارياً أم بمحض إرادتك؟
- هل كان لديك فكرة عن موضوع التكوين؟
- كيف تقيم مستوى جودة التكوين؟ هل تم تقييم تكوينك من قبل المشرف و الإدارة ؟ ولماذا؟
- هل أنت راضي عن التكوين و عن نفسك فيه؟

هل تعلمت أشياءاً مهمة و جديدة في التكوين ؟ وهل طبقتها في العمل ؟

- ما هي المدة التي أخذتها لتنقل تلك المفاهيم و تطبقها في عملك اليومي؟

ب- العينة الأساسية للدراسة :

تم إختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة و التي تضم أكبر عدد من العاملين الدين تحصلوا مؤخراً على تكوين نوعي في مجال مهنتهم حيث كان إختيار العينة لأفرادها خاضعاً لمحكين أساسيين هما أن يكونوا من فئة الإطارات علاوة أن يكونوا قد إستفادوا من مدة لا تقل عن ستة

أشهر من تكوين في المهنة أو يكونوا على الأقل يعملون في المؤسسة لمدة سنة (كان هذا المحك بإعتبار أن تكون هاته المدة ضامناً لمعرفة العامل ظروف العمل و متطلباته) حيث بلغ حجم العينة حوالي154 إطار و موظف بنكي يعمل بصفة دائمة في مؤسسة بنكية. كما تم توزيع الإستبيانات على عينة البحث و بعد تفحصها تم إستبعاد 9 إستبيانات لعدم تحقيقها الشروط المطلوبة للإجابة عليها. وبذلك تكون الإستبيانات التي خضعت للتحليل الإحصائي 154 حرص الباحث على أن تكون العينة ممثلة بقدر الإمكان للمجتمع الأصلي من حيث توفرها لجميع الخصائص من حيث السن و الجنس و المستوى التعليمي أو الدراسي. والجداول التالية الموضحة أدناه تبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمجموعة من المميزات :

المطلب الثاني : الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

<u>أولاً:</u> توزيع عينة الدراسة حسب السن (الفئة العمرية):

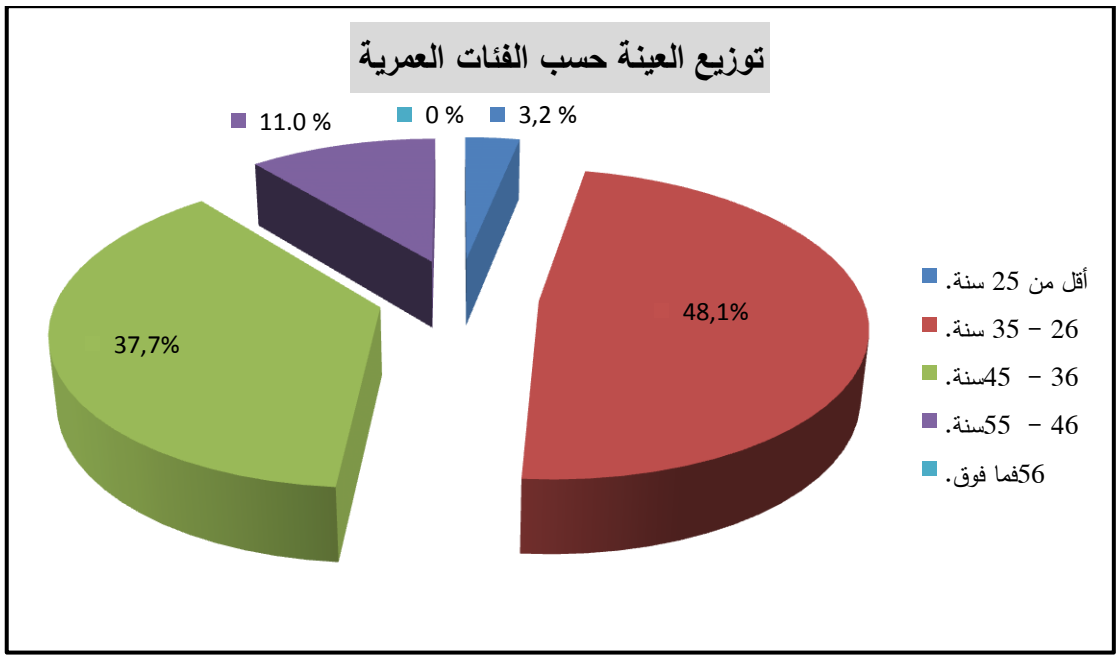
الجدول (7-2): توزيع العينة حسب متغير الفئة العمرية.

الفئة	العدد–التكرار	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة.	**5**	**%3.2**
26 - 35 سنة.	**74**	**% 48.1**
36 - 45 سنة.	**58**	**% 37.7**
46 - 55 سنة.	**17**	**% 11.0**
56 فما فوق.	**-**	**% 0**
المجموع	**154**	**100%**

يتضح من خلال الجدول(7-2) المبين أعلاه والذي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الفئة العمرية أن 48.1% من عينة الدراسة تراوحت أعمارهم من 26 إلى 35 سنة علاوة على 37.7% من عينة الدراسة تراوحت أعمارهم من 36 إلى 45 سنة مما يدل على أن الغالبية العظمى من أفراد العينة هم من العاملين و الموظفين الشباب الذين تحصلوا على تكوين وإجراء لتطوير المعارف و الكفاءات حيث تتميز هاته الفئة بالحيوية والنشاط و الرغبة في العمل و تقبل التغيير كما هو مؤشر جيد على إنفتاح المؤسسات البنكية على اليد العاملة الشابة و مرونة أليات التوظيف كإستجابة

للمتطلبات المتزايدة للعمل المصرفي، أو تدراك العجز السابق المسجل في الموارد البشرية من حيث نقص الكفاية البشرية.

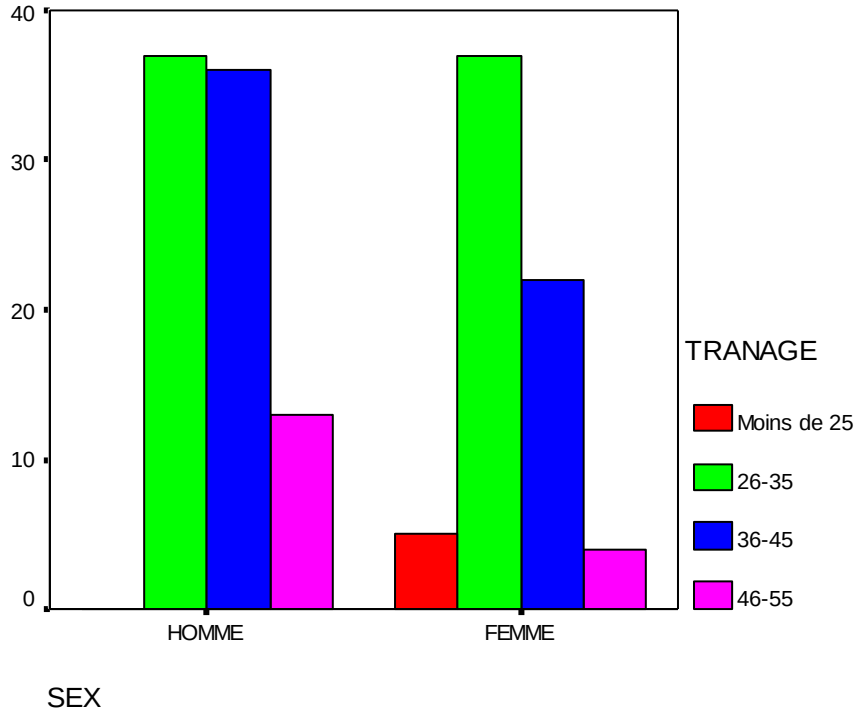
الشكل (7-1): توزيع العينة حسب متغير الفئة العمرية.



ومن خلال البيانات المتعلقة بالتحليل الوصفي لمتغير السن فإننا نسجل أن معدل الأعمار بالنسبة لفئة أفراد العينة فإنه يساوي 35.870 وبإعتبار أن أعلى قيمة للسن هي 55 و أدنى قيمة هي 23 و بالتالي فإنه من الممكن الإستنتاج أن أفراد العينة هم من الفئة الأكثر فعالية ونشاطاً كما لا يفوتنا بأن نضيف أنه من خلال الشكل (7-2) الموضح أدناه و المتعلق بهرم الأعمار نلاحظ أن الإناث هم الأكثر تقدماً من الذكور بإلنظر إلى الفئة الأكثر شباباً و التي هي أقل من 25 سنة وهذا التقدم يمكننا أن نشرحه على أساس الإلتزامات الوطنية من ضمنها الخدمة الوطنية والتي تؤخر نوعاً ما إلتحاق الذكور الشباب بالعمل و بالأخص العمل الإداري علاوة على المدة اللازمة للتكوين الأولي في مجال البنوك و المصرفية و التي أحياناً تتجاوز ستة أشهر. ملاحظة أخرى يجدر بنا الإشارة

لها هي التساوي أو التماثل على الأقل بين الجنسين بالنسبة للفئة الموالية و التي هي تمتد من 26-35 سنة إلا أنه في الفئتين الأخريين نلاحظ أن عدد الذكور يتجاوز عدد الإناث إلى الضعف. وهو إشارة واضحة جداً إلى أن السياسة السابقة و التي تتعلق بالتوظيف كانت حكراً على الذكور فقط، هذا من جهة.

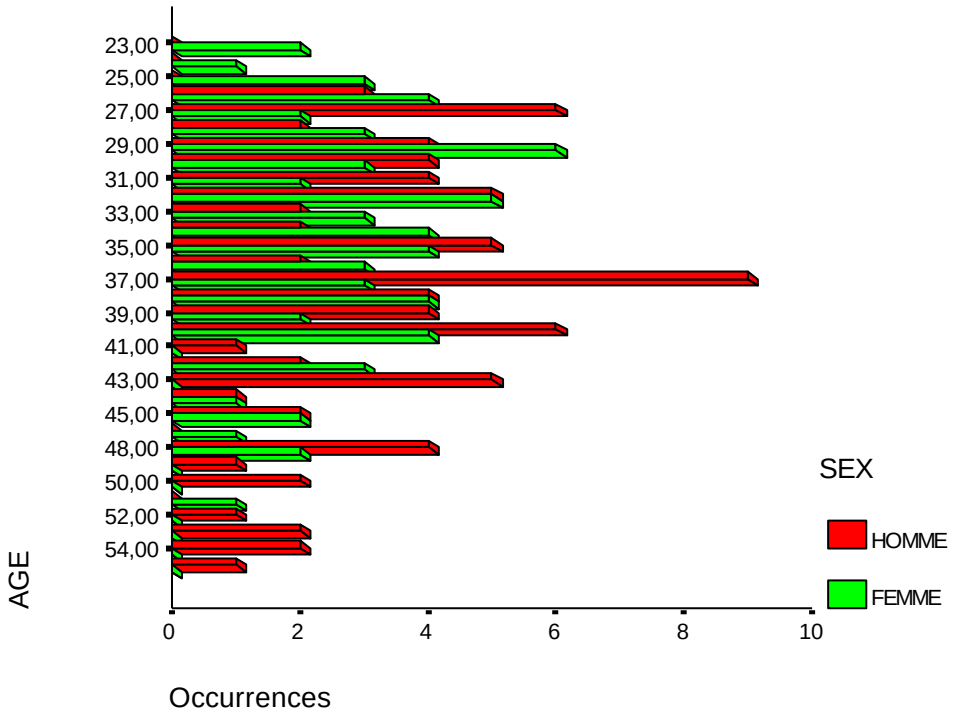
الشكل (7-2): توزيع فئات الأعمار على الجنس.



أما من جهة أخرى و بالنظر إلى الشكل (7-3) لهرم الأعمار بالنسبة للجنس من الذكور و الإناث و الذي هو إحدى المؤشرات الديمغرافية و في نفس الوقت أيضاً مؤشر من مؤشرات لوحة القيادة والتي تتعلق بتسيير التنبؤي أو الإستباقي للكفاءات و الموارد البشرية و الذي يوضح لنا وبصورة جلية التوزيع لفئات الأعمار على أفراد العينة عموماً حيث لاحظنا أن شكل هذا الهرم يماثل النوع (la pyramide toupie) أي شكل الزوبعة أو الدوامة على إعتبار أن متوسط الأعمار المحسوب في دراستنا و الذي يساوي 35.87 و هو القيمة التي تميز هذا النموذج عن نماذج و أشكال مختلفة للأهرام الأخرى على غرار شكل الفطر، أو الإجاصة. حيث أنه من مميزات هذا النموذج أنه ليس هناك عدد كبير من فئة الصغار أو من الكبار بل أن الأغلبية هي من فئة الصغار و هو الذي

نلاحظه من خلال الشكل (7-3). ومن ضمن مميزات هذا النموذج أن تواجد هاته الغالبية للشباب هو مصدر للتجديد و بما أن الكبار هم الأقلية والذين هم محل تشبيب في المناصب مما قد يخلق جو من المنافسة الداخلية القوية داخل مناخ العمل.

الشكل (7-3): هرم الأعمار بالنسبة للجنس.



ثانياً: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :

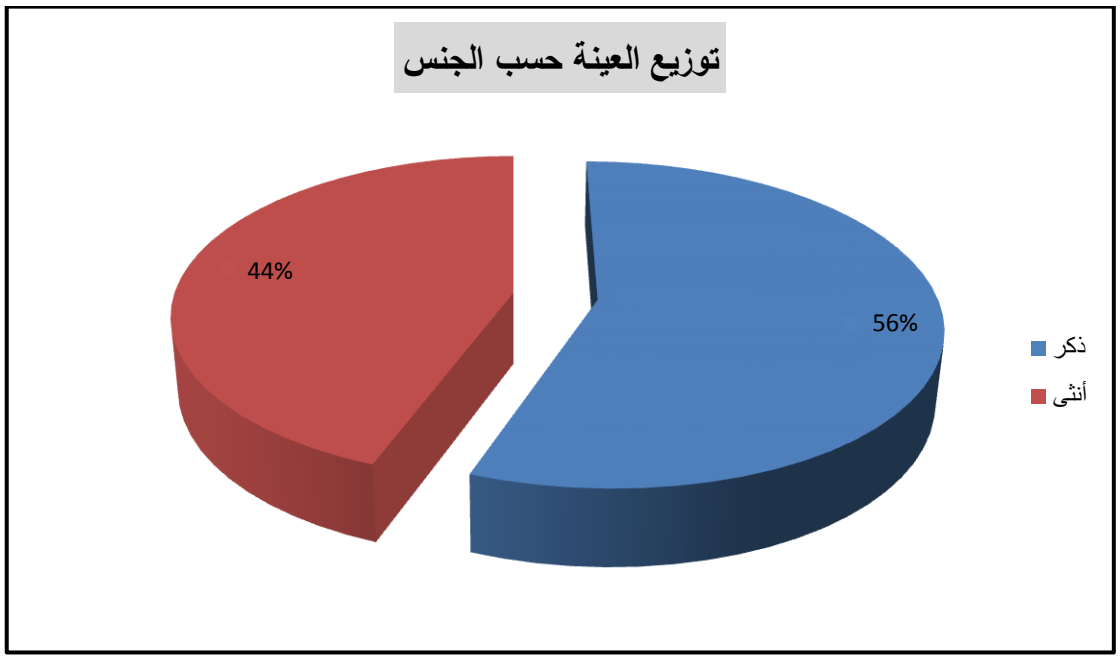
الجدول (7-3): توزيع العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	86	% 55.8
أنثى	68	% 44.2

المجموع	154	% 100

يتضح من خلال الجدول (7-3) المبين أعلاه والذي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن 56% من عينة الدراسة هم من الذكور و 44% من الإناث مما هو من الناحية الشكلية مؤشر في السياسة الوطنية الجزائرية المنتهجة و التي هي منفتحة على التساوي في فرص العمل بين الذكور و الإناث فيم يخص التوظيف على غرار فرص التساوي بين الجنسين فيما يخص التعلم و التمدرس خلال كل الأطوار التعليمية. و القيمة المعطاة لليد العاملة النسوية و نعتقد أنها مسألة مهمة جداً تحتاج إلى العناية و التناول السوسيولوجي وسنتناولها في تحليل النتائج لاحقاً.

الشكل (7-4): توزيع العينة حسب متغير الجنس.



ثالثاً: توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي :

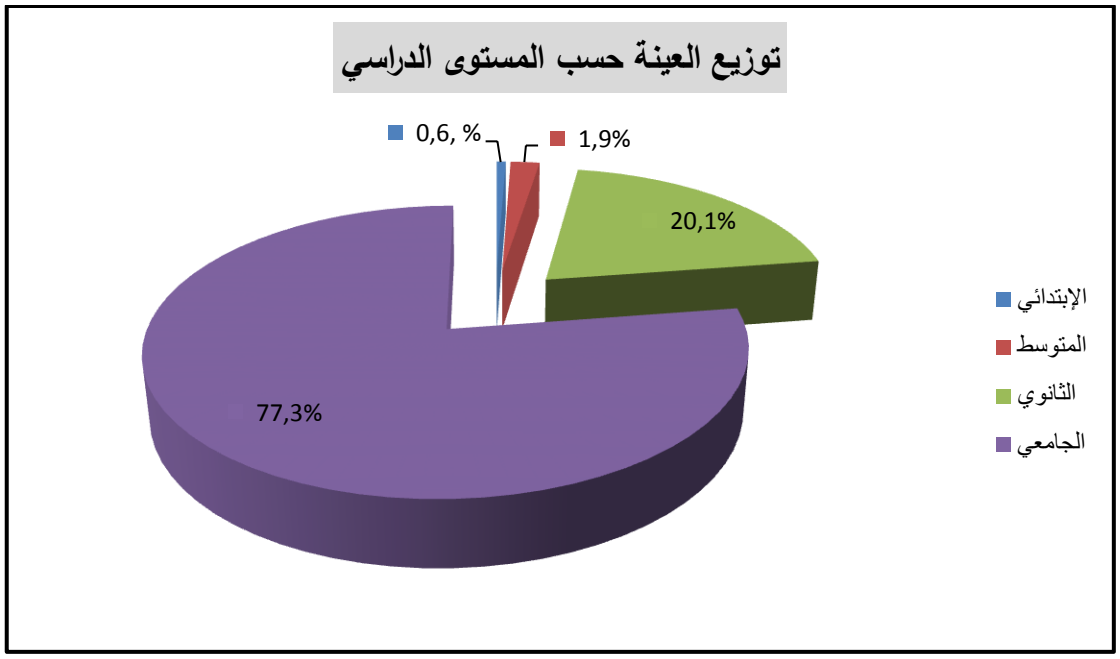
الجدول (7-4): توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الإبتدائي	01	% 0.6
المتوسط	03	% 1.9

الثانوي	31	% 20.1
الجامعي	119	% 77.3
المجموع	154	% 100

بالنظر إلى الجدول(7-4) الموضح أعلاه و الذي يبين المستويات الدراسية حيث نلاحظ أن التوجه العام و النسبة الأعلى من المستويات تتمثل في المستوى الجامعي بقيمة 77.3% وهي النسبة التي تتطلبه طبيعة العمل الإداري البنكي و المالي حيث تكاد تختفي و تتضائل نسبة المستوى الثانوي و المتوسط بقيمة 20.1%.

الشكل (7-5): توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.



المطلب الثالث: أساليب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة.

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات التي قمنا بتفريغها من الإستبيانات إلى الحاسب الآلي من خلال برنامج (Excel) علاوة على إستخدام البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية الإجتماعية spss (Statistical Package for Social Science -10) حيث تم تحليل البيانات بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أولاً: المعالجة الإحصائية.

1- مقاييس التحليل الإحصائي الوصفي:

- النسب المئوية، التكرارات، المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري، مقاييس الإلتواء و التفلطح... لوصف العينة والتكرارات المتعلقة لكل بعد من أبعاد الدافعية للتعلم و متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم و التي تفيد الباحث في وصف عينة الدراسة وتحليل نتائجها.

2.1 .التحليلات الإحصائية التحليلية:

- إختبار معامل الثبات ألفا كرونباخ، و معامل جوتمان طريقة التجزئة النصفية لمعرفة درجة ثبات الإستبيان.
- إختبار كولموجوروف–سمرنوف لمعرفة نوع البيانات و إتباعها للتوزيع الطبيعي (1-Sample K)
- معامل إرتباط بيرسون لقياس صدق أدوات الدراسة (إستبيان الدافعية للتعلم + إستبيان الفعالية الشخصية في نقل التعلم) و درجة الإرتباط بين أبعاد و متغير الدافعية نحو التعلم مع متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم.
- إختبار ت لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور و الإناث.
- إختبار تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فئات الأعمار و المستويات الدراسية .
- معامل تحليل الإنحدار المتعدد لقياس تأثير العلاقة بين المتغيرات المستقلة الثلاثة للدافعية للتعلم و المتغير التابع الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

المطلب الرابع : أدوات الدراسة.

في هاته الدراسة الحالية إستعملنا نوعين من الأدوات الأداة الأولى هي مقياس الدافعية نحو التعلم في التكوين و مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

أولاً: مقياس الدافعية للتعلم في التكوين.

وصف المقياس : للإجابة عن أسئلة و فرضيات البحث الموضحة سابقاً و المتعلقة بالدافعية للتعلم تم إستعمال إستبيان (Questionnaire sur l'éfficacité de la formation chez Bell.) و الذي تم تصميمه من قبل و من خلال الأعمال الشهيرة لـ (Tannenbaum, Mathieu ,Salas, Cannon-Bower 1991)

و هو الإستبيان المستلهم على أساس نموذج نظرية الدافعية المعرفية لـ (Vroom 1964) و الذي تبنته الباحثة (Murtada,N 2000) في تناول بحثها كما إن نموذج التوقع هو إحدى النظريات للدافعية ... فرغم التحديات من خلال عدة بحوث أجريت إلاّ أنها إحدى النظريات التي تسمح بالتنبؤ الأفضل للجهد و الدافعية المهنية كدوران المستخدمين، إستعمال الأنظمة التقنية، المساهمة في العمل الجماعي و تبني سلوكات المواطنة التنظيمية.**(Mc shane S, Benabou Ch : 2008 , 262)**.

و هو النموذج الذي نتبناه في تناول مفاهيم الدافعية في التكوين. حيث يتكون الإستبيان من 23 فقرة تتجمع في ثلاثة أبعاد كمكونات للدافعية في التعلم على الشكل التالي :

البعد الأول : الدافعية من حيث التوقع للنتيجة المتعلقة بالتكوين: وتمثله الفقرات التالية:1،2 ، 3، 4، 5

البعد الثاني : الدافعية من حيث الإستعمال للتكوين و تمثله الفقرات التالية:13،12،11،10،9،8،7،6،14.

البعد الثالث : الدافعية من حيث القيمة التي يقدمها التكوين و تمثله الفقرات التالية :23،22،21،20،19،18،17،16،15.

و الجدول التالي يبين توزيع أبعاد مقياس الدافعية للتعلم قبل التكوين :

الجدول (7-5): توزيع عبارات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم قبل التكوين.

البعد	أرقام العبارات	المجموع
الدافعية التوقعية	1،2 ، 3، 4، 5	5
الدافعية الإستعمالية	13،12،11،10،9،8،7،6،14	9

الدافعية القيمة	.15،16،17،18،19،20،21،22،23	9
جميع أبعاد الدافعية		23

و الإجابة عن فقرات الإستبيان كانت ضمن سلم ليكرت متدرج خماسي كما أن الفقرات كلها مصاغة صياغة إيجابية و الخماسي المتضمن خمسة مستويات أدناها 1 و أعلاها 5 .(1) غير موافق بشدة (2) غير موافق.(3) محايد (4) موافق (5) موافق بشدة.حيث يضع المستجوب علامة + على فئة الإجابة التي تتفق أكثر مع رأيه.

الجدول (7-6): الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة عن فقرات المقياس.

الدرجة	5	4	3	2	1
التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

يتم بعد ذلك حساب المتوسط المرجح ثم يحدد الإتجاه حسب قيم المتوسط المرجح كما هو موضح في الجدول التالي **(عز عبد الفتاح :2008،541)**

الجدول (7-7): المتوسطات المرجحة و الإتجاه الموافق لها.

المتوسط المرجح	**الإتجاه**
[1 - 1.79]	غير موافق بشدة (منخفض جداً)
[1.80 -2.59]	غير موافق (منخفض)

[3.39 -2.60]	محايد	(متوسط)
[4.19 -3.40]	موافق	(مرتفع)
[5 - 4.20]	موافق بشدة	(مرتفع جداً)

1- فحص الخصائص السيكوميترية لمقياس الدافعية للتعلم قبل التكوين :

قبل الشروع في تقديم الثبات و الصدق من الأحرى أن يتم تقديم مجموعة من التعريفات التمهيدية مثلاً لمفهوم الثبات و مفهوم الصدق حيث يعرف أ مزيان محمد الثبات بقدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف و الزمن و المقياس الثابت هو االذي ينتج قيماً متساوية إذا ما تكرر إجرائه عدة مرات و نقول أن المقياس ثابت إذا كانت نتائجه مستقرة بتكرار تطبيقاته عبر الزمن. **(مزيان.م:2002،143)**

كما أن كل إختبار يجب أن يحقق نوع من الثبات و الإستقرار و الإستمرارية في القياس و التناسق الداخلي أو التجانس الداخلي حيث يتم الفحص للتجانس بين مختلف الأبعاد للمتغير و تقدير كل بعد من بعد آخر و الإنسجام بين الفقرات. **(Fernandez , L: 2010 , 3)**

من جهة أخرى للصدق فإنه في بعض الحالات من المهم جداً أن يتم حساب صدق الأداة أو الإختبار الذي نستعمله و يتعلق الأمر بمعرفة هل أن الإختبار المستعمل يحقق نوع من الإنسجام و الإتساق و أن المتغيرات الموجودة في الإختبار تلعب دوراً هاماً في شرح المشكلة المدروسة كما أن إختبارات الصدق ما هي إلا مؤشر من عدة مؤشرات...فهي تصبح مهمة جداً حينما تتكرر مع الوقت و تقدر أن تميز بين بعض السلوكات... **(Stafford, J & Bodson,P: 2006 , 95)**

و من خلال الدراسات التي عرضت المقياس و خصوصاً دراسة (Murtada ,N 2000) و التي عرضت ثبات المقياس و صدقه في البيئات الأجنبية و الكندية بالأخص حيث أشارت قيم ألفا إلى مايلي : التوقع:0.81، الإستعمالية:0.87، القيمة:0.89 رغم ذلك رأينا أنه من الأحرى إعادة حساب الصدق و الثبات لأدوات الدراسة.

1-1 قياس الصدق : لحساب صدق المقياس إستعمل الباحث طريقتين الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، و طريقة الإتساق الداخلي.

أ- **الصـــدق الظـــاهري:** أو صـدق المحكمـين حيـث قـام الباحـث بعـرض أداة الدراسـة علـى مجموعـة مـن المحكمـين تألفـت مـن ذوي الخبـرة مـن الأسـاتذة العـاملين فـي التـدريس لعلـم الـنفس و علـوم التربيـة لأخـذ أرائهـم فيمـا يخـص الصـياغة اللغويـة للفقـرات و مـدى صـدقها فـي الكشـف عـن الدافعيـة للـتعلم قبـل التكـوين وإنتمائهـا إلـى المجـالات المدرجـة فيهـا، أو أي ملاحظـات و تعـديلات يرونهـا مناسـبة. وقـد إسـتجاب الباحـث لأراء السـادة المحكمـين فقـام بـإجراء بعـض التعـديلات فـي الصـياغة اللفظيـة بحكـم عامـل الترجمـة إلـى الفرنسـية (الإنقليزيـة أصـل المقيـاس) وقـد إتفقـت أراء المحكمـين علـى أغلـب الفقـرات. كمـا أعتبـرت هاتـه الموافقـة و الإتفـاق علـى أنهـا بمثابـة صـدق للإسـتبيان، وبإمكانهـا أن تطبـق علـى أفـراد موضوع الدراسة.

ب- **الصدق الإحصائي** : بعدما تم التأكد من الصدق الظاهري أو الوجه الخارجي للأداة المتعلقة بالدافعية نحو التعلم، كان لزاماً علينا أن نقيس صدق المضمون حيث تم إيجاد معامل الإتساق الداخلي عن طريق :

1- معامل الإرتباط بين درجة كل فقرة و البعد.

2- و بين الأبعاد وبعضها وكل بعد و الدرجة الكلية كما يلي.

طريقة الإتساق الداخلي: لحساب صدق المقياس تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي من خلال تطبيق فقرات الإختبار على عينة الدراسة الإستطلاعية و البالغ عددها 50 موظفاً و إطاراً في البنوك الوطنية المحلية و المتوزعة على الولايات التالية: تيارت- غليزان – مستغانم – وهران- تلمسان و هي العينة الإستطلاعية حيث تم حسابه بإستخدام معامل إرتباط بيرسون بين كل فقرة و البعد المحتواة فيه و بين كل الأبعاد و بين كل بعد و المقياس ككل. كما أسفرت نتائج القياس على مايلي :

الصدق الداخلي لفقرات المحور الأول : الدافعية التوقعية .

الجدول (7-8): الصدق الداخلي لفقرات المحور الأول للدافعية التوقعية. (ن=50)

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
1	يساعدني في تقديم الجودة العالية لعملي	0.823**	0.000
2	يساعدني في تقديم الكمية العالية لعملي	0.888**	0.000
3	زيادة أدائي في العمل	0.571**	0.000
4	يكون له تأثير كبير في أدائي	0.534**	0.000
5	أن أصبح أفضل العاملين	0.837**	0.000
الدافعية التوقعية			

**** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

من خلال الجدول (7-8) الموضح للنتائج أعلاه الذي يبين أن معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الأول للدافعية التوقعية و الدرجة الكلية لجميع فقرات البعد المتعلق بالدافعية التوقعية أنها كلها موجبة، حيث تراوحت ما بين (0.888) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (2) وبين (0.534) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (4). و كما هو موضح آنفاً أن فقرات بعد التوقعية دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01 و بالتالي إن جميع فقرات البعد الأول تتسم بقدر عالي من الإتساق الداخلي وبذلك تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني : الدافعية الإستعمالية .

الجدول (7-9): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثاني للدافعية الإستعمالية. (ن=50)

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
6	تشعر بالراحة الشخصية	0.658**	0.000
7	تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك	0.679**	0.000
8	تكون لديك شغل أكثر أمناً	0.689**	0.000
9	أن تكون لديك الإمكانية لتعلم الأشياء الجديدة	0.468**	0.000
10	أن تتحصل على الترقية الجيدة	0.600**	0.000
11	أن تشعر أنك أنجزت شيئاً يستحق العناء	0.532**	0.000
12	أن تكون أكثر حرية في العمل	0.722**	0.000
13	أن يكون لديك الإحترام الكبير مع زملائك في العمل	0.762**	0.000
14	أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات	0.633**	0.000
الدافعية الإستعمالية			

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

من خلال الجدول (7-9) الموضح للنتائج أعلاه الذي يبين أن معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني للدافعية الإستعمالية و الدرجة الكلية لجميع فقرات البعد المتعلق بالدافعية الإستعمالية أنها كلها موجبة. حيث تراوحت ما بين (0.762) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (13) وبين (0.468) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (09). و كما هو موضح آنفاً أن فقرات بعد الإستعمالية دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01 و بالتالي إن جميع فقرات البعد الثاني تتسم بقدر عالي من الإتساق الداخلي وبذلك تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث : الدافعية القيمة .

الجدول (7-10): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث للدافعية القيمة.(ن=50)

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة

15	تشعر بالراحة الشخصية	0.650**	0.000
16	تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك	0.646**	0.000
17	تكون لديك شغل أكثر أمناً	0.749**	0.000
18	أن تكون لديك الإمكانية لتعلم الأشياء الجديدة	0.654**	0.000
19	أن تتحصل على الترقية الجيدة	0.528**	0.000
20	أن تشعر أنك أنجزت شيئاً يستحق العناء	0.715**	0.000
21	أن تكون أكثر حرية في العمل	0.661**	0.000
22	أن يكون لديك الإحترام الكبير مع زملائك في العمل	0.733**	0.000
23	أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات	0.780**	0.000
	الدافعية القيمة		

**** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

من خلال الجدول (7-10) الموضح للنتائج أعلاه الذي يبين أن معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث لدافعية القيمة و الدرجة الكلية لجميع فقرات البعد المتعلق بدافعية القيمة أنها كلها موجبة. حيث تراوحت ما بين (0.780) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (23) وبين (0.528) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (19). كما هو موضح آنفاً أن فقرات بعد القيمة دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية 0.01 وبالتالي إن جميع فقرات البعد الثالث تتسم بقدر عالي من الإتساق الداخلي و بذلك تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

صدق الإتساق البنائي لأبعاد مقياس الدافعية في التعلم :

الجدول (7-11): معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. (ن=50)

قياس	الدرجة الكلية	بعد التوقعية	بعد الإستعمالية	بعد القيمة
الدرجة الكلية	1	0.849**	0.908**	0.916**
بعد التوقعية	0.849**	1	0.673**	0.698**
بعد الإستعمالية	0.908**	0.673**	1	0.720**
بعد القيمة	0.916**	0.698**	0.720**	1

** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول (7-11) الذي يمثل مصفوفة الإرتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للتعلم حيث تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم و درجة كل بعد من الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس حيث بلغ معامل إرتباط بيرسون على الشكل التالي (التوقعية :0.849)، (الإستعمالية:0.908) ،(القيمة:0.916) وهي كلها درجات تعبر عن الإرتباط القوي جداً و بالأخص بعد القيمة. و أن درجة فقرات البعد الأول (التوقعية) دالة إحصائياً كما أن جميع فقرات البعد الثاني (الإستعمالية) دالة إحصائياً إضافة إلى ذلك فإن جميع فقرات البعد الثالث (القيمة) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 على التوالي. و على هذا الأساس و إجمالاً من خلال الجدول (7-11) يتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً مع بعضها البعض و مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا يؤكد أن كل بعد له علاقة قوية بهدف الدراسة و بالتالي يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي.

1-2 قياس الثبات :

طريقة ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي : لقياس ثبات الإختبار للدافعية نحو التعلم تم إستخدام درجات العينة الإستطلاعية و التي هي مكونة من الموظفين الإداريين و العاملين قوامها 50 موظف و عن طريق الإتساق الداخلي والذي يسمح لنا بالكشف عن درجة الإتساق بين مكونات أداة القياس و بالتالي التحقق من ثبات أداة القياس "مقياس الدافعية للتعلم في التكوين" من أجل

ذلك تم إستخدام معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ و الذي كانت نتيجته كما هو موضح في الجدول (7-12) الموضح أدناه. و الملاحظ هو أن معامل الثبات لجميع أبعاد الدافعية نحو التعلم كان أعلى من(0.60) حيث تم تسجيل أعلى قيمة و التي تقابل بعد القيمة (0.8517) و أدنى قيمة و التي تقابل بعد التوقعية (0.7828) هذه النتائج هي معروضة في الجدول أدناه. بالإضافة إلى ذلك إن معامل الإتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة و المتعلقة بالدافعية نحو التعلم في التكوين من خلال معامل ألفا كرونباخ الإجمالي هو (0.9209) بناءاً على ذلك إتضح أن أداة القياس تتميز بقدر عالي من الإنسجام و الإتساق كما يثبت أنها تتميز بقدر عالي من الثبات الداخلي و الإستقرار في نتائجها. وهذا يدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تترتب عند تطبيق المقياس.

الجدول (7-12): معامل الثبات الداخلي للإستبيان مقياس (ألفا كرونباخ) (ن=50)

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	التوقعية	5	0.7828
2	الإستعمالية	9	0.8195
3	القيمة	9	0.8517
	كافة أبعاد الدافعية	23	0.9209

2- طريقة التجزئة النصفية : تم إستخدام درجات العينة الإستطلاعية لحساب ثبات الإختبار الكلي لمقياس الدافعية للتعلم في التكوين و ثبات كل بعد من الأبعاد الثلاثة بطريقة التجزئة النصفية. حيث تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات النصف الأول و درجات النصف الثاني ثم جرى تعديل الطول بإستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية و معامل جتمان حينما لا يتساوى النصفان.

الجدول (7-13): معامل الثبات الداخلي للإستبيان (التجزئة النصفية) (ن=50)

Learning motivation	Valence	Instrumentality	Expentency	
23 items	**9 items**	**9 items**	**5 items**	**Reliability Coefficient**

0,8032	**0,6600**	**0,6528**	**0,5185**	**Correlation between forms**
0,8889	**0,7935**	**0,7812**	**0,6549**	**Guttman Split-half**
0,8909	**0,7952**	**0,7899**	**0,6830**	**Equal-length Spearman-Brown**
0,8910	**0,7969**	**0,7916**	**0,6896**	**Unequal-length Spearman-Brown**
0,8558	**0,7337**	**0,6956**	**0,7824**	**Alpha for part 1**
0,8656	**0,8128**	**0,7350**	**0,5717**	**Alpha for part 2**

بعد التوقعية : من خلال الجدول(7-13) للبيانات الموضحة أعلاه فإنه تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التعديل لمعامل بيرسون (0.5185) وبعد التعديل كان معامل سبيرمان براون (0.6830) حيث تم إستعمال معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين و الذي قيمته (0.6549) و أن ألفا كرونباخ كانتا (0.7824) و(0.5717) على التوالي بالنسبة للنصف الأول و النصف الثاني.

بعد الإستعمالية : من خلال الجدول(7-13) للبيانات الموضحة أعلاه فإنه تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التعديل لمعامل بيرسون (0.6528) وبعد التعديل كان معامل سبيرمان براون (0.7899) حيث تم إستعمال معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين و الذي قيمته (0.7812) و أن ألفا كانتا (0.6956) و(0.7350) على التوالي بالنسبة للنصف الأول و النصف الثاني.

بعد القيمة : من خلال الجدول (7-13) للبيانات الموضحة أعلاه فإنه تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التعديل لمعامل بيرسون (0.6600) وبعد التعديل كان معامل سبيرمان براون (0.7952) حيث تم إستعمال معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين و الذي قيمته (0.7935) و أن ألفا كانتا (0.7337) و (0.8128) على التوالي بالنسبة للنصف الأول و النصف الثاني.

المقياس ككل : من خلال الجدول (7-13) للبيانات الموضحة أعلاه أنه تم حساب معامل الثبات الإجمالي بالتجزئة النصفية قبل التعديل لمعامل بيرسون (0.8032) وبعد التعديل كان معامل سبيرمان براون (0.8909) حيث تم إستعمال معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين و الذي قيمته (0.8889) و أن ألفا كانتا (0.8558) و(0.8656) على التوالي بالنسبة للنصف الأول و النصف الثاني.

3- مقارنة بين الطريقتين :

من خلال القيم التي عرضناها سابقاً يمكن أن نقوم بمقارنة كلتا الطريقين في حساب الثبات :

الجدول (7-14): مقارنة بين طريقتي قياس الثبات الداخلي لمقياس الدافعية.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	التوقعية	5	0.7828	0.6549
2	الإستعمالية	9	0.8195	0.7812
3	القيمة	9	0.8517	0.7935
	كافة أبعاد الدافعية	23	0.9209	0.8889

إعتماداً على النتائج والتي تم التحصل عليها لكلتا الطريقتين و التي هي مبينة في الجدول (7-14) إن معاملات الثبات الداخلي هي أكثر تماثلاً حيث أنها متجانسة و متناسقة سواءاً تعلق الأمر بمعامل ألفا كرونباخ أو معامل التجزئة النصفية إما بالمجالات الثلاثة أو المقياس ككل حيث أن جميعها تفوق قيمة (0.60). و على هذا الأساس و إستناداً إلى ما سبق من النتائج فإن المقياس:

" الدافعية نحو التعلم في التكوين " يتميز بقدر عالي من الثبات الداخلي و الإتساق و الإستقرار في نتائجه و بالتالي يمكن الإعتماد على النتائج و الوثوق بها حين تطبيق المقياس. **(Stafford, J & Bodson,P: 2006 , 99)**

ثانياً: مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

وصف المقياس : يقيس هذا الإستبيان الفعالية الشخصية النوعية و المتعلقة بنقل التعلم وهو جزء من مقاييس الفعالية الشخصية في سياقات التعلم (Specific Self-Efficacy For Transfer) و في إطار عملية تقييم التكوين الذي تم إستخدامه أيضاً من قبل(Traci Sitzmann , 2008)

(A Meta-Analysis of Meaning of Trainee Reactions Data Session TU 119)

حيث يتكون الإستبيان من 05 فقرات تقيس الفعالية الشخصية النوعية المدركة في نقل التعلم وهي على الشكل التالي:

الجدول (7-15): توزيع عبارات أبعاد مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

البعد	أرقام العبارات	المجموع
الفعالية الشخصية في نقل التعلم	**24،25 ، 26، 27، 28**	**5**

و الإجابة عن فقرات الإستبيان كان ضمن سلم ليكرت متدرج خماسي كما أن الفقرات كلها مصاغة صياغة إيجابية و الخماسي المتضمن خمسة مستويات أدناها 1 و أعلاها 5 .(1) غير موافق بشدة (2) غير موافق.(3) محايد (4) موافق (5) موافق بشدة. حيث يضع المستجوب علامة + على فئة الإجابة التي تتفق أكثر مع رأيه.

و الدرجة المرتفعة للمقياس تنم عن الفعالية الشخصية المرتفعة.

الجدول (7-16): الأوزان المعطاة لخيارات الإجابة عن فقرات المقياس س2.

الدرجة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

يتم بعد ذلك حساب المتوسط المرجح ثم يحدد الإتجاه حسب قيم المتوسط المرجح كما هو موضح في الجدول التالي **(عز عبد الفتاح :2008،541)**

الجدول (7-17): المتوسطات المرجحة و الإتجاه الموافق لها.

المتوسط المرجح	**الإتجاه**
[1 - 1.79]	غير موافق بشدة (منخفض جداً)
[1.80 -2.59]	غير موافق (منخفض)
[2.60 -3.39]	محايد (متوسط)
[3.40 -4.19]	موافق (مرتفع)

موافق بشدة (مرتفع جداً)	[5 - 4.20]

1- فحص الخصائص السيكوميترية لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم :

1-1 قياس الصدق : لحساب صدق المقياس إستعمل الباحث طريقتين الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، و طريقة الإتساق الداخلي.

أ- **الصدق الظاهري** أو صدق المحكمين حيث قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين تألفت من ذوي الخبرة من الأساتذة العاملين في التدريس لقسمي علم النفس و علوم التربية لأخذ أرائهم فيما يخص الصياغة اللغوية للفقرات و مدى صدقها في الكشف عن الفعالية الشخصية النوعية في نقل التعلم بعد التكوين وقد إستجاب الباحث لأراء السادة المحكمين فقام بإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللفظية بحكم عامل الترجمة من (الإنقليزية أصل المقياس) وقد إتفقت أراء المحكمين على أغلب الفقرات. حيث بلغت نسب إتفاق المحكمين على عبارات المقياس أكثر من 80% و قد أعتبرت موافقة المحكمين على عبارات الإستبيان بمثابة صدق مضمون للإستبيان.

ب- **الصدق الإحصائي :** بعدما تم التأكد من الصدق الظاهري أو الوجه الخارجي للأداة المتعلقة بالفعالية الشخصية في نقل التعلم . كان لزاماً علينا أن نقيس صدق المضمون. حيث تم إيجاد معامل الإتساق الداخلي عن طريق :

- معامل الإرتباط بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس.

طريقة الإتساق الداخلي : لحساب صدق المقياس تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي من خلال تطبيق فقرات الإختبار على عينة الدراسة الإستطلاعية و البالغ عددها 50 موظفاً و إطاراً في البنوك الوطنية المحلية و المتوزعة على الولايات التالية: تيارت- غليزان- مستغانم- تلمسان و هي العينة الإستطلاعية حيث تم حسابه بإستخدام معامل إرتباط بيرسون بين كل درجة فقرة و الدرجة الكلية للمقياس. كما أسفرت نتائج القياس على مايلي :

الصدق الداخلي لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم :

الجدول (7-18) : صدق الإتساق الداخلي لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم (ن=50).

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الإرتباط	درجة الحرية
1	إنني مقتنع أنه بإمكاني تطبيق كل ما تعلمته فعليا في عملي	0.867**	0.000
2	أعتقد أنني قادر على نقل كل ما تعلمته إلى عملي	0.845**	0.000
3	إنني متأكد أنني سأستعمل الكفاءات التي إكتسبتها في التكوين في تحسين مردوديتي في العمل	0.836**	0.000
4	إنني مقتنع أني تعلمت المعرفة اللازمة المقدمة في التكوين	0.861**	0.000
5	أعتقد أنني حسنت من كفاءاتي المهنية خلال التكوين	0.843**	0.000
الفعالية الشخصية في نقل التعلم			

**** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

من خلال الجدول (7-18) الموضح للنتائج أعلاه الذي يبين معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة من فقرات إختبار الفعالية الشخصية في نقل التكوين و الدرجة الكلية لجميع الفقرات أنها كلها موجبة. حيث تراوحت ما بين (0.867) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (1) وبين (0.836) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (3). كما هو موضح آنفاً أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى المعنوية (0.01). حيث بلغت جميع قيم معامل إرتباط بيرسون أعلى قيمة من (0.70). كما أن جميع الإرتباطات السالفة الذكر قوية جداً عند مستوى الدلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه. و هذا يؤكد أن كل فقرة لها علاقة قوية بهدف الدراسة و بالتالي يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي.

1-2 قياس الثبات :

طريقة ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي : لقياس ثبات الإختبار للفعالية الشخصية في نقل التعلم تم إستخدام درجات العينة الإستطلاعية و التي هي مكونة من الموظفين الإداريين و العاملين قوامها 50 موظف و عن طريق الإتساق الداخلي والذي يسمح لنا بالكشف عن درجة الإتساق بين فقرات أداة القياس و بالتالي التحقق من ثبات أداة القياس "مقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم" من أجل ذلك تم إستخدام معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ و الذي كانت نتيجته (0.9010) بناءاً على ذلك إتضح أن أداة القياس تتميز بقدر عالي من الإنسجام و الإتساق كما يثبت أنها تتميز بقدر عالي من الثبات و الإستقرار في نتائجها. وهذا يدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تترتب عند تطبيق المقياس.

الجدول (7-19): معامل الثبات الداخلي للإستبيان (ألفا كرونباخ) (ن=50)

مقياس الفعالية الشخصية	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
	5	**0.9010**

طريقة التجزئة النصفية : تم إستخدام درجات العينة الإستطلاعية لحساب ثبات الإختبار الكلي لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم بطريقة التجزئة النصفية. حيث تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجات النصف الأول و درجات النصف الثاني ثم جرى تعديل الطول بإستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية و معامل جتمان حينما لا يتساوى النصفان.

الجدول (7-20): معامل الثبات الداخلي للإستبيان (التجزئة النصفية) (ن=50)

Transfer self-efficacy For Learning	
9 items	**Reliability Coefficient**
0,7672	Correlation between forms
0,8360	**Guttman Split-half**
0,8683	Equal-length Spearman-Brown
0,8724	Unequal-length Spearman-Brown
0,8555	Alpha for part 1
0,8317	Alpha for part 2

من خلال الجدول(7-20) الموضح للبيانات أعلاه أنه تم حساب معامل الثبات الإجمالي بالتجزئة النصفية قبل التعديل لمعامل بيرسون (0.7672) وبعد التعديل كان معامل سبيرمان براون (0.8683) حيث تم إستعمال معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين حيث أن قيمته (0.8360) و أن ألفا كانتا (0.8555) و(0.8317)على التوالي بالنسبة للنصف الأول و النصف الثاني.

3- مقارنة بين الطريقتين :

من خلال القيم التي عرضناها سابقاً يمكن أن نقوم بمقارنة لكلتا الطريقين في حساب الثبات :

الجدول (7-21): مقارنة بين طريقتي قياس الثبات الداخلي لمقياس الفعالية الشخصية .

	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس الفعالية الشخصية	**5**	**0.9010**	**0.8360**

إعتماداً على النتائج المبينة أعلاه في الجدول (7-21) والتي تم التحصل عليها إن قيم معاملات الثبات الداخلي و الإتساق الداخلي هي متجانسة و متناسقة سواءاً تعلق الأمر بمعامل ألفا كرونباخ أو معامل التجزئة النصفية لمقياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم ككل حيث أن جميعها عالية الثبات تفوق قيمة (0.60) حتى وإن ظهرت معادلة التجزئة النصفية أدنى قيمة من قيمة ألفا كرونباخ. إستناداً إلى ما سبق من النتائج فإن المقياس " الفعالية الشخصية في نقل التعلم " يتميز بقدر عالي من الثبات والإستقرار في نتائجه و بالتالي يمكن الإعتماد على النتائج و الوثوق بها. **(Stafford, J & Bodson,P: 2006 , 99)**

ملخص الفصل :

في هذا الفصل و المتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة إتبعنا الخطوات اللازمة بالبحث العلمي حيث تعرضنا لنوع المنهج المتبع في الدراسة و نوع البيانات المستخدمة كما عالجنا خصائص العينة على أساس المتغيرات الديمغرافية بما فيها السن و الجنس و المستوى الدراسي حيث لجأنا إلى بعض الرسومات والمنحنيات البيانية موضحة أكثر

لهاتـه الخصـائص الديموغرافيـة. عـلاوة علـى ذلـك تعرضـنا إلـى مختلـف التحاليـل الإحصـائية الوصـــفية و التحليليـــة كمـــا لا ننســـى الخطـــوة الأساســـية المتعلقـــة بقيـــاس الخصـــائص الســيكوميترية لأداتَــي الدراســة حيــث حصــلنا علــى درجــات جيــدة مــن الصــدق والثبــات ممــا يعني صلاحية كلاهما للإستعمال و القياس.

الفصل الثامن

عرض النتائج.

تمـهيد:

سعينا في هذا الفصل الثامن إلى النظر إلى المعطيات و البيانات التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق الأدوات التي تشمل الإستبيانين الأول المتعلق بالدافعية للتعلم نحو التكوين والثاني للفعالية الشخصية في نقل التعلم و اللذان توفرتا فيهما كل الشروط بشرطي الثبات و الصدق و على هذا الأساس سنقوم بالتأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات إضافة إلى التحليل الوصفي للبيانات و النتائج الإحصائية لكل المتغيرات المدروسة كل واحد على حدة. من خلال الإعتماد على أهم التحاليل الإحصائية الوصفية لكل متغير مثل المتوسط الحسابي، و المرجح، الإنحراف المعياري، الوسيط، المنوال، أصغر قيمة و أكبر قيمة ، الإلتواء، التفلطح،..علاوة على ذلك أدرجنا بعض المنحنيات البيانية و الرسومات التي توضح أشكال التوزيع لمتغيرات الدراسة هذا من جهة أم من جهة أخرى حاولنا التحقق و إختبار صدق الفرضيات.

و سنتطرق في هذا الفصل إلى جانبين أساسين تم ترتيبها على النحو التالي:

المبحث الأول : التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة

المبحث الثاني : إختبار فرضيات الدراسة

المبحث الأول : التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة.

المطلب الأول : التوزيع الطبيعي.

إختبار التوزيع الطبيعي للبيانات (one-Sample Kolmogorov-Smirnov test) **:**

تم إجراء إختبار كولموجوروف- سمرنوف للتحقق من مدى إتباع البيانات للتوزيع الطبيعي من عدمه و الذي هو إختبار ضروري في حالة إختبار الفرضيات لأن معظم الإختبارات المعلمية تشترط أن يكون التوزيع للبيانات إعتدالياً طبيعياً. والجدول (8-1) الموضح أسفله يبين نتائج الإختبار. حيث نلاحظ أن كل قيم مستوى الدلالة المعنوية للمجالات الموضحة تجاوزت و هي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (Sig > 0.05) والذي يدل على أن البيانات المستخدمة تتبع التوزيع الطبيعي و بالتالي يتجه تحليلنا نحو الإختبارات المعلمية.

الجدول (8-1): إختبار التوزيع الطبيعي (one-Sample Kolmogorov-Smirnov test)

المجال	محتوى المجال	عدد الأفراد	عددالفقرات	قيمة z	مستوى الدلالة المعنوية
1	الدافعية التوقعية	154	5	0.985	0.286
2	الدافعية الإستعمالية	154	9	1.096	0.181
3	الدافعية القيمة	154	9	0.771	0.592
4	الدافعية العامة للتعلم	154	23	0.830	0.497
5	**الفعالية الشخصية في نقل التعلم**	154	5	1.197	0.114

المطلب الثاني : الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

في هذا العرض سنحاول أن نقدم أهم نتائج التحليلات الوصفية المتعلقة بكل المتغيرات و الأبعاد المدروسة بالإعتماد على قيم المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة و التي هي كالتالي:

السؤال الأول : ماهو مستوى الدافعية نحو التعلم في نشاط التكوين ؟

السؤال الثاني : ماهو مستوى الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين ؟

للإجابة على هذا التساؤلين تم إحتساب المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لكل المتغيرين الفعالية الشخصية في نقل التعلم والدافعية نحو التعلم تجاه نشاط التكوين لجميع أبعاد الدافعية في التعلم (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) و الفقرات المكونة لكل بعد بالنسبة لأفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي علاوة على الأخذ في الحسبان لإتجاه الفقرة و ذلك من خلال قيمة المتوسطات المرجحة لكلا المتغيرين بإعتبار أن لديهما نفس سلم الإجابات أنظر الجدول (8-1) الموضح سابقاً، للمتوسطات المرجحة و الإتجاه الموافق لها.

أولاً : تحليل فقرات الدافعية للتعلم :

تناولت الدراسة ثلاثة أبعاد للدافعية نحو التعلم هي كما يلي :

1- الدافعية التوقعية : تم قياس التوقع في الدافعية ب 5 خمسة فقرات و الجدول التالي (8-2) يعرض المقاييس الإحصائية الوصفية كالمتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري إضافة إلى الترتيب و الإتجاه الموافق لتقييم كل فقرة من فقرات بعد الدافعية التوقعية.

الجدول (8-2): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية التوقعية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الإتجاه
1	يساعدني في تقديم الجودة العالية لعملي.	3.66	1.160	3	**مرتفع**
2	يساعدني في تقديم الكمية العالية لعملي.	3.50	1.092	4	**مرتفع**
3	زيادة أدائي في العمل.	3.74	1.113	2	**مرتفع**
4	يكون له تأثير كبير في أدائي.	3.24	1.149	5	**متوسط**
5	أن أصبح أفضل العاملين.	3.79	1.112	1	**مرتفع**
المتوسط الحسابي العام و الإنحراف المعياري للدافعية التوقعية.		17.94	4.165		

تشير نتائج الجدول (8-2) إلى إرتفاع مستوى الدافعية التوقعية في التكوين إذ بلغ وسطه الحسابي 17.94 و بإنحراف معياري 4.165 و قد تبين أن جميع فقرات قياسها بمستوى أهمية و إتجاه مرتفع ماعدا الفقرة 4 حيث جاءت الفقرة 5 " أن أصبح أفضل العاملين " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.79 وإنحراف معياري 1.112 و المرتبة الخامسة للفقرة 4 " يكون له تأثير كبير في أدائي" بإتجاه متوسط و متوسط حسابي 3.24 و إنحراف معياري 1.149 التي تتضمن أن توقع الدافعية في التكوين هو مرتبط أكثر أن يكون العامل أفضل من العاملين الأخرين مع توقع أن يكون التكوين له أثر كبير في زيادة الأداء الفردي و لكن في بالمقابل سجلنا أصغر قيمة للمتوسط الحسابي و التي تقترن بالفقرة 4 مما يعطي قيمة للبعد العلائقي في التكوين.

2- الدافعية الإستعمالية : تم قياس الإستعمالية في الدافعية ب 9 تسعة فقرات و الجدول (8-3) الموضح أسفله يعرض المقاييس الإحصائية الوصفية كالمتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري إضافة الترتيب و الإتجاه الموافق لتقييم كل فقرة من فقرات قياس بعد الدافعية الإستعمالية.

الجدول (8-3): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية الإستعمالية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الإتجاه
6	تشعر بالراحة الشخصية	3.564	1.272	3	**مرتفع**
7	تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك	3.642	1.124	1	**مرتفع**
8	تكون لديك شغل أكثر أمناً	3.480	1.144	5	**مرتفع**
9	أن تكون لديك الإمكانية لتعلم الأشياء الجديدة	3.629	1.096	2	**مرتفع**
10	أن تتحصل على الترقية الجيدة	3.324	1.154	7	**متوسط**
11	أن تشعر أنك أنجزت شيئاً يستحق العناء	3.376	1.054	6	**متوسط**
12	أن تكون أكثر حرية في العمل	3.194	1.183	8	**متوسط**
13	أن يكون لديك الإحترام الكبير مع زملائك في العمل	3.487	1.144	4	**مرتفع**
14	أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات	3.136	1.079	9	**متوسط**
المتوسط الحسابي العام و الإنحراف المعياري للدافعية الإستعمالية		30.837	7.120		

تشير نتائج الجدول (8-3) إلى إرتفاع مستوى الدافعية الإستعمالية في التكوين إذ بلغ وسطه الحسابي 30.837 و بإنحراف معياري 7.120 و قد تبين أن جميع فقرات قياسها بمستوى أهمية و إتجاه مرتفع ماعدا الفقرة 10، 11،12،14 حيث جاءت الفقرة 7 " تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك "بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.642 وإنحراف معياري 1.124 و المرتبة التاسعة للفقرة 14 " أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات " بإتجاه متوسط و متوسط حسابي 3.136 و إنحراف معياري 1.079

3- الدافعية القيمة : تم قياس الإستعمالية في الدافعية ب 9 تسعة فقرات و الجدول التالي (8-4) : يعرض المقاييس الإحصائية الوصفية كالمتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري إضافة إلى الترتيب و الإتجاه الموافق لتقييم كل فقرة من فقرات قياس بعد الدافعية القيمة.

الجدول (8-4): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لبعد الدافعية القيمة.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الإتجاه
15	تشعر بالراحة الشخصية	3.526	1.161	4	**مرتفع**
16	تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك	3.701	0.977	1	**مرتفع**
17	تكون لديك شغل أكثر أمناً	3.435	1.096	6	**مرتفع**
18	أن تكون لديك الإمكانية لتعلم الأشياء الجديدة	3.564	1.102	3	**مرتفع**
19	أن تتحصل على الترقية الجيدة	3.506	1.232	5	**مرتفع**
20	أن تشعر أنك أنجزت شيئاً يستحق العناء	3.324	1.125	8	**متوسط**
21	أن تكون أكثر حرية في العمل	3.402	1.075	7	**مرتفع**
22	أن يكون لديك الإحترام الكبير مع زملائك في العمل	3.636	1.153	2	**مرتفع**
23	أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات	3.253	1.207	9	**متوسط**
	المتوسط الحسابي العام و الإنحراف المعياري للدافعية القيمة	31.350	7.575		

تشير نتائج الجدول (8-4) إلى إرتفاع مستوى دافعية القيمة في التكوين إذ بلغ وسطه الحسابي 31.350 و بإنحراف معياري 7.575 و قد تبين أن جميع فقرات قياسها بمستوى أهمية و إتجاه مرتفع ماعدا الفقرة 20، 23 حيث جاءت الفقرة 16 " تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك "بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.701 وإنحراف معياري 0.977 و المرتبة التاسعة للفقرة 23 " أن يقدم لك المشرف عنك أفضل التشجيعات " بإتجاه متوسط و متوسط حسابي 3.253 و إنحراف معياري 1.207

ثانياً : تحليل فقرات الفعالية الشخصية في نقل التعلم :

تم قياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم ب 5 تسعة فقرات و الجدول التالي (8-5): يعرض المقاييس الإحصائية الوصفية كالمتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري إضافة إلى الترتيب و الإتجاه الموافق لتقييم كل فقرة من فقرات قياس الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

الجدول (8-5): نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لمتغير للفعالية الشخصية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	الإتجاه
1	إنني مقتنع أنه بإمكاني تطبيق كل ما تعلمته فعليا في عملي	3.603	1.145	2	**مرتفع**
2	أعتقد أنني قادر على نقل كل ما تعلمته إلى عملي	3.584	1.094	4	**مرتفع**
3	إنني متأكد أنني سأستعمل الكفاءات التي إكتسبتها في التكوين في تحسين مردوديتي في العمل	3.655	1.156	1	**مرتفع**
4	إنني مقتنع أني تعلمت المعرفة اللازمة المقدمة في التكوين	3.396	0.979	5	**متوسط**
5	أعتقد أنني حسنت من كفاءاتي المهنية خلال التكوين	3.603	1.111	3	**مرتفع**
المتوسط الحسابي العام و الإنحراف المعياري للفعالية الشخصية		17.84	4.682		

تشير نتائج الجدول (8-5) إلى إرتفاع مستوى الفعالية الشخصية في نقل التكوين إذ بلغ وسطه الحسابي 17.84 و بإنحراف معياري 4.682 و قد تبين أن جميع فقرات قياسها بمستوى أهمية و إتجاه مرتفع ماعدا الفقرة 4 حيث جاءت الفقرة 3 "إنني متأكد أنني سأستعمل الكفاءات التي إكتسبتها في التكوين في تحسين مردوديتي في العمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.655 وإنحراف معياري 1.156 و المرتبة الخامسة للفقرة 4 إنني مقتنع أني تعلمت المعرفة اللازمة المقدمة في التكوين " بإتجاه متوسط و متوسط حسابي 3.396 و إنحراف معياري 0.979

المبحث الثاني : إختبار فرضيات الدراسة.

المطلب الأول: نتائج مقياسي الإلتواء و التفلطح.

في هذا الجزء نحاول أن نعرض بعض مقاييس التشتت و مقاييس النزعة المركزية و التي منها: المتوسط، الوسيط، المنوال و الإنحراف المعياري وأصغر قيمة و أكبر قيمة لمتغيرات الدراسة في الشكل الموضح أسفله علاوة على عرض التفاصيل بما فيها درجة الإلتواء و التفرطح لكل واحد من

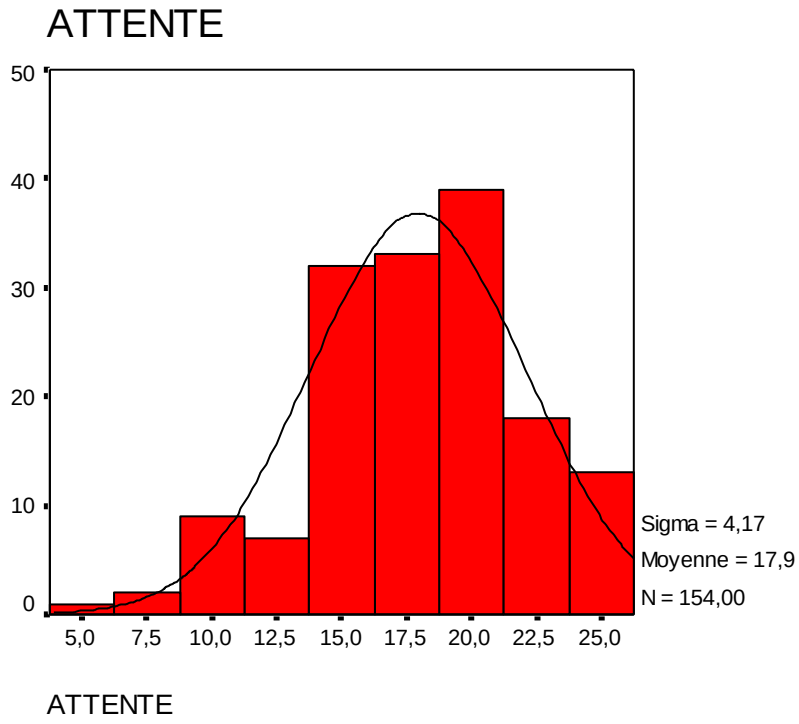
جهة و المنحنى الطبيعي للتوزيع من جهة أخرى. كما يجب أن تكون درجة الإلتواء و التفرطح لاتتعد المجال (1+/1-) **(Carricano M, Poujol F : 2008, 33)**.

الجدول (8-6): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

المقياس	المتوسط	الإنحراف المعياري	الوسيط	المنوال	الإلتواء	التفرطح	أصغر قيمة	أكبر قيمة
التوقعية	17.94	4.16	18	18	-0.408	0.125	5	25
الإستعمالية	30.83	7.12	30	30	-0.294	0.755	9	45
القيمة	31.35	7.57	31.5	32	-0.295	0.302	9	45
الدافعية	80.12	17.42	79	68	-0.151	0.260	29	112
الفعالية في النقل	17.84	4.68	18	17	-0.593	0.403	5	25

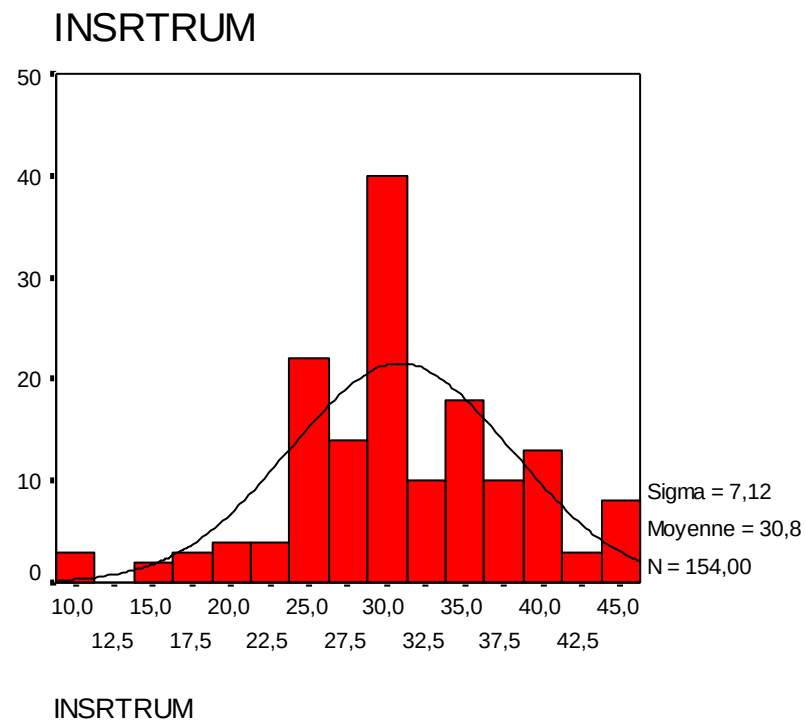
من ملاحظاتنا للجدول (8-6) الموضح أعلاه و الذي يفصل المعطيات فيما يخص الإحصاء الوصفي للمتغيرات المدروسة و الذي يتطرق إلى مقاييس النزعة المركزية و مقاييس التشتت بالنسبة لمقاييس النزعة المركزية فإننا نلاحظ أن هناك تقارب و أحياناً تماثل بين هاته المقاييس فمثلاً بالنسبة لمتغير التوقعية فالمتوسط الحسابي هو 17.94 أما الوسيط هو 18 و الذي لديه نفس القيمة و يماثل المنوال.أما متغير الإستعمالية كانت قيمه للمتوسط الحسابي و الوسيط و المنوال هي 30.83، 30، 30 على التوالي والتي متقاربة إلى حد كبير أما متغير الدافعية في التعلم نفس الملاحظة 80.12، 79، 68 إلى حد ما أم متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم فالقيم الثلاثة 17.84،18،17 كانت مقاربة جداً. هذا من جهة، أما من جهة أخرى بالنظر إلى الأشكال الموالية و التي تعالج التوزيع للبيانات بالنسبة للمتغيرات المدروسة التوقعية، الإستعمالية، القيمة، الدافعية للتعلم، و الفعالية الشخصية في نقل التعلم. و من خلال المنحنيات و التي في غالبها لديها الشكل الجرسي. و على هذا الأساس إن كل البيانات المتعلقة بالمتغيرات المدروسة لديها توزيع طبيعي أو قريب من التوزيع الطبيعي.

الشكل (8-1) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية التوقعية"



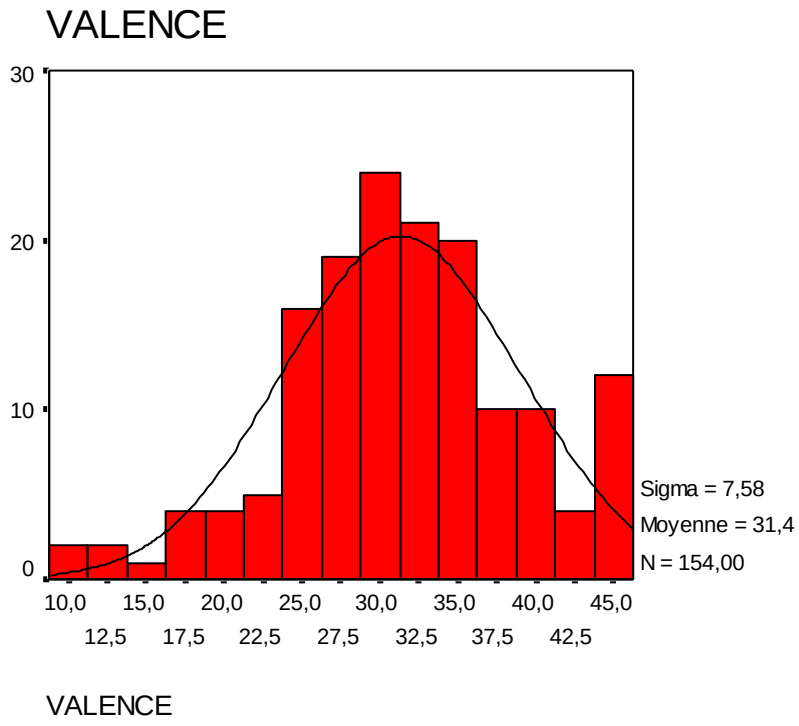
بالنسبة لمتوسط درجات الدافعية التوقعية لأفراد العينة والذي بلغ 17.94 و الذين شاركوا في البحث بوسيط 18 بالنسبة للفقرات الخمسة عند ألفا تساوي 0.7828 و التي تقيس الدافعية التوقعية نحو التعلم كما أنه من خلال المنحنى البياني للمتغير المستقل الموضح أعلاه الشكل (8-1) الذي يوضح التوزيع نستشف و نلاحظ أنه سالب الإلتواء (إلتواء نحو اليسار) و أنه يقترب من التوزيع الطبيعي و الذي يساعدنا في التحاليل الإحصائية اللاحقة المتعلقة بالإنحدار المتعدد و التباين حيث أنه من الشروط الواجب توفرها لإجراء مثل هذا النوع من التحليل. **(Pallant , J: 2005, 143)**

الشكل (8-2) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية الإستعمالية"



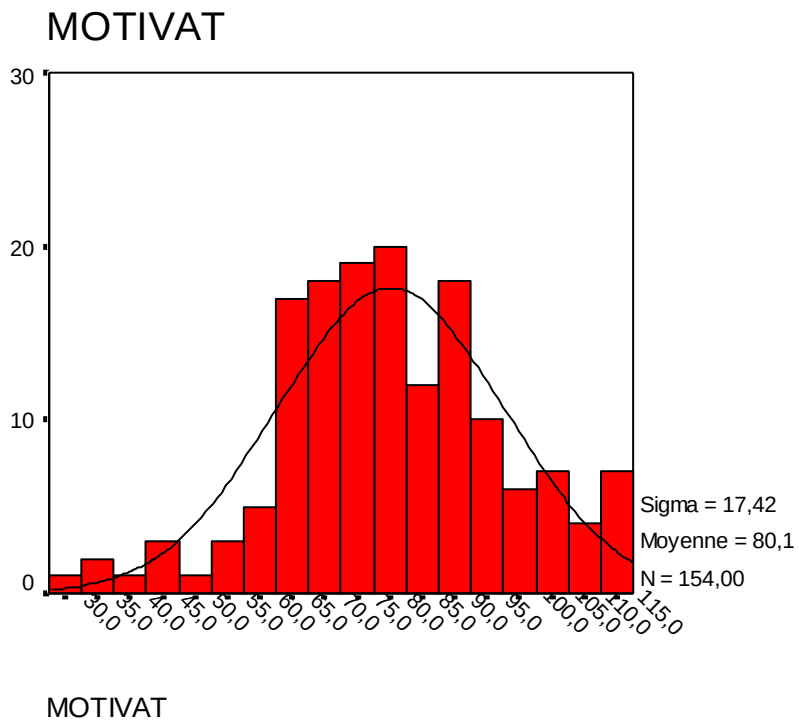
بالنسبة لمتوسط درجات الدافعية الإستعمالية لأفراد العينة والذي بلغ 30.83 و الذين شاركوا في البحث بوسيط 30 بالنسبة للفقرات التسعة عند ألفا تساوي 0.8195 و التي تقيس الدافعية الإستعمالية نحو التعلم كما أنه من خلال المنحنى البياني للمتغير المستقل الموضح أعلاه الشكل (8-2) الذي يوضح التوزيع نستشف و نلاحظ أنه موجب الإلتواء (إلتواء نحو اليمين) كما نلحظ أن درجة التفلطح 0.755 هي الأكبر و أن التوزيع يقترب من التوزيع الطبيعي.

الشكل (8-3) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية القيمة"



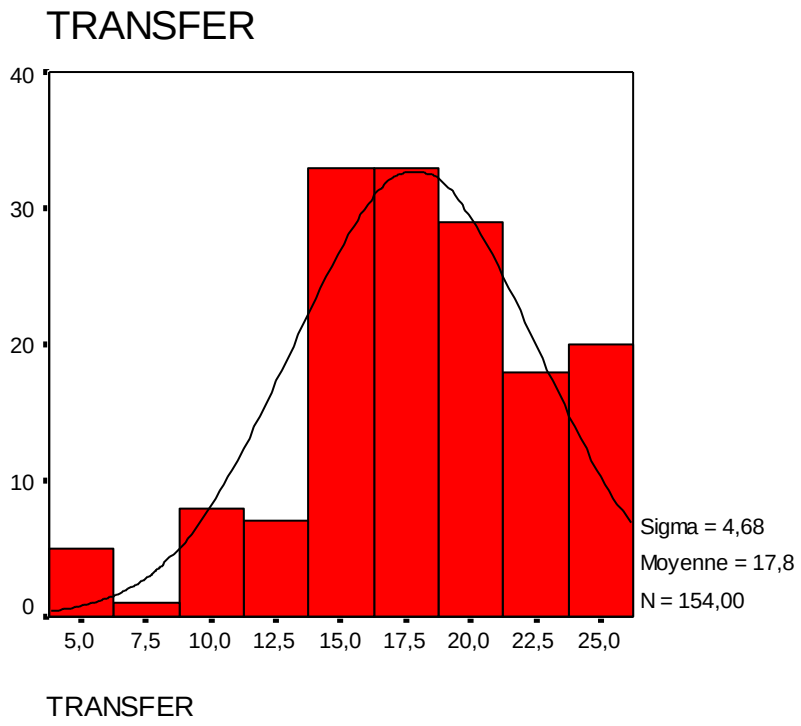
أما بالنسبة لمتوسط درجات دافعية القيمة لأفراد العينة والذي بلغ 31.35 و الذين شاركوا في البحث بوسيط 31.5 بالنسبة للفقرات التسعة عند ألفا تساوي 0.8517 و التي تقيس دافعية القيمة نحو التعلم كما أنه من خلال المنحنى البياني للمتغير المستقل الموضح أعلاه الشكل (8-3) الذي يوضح التوزيع نستشف و نلاحظ أنه سالب الإلتواء (إلتواء نحو اليسار) و أن التوزيع يقترب من التوزيع الطبيعي.

الشكل (8-4) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الدافعية نحو التعلم"



بالنسبة لمتوسط درجات الدافعية الكلية نحو التعلم لأفراد العينة والذي بلغ 80.12 و الذين شاركوا في البحث بوسيط 79 بالنسبة للفقرات الثلاثة وعشرون عند ألفا تساوي 0.9209 و التي تقيس الدافعية العامة نحو التعلم كما أنه من خلال المنحنى البياني للمتغير المستقل الموضح أعلاه الشكل (8-4) الذي يوضح التوزيع نستشف و نلاحظ أنه موجب الإلتواء (إلتواء نحو اليمين) و أن التوزيع يقترب من التوزيع الطبيعي.

الشكل (8-5) : منحنى التوزيع الطبيعي لمتغير " الفعالية الشخصية في نقل التعلم"



بالنسبة لمتوسط درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لأفراد العينة والذي بلغ 17.84 و الذين شاركوا في البحث بوسيط 18 بالنسبة للفقرات الخمسة عند ألفا تساوي 0.9010 و التي تقيس الفعالية الشخصية النوعية في نقل التعلم كما أنه من خلال المنحنى البياني للمتغير المستقل الموضح أعلاه الشكل (7-1) الذي يوضح التوزيع نستشف و نلاحظ أنه سالب الإلتواء (إلتواء نحو اليسار) و أن التوزيع يقترب من التوزيع الطبيعي.

ترميز متغيرات الدراسة :

- متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين TRANSFER
- الدافعية الكلية نحو التعلم لنشاط التكوين MOTIVAT
- الدافعية القيمة نحو التعلم VALENCE
- الدافعية الإستعمالية INSTRUMENT
- الدافعية التوقعية ATTENT
- الجنس HOMME 1 FEMME 2
- الفئة العمرية TRANAGE
- المستوى الدراسي SCHOLAR

المطلب الثاني: إختبار الفرضية الرئيسية الأولى.

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي). عند مستوى دلالة 0.05

نتائج تحليل الفرضية الجزئية الأولى :

الفرضية الجزئية الأولى ف1- لا توجد فروق دالة إحصائياً من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً لجنسهم (الذكور و الإناث) عند مستوى الدلالة 0.05

لفحص هاته الفرضية تم إختبار (T Test) للعينات المستقلة ومن النتائج المبينة في الجدول (8-7) و الذي يوضح أن متوسط الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى الذكور يساوي 18.2093 أما لدى الإناث فهو يساوي 17.3824 و من نتائج (test de Levene sur l'égalité des variances) كانت مستوى الدلالة تساوي 0.068 و التي هي أكبر من 0.05 و لهذا نستطيع القول أن تباين المجتمعين متساويين و بناءاً على هاته النتيجة نستخدم القراءات التي تقابل (Hypothèse de variances égales) و التي تظهر أن "ت" المحسوبة تساوي 1.089 و درجات الحرية تساوي 152 و مستوى الدلالة 0.278 و التي هي أكبر من 0.05 لذا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض فرض البحث للفرضية الجزئية ف1 و التي مفادها أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً لجنسهم (الذكور و الإناث) عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (8-7): نتائج إختبار(T-test) لقياس الفعالية الشخصية طبقاً لمتغير الجنس.

البعد (المجال)	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الفعالية الشخصية في النقل	ذكر	86	18.2093	4.9471	1.089	0.278
	أنثى	68	17.3824	4.3160		

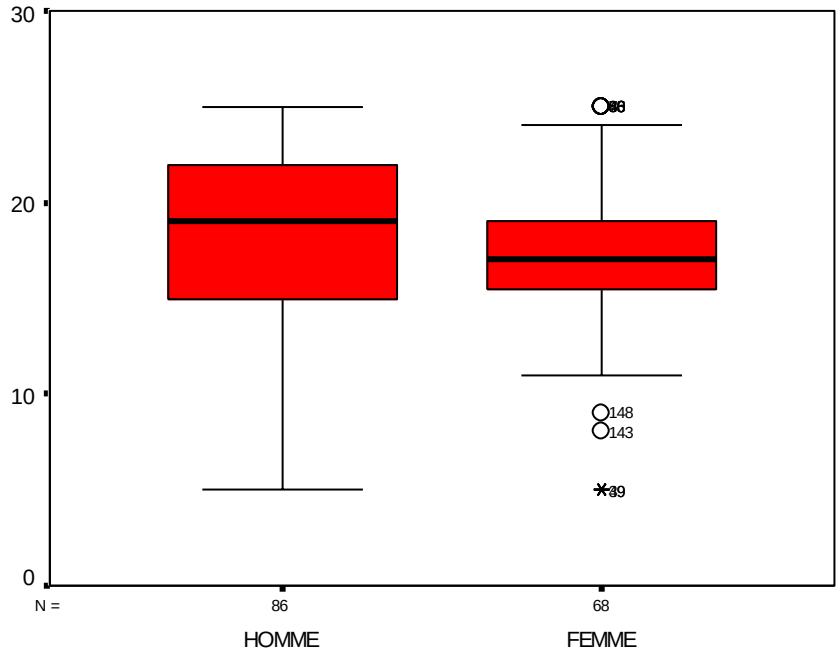
حساب حجم الأثر: يمكننا أن نستعمل مربع إيتا (η^2) = $T^2 / T^2 + df$ حيث كانت النتيجة كما يلي: $1.089^2 / 1.089^2 + 152 = 0.007$ **فمربع إيتا (η^2) يساوي** 0.007

و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.007 و الذي يعني أن 0.7 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للجنس وهي قيمة صغيرة جداً.

نتيجة التحليل : قمنا بإستعمال الإختبار ت للمقارنة بين متوسطات الفعالية الشخصية في نقل التعلم بين الذكور(المتوسط الحسابي 18.209 و الإنحراف المعياري 4.94) و الإناث (المتوسط الحسابي 17.382 و الإنحراف المعياري 4.310) و قيمت ت تساوي 1.089 عند 0.278 حيث أن أهمية الفروق بين المتوسطات كانت جد ضعيفة بالنظر إلى قيمة إيتا مربع 0.007. وبالتالي ليس

هناك فروق دالة إحصائياً بين فئتي الذكور و الإناث لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05 هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن الفروق بين المتوسطات الحسابية هي ضئيلة جداً بإعتبار الرسم البياني الموضح أدناه في الشكل (8-6) و الذي يبين لنا هاته النتيجة.

الشكل (8-6) : الرسم البياني المستخدم لتوضيح نتائج الإختبار ت للجنس.



نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الجزئية الثانية ف2- لا توجد فروق دالة إحصائياً من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة العاملين في القطاع البنكي وفقاً للفئات العمرية عند مستوى الدلالة 0.05

لفحص هاته الفرضية تم إستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) و قد تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8-8) الذي يوضح أن قيمة "ف" المحسوبة 0.230 و الدلالة الإحصائية 0.875 و التي هي أكبر من 0.05 مما يعني عدم رفض الفرض الصفري و بالتالي لا يوجد فروق

دالة إحصائياً بين الفئات العمرية الأربعة لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (8-8): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) طبقاً متغير الفئة العمرية.

البعد (المجال)	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
الفعالية الشخصية في النقل	بين المجموعات	15.355	3	5.118	0.230	0.875
	داخل المجموعات	3338.905	150	22.259		
	الكلي	3354.260	153			

حساب حجم الأثر: يمكننا أن نستعمل مربع إيتا (η 2) = **Somme des carré inter-groupes**/ **Somme des carré totale** حيث كانت النتيجة كما يلي : **15.355 / 3354.260 = 0.004 فمربع إيتا (η 2) يساوي** 0.004

و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.004 و الذي يعني أن 0.4 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للفئة العمرية وهي قيمة صغيرة جداً.

نتيجة التحليل : قمنا بإستعمال تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات الفعالية الشخصية في نقل التعلم بين الفئات العمرية الأربعة حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.230 و الدلالة الإحصائية 0.875 و التي هي أكبر من 0.05 حيث أن أهمية الفروق بين المتوسطات كانت جد ضعيفة بالنظر إلى قيمة إيتا مربع 0.004. و بالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين الفئات العمرية الخمسة لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

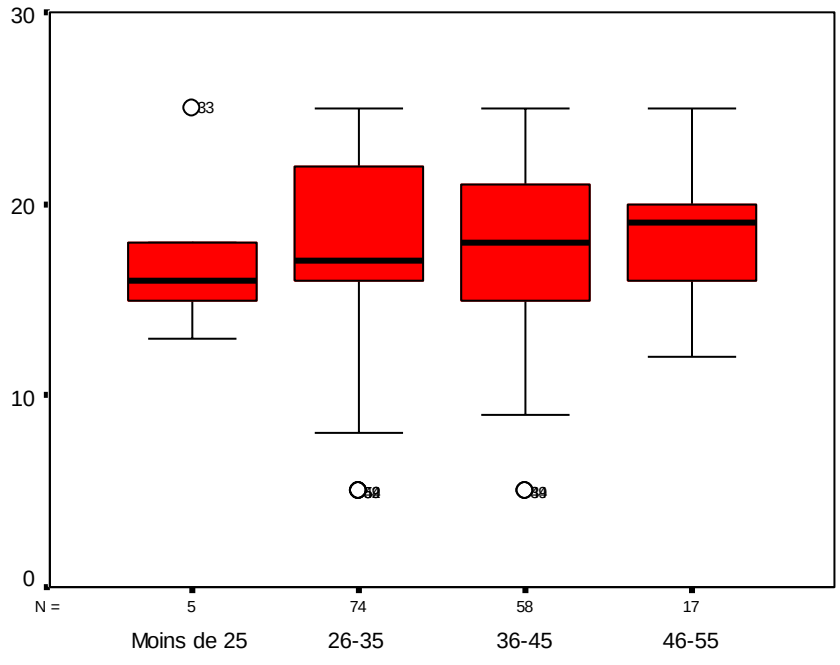
كما يتضح من الجدول (8-9) أن الفئة العمرية ما بين (46-55 سنة) حققت أعلى متوسط حسابي في الفعالية الشخصية في نقل التعلم إذ بلغ المتوسط الحسابي لها 18.47 تليها الفئة العمرية (26-35 سنة) بمتوسط حسابي يساوي 17.98 ثم الفئة العمرية (36-45 سنة) بمتوسط حسابي يساوي

17.51 ثم الفئة الأخيرة (أقل من 50 سنة) بمتوسط حسابي 17.40 هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن الفروق بين المتوسطات الحسابية هي ضئيلة بإعتبار الرسم البياني الشكل (8-7) الموضح أسفله.

الجدول (8-9): المتوسط الحسابي طبقاً لمتغير الفئة العمرية.

الفئة العمرية	المتوسط الحسابي
أقل من 25 سنة.	17.40
26 - 35 سنة.	17.98
36 - 45 سنة.	17.51
46 - 55 سنة.	18.47
56 فما فوق.	–
المجموع	**17.844**

الشكل (8-7) : الرسم البياني المستخدم لتوضيح نتائج تحليل التباين الأحادي للفئة العمرية .



نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثالثة :

الفرضية الجزئية الثالثة ف3- لا توجد فروق دالة إحصائياً من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً للمستوى الدراسي (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي) عند مستوى الدلالة 0.05

لفحص هاته الفرضية تم إستخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) و قد تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (8-10) الذي يوضح أن قيمة "ف" المحسوبة 0.472 و الدلالة الإحصائية 0.703 و التي هي أكبر من 0.05 مما يعني عدم رفض الفرض الصفري و بالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (8-10): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) طبقاً لمتغير المستوى الدراسي.

البعد (المجال)	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
الفعالية الشخصية في النقل	بين المجموعات	31.340	3	10.447	0.472	0.703
	داخل المجموعات	3322.919	150	22.153		
	الكلي	3354.260	153			

حساب حجم الأثر: يمكننا أن نستعمل مربع إيتا (2 η) = **Somme des carré inter-groupes**/ **Somme des carré totale** حيث كانت النتيجة كما يلي: **31.340 / 3354.260= 0.009 فمربع إيتا (2 η) يساوي** 0.009

و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.009 و الذي يعني أن 0.9 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للمستوى الدراسي وهي قيمة صغيرة جداً.

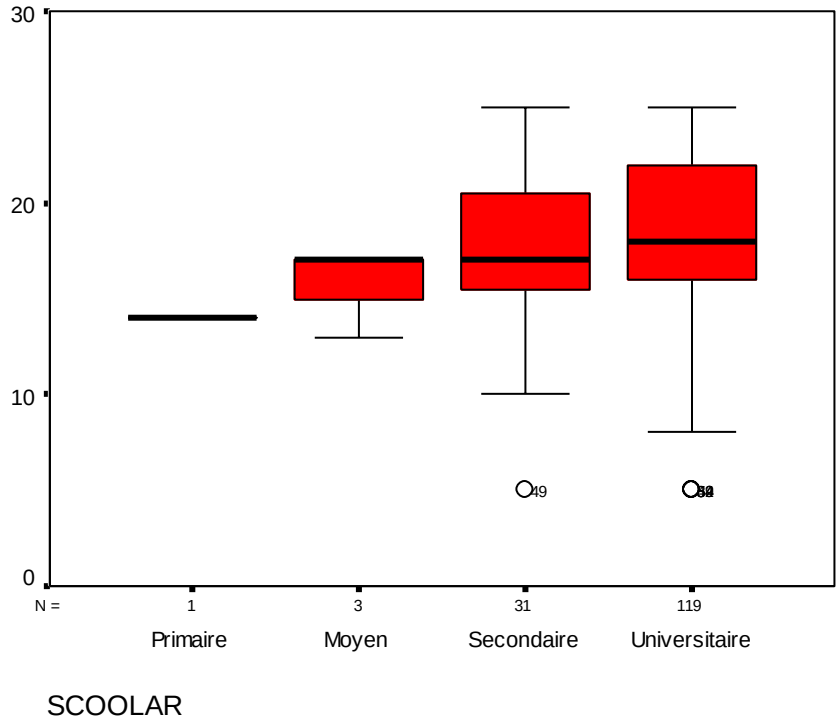
نتيجة التحليل : قمنا بإستعمال تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات الفعالية الشخصية في نقل التعلم بين المستويات الدراسة الأربعة حيث بلغت قيمة ف المحسوبة 0.472 و الدلالة الإحصائية 0.703 و التي هي أكبر من 0.05 حيث أن أهمية الفروق بين المتوسطات كانت جد ضعيفة بالنظر إلى قيمة إيتا مربع 0.009 و بالتالي لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (8-11): المتوسط الحسابي طبقاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي
الإبتدائي	14.00
المتوسط	15.666
الثانوي	17.709
الجامعي	17.966
المجموع	17.8444

كما أنه يتضح من الجدول (8-11) أن ذوي المستوى الجامعي قد حققوا أعلى مستوى من الفعالية الشخصية في نقل التعلم إذ بلغ متوسطهم الحسابهم الخاص بهم 17.966 يليهم ذوي المستوى الثانوي 17.709 ثم يكاد يتضائل عند المستوى المتوسط 15.666 حتى المستوى الإبتدائي 14.00 لكنه من الرغم من التضائل للمتوسط الحسابي كلما إنخفض المستوى الدراسي إلا أن هذا التضائل ليس كبيراً بإعتبار الفروق بسيطة بين المتوسطات إلا فيما يتعلق بالمستوى المتوسط و الإبتدائي. واللذان ليس لهما قيمة كبيرة لأنهما لايمثلان إلا 04 أفراد. هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن الفروق بين المتوسطات الحسابية هي ضئيلة بإعتبار الرسم البياني الشكل (8-8) الموضح أسفله.

الشكل (8-8) : الرسم البياني المستخدم لتوضيح نتائج تحليل التباين الأحادي للمستوى الدراسي .



المطلب الثالث: إختبار الفرضية الرئيسية الثانية.

الفرضية الرئيسية الثانية : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدافعية للتعلم ما قبل التكوين و تشمل الدافعية (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05.

نتائج تحليل الفرضية الرابعة:

الفرضية الرابعة ف4- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافعية القيمة نحو التعلم و بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05

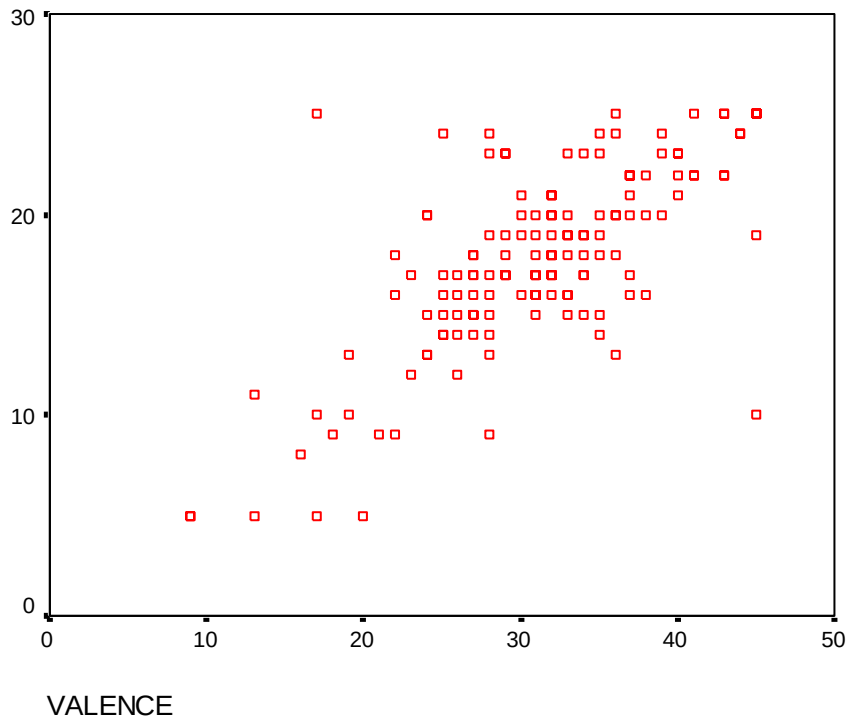
لفحص هاته الفرضية تم إستخدام معامل إرتباط بيرسون (r Pearson) لمعرفة العلاقة بين درجات دافعية القيمة و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي و قد تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول(8-12) الموضح أدناه:

الجدول (8-12): معامل إرتباط (r Pearson) بين الدافعية للتعلم (القيمة) ومستوى الفعالية الشخصية.

المتغيران	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى المعنوية
الدافعية للتعلم (القيمة)	"ر" المحسوبة	**0.000**
الفعالية الشخصية في نقل التعلم	**0.730****	

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

الشكل (8-9) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و القيمة.



نتيجة التحليل : تشير نتائج الجدول (8-12) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات دافعية القيمة نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين

في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.730 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت درجات الدافعية من ناحية القيمة نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة، حيث يتضح من خلال الشكل(8-9) لشكل الإنتشار فإن العلاقة خطية بين المتغيرين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و دافعية القيمة.

نتائج تحليل الفرضية الخامسة:

الفرضية الخامسة ف5- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافعية الإستعمالية نحو التعلم و بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05

لفحص هاته الفرضية تم إستخدام معامل إرتباط بيرسون (r Pearson) لمعرفة العلاقة بين درجات الدافعية الإستعمالية و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي و قد تبين من النتائج الموضحة في الجدول(8-13) الموضح أدناه.

الجدول (8-13): معامل إرتباط بين الدافعية للتعلم (الإستعمالية) و مستوى الفعالية الشخصية.

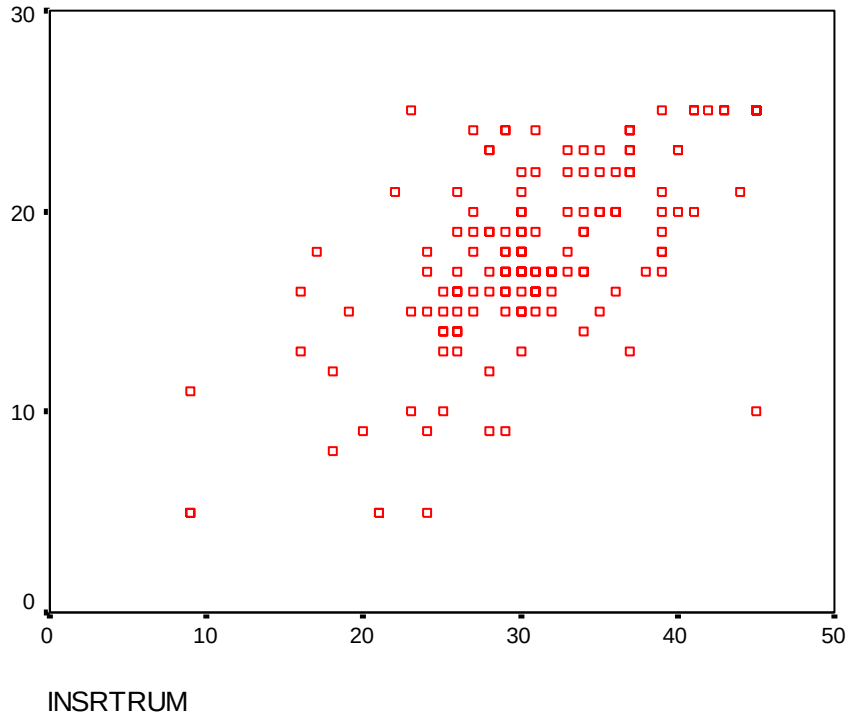
المتغيران	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى المعنوية
الدافعية للتعلم (الإستعمالية)	"ر" المحسوبة	**0.000**
الفعالية الشخصية في نقل التعلم	**0.656****	

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

نتيجة التحليل : تشير نتائج الجدول (8-13) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات الدافعية الإستعمالية نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.656 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت

درجات الدافعية من ناحية الإستعمالية نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة، حيث يتضح من خلال الشكل(8-10) لشكل الإنتشار بأن العلاقة خطية بين المتغيرين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و الدافعية الإستعمالية.

الشكل (8-10) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و الإستعمالية.



نتائج تحليل الفرضية السادسة:

الفرضية السادسة ف6- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات دافعية التوقعية نحو التعلم و بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05

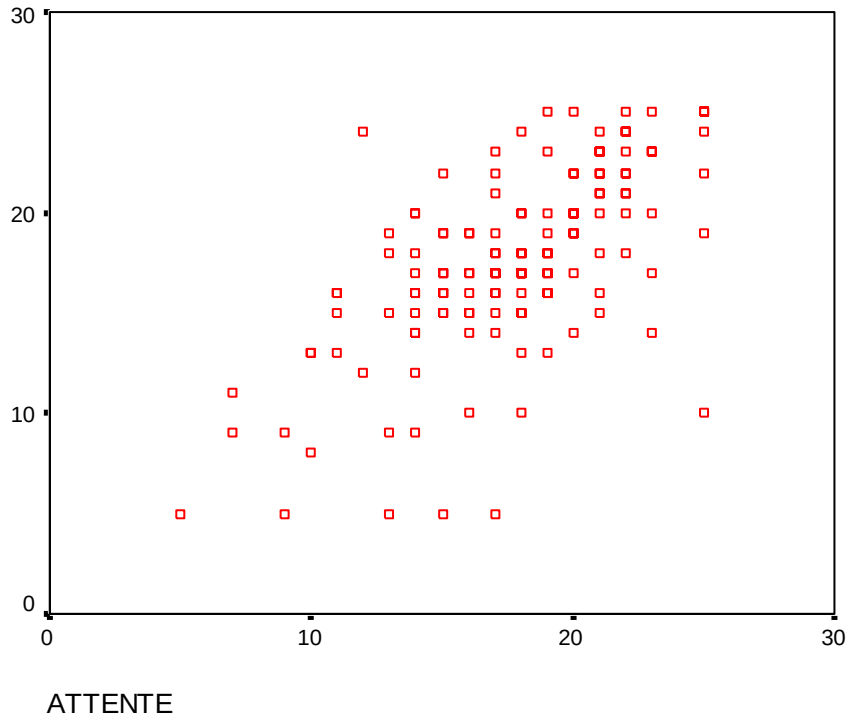
لفحص هاته الفرضية تم إستخدام معامل إرتباط بيرسون (r Pearson) لمعرفة العلاقة بين درجات الدافعية التوقعية و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي و قد تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول(8-14) الموضح أدناه :

الجدول (8-14): معامل إرتباط بين الدافعية للتعلم (التوقعية) و مستوى الفعالية الشخصية.

المتغيران	معامل الإرتباط بيرسون	مستوى المعنوية
الدافعية للتعلم (التوقعية)	"ر" المحسوبة	**0.000**
الفعالية الشخصية في نقل التعلم	**0.676****	

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01**

الشكل (8-11) : لوحة الإنتشار بين متغيري الفعالية الشخصية و التوقعية.



نتيجة التحليل: تشير نتائج الجدول (8-14) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات الدافعية التوقعية نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.676 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت درجات الدافعية من ناحية التوقعية نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة. حيث يتضح من خلال الشكل(8-11) لشكل الإنتشار بأن العلاقة خطية بين المتغيرين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و دافعية التوقعية.

نتائج الفرضية السابعة:

الفرضية السابعة 7– هل يمكن التنبؤ بالفعالية الشخصية في نقل التعلم من خلال أبعاد الدافعية للتعلم نحو التكوين (التوقعية –الإستعمالية – القيمة).؟ و ماهو البعد الأكثر تأثيراً ؟

لأجل ضمان ملائمة البيانات لتحليل الإنحدار المتعدد، تم التأكد من عدم وجود إرتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة للدراسة وذلك بإجراء إختبار معامل تضخم التباين (Variance inflation factor) أو ما يطلق عليه أحياناً (Statistiques de Colinéarité) و إختبار التباين المسموح به (Tolérance) لكل عنصر من عناصر المتغير المستقل ويفترض أن لا يتجاوز معامل تضخم التباين للمتغيرات المستقلة عن 10 وأن تزيد قيمة التباين المسموح به 0.05 و الملاحظ من خلال الجدول (8-15) أن قيمة (VIF) لعناصر الدافعية في التعلم جميعها بما فيها التوقعية، الإستعمالية، القيمة هي أقل من 10 حيث تراوحت قيمها على التوالي 2.596، 3.095، 3.590 كما أن قيمة التباين المسموح به لهذه المتغيرات كان أكبر من 0.05 إذ تراوحت قيمتها بين 0.385، 0.323، 0.279 مما يشير إلى عدم وجود إرتباط عالٍ بين المتغيرات المستقلة. **(Pallant , J: 2005, 150)**

الجدول (8-15): نتائج إختبار معامل تضخم التباين و التباين المسموح به و معامل الإلتواء.

المتغير	معامل تضخم التباين (VIF)	التباين المسموح به(Tolérance)	الإلتواء(Skewness)
التوقعية	2.596	0.385	-0.408
الإستعمالية	3.095	0.323	-0.294
القيمة	3.590	0.279	-0.295

ولأجل التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات تم حساب معامل الإلتواء للمتغيرات المستقلة إذ أن البيانات تقترب من التوزيع الطبيعي بإعتبار أن معامل الإلتواء لجميع المتغيرات أقل و لاتتعد المجال (–1/+1) فإن لم تكن كذلك فإن نتيجة تحليل الإنحدار غير موثوق بها كما يعد شرطاً لإجراء هذا النوع من التحليل **(Carricano M, Poujol F : 2008, 33)**.

نتيجة التحليل : من خلال الجدول (8-16) المبين أسفله أشارت نتائج الإنحدار المتعدد أن المتغيرات المستقلة الدافعية (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) نحو التعلم في التكوين تفسر ما نسبته 0.571 من التباين الحاصل في الفعالية الشخصية في نقل التعلم و لإختبار الأثر في حال الإنحدار المتعدد فيتم الإعتماد على النتائج الواردة في الجدول (8-15) يتضح أن قيمة ف هي 66.670 و درجة حرية 153،3 و هي دالة إحصائياً حيث أن مستوى الدلالة 0.000 أقل من 0.05 لذلك نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة القائلة أن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغيرات الدافعية نحو التعلم الثلاثة مجتمعة (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) على الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

أيضاً من خلال النتائج الواردة في الجدول (8-16) يتضح أن قيمة ف هي 66.670 ومستوى الدلالة 0.000 حيث أن مستوى الدلالة أقل من 0.05 فإننا نستنتج من ذلك على صلاحية النموذج لإختبار الفرضية السابعة. أي أننا يمكننا الإعتماد على المتغيرات الثلاثة المستقلة للدافعية (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) للتنبؤ بالفعالية الشخصية في نقل التعلم.

الجدول (8-16): نتائج تحليل التباين للإنحدار للتأكد من صلاحية النموذج لإختبار الفرضية السابعة.

النموذج	المصدر	معامل التحديد R2	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفعالية الشخصية في نقل التعلم	الإنحدار	0.571	1916.764	638.921	66.670	0.000
	الخطأ		1437.496	9.583		
	المجموع		3354.260			

إستخدم تحليل الإنحدار المتعدد لإختبار الفرضية السابعة و قد تبين من خلال نتائج التحليل الوارد في الجدول (8-17) وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لمتغيرات الدافعية نحو التعلم مجتمعة (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) على الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في البنوك. وهذا ما توضحه قيم " ت " عند مستوى دلالة 0.05 فيما فسر متغير الدافعية نحو التعلم حوالي 57٪ من التباين في مستوى الفعالية الشخصية في نقل التعلم بالإعتماد على قيمة R2 و بالتالي نثبت ونؤكد صحة الفرضية.

الجدول (8-17): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لأثر متغيرات الدافعية على الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

الدافعية نحو التعلم	A	الخطأ المعياري	Bêta	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التوقعية		0.097	0.255	2.966	0.004
الإستعمالية		0.062	0.116	1.230	0.221
القيمة		0.063	0.442	4.363	0.000

علاوة على ذلك بالنظر إلى القيم المطلقة المحصل عليها لـ (Bêta) و التي هي موضحة في الجدول (8-17) فإنه يمكننا أن نبين أيٌ من المتغيرات الثلاثة أكثر أهمية في تأثيره على الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

و قد تبين من خلال قيم (Bêta) الموضحة في الجدول (8-17) حيث نلاحظ أن ترتيبها حسب الأهمية هو **القيمة> التوقعية > الإستعمالية** . نفس الترتيب بالنسبة لقيمة إختبار "ت" و الذي يقدر الأهمية النسبية للمتغيرات المتنبئة. ففي هاته الحالة فإن متغير دافعية القيمة هو الأكثر أهمية و الأكثر تأثيراً للتنبؤ بالفعالية الشخصية في نقل التعلم و الذي يليه الدافعية التوقعية و في الأخير الإستعمالية. فمتغير القيمة هو الأكثر تأثيراً حيث بلغت قيمة Bêta المقابلة لهذا المتغير 0.442 و هي ذات دلالة عند مستوى الدلالة أقل من 0.05 و قد تلاه متغير التوقعية حيث بلغت قيمة Bêta المقابلة لهذا المتغير0.255 و هي ذات دلالة عند مستوى الدلالة أقل من 0.05 و أخيراً المتغير الأقل تأثيراً هو الإستعمالية حيث كانت بلغت قيمة Bêta المقابلة لهذا المتغير 0.116 عند مستوى الدلالة أكبر من 0.05 و بالتالي لا يعتمد على متغير الدافعية الإستعمالية في التنبؤ بقيمة الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

الطريقة الثانية :

إضافة إلى ذلك عند إستخدام تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة (Stepwise) نلاحظ أن معامل Bêta غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت 0.116 بالنسبة لمتغير الدافعية الإستعمالية كما أن معامل الإرتباط الجزئي بينها وبين المتغير التابع الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد إستبعاد أثر المتغيرات (التوقعية، القيمة) التي دخلت معادلة الإنحدار كانت ضعيفة جداً والذي قيمته 0.10 حيث تم إستبعاد متغير الدافعية الإستعمالية من المعادلة.

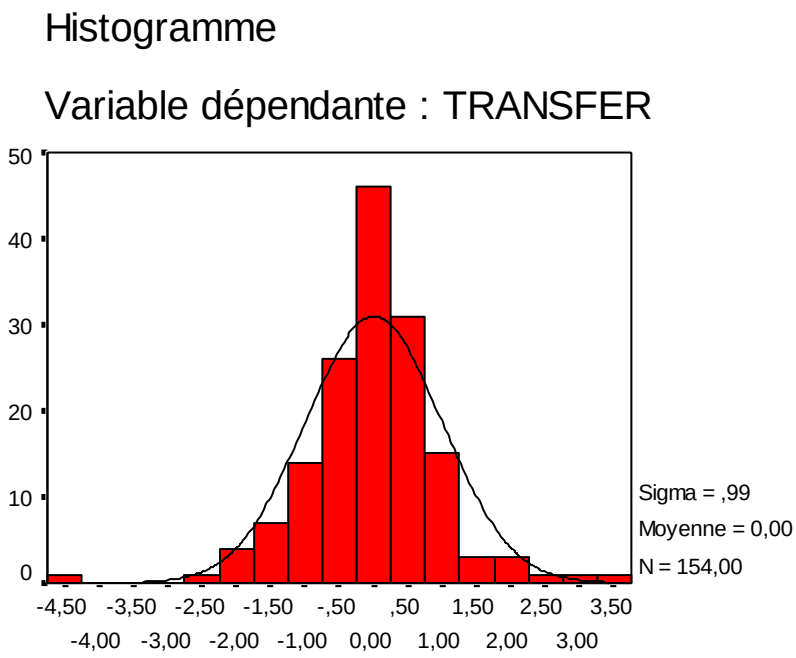
كما أن هاته الطريقة أوجدت لنا نموذجين و من خلال قيم R2 نلاحظ أن النموذج الأول له قيمة 0.534 أما حينما أضفنا الدافعية التوقعية تحسنت نسبة التباين في النموذج الثاني و الذي قيمة 0.567 و التي قريبة جداً من النموذج الذي حصلنا عليه بالطريقة الأولى لتحليل الإنحدار (Enter) بإستخدام 3 متغيرات مستقلة. إذ وفر لنا هذا الإختيار نفس القدرة التنبؤية و لكن بإستخدام عدد أقل من المتغيرات المستقلة واللذان هما متغير الدافعية القيمة و متغير الدافعية التوقعية. وعلى هذا الأساس نتبنى نموذجاً كالآتي على أساس النتائج المبينة في الجدول (6-42) و يمكننا كتابة معادلة التنبؤ بقيم متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم من خلال أبعاد الدافعية نحو التعلم في التكوين الثلاثة (التوقعية، القيمة) كما يلي :

متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم = (2.169) + (القيمة × 0.317) + (التوقعية × 0.319)

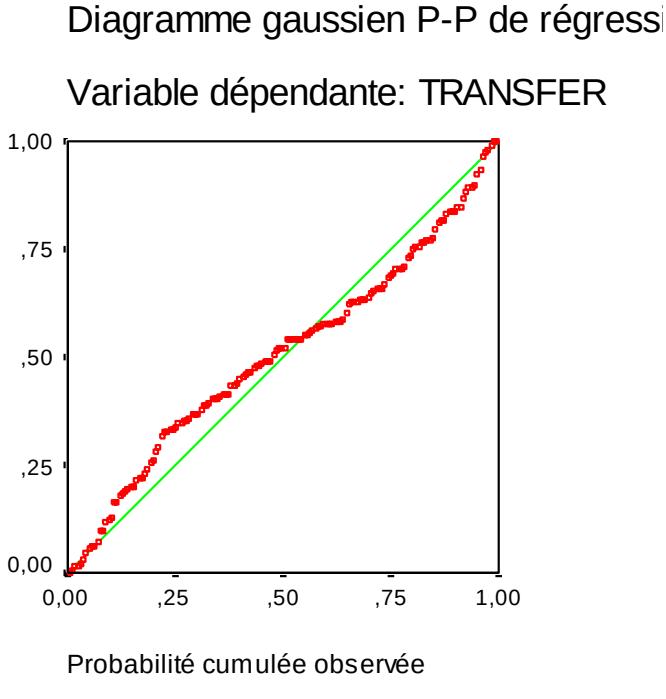
القيم التي توجد تحت Beta تمثل البدائل لمجموعة المعاملات التي يمكن إستخدامها. حيث نقوم بتحويل جميع المتغيرات إلى درجات معيارية مع ملاحظة أنه لا توجد قيمة للثابت في هذا العمود حيث تصبح معادلة الإنحدار على الصورة التالية :

Predicted Z Transfer self-efficacy = (0.513)* (Z Valence) + (0.284)* (Z Expentancy)

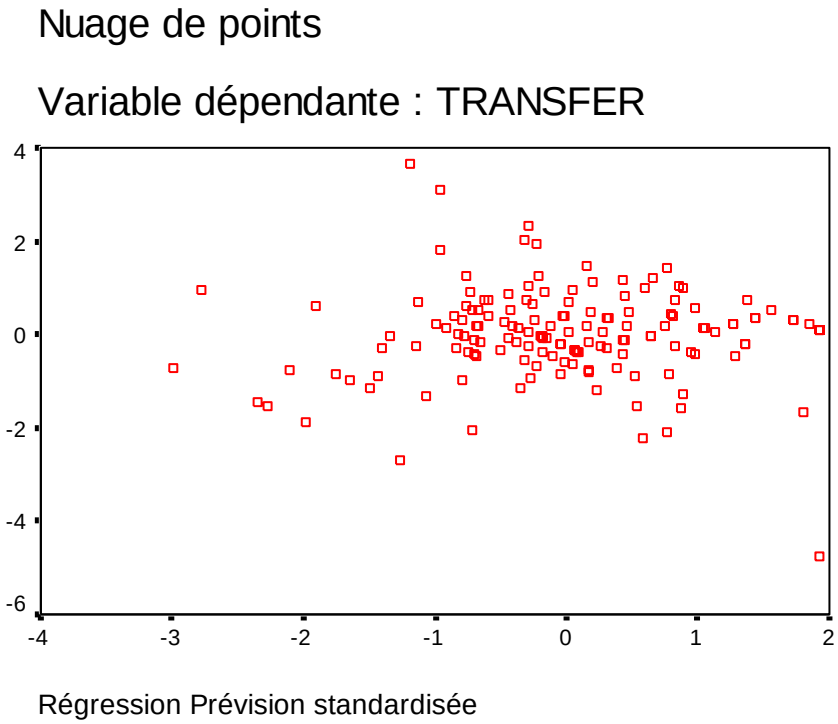
الشكل (8-12) : الإنحدار المتعدد منحنى أخطاء التنبؤ.



الشكل (8-13) : العلاقة الخطية للإنحدار المتعدد.



الشكل (8-14) : لوحة الإنتشار القيم المعيارية للقيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ.



ومن خلال الرسم البياني الموضح أعلاه (8-12) أن البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً كذلك من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل (8-13) أسفله أن البواقي تتجمع حول الخط المستقيم و بالتالي فإن البيانات (البواقي) تتوزع حسب التوزيع الطبيعي.

و من خلال الشكل(8-14) في لوحة الإنتشار بين القيم المتنبأ بها مع القيم المعيارية للخطأ. فإننا نلاحظ أن شكل الإنتشار هو عشوائي وهذا يدل على أن العلاقة خطية.

ملخص الفصل :

كما رأينا في هذا الفصل من خلال عرض مجموعة من النتائج الإحصائية الوصفية بإستعمال أهم التحليلات الإحصائية الوصفية المختلفة لكل المتغيرات الدافعية نحو التعلم و الفعالية الشخصية في نقل التعلم علاوة على التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات تبعها في الأخير تحليل الإرتباطات و العلاقات بين المتغيرات المقترحة و التحقق من الفرضيات المطروحة و التي قدمت سلفاً.

الفصل التاسع

تحليل و مناقشة النتائج.

تمهيد:

في هذا الفصل الأخير من الدراسة و الذي يتضمن تحليل و مناقشة النتائج التي نقدمها إرتأينا أن نجزئها إلى جزئيات ثلاثة ففي الجزئية الأولى نعرض كل النتائج التي توصلنا إليها مع تفسيرها إعتماداً على الدراسات السابقة و أدبيات الموضوع. أما الجزئية الثانية نحاول أن نتطلع إلى المساهمة الفعلية لهاته الدراسة سواءاً من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية فيما يخص البحث في علم النفس عموماً و علم النفس العمل و المنظمات خاصةً أما في الجزئية الثالثة نتطرق إلى حدود الدراسة الحالية و مجموعة من المقترحات في الموضوع و الدراسات المستقبلية التي يمكن العمل ضمنها.

إن الهدف الأساسي من بحثنا هو دراسة العلاقة بين متغيري الدافعية نحو التعلم في نشاط التكوين و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي علاوة على هذا الهدف فإن البحث يتضمن التحقق من الدور الذي تلعبه المتغيرات الديموغرافية على غرار السن، الجنس، المستوى الدراسي و التعليمي على الفعالية الشخصية النوعية حيث لدينا عينة تتكون من 154 إطار جاوبوا على إستمارتي البحث و اللتان توفرتا على درجة عالية من الصدق و الثبات.

المبحث الأول: المساهمة النظرية و التطبيقية.

في هاته الجزئية سنقوم بتحليل النتائج التي توصلنا إليها من خلال التحليلات الإحصائية وعلى ضوء الإسهامات النظرية و الدراسات السابقة و التي تعرضت إلى أحد المتغيرات لنحاول أن نناقش هاته النتائج مبرزين كل فرضية رئيسية و فرعية.

المطلب الأول : دور العوامل الديموغرافية في الفعالية الشخصية.

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية (السن، الجنس، المستوى التعليمي). عند مستوى دلالة 0.05

بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى أوضحت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد التكوين لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي وفقاً لجنسهم (الذكور و الإناث) عند مستوى الدلالة 0.05

بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية أوضحت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين الفئات العمرية الخمسة لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة أوضحت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم عند مستوى الدلالة 0.05

أولاً: أما النتيجة الأولى فتم تأكيدها أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث من حيث الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05 حيث نلاحظ أن نسبة تواجد الإناث هي نوعاً ما متزنة بإعتبار تواجد 44 % من الإناث في العينة مقابل 56% للذكور و الذي يعني عموماً أن الوسط الإداري البنكي يقدم نفس الفرص المماثلة إن لم نقل المتساوية في مجال التوظيف علاوة على ذلك هو إشارة جيدة على إمكانية الإستفادة من نشاطات التكوين التي تقدمه المؤسسات البنكية و التي هدفه إجمالاً تطوير و تنمية الكفاءات الخاصة بالممارسة البنكية و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.007 و الذي يعني أن 0.7 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للجنس وهي قيمة صغيرة جداً، و الذي يعزز من إنعدام أية علاقة بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و بعد الجنس. و هو ما أكدته نتائج الدراسة الرابعة التي هي مفصلة جيداً في فصل الدراسات السابقة و هي لـ (Lakhdari M ,2003) وهي الدراسة الوحيدة حسب علمنا التي تناولت دور الجنس في التكوين بالأخص ودور العوامل الديموغرافية الإقتصادية عموماً حيث أكدت العلاقة السلبية بين الجنس و المشاركة في التكوين. رغم التقدم الذي يحرزه الذكور على الإناث فيما يخص نسبة المشاركة في التكوين لكن بعض الإحصائيات تقول عكس ذلك تماماً حينما يتعلق الأمر بالتكوين التطوعي حيث يرى البعض أن التكوين التطوعي هو من الإستراتيجيات النشطة لمواجهة التمييز بين الجنسين و خصوصاً الإطارات النسائية **(Pottiez , J: 2012 , 159)**

كما لا يجدر بنا التعميم لأنه في الغالب هناك تناقض في الأبحاث و الإحصائيات في يخص هاته المسألة. من جهة أخرى بالنسبة لدراستنا هو أنه ليس الجنس الذكر أو الأنثى هو الذي يحدد مستوى درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم في التكوين و إنما عوامل أخرى حتى ولو وجدت هاته الفروق أو التأثيرات للجنس فيم يخص التعلم و التكوين ، الفعالية الشخصية إلا أن هاته التأثيرات لا تتسنى إلا مع متغيرا أخرى أو أن الجنس يدخل كعامل وسيطي بين متغيرين إثنين.

حيث أن هناك عدة دراسات مثل (Matsui & Tsukamoto,1991) إهتمت بالفروقات على أساس الجنس في الفعالية المدركة أوضحت نتائجها للدور الذي تلعبه التصنيفات الثقافية تجاه الأنشطة المهنية على أساس الجنس أو نوع المهن حيث يقدر الإناث أنهم أقل فعالية شخصية من الذكور في المهن العلمية و لكن هاته الفروقات الجنسية تختلف حينما يتعلق الأمر بتقييم الإناث لفعاليتهم في إنجاز النشاطات المهنية المشابهة للمهن العلمية من حيث الأفعال الروتينية اليومية أو في النشاطات التي لها صبغة أنثوية .**(Bandura , A: 2007 , 630)**

مما يعني وبصورة أكثر وضوحاً هي أن القدرة في نقل التعلم من ميدان التكوين إلى ميدان العمل لا تخضع لعامل الجنس على أساس أن الجهد الذي يبذله الشخص بغض النظر عن الجنس سواءً كان رجل أو إمرأة و جميع الأفراد متساوون في القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية و المهنية و أن باب النجاح في الأداء هو مفتوح للذي هو أكثر فعالية في تقديم المجهودات قد تكون هاته الفكرة لا تروق للمدافعين عن المرأة على أساس أن المرأة هي معذورة لأنها مهضومة الحقوق و الإمتيازات لكن في إعتقادنا أن هذا الحاصل ممكن و هو محقق في مجتمعات أخرى لكن في مجتمعنا المحلي لا أظن لماذا ؟ لأن فرص الدراسة و التعليم بكل أطواره هو مكسب لهاته الفئة بإعتبار أن الغالبية من المتحصلين على شهادة البكالوريا و التعليم الأولي و العالي نسبة كبيرة منه هي لصف الإناث وهو ما يؤكده تقرير البنك الأفريقي للتنمية حيث يشير إلى التقدم الموجود على مستوى بعد الجنس (الذكور و الإناث) و مكافحة اللامساواة بين الجنسين. حيث أشار التقرير إلى إلى الضمانات التي كفلها الدستور و النصوص التشريعية قانون الأسرة، قانون الجنسية، قانون العقوبات و مجموعة من المراجعات التشريعية في نوفمبر2008 و التي عززت من الحقوق السياسية للمرأة من خلال التمثيل في المؤسسات التشريعية و المنتخبة أما فيما يخص التربية و التعليم فبلغت نسبة التمدرس لدى الإناث 66 % أما نسبة الأمية لهاته الفئة بلغت 60 % مقابل 66 % للذكور.
(BAD: 2011 , 11)

أما من جهة أخرى في مجال نسبة التشغيل لليد العاملة لدى الإناث فإن حجم اليد العاملة النسوية يتوزع على 23.8 % من العدد الإجمالي للعاملين في قطاع الإدارة. حيث يتضح أن المستوى التعليمي الجامعي يمثل العامل الأكثر تحديداً و مساهمة فيما يخص إدماج المرأة في سوق العمل بالمقارنة مع مستويات تعليمية أخرى حيث أن نسبة النشاط بالنسبة للنساء الجامعيات فاق 43 % و يصل حتى نسبة 67.9 % بالنسبة لحاملات الشهادة الجامعية. كما أنه حتى و إن وجد الفارق بين الذكور و الإناث فيما يخص نسبة النشاط الإقتصادي الذي بلغ 51.1 % فإنه يتقلص بصورة ملحوظة إلى 15.2 % بالنسبة للجامعيات.و على هذا الأساس إننا نشهد على الإرتفاع المهم جداً لحجم النساء العاملات والذي هو إشارة للتطور في المجتمع إعتماداً عل المساهمة العريضة للمرأة في الحياة الإقتصادية.**(ONS: 2012 , 8)**

مما خلق فرصاً عجيبة للإناث حي لا تكاد تخلوا أي إدارة أو مؤسسة بنكية أو أي مؤسسة أخرى لا تجد فيها عدداً معتبراً من الإناث لكن هذا المستوى من التحليل دوماً يقدم لنا بعض الشواهد لكن الذي يهمنا هو البعد النفسي.

و في أغلب الدراسات الإجتماعية أو الإنسانية حين يتم التعرض لفئة من المتغيرات و الظواهر الإجتماعية و علاقتها بموضوع الجنس تثار في الغالب مسألة التفريق أو العنصرية بين الجنسين في أحقيتهما أو التمييز بينهما مما أثر في خلق نوعاً من الدوامة من الإتهامات و التقاذفات النسوية أحياناً أو الأبوية و التي تكون أحياناً موضوعية أو مختلقة لكن كل هذا النقاش أنساناَ ماهية الفائدة من البحوث... كما أغفلنا بم يستطيع الباحث تقديمه لهاته الوضعية.

لكنه من خلال الإطلاع على البحوث والتي تهتم بدور و تأثيرات الجنس في المنظمات حيث نظرية الجنس (الذكر والأنثى) والتي تفسر إلى حد كبير الإختلافات بين الجنسين في المنظمة على أساس أنه نتيجة بنية بيروقراطية و ليس نتيجة لخصائص مرتبطة بين الجنسين أي أن مفهوم السلطة يتدخل كلياً في تفسير الفروقات (Moss Kanter,1977) إن موضوع إكتساب الكفاءات و التعلم لايكاد يخلو من التأثيرات لكن إدخال تفسيرات هاته النظرية وتطبيق مبادئها على هذا الموضوع يكاد يستحيل نظراً لنتائج الدراسة الحالية و دراسات أخرى لم تجد تأثيراً دالاً من حيث تأثير أو علاقة متغير الجنس على سيرورة نقل التعلم و التكوين. حتى أن بعض الباحثين في علم

الإجتماع المنظمات (Angeloff T, Laufer J,2007) رأى أن إدماج مفهوم الجنس في المنظمة حالياً هو هامشي أو بالأحرى غير شرعي...

ثانياً: أما النتيجة الثانية هناك عامل مهم جداً من جملة العوامل الديموغرافية و تعلقه بالفعالية الشخصية في نقل التعلم و الذي هو يتمثل في السن أو الفئة العمرية قياساً على أساس أنه لا دخل للسن في تحديد درجة الفعالية الشخصية في نقل التعلم و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.004 و الذي يعني أن 0.4 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للسن وهي قيمة صغيرة جداً، و الذي يعزز من إنعدام أية علاقة بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و بعد الفئة العمرية أو السن . وجاءت هاته النتيجة تتوافق نوعاً ما مع الأدبيات النظرية و التي بحثت في موضوع الفعالية الشخصية و تخالف على طول مع ما تفترضه طريقة تشكل الفعالية الشخصية العامة لدى الأشخاص على أساس أن من أهم العوامل تشكيلاً للفعالية الشخصية هي الخبرة النشطة للتحكم لكنها لا تتحقق عندما نتحدث عن الفعالية الشخصية في نقل التعلم و التي هي نوعية مقارنة مع الأولى. مما قد يجعلنا نطرح السؤال من جديد هل التقدم في السن هو بالضرورة مرادفاً لتطور الفعالية الشخصية النوعية في نقل التكوين؟ لا أعتقد ذلك بإعتبار أن هذا الشعور و الإعتقاد بالفعالية الشخصية في نقل التعلم هو إعتقاد نوعي لأنه متعلق فقط بقدرة نوعية خاصة وبالتالي هذا الخصوصية تتطلب التحليل السياقي الخاص بها مثل عدد القدرات، طريقة التكوين....

ثالثاً: علاوة على ذلك نفس الشيئ بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي لوحظ أنه و من خلال النتيجة لقيمة مربع إيتا لحجم الأثر و التي تساوي 0.009 و الذي يعني أن 0.9 ٪ من تباين الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي للمستوى الدراسي وهي قيمة صغيرة جداً. أي أنه ليس للمستوى الدراسي دخل في الفعالية الشخصية في نقل التعلم.

فمن الناحية الديموغرافية سواءاً الجنس أو السن أو المستوى التعليمي لايوجد هناك أي علاقة ثابتة بين هاته المتغيرات الديموغرافية و قياسات فعالية التكوين (الدافعية للتعلم ، الفعالية الشخصية في نقل التعلم، أو التحكم المدرك) حتى وإن أثرت هاته المتغيرات الديموغرافية في فعالية التكوين فإنه يكون بطريقة غير مباشرة من خلال التوقعات أو الرغبات أو من خلال متغيرات مستقلة أخرى.

ليس هذا فقط بل أن السن و بعض المتغيرات ليست لها علاقة بأي حال من الأحوال مع تقدير الذات ومن هاته العوامل الديموغرافية والتي درست من قبل (Macia,E et Al,2007) و التي هي السن، الجنس، الحالة العائلية، مكان المعيشة و المستوى الدراسي. ومن خلال ما رأيناه سابقاً أن الفعالية الشخصية و تقدير الذات هي من التقييمات المعرفية للذات رغم الإختلافات الجوهرية بينهما إلا أنهما ضمن المرجعيات الذاتية و على هذا الأساس يمكن أن نستنتج بأنه لا دخل للمتغيرات الديموغرافية أو على الأقل إن متغيري السن و الجنس اللذان هم الأكثر أهمية لا علاقة لهما فيما يخص العمليات التقييمية.

حيث جاءت دراسة (Duguay,K,2002) تتطابق مع دراستنا في دور السن في الدافعية نحو التعلم. على الأقل أنهما متشابهاتان من حيث عدم تأثير السن ولأن المتغير الذي ندرسه لا يتفق مع هاته الدراسة لأننا نهتم بالفعالية الشخصية في نقل التكوين إلا أننا حينما نتبنى نموذج نقل المعرفة في التكوين يصبح كلا المتغيرين من فئة العوامل الفردية (الفعالية الشخصية – الدافعية نحو التعلم).علاوة على ذلك نجد نفس النتيجة من خلال بحث (Guerrero.S,Sire.B,1999) و الذي أوردنا تفاصيله في الدراسات السابقة اللذان توصلا أنه ليس هناك علاقة بين السن و الشعور بالتحكم و ضبط تطور الكفاءات و الرضا و ليس له علاقة سواءاً بالفعالية الشخصية أو نقل المعارف.**(Guerrero. S, Sire. B :1999 , 15)** .

فمن أهم الدراسات التي أجريت في هذا الخانة هي دراسة (Colquit et Al,2000) علاوة على المراجعات النظرية التي أجراها (Salas et Al,2001) حيث إقترحا كلاهما الإهتمام و أنه من المناسب أن تتم دراسة تأثير السن و عمر العامل. وإتضح من خلال نتائج البحوث الإمبيريقية التي درست العلاقة الهامة بين السن والدافعية للتعلم حيث لاحظوا أن دافعية العاملين الأكثر سناً هم أقل دافعية نحو التعلم و التكوين من العاملين الأقل سناً منهم حيث أرجع ذلك لمقاومة التغيير. و على غرار دراسات (Bowers,2001) الذي تحدث عن أهمية العوامل الفردية المؤثرة في الدافعية في التعلم خلال نشاط التكوين و التي تم تجاهلها أو تغافلها حين دراسة موضوع الدافعية في التكوين والتعلم. مثل السن، الجنس، المستوى الدراسي،القدرة على التكيف، الإنفعالات...

لكن من جهة أخرى من خلال التتبع لنتائج دراسة (Murtada N,2000) لوحظ على إثر مصفوفة الإرتباطات أن عامل السن المقدر بالسنوات لم يكن له أية علاقة مع 13 متغير إلا إستثناءاً نحو

متغير واحد رغم ذلك إلا أن هاته العلاقة هي ضعيفة جداً بمعامل إرتباط يساوي 0.20 بين السن و متغير تبني سلوكات جديدة. أما المتغيرات الأخرى مثل (المناخ، الإكراهات المدركة،الفعالية الشخصية، التحكم المدرك، الدافعية، الجنس، الخبرة في المنصب وفي المؤسسة، مستوى المنصب، المستوى الدراسي، الرضا عن التكوين) لم نلحظ بينها وبين السن أي تأثير و أي علاقة.

دراسة أخرى ذات أهمية أكدت ما توصلنا إليه درست السن كإحدى العوامل الوسيطية علاوة على الجنس، العرق، حيث لم يتم تسجيل أي تأثير أو أي علاقة للسن مع المتغيرات المدروسة (الفعالية الشخصية، الدافعية في التكوين..) **(Combs, G. Luthans, F :2007,107)**.

في مقابل ذلك هناك دراسات أكدت الدور و التأثير الذي يلعبه السن (Guerrero.S,2002) و هي الدراسة التي إهتمت بإتجاهات الراشدين نحو التكوين للمستوى 4 و5 و التي لخصت أن للسن علاقة إرتباطية ضعيفة مع الفعالية الشخصية و التعلم علاوة و على ذلك أنه ليس هناك علاقة بين الإستعمالية و السن. لكن من خلال نتائج تحليل الإنحدار المتعدد تم التوصل إلى أن السن له تأثير سلبي نحو التعلم حيث إتضح أن السن و الخبرة هما العاملان اللذان يجب أن يأخذان في الإعتبار حين قرار تكوين الراشدين ذوي المستوى الضعيف على أساس أن العامل الأكبر سناً لديه صعوبات كبيرة مقارنة مع العامل الشاب.**(Guerrero. S :2002 ,16)** .

من جهة أخرى من خلال دراسة لـ (Cannon-Bowers et Al,1993) و التي أقصت الدور و التأثير الذي تلعبه العوامل الديموغرافية على التكوين مثل السن أو المستوى الدراسي حتى و إن كان هناك أثر للسن فيكون التأثير و العلاقة بشكل غير مباشر بالرغبات أو التوقعية. حيث كانت من جملة المتغيرات المدروسة الفعالية الشخصية الأكاديمية و الفيزيائية، توقعات أدءات التكوين، التوقع في التكوين، القيمة.**(Cannon-Bowers et Al:1993,37)**

و تأكيداً لنتيجة البحث الذي أجريناه هناك دراسة حديثة شاملة (Méta-analysis) و التي أجريت من قبل (Gegenfurtner A,Vauras M,2012) لعينة شملت حوالي 6977 فرد بالإعتماد على مجموعة من الدراسات و التي كانت على مدار 25 سنة حيث إهتمت بالبحث في تأثير السن في العلاقة بين الدافعية للتعلم و نقل التعلم بالنسبة للتربية المستمرة للراشدين. فمن خلال نتائج الدراسة لم يجدون بأن العاملين حينما يتقدمون في السن يصبحون أقل رغبة في تعلم الجديد.

بـــالرغم مـــن وجـــود بعـــض الدراســـات التـــي تـــربط بـــين الســـن و الدافعيـــة مثـــل دراســـة (Kanfer ,Ackerman,2004) و (Well,Carstensen,2006) إلا أن الـــبعض رأى أن هاتـــه الأخيـــرة تحتاج نوعا ما إلى الصرامة في إختبار التغيرات في الدافعية وعلاقتها بالسن.

علاوة على ذلك بالنظر إلى أهم النماذج التي درست الدافعية للتعلم كمؤشر منبأ لنقل التكوين مثل نموذج (Noe,1986) و (Holton,1986) و (Beier,Kanfer,2010) و نماذج أخرى حيث أنه ليس هناك أي وجود للسن في هاته النماذج إلا في الدراسة الشاملة لـ (Colquit et Al,2000) للنظرية المتكاملة للدافعية في التكوين ذكر السن لكن كمتغير معدل أو وسيطي لتأثيرات الدافعية في التعلم على النقل في التكوين تم تهميشه في هاته الدراسة.

و لحد الآن في مجال البحوث في علم النفس و التربية لم تشير إلى أي من الإختبارات التجريبية إلى فرضية أن التقدم في السن أو لا هو مرتبط بإنخفاض الدافعية في التعلم أو النقل. حيث أنه بالنظر إلى التطور الديموغرافي نحو الشيخوخة لجمهور المتعلمين و المتكونين لوحظ النقص في البحوث في هذا المجال و الذي يشكل فجوة مؤسفة.**(Gegenfurtner A, Vauras M :2012,42)**

أما البحوث التي أجريت في ميدان الموارد البشرية تظهر الإهتمام بإدخالها لبعض المتغيرات الوسيطية في الدراسات النظرية و التطبيقية مثل الجنس و السن و المستوى الإداري و الخبرة المهنية.(Bing et Burroughs, 2001; Chen et Francesco, 2003; Jaros, 1997; Lam et al,2002) فهي المتغيرات التي تعدل من حجم وشدة أو إتجاه التأثير على المتغير التابع كما أن المتغيرات هي ذات أهمية من أجل تحليل تأثير ممارسات الموارد البشرية على الإدراكات و الإتجاهات و سلوكات العاملين.**(Décarie M C :2010, 24)** .

لكن بعض الباحثين الرائدين في مجال فعالية التكوين مثل (Mathieu , Martineau,1997) رأوا أن الدراسات التي عالجت المتغيرات الديموغرافية مثل السن، الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة، المكانة هي في الغالب غير مقنعة.**(Audet , I: 2007, 36)**

المطلب الثاني : تأثير الدافعية نحو التعلم في الفعالية الشخصية.

الفرضية الرئيسية الثانية : توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين متغيرات الدافعية للتعلم في التكوين و تشمل الدافعية (القيمة، الإستعمالية، التوقعية) و الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي عند مستوى الدلالة 0.05.

بالنسبة للفرضية الجزئية الرابعة أوضحت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات دافعية القيمة نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.730 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت درجات الدافعية من ناحية القيمة نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة.

بالنسبة للفرضية الجزئية الخامسة أوضحت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات الدافعية الإستعمالية نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.656 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت درجات الدافعية من ناحية الإستعمالية نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة.

أما بالنسبة للفرضية الجزئية السادسة أوضحت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة و قوية بين درجات دافعية التوقعية نحو التعلم و درجات الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي. حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون تساوي 0.676 و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 وهذا يشير إلى أنها علاقة إيجابية وقوية طردية أي أنها كلما كانت درجات الدافعية من ناحية التوقعية نحو التعلم مرتفعة إرتفعت الفعالية الشخصية في نقل التعلم. وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة.

و من خلال نتائج التحليل السابقة للإرتباط الثنائي لوحظ من النظرة الأولى تواجد إرتباط قوي فيما يخص العلاقات بين المتغير التابع و المتغيرات المستقلة فكلها دالة إحصائياً حيث وجدنا العلاقات الإرتباطية كلها دالة إحصائياً بين الفعالية الشخصية القيمة و الإستعمالية و التوقعية بإعتبار قيمة

الإرتباط تساوي على التوالي 0.730_ 0.656 _0.676 عند مستوى الدلالة 0.01 و التي هي كلها علاقات دالة قوية و موجبة و هي العلاقة التي توقعناها بإعتبار أدبيات الموضوع التي عالجت و أكدت على الدوام هاته العلاقة من خلال عدة أعمال رائدة في هاته الأدبيات (Warr,Bunce,1995) و (Gist,Stevens &Bavetta,1991) و (Guerrero,Sire,2000) و (Hacoun,Savard,2003) و الدراسة الشاملة لـ (Colquit,2000) حيث بينت العلاقات الإرتباطية و القوية الموجبة بين الدافعية للتعلم و الفعالية الشخصية حيث بلغ معامل الإنحدار 0.29 وعلاقته مع التعلم الذي تم تقييمه مباشرة بعد التكوين أو بعد مدة أطول.

و يتضح ذلك من خلال دراسة (Wei-Tao T,2006) التي أجراها حيث توصل أن الفعالية الشخصية و الدافعية للتعلم كلاهما من المنبآت لفعالية التكوين على أساس التعلم الفعلي و نقل التعلم حيث وجد من خلال تحليل الإنحدار المتعدد أن كلا المتغيرين يؤثران بنسبة 36٪ من تباين الفعالية في التكوين. والذي يعني أن كلا المتغيرين لهما تأثير كبير في فعالية التكوين وبحكم أنهما من العوامل الفردية في تعلم الكفاءات المهنية ما قبل التكوين وخلال التكوين و بعد التكوين و بالتالي نجاح سيرورة نقل التعلم و فعاليتها.

كما أن نتائج دراستنا متناسقة مع الدراسات السابقة حيث جاءت لتؤكد العلاقة القوية بين الشعور بالفعالية الشخصية في نقل محتوى التكوين مع دافع القيمة للدافعية نحو التعلم. أي كلما كان مستوى الدافعية للقيمة نحو التكوين مرتفعاً كان مستوى الفعالية الشخصية في نقل التعلم مرتفعاً وهذا ما يثبت ويؤكد صحة الفرضية المقدمة و التي في الغالب تتفق مع العديد من الدراسات التي تسنا لنا الإطلاع عليها و من ضمنها دراسة (Delobbe N,2007) و التي أكدت أن الفعالية الشخصية هي مرتبطة إيجابياً مع الإستعمالية الخارجية و القيمة الداخلية و الإستعمالية الداخلية للتكوين من جهة أخرى إن المتغيرات التنظيمية تشرح جزئياً وبدلالة التباين في القيمة الخارجية و الإستعمالية الخارجية للتكوين. كما خلصت إلى التأثير الدال للشعور بالفعالية الشخصية على المحتويات الأربعة للدافعية نحو التكوين و على الدافعية في نقل التعلم وعلى نقل التعلم.

علاوة على ذلك إن نتيجة الدراسة تتوافق مع دراسات أخرى مشهورة في المجال المدرسي لـ (Viau,R.Josée,B,2000) حيث أظهرت أن إدراك التلميذ لقيمة النشاط هو مرتبط بقوة بإدراك الكفاءة أي أن كلما كان التلميذ يقدر ويعطي قيمة لنشاط كلما أحس بالكفاءة في إنجاز هذا النشاط

و بالتالي يقدر هاته الكفاءة.هاته النتيجة تتوافق مع الدراسات الحالية التي توضح أهمية القيمة التي يعطيها التلميذ للنشاطات التعليمية المقترحة في القسم و إدراكه لكفاءاته في إنجاحها كما يريد.

و بالرجوع إلى الميدان التنظيمي المهني لدراسات أخرى أكدت العلاقة المتينة التي هي بين كلا المتغيرين بالرغم من الثنائية التبادلية التي بها تم معالجتها فمن جهة إن البعض يدرسون تأثير الفعالية الشخصية على الدافعية للتعلم و من جهة أخرى يتبنون دراسة تأثير الدافعية للتعلم نحو التكوين على الفعالية الشخصية في التعلم و من التوجهات الجديدة التي تتناول فيها هاته الثنائية هي أنها تدرس ضمن نموذج نقل التعلم و الذي هو إهتمام جديد في دراسة التنظيمات و بالأخص في التكوين و التعلم حيث أنه في هاته الرؤية تتم دراسة كلا المتغيرين ضمن ما يسمى بالعوامل الفردية أو الشخصية لنقل التعلم و المتعلقة بالمتكون (Larouche.G,2006) إضافة إلى عاملي برنامج التكوين و عامل محيط العمل حيث أن هاذين الأخيرين لا نهتم بهما و من جملة الدراسات التي تناولت الفعالية الشخصية هي للباحثين :

(Baldwin, Ford 1988; Mathieu,Martineau,Tannenbaum 1993 ;Saks,Haccoun, Appelbaum 1997 ;Haccoun, Savard 2002)

أما التي تناولت الدافعية في التعلم و التكوين هي للباحثين :

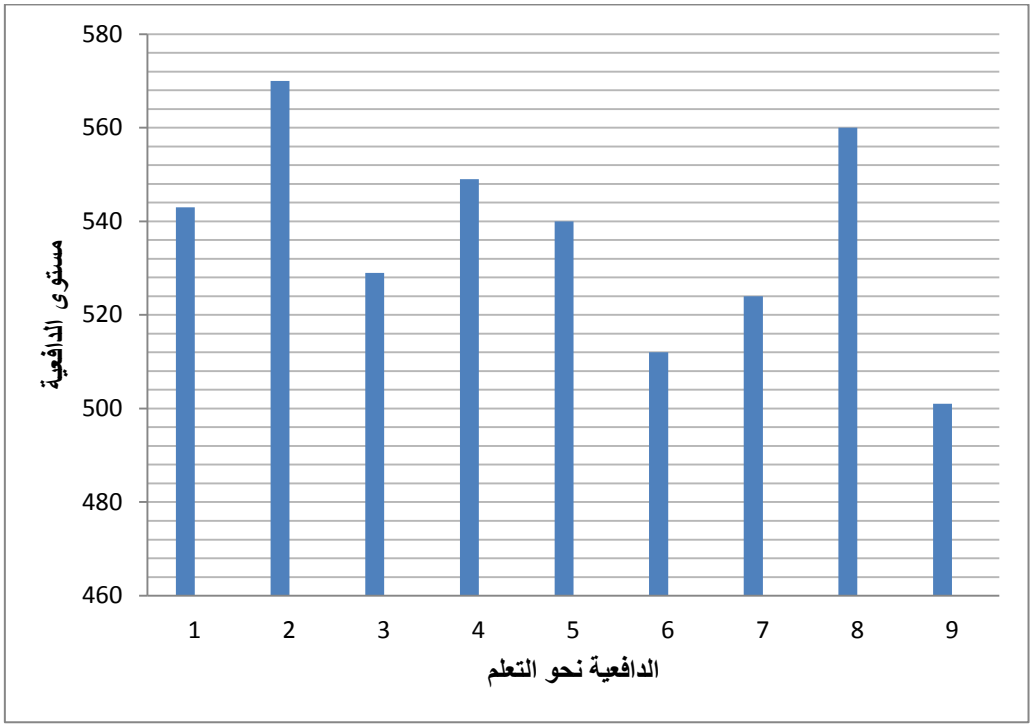
(Tannenbaum et Yukl, 1992; Curry, Kaplan et Knuppel, 1994; (Baldwin et Ford, 1988; Mathieu, Tannebaum et Salas, 1992 Quinones et al, 1995).

و المثير للإهتمام هو أن أغلب الدراسات التي إطلعنا عليها جاءت تلتقي مع دراستنا التي قمنا بها من ناحية العلاقة فيما بين متغيري الفعالية الشخصية في نقل التعلم و الدافعية للتعلم. حيث جاءت نتيجة البحث على العموم تعزز من الإرتباط الوثيق بين العوامل الفردية لنقل التعلم حيث إتضحت العلاقة الإرتباطية جيدة وقوية بين الدافعية الإستعمالية و الفعالية الشخصية في نقل التعلم كما جاءت تأكيداً لنتائج بعض البحوث مثل دراسة (Guerrero.S,1998) و التي أوردناها في فصل الدراسات السابقة حيث أنه من خلال النتائج المسجلة تم التوصل إلى أن المفهومين مستقلان عن بعضهما البعض فضلاً عن العلاقة السببية بينهما الدافعية الإستعمالية و الفعالية الشخصية كلاهما يؤثر في الأخر.

علاوة على ذلك من الناحية الضمنية و بالرجوع إلى التحليل الإحصائي الوصفي بإعتبار العبارتين اللتان لديهما أعلى متوسط حسابي أمكن لنا أن نربط بين فكرتين أساسيتين هما أن دافع للقيمة المرتبط بالتكوين هو مدرك على أساس أنه فرصة لإستعمال الكفاءة و الإمكانيات " أن تكون لديك الفرصة السانحة لإستعمال قدراتك و إمكاناتك " والذي له علاقة في الحلقة الثانية و التي هي الإعتقاد بالقدرة على إكتساب الكفاءة "إنني متأكد أنني سأستعمل الكفاءات التي إكتسبتها في التكوين في تحسين مردوديتي في العمل" و التي هي مرتبطة أساساً بتحسين المردودية في العمل. مما يعني أنه كلما أدرك العامل أن التكوين المقترح عليه هو فرصة لتحسين كفاءاته و قدراته المعرفية و السلوكية كلما كانت له القناعة و الإعتقاد بأنه سوف يستعمل هاته الكفاءات المكتسبة في تحسين مردوديته. علاوة على دوافع أخرى و التي يمكننا أن نرتبها كالتالي حسب الأهمية :

- الفرصة لإستعمال الكفاءات و القدرات(2).
- الإحترام و التقدير من قبل الزملاء في العمل(8).
- تعلم الجديد(4).
- الراحة الشخصية(1).
- الترقية(5).
- الشعور بالأمان(3).
- الحرية(7).
- الإنجاز(6).
- التشجيع و التعزيز الإيجابي(9).

الشكل (9-1): مستويات الدافعية نحو التعلم.



و من خلال التصنيف الذي قدمه لدافعية القيمة كل من (Biggs, Moore,1981) حيث لخصا أربعة دوافع هي الدافع الخارجي، الدافع الإجتماعي، دافع الإكتمال الشخصي، الدافع الداخلي و بالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي أمكننا أن نلاحظ أن كلا من دافعي الخارجي و المتمثل في المكافأة أو النتيجة المتعلقة بالحراك المهني والإجتماعي و إستعمال الكفاءات المكتسبة و نقلها إلى ميدان العمل و التي يتوقعها العامل المتكون علاوة على دافع الإكتمال الشخصي بإعتبار أن الإحترام من قبل الأخر هو تعزيز للمكانة و قيمة الشخصي و المهنية للفرد هما الدافعية الأكثر أهمية من الدوافع الأخرى حيث صممنا لتراتبية هاته الدوافع حسب الأهمية كمايلي :

الدافع الخارجي ⟵ دافع الإكتمال الشخصي ⟵ الدافع الإجتماعي ⟵ الدافع الداخلي

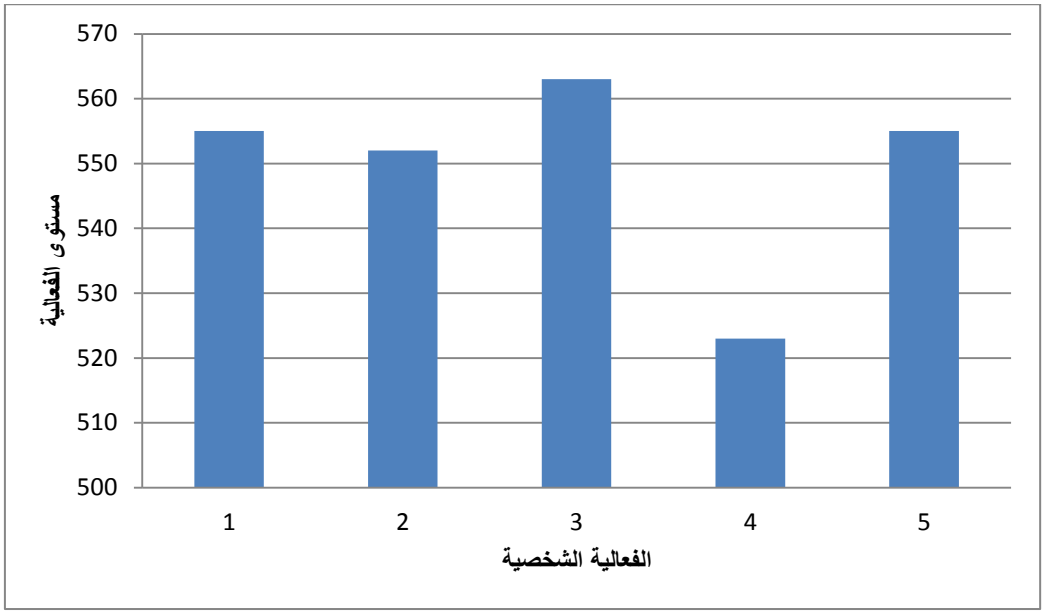
إلا أن هاته التراتبية لا تفترض الإقصائية و إنما هي من القبيل المنهجي و لمعرفة مستوى الأولوية في التقدير لدور القيمة الدافعية في التكوين وليس إقصائي أو تفضيلي لباقي الدوافع الأخرى لأن هذا التصنيف الذي قدمه هاذان الباحثان من جملة الإنتقادات التي وجهت إليهما (Bourgeois.E,1998) في وضعهما لتقسيم الدافعية القيمة أنه نوع من التقسيم المجزء أو النووي للعناصر الخفية لدافعية القيمة.

فالقيمة هي مرتبطة بقوة بتسلسل القيم الخاصة بكل شخص وحاجاته الآنية (Lévy-Leboyer.C, 2006) و الذي هو دلالة واضحة للدافع و الحاجة الآنية للتكوين وهنا تبرز الحاجة الآنية و التي هي الدافع الخارجي المتعلق بالحراك المهني بالدرجة الأولى ثم دافع الإكتمال الشخصي المرتبط أكثر بتقدير الذات. ومن خلال هاته النتائج التي تؤكد على أهمية الدور الذي تلعبه الإدارة من حيث إقتناع العاملين في القطاع البنكي بأهمية متابعة التكوين و فائدته في تنمية الكفاءات المهنية لدى العاملين. رغم أن هذا المتغير و المتعلق بدور التأطير من قبل الإدارة في عملية نقل التعلم لم نتعرض إليه في بحثنا إلا هاته الجزئية والمتعلقة بإقتناع العاملين بأهمية التكوين في تنمية الكفاءات المهنية و نقله إلى ميدان العمل تبرز و تعكس على الأقل جهد الإدارة في هذا المجال. و خصوصاً حينما نرى أنه من خلال توزيع العينة على مستوى الجنس أو السن غياب أي تمييز على مستوى هاته الإعتبارات الأخيرة. و الذي يمكننا من القول أن الإستفادة من هاته التربصات و التكوينات لا تخضع لأي محاباة أو تمييز. وفي مقابل ذلك لا نجزم بأن هناك تحليل فعلي و منهجي لحاجات التكوين في المجال البنكي بإعتبار أن طريقة التكوين هي خارجية تقوم بها مؤسسات و معاهد تكوين خاصة مؤهلة تستند إلى ما يسمى بالتكوين بالعروض (Catalogue).

هذا من جهة أما من جهة أخرى فإنه و بالنظر إلى متوسط الأعمار لأفراد العينة من العاملين في القطاع البنكي حيث بلغ 35.87 فإن هاته القيمة تظهر متجانسة مع أهمية دافع الحراك المهني و الإجتماعي و الإكتمال الشخصي لديهم لأنهم من فئة الشباب. ومن ضمن مميزات هذا النموذج لتوزيع الأفراد أن تواجد هاته الغالبية للشباب هو مصدر للتجديد و بما أن الكبار هم الأقلية والذين هم محل تشبيب في المناصب مما قد يخلق جو من المنافسة الداخلية القوية داخل مناخ العمل. و هي المسألة التي لاحظناها من خلال التحليل الوصفي لمتغير التوقعية حيث سجلنا أن مستوى التوقعية لجميع الفقرات كان قياسها بمستوى الأهمية المرتفع وخصوصاً الفقرة رقم 5 حيث التوقع تجاه التعلم و التكوين متعلق " أن أصبح أفضل العاملين" بالمرتبة الأولى و الذي له أكثر من دلالة بإعتبار أن توقعية الفرد تجاه التعلم و التكوين وإدراكه هي تجاه أفضلية الشخص المتكون مقارنة مع الأشخاص الآخرين من غير المتكونين و الذي يعني من جهة أن التكوين هو وسيلة للتعلم و لإكتساب الكفاءات الضرورية للممارسة المصرفية كما أنه فرصة ممتازة لسبق الآخرين و إمتياز به يفتح الفرد المتكون الأفاق لأن يكون الأفضل و الأكفأ من جهة أخرى وهذا الإستنتاج يتناسق مع

أهمية الدافع التوجيهي والإجرائي المهني وهنا من المناسب أن نشير إلى التصنيف الذي تحدث عنه (Carré.Ph,1998) حين تصنيفه للدوافع العشرة لاحظنا أن الدوافع التي وجدناها ذات أولوية في بحثنا تتوافق إلى حد ما مع ما تحدث عنه حيث أنه من خلال مقاربته تظهر خصوصاً أهمية الدافع التوجيهي و الإجرائي المهني ودافع الهوية و الدافع الإجتماعي الوجداني.

الشكل (9-2): مستويات الفعالية الشخصية في نقل التعلم.



و من خلال فحص الإرتباطات توصل الباحث إلى علاقات قوية بين متغيرات الدراسة حيث أن هاته الإرتباطات سمحت بمواصلة التحليل الإضافي و المتعمق و الذي يختص بتحليل الإنحدار المتعدد حيث أراد الباحث أن يتحقق من طبيعة العلاقة الملاحظة حيث أن هدف الإنحدار المتعدد هو ضم عدد معتبر من المتغيرات المستقلة و الكشف عن نسبة الكبيرة من التأثير لشرح و التنبؤ بالفعالية الشخصية على أساس المتغيرات المستقلة للدافعية نحو التعلم بعد التأكد من إستيفاء كامل الشروط و المتعلقة بتحليل الإنحدار المتعدد.

فبالنسبة للفرضية الجزئية السابعة أوضحت النتائج صلاحية النموذج لإختبار الفرضية السابعة. أي أننا يمكننا الإعتماد على المتغيرات الثلاثة المستقلة للدافعية (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) للتنبؤ بالفعالية الشخصية في نقل التعلم.

و بالنظر إلى نتائج تحليل الإنحدار المتعدد لوحظ وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لمتغيرات الدافعية نحو التعلم مجتمعة (التوقعية، الإستعمالية، القيمة) على الفعالية الشخصية في نقل التعلم لدى أفراد العينة من العاملين في البنوك. وهذا ما توضحه قيم " ت " عند مستوى دلالة 0.05 فيما فسر متغير الدافعية نحو التعلم حوالي 57٪ من التباين في مستوى الفعالية الشخصية في نقل التعلم بالإعتماد على قيمة R2 و بالتالي نثبت ونؤكد صحة الفرضية.

علاوة على ذلك بإستخدام تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة (Stepwise) نلاحظ أن معامل Bêta غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت 0.116 بالنسبة لمتغير الدافعية الإستعمالية كما أن معامل الإرتباط الجزئي بينها وبين المتغير التابع الفعالية الشخصية في نقل التعلم بعد إستبعاد أثر المتغيرات (التوقعية، القيمة) التي دخلت معادلة الإنحدار كانت ضعيفة جداً والذي قيمته 0.10 حيث تم إستبعاد متغير الدافعية الإستعمالية من المعادلة.

و من خلال قيم R2 نلاحظ أنه حينما أضفنا الدافعية التوقعية تحسنت نسبة التباين في النموذج الثاني و الذي قيمته 0.567 إذ وفر لنا هذا الإختيار قدرة تنبؤية مرتفعة بالإعتماد على المتغيرين المستقلين واللذان هما متغير الدافعية القيمة و متغير الدافعية التوقعية عند مستوى الدلالة أقل من 0.05 حيث أن نسبة التباين 57٪ من متغير الفعالية الشخصية تفسر على أساس الدافعية التوقعية و دافعية القيمة نحو التعلم. و هذا يعني أن المتغيرين المستقلين اللذان هما التوقعية و القيمة لهما قدرة كبيرة على التنبؤ بقيمة المتغير التابع و الذي هو الفعالية الشخصية في نقل التعلم. و بالتالي فإن مكونات الدافعية للتعلم إستناداً للتوقعية و القيمة في التكوين يؤثران في الفعالية الشخصية النوعية في نقل التعلم. و التي نعبرعنها بالمعادلة التالية :

متغير الفعالية الشخصية في نقل التعلم = (2.169) + (القيمة × 0.317) + (التوقعية × 0.319)

من جهة أخرى و بالرجوع إلى معادلة الدافعية حسب (vroom 1964) إن القيمة الإجمالية للدافعية تتحدد من خلال حواصل (القيمة × الإستعمالية × التوقعية)

القيمة : هي القيمة الذاتية للتكوين و التي تتلخص في الدوافع الأربعة التي ذكرناها سابقاً فهي الأقرب كما يلي : الدافع الخارجي← دافع الإكتمال الشخصي←الدافع الإجتماعي← الدافع الداخلي.

التوقعية : أي التوقع مقارنة مع الجهود التي تقدم أي إحتمالات النجاح إعتماداً على قدراتي الشخصية تجاه التعلم فكل متكون يقدر إحتمالات نجاحه في الهدف المقترح من قبل التكوين بتقييم قدرته على إنجاح العمل المطلوب والذي هو إكتساب المعرفة و الكفاءة اللازمة. فهي تقييم ذاتي.

الإستعمالية : و هنا يتعلق الأمر بإحتمالية أن الجهد يتبع أو لا يتبع بمكافأة و من أجل ذلك يجب أن يتوفر شرطان أساسيان هما : الأول هو أن الفرد يربط بين العمل المنجز و المكافأة التي يحصل عليها من خلال الترقية و الإعتراف و الأجر..الأمن و الثاني هو أن الفرد يقيم الأداء المطلوب الذي يسمح له بالحصول على المكافأة التي يريدها.

كما عدة باحثين رأوا بأن مقاربة التوقعية، القيمة، الإستعمالية هي ملائمة جداً في دراسة موضوع الدافعية في التكوين فحسبهم إن النموذج التوقعي المطبق على التكوين يزعم أن الدافعية تخضع لثلاثة متغيرات (Zaniboni S,Fraccaroli,F,2011) أولاً توقع و إعتقاد الأفراد المتعلقة بإحتمال أن الإلتزام و الإهتمام بالتكوين يمكن أن يؤدي إلى التعلم وإكتساب الكفاءات ثانياً الإستعمالية أي إدراك العلاقة بين الأداء في التكوين و النتائج التي يتحصلون عليها أما ثالثاً القيمة و التي تعني التنبؤ بجاذبية التكوين و النتائج المحصل عليها بالإعتماد على نشاط التكوين مثل تحسين المعارف و الكفاءات و تطويرها، المردودية في العمل، التقدم في المسار المهني...و التي هي كلها مهمة بالنسبة للفرد.

فالأفراد الذين يمتلكون درجة عالية في كلاهما الفعالية و الدافعية فإنهم يتصرفون بثقة و مثابرة لمدة أطول فيما يخص إنجاز المهمة. يتضح ذلك من خلال دراسة (Bandura, 2007) حيث درس تأثيرات الفعالية الشخصية و التوقعية للنتائج على نتائج الأداء و السلوك حيث أن التفاعل بينهما يخلق أثار نفسية إجتماعية و إنفعالية وجدانية مختلفة فالأفراد الذين لديهم الفعالية الشخصية العالية مع الدافعية التوقعية القوية و التي لها إعتبار أن المحيط هو أكثر إستجابة في مكافأة النجاحات فهاته الشروط تخلق الشعور بالنجاح الشخصية و الإلتزام المنتج و الطموحات و الرضا

الشخصي.كما أن الفعالية الشخصية هي منبأ قوي و متين وفي نفس الوقت موثوق منه للسلوك و لفعالية التكوين.

من جهة أخرى رأى باحثين أخرين مثل (Maddux,Sherer,Rogers,1982) أن الفعالية الشخصية و توقعية النتائج هما شيئان مستقلان عن بعضهما البعض و أن لكلاهما تأثير مختلف على السلوك و درسا العلاقة بين الدافعية و الفعالية الشخصية و تأثيراتها على توجه الفرد لتبني سلوك. **(Worch et Al: 2012 , 97).**

و من خلال نتائج تحليل الإنحدار المتعدد وجدنا أن كل من متغيري الدافعية نحو التعلم الأوليين يحددان و يؤثران كلاهما في الفعالية الشخصية في نقل التعلم بقيمة 0.57 في غياب أي تأثير للمكون الثالث للدافعية والذي هو الإستعمالية. بصورة أخرى أن الدافعية الإستعمالية لا تؤثر في الفعالية الشخصية في نقل التعلم كما أن هاته النتيجة تنسجم و لو جزئياً مع بعض الدراسات السابقة مثل الدراسة الأولى لـ (Guerrero S,1998) و التي تعرضنا إليها بالتفصيل في فصل الدراسات السابقة.

و التفسير الوحيد الممكن هو أن الإستعمالية قد ترتبط بسياسة المؤسسة تجاه التكوين (تسيير الأجور، المسار المهني، والكفاءات) و لا يتدخل في تدعيم أو التأثير في الفعالية الشخصية النوعية و التي تتمثل في نقل التعلم و أنها أكثر سياقية (مناخ وثقافة، الدعم من قبل الأخرين...) منها خصوصية فردية (القدرات المعرفية، التحكم...) كما أن الإستعمالية تمثل إدراك للعلاقة بين الأداء و النتيجة المتوقعة بصورة أكثر وضوحاً و تعبيراً كسؤال يطرحه المتكون هو هل أن نشاط التكوين الذي سوف أتعلمه سوف يضمن لي النتيجة و بالتالي الترقية ؟ فالإستعمالية تتوضع بين مدى النتيجة و المتعلقة بالأداء و بين النتيجة النهائية وهذا المدى لا تتدخل في محتوياته الإلتزام الفردي بل هو أكثر إرتباطاً بإجراءات المؤسسة و نظامها للتقدير و التقييم لمواردها البشرية وهنا تظهر حلقة تأثير العوامل السياقية في نقل التعلم وكل هذا المشهد لا يؤثر في عملية بناء الفعالية الشخصية النوعية في نقل التعلم بعد التكوين.

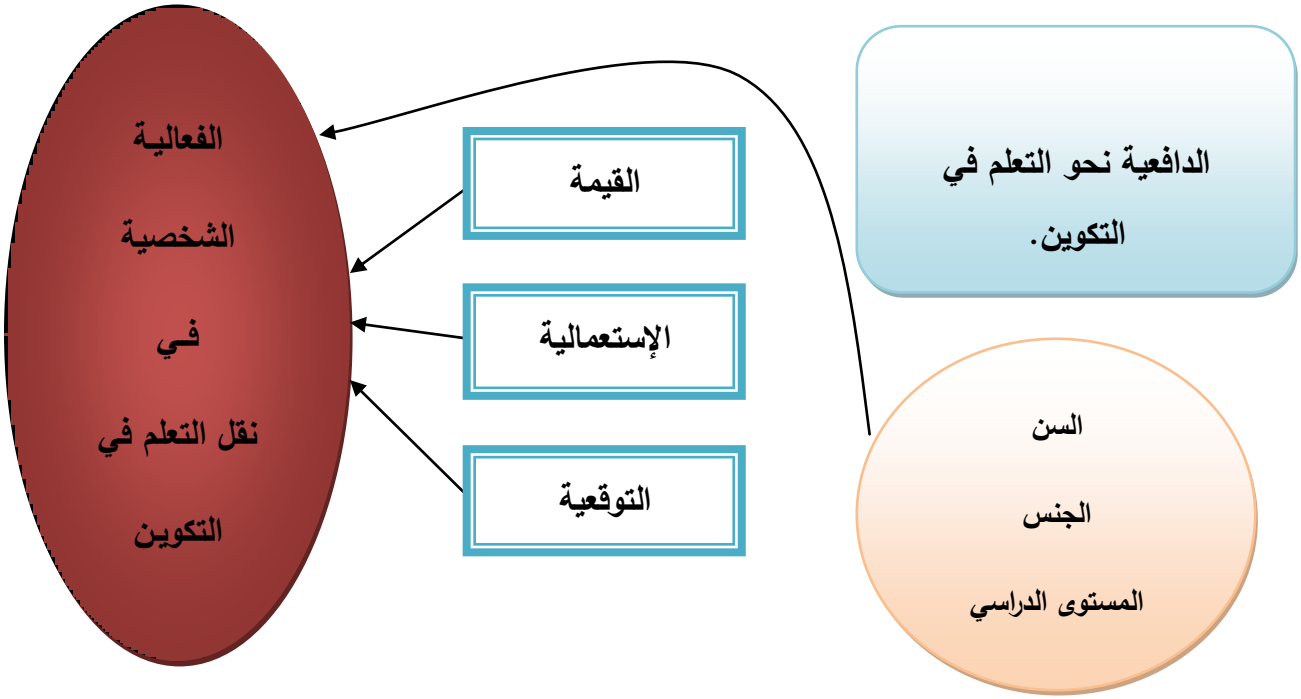
وهذه النتيجة تعني بصورة ضمنية أن الشعور بالفعالية الشخصية هو مستقل تماماً عن الدافعية للتعلم و هي المسألة التي تحدث عنها (Bandura,2007) حيث أكد أن الفعالية الشخصية المدركة

هي الحكم الذي يصدره الفرد عن قدرته في تنظيم و إنجاز الآداءات في حين أن توقع النتائج هو الحكم الذي يصدره الفرد عن النتيجة المحتملة لأداءاته المنجزة. من جهة أخرى إن تطبيقات التسيير الخاصة بكل منظمة تمثل داعماً مهماً في التأثير على إدراكات الإستعمالية الخارجية للتكوين.

و النقطة الجوهرية و التي يجب التحدث عنها هي أن كلا من الدافعية التوقعية و الفعالية الشخصية هما من المشاعر التنبؤية أي أن الدافعية التوقعية هي توقع و تنبؤ للنتيجة من التعلم أنه يقدم الترقية و أن يكون الفرد أو العامل المتربص من أفضل العاملين كما رأينا في التحليل الإحصائي من خلال فحص الفقرات وتحليلها. و أن الفعالية الشخصية في نقل التعلم هي أيضاً توقع و تنبؤ والتي تسمى بتوقع الفعالية وهي بأن الفرد أو العامل المتربص يعتقد بقوة أنه يمتلك القدرة في إنجاح نقل تعلمه (السلوك المطلوب) بعد إكتسابه للمعارف والكفاءات.رغم أن كلا التوقعين للفعالية و النتيجة مستقلين عن بعضهما البعض كما أكدت الدراسات التي تحدثنا عنها سابقاً إلا أن كل واحد يؤثر في الأخر (la Causalité bilatérale) ففي عدة دراسات و التي تناولت تأثير الفعالية الشخصية أغلبها أثبتت التأثير الذي تمارسه الفعالية الشخصية على الدافعية للتعلم حيث البعض منها كانت الأجرئ حيث جعلت منها مكون للدافعية لكن من جهة أخرى قلة من الدراسات التي تناولت تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية. و هنا قد نجعل كلا المتغيرين هم في تأثير تبادلي. حيث أنه حين التفرقة بينهما رغم أن توقعية الدافعية أو النتيجة بالتكوين لا تعني بالضرورة توقع الفعالية كما ذهب (Bandura,2007) إلا أن هذه التفرقة لا تنفي التأثير الذي تمارسه الدافعية على الفعالية الشخصية.كما أن هذا الإستبعاد لدور الإستعمالية و غياب تأثيرها في الفعالية الشخصية في نقل التعلم لا ينتقص من النموذج التكاملي للدافعية في حد ذاتها بإعتبار أن كلا المتغيرين هما في نفس الصنف أم الذي هو يهم في الأخير هو السلوك النهائي.

الشكل (9-1):العلاقات الخاصة بالنموذج المقترح للدراسة.

التنبؤ



حدود الدراسة الحالية :

أولاً: تتناول الدراسة فقط كل من الجزئية الأولى و هي الدافعية للتعلم في التكوين و الجزئية الثانية وهي الفعالية الشخصية في نقل التعلم وكلاهما حلقتين صغيرتين من سلسلة طويلة من الدافعية للتعلم أو الفعالية الشخصية كل واحدة على حدة، مما قد يصعب الإحاطة الشاملة بالمتغيرين علاوة على الطموح في صياغة فرضية متفاعلة بين المتغيرين المذكورين والتي إعتبرها الأستاذ (مزيان م : 2000) نادرة الحدوث في أدبيات البحث. و يعتقد الباحث أن هذا البحث يدخل في هذا الإستثناء لكن بتوفر بعض الشروط و التقنية و الزمنية.

ثانياً: لم نهتم بالعوامل التنظيمية و السياقية التي لها علاقة بالدافعية أو الفعالية الشخصية في التكوين مثل المناخ و الثقافة أو دعم الإدارة لعملية نقل التعلم.

ثالثـاً: لقـد عالجنـا الدافعيـة فـي الـتعلم و التكـوين كمفهـوم إجمـالي قـد يكـون مـن المفيـد فـي المسـتقبل دراسـة هـذا المفهـوم وفـق الدافعيـة فـي المشـاركة و الدافعيـة فـي الـتعلم و الدافعيـة في نقل التعلم.

رابعـاً: عـلاوة علـى ذلـك تـم إسـتخدام أداة البحـث وخصوصـاً و التـي تتعلـق بالدافعيـة للـتعلم فـي التكـوين إسـتناداً إلـى النمـوذج المعرفـي للتوقـع لفـروم ، أمـا فيمـا يتعلـق بالفعاليـة الشخصـية درسـنا فقـط هـذا المتغيـر فـي مجـال نقـل الـتعلم و إن كـان هنـاك عـدة مقـاييس و أدوات للبحـث تتعلـق بالفعاليـة الشخصـية العامـة أو النوعيـة، إلا أن دراسـتنا تتعلـق بهـذه الأخيرة و بالأخص التكوين.

خامساً: شملت الدراسة على عينة مجموعها 154 إطار في قطاع المالية البنوك الوطنية حيث أنه من إكراهات البحث هو الصعوبة المتعلقة بالمرور و إستجابة أفراد العينة.

سادساً: تم تطبيق الأداتين للدراسة على مستوى الإطارات العاملين في قطاع البنوك الوطنية العمومية الجزائرية فقط. وفي الولايات التالية الولايات: تيارت، غليزان، مستغانم، وهران، معسكر، تلمسان.

سابعاً: نقص الإحصائيات الرسمية و المعطيات التي تتعلق بالتكوين المؤسساتي.

أما فيم يتعلق بالمقترحات التي رأيناها ضرورية و التي يمكنها أن تأخذ في عين الإعتبار في الدراسات و البحوث المستقبلية.

المقترحات :

ومن وجهة نظر تطبيقية وميدانية إن نتائج هاته الدراسة يمكن أن تطبق على عدة وضعيات و أشكال ومن هاته الأشكال كمايلي :

أولاً هي أن الدافعية للتعلم لها علاقة قوية وموجبة مع الفعالية الشخصية في نقل التعلم ومن الناحية التطبيقية يجب على المؤسسات أن تزيد من إيجاد طرق تضمن تقدير الأفراد لقيمة التكوين ودوره في تنمية التوجه الفردي للأشخاص على أساس مسارهم و ترقيتهم المهنية و تقديرهم لذواتهم وذلك من خلال تحسيس أولي نحو أهداف التكوين أو أي إجراء آخر لتطوير الكفاءات المهنية و

الشخصية على أساس أنه ليس التكوين وحده هو الوسيلة الوحيدة لتنمية الكفاءات و المهارات بل أن هناك عدة طرق أخرى يجب إستغلالها هذا من ناحية ولضمان الإلتزام الشخصي بإكراهات التعلم و التكوين لزم أن تكون هناك مرافقة و مشاركة للعاملين في تحديد الأهداف أو الحاجة للتكوين وعدم إقتصارها فقط على الأحادية التنظيمية في تصميم التكوين و نشاطاته، كما يجب تدعيم تدابير التعلم الذاتي.

ثانياً أيضاً لأجل ضمان نجاح عملية نقل التعلم من نشاط التكوين إلى منصب العمل من الأجدر أن يتم تثمين و قياس وجهة نظر العاملين لقدرتهم و إعتقادهم بفعاليتهم في نقل المعارف المكتسبة كمرحلة أولى تتم بعد الإنتهاء من نشاط التكوين بعدما يتم تقييم الرضا عن التكوين في المرحلة الساخنة حيث بالإمكان أن تتم صياغة مما قد نطلق عليه بـ عقد نقل التكوين و الذي مفاده أنه حينما تكون لدى المتكون الفعالية العالية في نقل التكوين تبرم المؤسسة البنكية مع العامل الذي تحصل على تكوين نوعي عقداً نسميه "CTF Contrat de transfert de Formation" و الذي من مزاياه تحميل مسؤولية العامل المتكون البنكي تجاه أهداف التكوين و في تطبيق المعارف المكتسبة ثم تعزيز الإقناع الشفهي والذي هو أصل من أصول تشكيل الفعالية الشخصية النوعية في نقل التعلم.

ثالثاً و لتنمية الدافعية نحو التعلم في التكوين أو في نشاط أو إجراء يضمن تطوير الكفاءات المهنية والشخصية في المجال المصرفي و البنكي كان من الأجدر الإهتمام بالدافع التوجيهي و الدافع الإجرائي المهني و الذي يعني أنه من خلال جعل هذا العقد المتحصل عليه كمحك يستعمل في تقدير المستخدمين لضمان فعاليته و تأكيد الإنسجام بين نشاطات تسيير الموارد البشرية أي بين نشاط التكوين و نشاط التقييم للأداء (الحراك و المسار المهني للعامل).

و الذي يعني أيضاً أن الفعالية الشخصية في نقل التعلم مرتبطة إرتباطاً قوياً و إيجابياً بالدافعية نحو التعلم و الذي معناه أن كلما كان للأفراد الدافعية القوية نحو التعلم من خلال الأبعاد الثلاثة للدافعية على أساس التوقعية و الإستعمالية و القيمة كان إعتقاد الأفراد العاملين بأنهم قادرين على نقل كل ما تعلموه من كفاءات و معارف من نشاطهم التكويني إلى عملهم و مكان أداءاتهم قوياً.

رابعاً و بالنظر لعدم وجود الفروق بين العاملين في البنوك و المصارف من ناحية الفعالية الشخصية في نقل المعارف المكتسبة في التكوين سواءاً عمرياً أو دراسياً أو جنسياً فإنه من الواجب النظر إلى أحقية كل الأشخاص بالحظ في التكوين و أن تتجنب المؤسسات بقدر الإمكان كل ما هو في صميم التمييز إما عمرياً أو دراسياً أو جنسياً أو تفضيل شخص على شخص آخر. ومن الضمانات و التي هي من الإجراءات لتجنب ذلك هو الإعتماد أيضاً على رغبة العامل في المشاركة في التكوين. و الذي يطلق عليه أحياناً بالتكوين التطوعي. و أن الدافعية نحو التعلم العالية تضمن الفعالية الشخصية في نقل التعلم العالية والتي ضمنياً تضمن فعالية التكوين في تنمية المؤسسات البنكية و في تنمية الأفراد.

خامساً يمكن للدافعية للتعلم أن تتزايد و تكبر و أن الفعالية الشخصية أيضاً يمكن أن يعاد تشكيلها. فكلما كان العاملين المتربصين لديهم الدافعية المتعلقة بالتعلم و القيمة العالية و توقعهم لنتيجة التعلم والتكوين عالي كلما إعتقدوا أكثر بقدراتهم على التعلم وعلى نقل هذا التعلم إلى المؤسسات و المنظمات التي يشتغلون فيها.

و لتنمية الفعالية الشخصية و الدافعية للتعلم للعاملين المتربصن والمشاركين في نشاط التكوين على المسَيرين أن يقدمون المعلومة الخاصة بالتكوين مثل خصوصيته وبيئة التكوين، وتعقد محتواه، إضافة إلى تقديم المعلومة الأولية الوافية فيما قبل التكوين و التي تتعلق ببرامج التكوين فعليهم أن يحسنون من الفائدة و الضرورة من برنامج التكوين و الذي يهدف إلى تنمية الفعالية الشخصية والدافعية للتعلم لضمان فعالية مخرجات التكوين (سلوك النقل) بطبيعة الحال يجب أن يتم هناك تدعيم من قبل المشرفين يتسم بالتكيف و الواقعية.

الدراسات المستقبلية:

– من الإنشغالات الأساسية التي وجدناها ذات أهمية ولم يتسنى لبحثنا الإلمام به و التكلم عنها هي العوامل المتعلقة بنقل التعلم في التكوين مثل مناخ المؤسسة و ثقافتها و الدعم الخارجي للإدارة و المشرفين و دورهم في تسهيل نقل التكوين أو نقل المعرفة والكفاءات من التكوين إلى العمل. و التي يطلق عليها البعض بالعوامل السياقية.

– أيضاً نقطة هامة تستحق الدراسة و هي الإحاطة بكل العوامل الشخصية مثل القدرات المعرفية و الفعالية والدافعية لكن من وجهة كرونولوجية شاملة قبل التكوين– أثناء– وبعد التكوين.

– من المهام الصعبة في تسيير الموارد البشرية وجب الإهتمام أكثر بطرق و منهجية تقييم فعالية التكوين لذلك من الأحرى أن يتم الإطلاع أكثر على جوانب هذا التقييم و تكوين العاملين في الموارد البشرية على هاته الإجراءات المنهجية.

الخلاصة العامة:

كما أشرنا سابقاً أن كلا العاملين الدافعية والفعالية الشخصية يلعبان دوراً هاماً و جوهرياً في كل مراحل ورزنامة عملية إكتساب الكفاءات إنطلاقاً من قبل المشاركة و أثناء التكوين و في نقل المعارف و الكفاءات المهنية و الشخصية في النهاية. كما أن هاتين الجزئيتين من العوامل الفردية المكونة لفعالية التكوين يتوفران على درجة عالية من الإرتباط و العلاقة القوية بل أنهما طرفان كل واحد يتأثر بالأخر لا محالة لدرجة جعلت من الباحثين يدرج كل واحد في الأخر. لكنه في الأخير لا يكفي دراسة هاتين المتغيرين للإجابة عن هل أن التكوين فعال أم لا ؟ بل أن تقييم فعالية التكوين يندرج في مقاربة أخرى أكثر تعقيداً تتطلب الإحاطة أكثر بعمل منهجي وفق مراحل وعلى مستويات أخرى من التحليل و الإعتماد على أكثر من وسيلة تحقيق و بحث على غرار مقاربة (Kirkpatrick,1959) و التي تعتمد أساساً على تقييم التكوين من خلال عدة وجهات مثل الرضا، التعلم والسلوكات، الأداءات و النتائج.

لكننا في بحثنا كنا أقل طموحاً في الذهاب بعيداً إلى هذا المنحى وفحصنا إلى أي درجة أن الدافعية للتعلم هي أكثر تأثيراً في الفعالية الشخصية رغم أن بعض الدراسات السابقة درست العكس و جعلت من الفعالية الشخصية مكوناً هاماً من مكونات الدافعية إستجابة للتيار المعرفي الإجتماعي على غرار النماذج المعرفية و التي تعرضنا إليها في البحث. لكننا حاولنا أن نجيب أكثر عن الإشكالية التي راودتنا في البداية. ومن ضمنها لأي من مكونات الدافعية الثلاثة هي الأكثر تأثيراً حيث وجدنا أن كل من القيمة و التوقعية من المنبآت بالفعالية الشخصية في نقل التعلم لكننا خاب إعتقادنا بتأثير الإستعمالية فلم نجد له قيمة في التأثير. و الذي هو قد يكون سببه أن الفعالية هي شعور فردي أما الإستعمالية هي إنعكاس لسياسات المؤسسة و تسييرها لموارها البشرية. أما بالنسبة للمتغيرات والعوامل الديموغرافية مثل السن، الجنس، المستوى الدراسي لم نجد

لها أي وجود لا في دراستنا أو في الدراسات السابقة والرائدة. وبذلك نعتقد أن دراستنا الحالية كانت أكثر إنسجاماً مع الدراسات السابقة من ناحية المتانة لأدواتها أو من ناحية النتائج. هذا من جهة أما من جهة أخرى فإنه بداية متواضعة لدراسة تناولت عدة ميادين جديدة في آن واحد و التي منها الدافعية للتعلم لدى الراشدين و الفعالية الشخصية و نقل التعلم و تربية الراشدين أو الأندراغوجية والتي كلها مواضيع و إهتمامات تستحق البحث في الدراسة المستقبلية في مجال المنظمات و تسيير الموارد البشرية.

المراجع.

RÉFÉRENCES

- **ABC BANK-ALGERIA** (2012)."Rapport annuel ". Une Banque universelle pour un monde diversifie. Algérie.
- **AFD** (2005)" Les Mécanismes de financement de la formation professionnelle : Algerie,Maroc,Sénégal,Tunisie "Agence Francaise de Developpement. France
- **AFTIS HAMZA** (2013)."Analyse des causes de la surliquidité bancaire en algerie et des méthodes de sa gestion ".Thèse de magister en economie Tizi-ouzou,Algerie non publieé.
- **ALLEGRE, C.C BLANCHE. & ANDREASSIAN, A.** (2008)."Gestion des ressources humaines" : Valeur de l'immatériel. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **AMIN AKHAVAN TABASSI , A.H. ABU BAKAR** (2007). Training, motivation, and performance: The case of human resource management in construction projects in Mashhad, Iran.elsevier.International Journal of Project Management 27 (2009) 471–480.
- **ANGELOFF T.LAUFER J** (2007)"Genre et organisations "La Découverte/Travail,genre et sociétés.2007/1 N17. 21-27
- **ARGOTE,LINDA** (2011)."Organizational learning research : Past,present and future" Management Learning42(4) 439–446.
- **AUBRET, J., & GILBERT, P**. (2003)."L'évaluation des compétences". Belgique :Mardaga éditons.
- **AUDET, ISABELLE** (2007). " La motivation à la formation volontaire : impact des facteurs intrinsèques et extrinsèques ainsi que l'orientation d'apprentissage». Étude de maitrise Non publiée en administration des affaires. Université de Québec ; Montreal.Canada.
- **BALLEUX, ANDRE**. (2006). " Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherché. Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 2, 2000, p. 263-286.
- **BANDURA, ALBERT**.(2007)."Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle" (Trad.J.Lecomte).Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **BANQUE AFRICAINE DE DEVELOPPEMENT**- BAD-. (2011). " Note de Dialogue 2011-201 "Mai 2011.Page 11
- **BARCENILLA ,JAVIER. TIJUS CHARLES.**(2004). "Apprentissage et formation Dans Les dimensions humaines du travail.Théories et pratiques du travail et des organizations". Sous la direction de Brangier eric, Lancry alain,Louche claude. classiques.uqac.ca/contemporains/louche_claude/dimensions_humaines_travail/Dimensions_humaines_du_Travail.pdf Consulté le 24 Mars 2011.
- **BATTISTELLI, A.LEMOINE, C. & ODOARDI, C**. (2007)."Examining Training Motivation as a Multidimensional Construct : The Role of Personal Goals"**.**Psychologie du travail et des organisations**.** 2007, vol. 13, n°3, pp. 3-19.
- **BATTISTELLI, A.** (2008) "The influence of the organisational context on training motivation". Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society — Vol. 4, n. 1.
- **BEIRENDOUCK, L.** (2004)."Management des compétences".Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **BERNARD, J. VRIGNAUD, P**. (2005)."l'Evaluation des intérêts professionnelles". Belgique :Mardaga éditons.
- **BENABOU, CH. & MC SHANE, STEVEN**.(2008)."Comportement organisationnel" : Comportement humain et organisations dans un environnement complexe.Quebec, Canada : Cheneliere Mc Graw-Hill.
- **BERNARD. VRIGNAUD, P**.(2005)."l'Evaluation des intérêts professionnelles". Belgique : Mardaga éditons.
- **BLANCHARD, S. AUBRET, J**.(2005)."Pratique du bilan personnalisé". Paris, France. Dunod.
- **BOECHAT-HEER,STEPHANIE** .(2008)."L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC, Sentiment d'auto-éfficacité ,formation et pratiquesen classe." Thèse de doctorat. Universite de Fribourg. http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=Boechat-HeerS.pdf . Consulté le 07 juin 2012.
- **BOUCHEZ, J**.(2004)."Les nouveaux travailleurs du savoir" :Knowledge workers. France: Editions d'Organisation.
- **BOUGHZALA IMED & ERMINE JEAN-LOUIS**.(2004)."Management des connaissances en entrprise ".Paris, Hermes Sciences.
- **BOURGEOIS, ETIENNE.**(1998)."Apprentissage, motivation et engagement en formation". Education Permanante n° 136/1998-3.
- **BOURGEOIS, ETIENNE**.(2009). "Valeur, espérance de réussite , et formation d'Adultes : Pertinence du modèle d'Expectancy-Value en contexte de formation universitaire pour adultes "L'Harmattan | Savoirs 2009/2 - n° 20 (119-133).
- **BROUAUX, KARINE.** (2009). "Le projet de reprise d'études chez les adultes en activité professionnelle ": Contribution à l'étude de la motivation en formation diplômante de niveau Bac +4 / Bac +5. En ligne http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master1/2009sufco_BROUAUX_Karine.pdf ,Consulté le 20 Avril 2010.
- **BROUKER, BRUNO**.(2011)."Comment maximaliser le transfert des acquis de formation dans le secteur public ? l'effectivité de la formation managériale dans l'administration fédérale belge". TÉLESCOPE:Revue d'analyse comparée en Administration publique. Vol. 17 n° 3 automne 2011.
- **BRYMAN, ALAN .CRAMER, DUNCAN**. .(2003)." Quantitative Data Analysis with Spss Release 8 for Windows" a guide for social scientists. London and New York the Taylor & Francis e-Library.
- **BURK LISA A** .(2007)." Training transfer : An Integrative literature review" Human Resource Development Review Vol. 6, No. 3 September 2007 .263-296
- **BYE DOROTHEA, PUSHKAR DOLORES, CONWAY MICHAEL**.(2007). "Motivation, Interest, and position affect in traditional and nontraditional undergraduate students ". Adult Education Quarterly 2007 57: 141
- **CAMINOTTI,ENZO. GRAY, JEREMY**.(2012)." The effectiveness of storytelling on adult learning" Journal of Workplace Learning Vol. 24 Iss: 6 pp. 430 – 438.
- **CANNON-BOWERS J, SALAS E & MATHIEU E J.** (1993)."Factors that influence training effectiveness a conceptual model and longitudinal analysis" Technical Report. Naval training systems center human systems integration division Orlando FL 32826-3224. USA

- **CARRE, P**. (1998)."Motifs et dynamiques d'engagement en formation" : Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. Education permanente, n° 136/1998-3, 119-131.
- **CARRE, P**. (2001)."De la Motivation à la formation".France. L'Harmattan
- **CARRICANO,M.POUJOL,F**.(2008)."Analyse des donnés avec spss" France.éditions pearson.
- **CHANQUOY, LUCILE**. (2005) "Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales ".Paris, France : Hachette Superieur.
- **COMBS GWENDOLYN, LUTHANS FRED**.(2007)." Diversity training : Analysis of the impact of self-efficacy" Human Resource Development Quarterly, vol. 18, no. 1, Spring 2007.
- **CREDIT POPULAIRE ALGERIEN**.CPA.(2006)."Rapport annuel ". Algerie.
- **CREDIT POPULAIRE ALGERIEN**.CPA.(2007)."Rapport annuel ". Algerie.
- **DE ALMEIDA CARAPATO, E. PETOT, J**.(2004)."L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle".L'Harmattan. Savoirs 2004/5 - Hors série pages 135-145
- **DECARIE MARIE-CLAUDE**.(2010)"Étude de la relation entre l'engagement organisationnel et la détresse psychologique chez les travailleurs et travailleuses." Thèse Non publiée Montreal.CANADA.
- **DEFENSE NATIONALE CANADIEN**.(2002) "Système de l'instruction individuelle et de l'éducation des Forces canadiennes". L'A-P9-050-000/PT-006 manuel de l'instruction individuel et de l'éducation-volume 6. http://www.cda.forces.gc.ca/cfpds-sppfc/francais/documents/cfitesvol11_f.pdf Consulté le 19 Février 2011.
- **DELOBBE, N**.(2007) "Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation" : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. Psychologie du Travail et des Organisations – 2007 Vol 13 n°3.
- **DEVOS,CHRISTELLE & DUMAY XAVIER**.(2006). " Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature". Savoirs, 12, 2006. www.cairn.info/revue-savoirs-2006-3-page-9.htm. Consulté le 19 Octobre 2010
- **DIMITRI WEISS.** (2005).3eme Edition " Ressources humaines". France. Editions d'Organisation.
- **DON, HELLRIEGEL. JOHN,W SLOCUM.** .(2007) "Management des organisations".Bruxelles De Boeck.
- **DUGUAY KATERINE**. (2002)." l'Etude de l'impact de l'information et de l'intéressement sur la motivation pré-Formation dans un contexte de changements technologiques". Consulté le 18 juin 2014.
- **DUNBERRY , ALAIN & PECHARD, CELINE**.(2007). " l'Evaluation de la formation dans l'entreprise: état de la question et perspectives".université de montréal UQAM. http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHE_T3_Dunberry_Pechard.pdf Consulté le 12 juin 2010.
- **DUNBERRY , ALAIN & AL**. (2008). "Analyse des pratiques d'Evaluation de la formation et son rendement dans des entreprises performantes ".Rapport détaillé inédit. université de montréal UQAM.
- **EMERY,Y. et L AEBERLI, M.CHUARD DELALY**. (2005) "Compétences sociales et intégration professionnelle". Rapport final de recherche. http://www.fdep.ch/Documents/competences-soc.pdf . Consulté le 02 mars 2012.
- **EL AKERMI , A. KHALBOUS, R.**(2004)."Mesure de résultats de la formation : Approche par déterminants de l'efficacité".1551-1575 En ligne http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome3/El_Akermi_Saad_Oumaya.pdf ,Consulté le 04 Février 2011.
- **ETF**. .(2003). "Les Dispositifs de la formation continue en algerie "La fondation européenne pour la formation.Italie.
- **ETF**. .(2014). "Cartographie de la gouvernance de la formation professionnelle en algerie " La fondation européenne pour la formation.UE
- **FENOUILLET FABIEN** .(2011). "La place du concept de motivation en formation pour adulte " Savoirs, 2011/1 n° 25, p. 9-46.
- **FERNANDEZ , LYDYA & Al.** .(2010). "Outils psychologiques.Module 6 "
- **FILLOL, CH**. (2004)."Management des savoirs" : Apprentissage et systémique une perspective integrée. Revue francaise de gestion, 149,33-7777
- **FISK, S T**.(2008). "Psychologie sociale". (Trad. Provost, V. Hoyghues des points, S). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **FOURNIER, PIERRE-SEBASTIEN**.(2004). "Soutenir le développement de compétences par la conception d'aides à l'apprentissage sur le cours de vie professionnelle".Université Laval,Québec . http://www.cgsst.com/stock/fra/doc184-844.pdf .Consulté le 25 Avril 2012.
- **FRANCOIS, RUPH**.(1997)" Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte".http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf .Consulté le 21 Mars 2011
- **FRAYSSINHES, JEAN**.(2011)." Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage" tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/63/65/49/PDF/Frayssinhes_Jean.pdf.Consulté le 01 Octobre 2012.
- **GALAND, BENOIT. VANLEDE, MARIE**. (2004). " Le sentiment d'efficacité personnelle dansl'apprentissage et la formation : quel role joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?"Savoirs, 2004, Hors-série www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm. Consulté le 21 Juin 2010.
- **GARNEAU BRIGITTE.** (2009)."Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes" http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ServicesEducatifsCompFGA.pdf Consulté le 16 juin 2011.
- **GARAVAN, THOMAS N**.(1997). " Training, development , education and learning : Different or the same? Journal European Industrial learning".21/2.1997, 39–50.MCB University Press.
- **GEGENFURTNER,ANDREAS. VAURAS,MARJA**. (2012) "Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education" http://www.sciencedirect.com.www.sndl1.arn.dz/science/article/pii/S0361476X11000415 Consulté le 02 Janvier2013.
- **GOUVERNEMANT ALGERIEN**.(2005) " Rapport national sur les objectifs du Millénaire pour le développement-ALGERIE ".
- **GRIMAND, A.** (2006). "Nouveaux regards sur la gestion des compétences".Cordonné par Defélix, C.Klarsfeld, A.Oiry, E.France. Vuibert.

- **GUERRERO , S. SIRE, B.** (1999)."La motivation à se former chez les ouvriers et employés" : Approche conceptuelle et résultats empiriques.Lirhe 293/99.En lignehttp://www.e-rh.eu/index.php/documents-rh/doc-formation/273-Importation_204?format=pdf , Consulté le 04 Avril 2011.
- **GUERRERO, S.** (2000)."Albert bandura et l'efficacité personnelle" : Le bilan de 20 années de recherches. Congrès ASAC-IFSAM 2000 Montréal, Québec Canada.http://luxor.acadiau.ca/library/ASAC/v21/IFSAM/OB/GUERRER1.PDF ,Consulté le 14 Mars 2011.
- **GUERRERO,S.** (2002)." L'attitude des adultes de niveau V et VI à l'égard de la formation en enterprise: Etude de lien avec l'apprentissage". Les Cahiers de Recherche du CREA - n°79 http://www.intranet.audencia.com/fr/recherche/crcpdf/CAH79.pdf. Consulté le 25 juin 2011.
- **GWENAELLE JOET.** (2010) "Le sentiment d'Auto-efficacité en primaire" : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves.http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/81/38/PDF/thesejoet.pdf Consulté le 20 Février 2011.
- **HABIBAH, ELIAS .NOOREEN, NOORDIN. & RAHIL HJ. MAHYUDDIN**. (2010). "Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students". Journal of Social Sciences 2010. 6 (3): 333-339.
- **HACCOUN, R ROBERT. LAROUCHE, ROGER.**(1999). "Maximiser le transfert des apprentissages en formation": un guide pour praticien. Revue Québécoise de Psychologie, vol. 20, n° 1, 1999.
- **HARTMANN, BRIGITTE.**(2001). "Le Profil de motivation des usagers de services d'éducation populaire". Rapport de recherche.Université de Québec. http://depositum.uqat.ca/82/1/brigittehartmann.pdf. Consulté le 25 Avril 2012.
- **HASSI, A. STORTI, G.** (2008). "Qu'est-ce qui motive les adultes à se former?" En ligne http://caip.lacitec.on.ca/partage/documents/Motivationadultesformation_000.pdf ,Consulté le 03 Mars 2011.
- **HOWARD J. KLEIN .RAYMOND A. NOE.CHONGWEI WANG.** (2006)." Motivation to learn and course outcomes : Tha impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers". Personnel Psychology. 2006, 59, 665–702.
- **HUTEAU, MICHEL,. & GUICHARD, JEAN**. (2001). "Psychologie de l'Orientation".Paris, France : Dunod.
- **JO,GODEFROID** (2008). 2edit. "Psychologie : Sciences humaines et sciences cognitives". Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **JOET, G.** (2010). "Le sentiment d'auto-efficacité en primaire" : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Version 1 - 30 Mars 2010.Thèse de doctorat En Sciences de l"Éducation.Grenoble II –Université Pierre-Mendes, France. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/81/38/PDF/thesejoet.pdf , Consulté le 06 Avril 2011.
- **KELLY C. SWITZER, MARK S. NAGY, & MORELL E. MULLINS**.(2005)." The Influence of Training Reputation, Managerial Support, and Self-Efficacy on Pre-Training Motivation and Perceived Training Transfer" Applied H.R.M. Research, 2005, Volume 10, Number 1, 21-34 http://applyhrm.asp.radford.edu/Volume%2010/MS%2010%20_1_%20Switzer.pdf Consulté le 24 Avril 2011.
- **KERR, ALISTAIR W.HOWARD,K HALL. & STEPHEN, A KOZUB** .(2002)."Doing statistics with SPSS" .London .Sage publications.
- **KIM SONA**.(2010)"The Structural Relationship between the Variables Related to Learning Transfer in Corporate e-Learning".
- **KPMG.** (2010)"Guide investir en Algerie"Alger, Impremerie Mauguin.
- **KPMG.** (2012)"Guide des banques et des établissements financiers en Algerie"Alger, Ellipse éditions.
- **LECOMTE, JACQUES** .(2004). "Les applications du sentiment d'efficacité personnelle". L'Harmattan | Savoirs 2004/5 - Hors série pages 59-90.
- **LAFFONT, P.**(2005)."Développer la motivation à apprendre dans les dispositifs d'autoformation guidée". [Version électronique] En Ligne.http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=848&action=pdf ,Consulté le 04 Mars 2011.
- **LAKHDARI,MEHDI.**(2003)."Les déterminants de la participation à la formation" https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/1570/1/a1.4g395.pdf, Consulté le 05 juillet

- **LAROUCHE, GHISLAINE.** (2005). "L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération international".Thèse de doctorat. Université de Montréal https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6807/1/these.pdf .Consulté le 23 Janvier 2012.
- **LAVIGNE, E.** (2004) "Interaction et apprentissage dans la formation sur le web". Rapport sur les activités de recherche. En ligne http://www.cadre.qc.ca/acpq/Interaction_apprentissage_formation%20Web_E%20Lavigne_Grasset_Sept.%2004.pdf ,Consulté le 20 Mars 2011.
- **LAUZON,NANCY.& PERES LAETITIA**. (2007)." Formalisation et transmission des saviors tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC "Sous direction de Marchand Louise. www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/recherche_rapport_6347-7832_decembre_2007.pdf. Cosulté le 27 Juin 2012.
- **LEVY-LEBOYER, C.** (2005). "La personnalité". France : Editions d'Organisation.
- **LEVY-LEBOYER, C.** (2006). "La motivation au travail, Modèles et stratégies". France : Editions d'Organisation.3eme édition.
- **LEVY-LEBOYER, C**.(2009)."La gestion des compétences". France: Editions d'Organisation.2eme édition.
- **LIRETTE-PITRE, N.** (2005). "Une initiative pédagogique intégrant les technologies d'information et de la communication (TIC)"visant à rendre les sciences et l'informatique plus attrayantes pour les adolescent. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_089.pdf
- **LUISA ANA .PIRES OLIVEIRA**.(2009)."Higher education and adult motivation towards lifelong learning".European journal of vocational training – No 46 – 2009/1.page 129/150
- **MACIA E ,C-LUCCIANI,Gilles BOËTSCH** .(2007)." Stéréotypes liés à l'âge, estime de soi et santé perçue ". Sciences Sociales et Santé, Vol. 25, n° 3, septembre 2007.
- **MAILLET, LEANDRE.**(1988). "Psychologie et organisations.L'individu dans son milieu de travail".Ottawa,Canada: Editions Agence d'Arc.Vigot.

- **MASLOW, ABRAHAM**. (2008)."Devenir le meilleur de soi-même". traduit par Laurence nicolaieff.France.Editions Eyrolles.
- **MICHEL, P**.(2005)."Ressources humaines".3edit.Weiss, D (dir).France. Éditions d'Organisation.
- **MERCK, B., & SUTTER, P**.(2009)."Gestion des compétences, la grande illusion". Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **MOSCOVICI SERGE & AL**.(1991)."Grand dictionnaire de psychologie" France.Larrousse.
- **MURTADA , NADINE.**(2004). "L'impact du climat et des contraintes perçues sur l'efficacité personnelle , la motivation , le controle perçu et la perception d'adoption des nouveaux comportements, désirés par l'entreprise".Thèse de doctorat inédit ,Université deMontreal .Canada.http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp02/NQ52178.pdf. Consulté le 12 janvier 2010
- **NAAS ABDELKARIM** .(2003)." Le système bancaire algerien."Paris. Maisonneuve & Larousse.
- **PIERRE-HENRI, F.** (2000)." Sentiment d'efficacité personnelle et développement des compétences au milieu organisationnel ".dans Gangloff, B.L'individu et les performances organisationnelles.France : l'Harmattan.
- **OCDE**.(2003)." Au-delà du discours. Politiques et pratiques de formation des adultes" http://www.oecdilibrary.org.www.sndl1.arn.dz/docserver/download/9103012ec007.pdf?expires=1362066352&id=id&accname=oid019923&checksum=085F5ED2C60C4077D8AEB7172C8B7A82. Consulté le 28 fevrier 2013.
- **OCDE**.(2007)." Comprendre le cerveau: naissance d'un science de l'apprentissage" http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comprendre-le-cerveau-naissance-d-une-science-de-l-apprentissage_9789264029156-fr. Consulté le 25 janvier 2012.
- **OFFICE NATIONAL DES STATISTIQUES.** ONS .(2012)."Enquete emploi aupres des ménages 2011"Collections Statistiques N° 173 Série S : Statistiques Sociales. ONS Algerie.
- **OGDEN, JANE**.(2008)."Psychologie de la santé". (Trad. Descrichard, O). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **PALLANT, JULIE .**(2005)"SPSS Survival manual a step by step guide to data using spss for windows (Version 12) " Australia. : Allen & Unwin.
- **PASQUIER, D.** (2004)."Les compétences à apprendre, Evaluation chez l'adulte". France : l'Harmattan.International Journal of Music Education 28(4) 341–352
- **PERETTI, J.-M.** (2001). "Dictionnaire des ressources humaines", (2 éd., pp. 259). Paris: Librairie Vuibert.
- **PERETTI, J.-M.** (2012). "Ressources humaines", 13 éd. Paris: Librairie Vuibert.
- **POTTIEZ, JONATHAN .** (2012). "Evaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique"Thèse de Doctorat Non publieé Université de lille,France.
- **RAYNAL, F. RIEUNIER, A.** (1997)."Pédagogie ": Dictionnaire des concepts clés.France : ESF.
- **REBECCA S, ROHAN J, PETER C, DAVID H**.(2008) "Exploring the role of goal theory in understanding training motivation" International Journal of Training and Development 12(1) 54-72.
- **REMI KOUABENAU, D.** (2003)."Management de la sécurité" : Rôle des croyances et des perceptions. Dans Psychologie du travail. Levy, C et autres. France, Editions d'Organisation.2eme édition.
- **RICHARD E. MAYER.**(2010). "Apprentissage et technologie "Extrait de Comment apprend-on P191-211? La recherche au service de la pratique. Editions OCDE Éditions OCDE.http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-10-fr le 20 janvier 2013.
- **ROJOT,J. ROUSSEL,P. VANDENBERGHE.** (2009). "Comportement organisationnel "Volume 03 Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **ROLAND, FOUCHER & LUCIE MORIN** .(2007). "Self-efficacy and learning in flexible training systems : data from five research projects".Psychologie du Travail et des Organisations – 2007 Vol 13 n°3.
- **ROULSTON,KATHRYN**.(2010). "There is no end to learning : Lif long education and the joyful learner". International Journal of Music Education 28(4)341-352.
- **ROSSION, F.** (2008)."Transfert des savoirs". Paris, France. Sciences Hermès publications.
- **RUPH, F.** (1997)."Le sentiment de Compétence et l'apprentissage chez l'adulte." Question de synthèse no 1.En ligne http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf , Consulté le 21Mars 2011.
- **SCOT TANNENBAUM. JANIS A. CANNON-BOWERS.EDUARDO SALAS. JOHN E MATHIEU**.(1993)."Factors that influence training effectivness :A Conceptual model and longitudinal analysis-Techniacal rapport 93-011 "Naval training systems center human Human systems integration division Orlando,USA.Rapport inédit .Consulté le 24 avril 2014.
- **SILLAMY, N.** (1983)."Dictionnaire usuel de psychologie". Paris, France: Bordas.
- **SOCIETE GENERALE ALGERIE.** (2012)." Rapport annuel "
- **STAFFORD, JEAN & BODSON,PAUL.** (2006)." L'analyse multivariée avec SPSS". Canada.Presses de l'Université du Québec.
- **SYLVIE ST. ONGE, MICHEL AUDET, VITOR HAIRES, ANDRE PETIT**. (2004). "Relever les défis de la gestion des ressources Humaines" : 2eme Edition, Québec Chevalière Education.
- **TABASSI,AMIN A & RAMLI,M.ABU BAKAR, A.** (2012). "Effects of training and motivation practices on teamwork improvement and task efficiency: The case of construction firms" International Journal of Project Management 30 (2012) 213–224.
- **THARANGANIE M,GEETHA .**(2013). "The Impact of Supervisory Support on Pre-training Self-efficacy,Motivation to Learn, and Motivation to Transfer" Journal of US-China Public AdministrationMarch 2013, Vol. 10, No. 3, 320-330
- **VIAU, ROLLAND.** (1994)."La motivation au contexte scolaire". Québec. Canada. Editions du Renouveau pédagogique l and longitudinal analysis".Naval training systems center human ,systems integration division Orlando, FL 32826-3224
- **VIAU, ROLLAND. JOSEE BOUCHARD.** (2000)." Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire ".Revue canadienne de l'éducation 25,1.2000. 16-26
- **WEI-TAO TAI.** (2006)." Effects of training framing general self-efficacy and training motivation on trainees, training effectiveness" Personnel Review, Vol. 35 Iss: 1 pp. 51 – 65.

- **WOLFS, J.** (2007) "Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage". Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- **WORCH ERIC A , LI LAN ,HERMAN TERRY L.** (2012)."Preservice early childood teachers slf efficacy outcome expectancy for ict integration in science instruction" Education Research and perspectives an International journal.Vol 39,2012,p 90-103.
- **XIAOYANG, Z. & ZHIHONG, P.** (2009)."Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ?": Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'université Sun Yat-sen". [Version électronique]. Synergies Chine n° 4 - 2009 pp. 145-152.En ligne http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/xiaoyang_zhihong.pdf ,Consulté le 19 Février 2011.
- **XINYANG, ZHAO & KARTHIK, NAMASIVAYAM.** (2009)." Posttraining Self-Efficacy, JobInvolvement, and Training Effectiveness in the Hospitality Industry" http://www.tandfonline.com/loi/whrh20. consulté le 30 Mars 2012.
- **ZANIBONI,S .FRACCAROLI,F.**(2011)."Training Valence,Insdtrumentality, and expectancy Scale (T-VIES-it)" Factor structure and nomological network In an Italian sample. Journal of workplace learning Vol 23 N 2,2011 p133-151.

المراجع باللغة العربية :

- مزيان محمد. (2002) مبادئ في البحث النفسي و التربوي.الجزائر. دار الغرب للنشر و التوزيع.

الملاحق

1 - أدوات القياس الدافعية للتعلم / الفعالية الشخصية في نقل التعلم

1- **AGE :**
2- **SEX : H F**
3- **NIVEAU D'ENSEIGNEMENT : primaire Moyen secondaire universitaire**
4- **EXPERIENCE PROFESSIONNELLE :**

Il y a quelques mois. Vous avez participé à une session de formation Au sein de votre entreprise. Dans le cadre de cette session, un Travail de recherche dirige présentement une étude sur l'efficacité de la formation. L'objectif de cette étude est d'examiner la relation entre différents aspects de l'environnement de travail et la façon dont VOUS avez appliqué vos apprentissages, de retour dans vos fonctions. Votre participation est importante et nous procurera des informations essentielles pour poursuivre I' amélioration continue de la formation chez votre entreprise ainsi que dans d'autres organisations. Votre collaboration est grandement appréciée et est entièrement supportée et encouragée par notre équipe. Ce questionnaire est ANONYME ET CONFIDENTIEL. Seul le chercheur aura accès *à* vos réponses individuelles. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions.

Titre du cours complété :
Date ou le cours a été complété :
La durée de ce cours :
Dans votre cas, ce cours était il obligatoire ? Oui Non

NOTE IMPORTANTE : Veuillez Toujours vous référer au cours spécifier ci-dessus lorsque Vous répondez au questionnaire. encerclez le chiffre qui reflète le mieux votre opinion.

((MOTIVATION : ATTENTES DE RESULTATS)

Veuillez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés qui suivent, à l'aide de l'échelle suivante.

1-Fortement en désaccord. 2- Plutôt en désaccord. 3- Ni en accord Ni en désaccord. 4- Plutôt en accord 5- Fortement en accord.

DE RETOUR AU TRAVAIL, APPLIQUER AVEC SUCCES LES HABILETES APPRISES VA...

1….m'aider à produire une plus grande qualité de travail. 1 2 3 4 5

2....m'aide à produire une plus grande quantité de travail. 1 2 3 4 5

3 ...augmenter ma performance au travail. 1 2 3 4 5

4... avoir peu d'impact sur ma performance. 1 2 3 4 5

5... m'aider à devenir un meilleur employé. 1 2 3 4 5

(MOTIVATION : INSTRUMENTALITE)

Veuillez indiquer jusqu'à quel point les énoncés sont probables, si vous appliquez ce que vous avez appris en formation.

1-Pas du tout probable. 2- Très improbable. 3- Plutôt probable. 4- Très probable. 5- Extrêmement probable.

SI VOUS AMELIOREZ VOTRE PERFORMANCE EN APPLIQUANT AVEC SUCCES LES NOUVELLES HABILETES DE RETOUR AU TRAVAIL...

1. Vous sentirai mieux en tant que personne. 1 2 3 4 5

2. Vous aurez une opportunité de mieux utiliser votre potentiel. 1 2 3 4 5

3. Vous aurez une meilleure sécurité d'emploi. 1 2 3 4 5

4. Vous aurez la chance d'apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5

5. Vous serez promu ou serez un meilleur poste. 1 2 3 4 5

6. Vous aurez le sentiment que vous avez accompli quelque chose qui en valait la peine. 1 2 3 4 5

7. Vous aurez plus de liberté au travail. 1 2 3 4 5

8. Vous serez respecté par les gens avec qui vous travaillez. 1 2 3 4 5

9. Votre superviseur vous fera des éloges. 1 2 3 4 5

(MOTIVATION : VALENCE)

DANS LA DERNIERE SECTION, VOUS AVEZ INDIQUE LA PROBABILITE D'OBTENIR CERTAINS BENEFICES SI VOUS AMELIOREZ VOTRE PERFORMANCE, INDIQUEZ MAINTENANT JUSQU'A QUEL POINT CES BENEFICES SONT IMPORTANTS POUR VOUS, A L'AIDE DE L'ECHELLE SUIVANTE.

1-Pas du tout Important. 2- Un peut Important. 3- Assez Important. 4- Très Important. 5- Extrêmement Important.

1. La chance de faire quelque chose qui vous fait sentir mieux en tant que personne. 1 2 3 4 5

2. L'opportunité de mieux utiliser votre potentiel. 1 2 3 4 5

3. Le degré de sécurité d'emploi que vous avez. 1 2 3 4 5

4. Les chances que vous avez d'apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5

5. Les chances d'obtenir une promotion ou un meilleur poste. 1 2 3 4 5

6. Les chances d'accomplir quelque chose qui en vaut la peine. 1 2 3 4 5

7. Le degré de liberté que vous avez dans votre travail. 1 2 3 4 5

8. Le respect que vous avez des personnes avec qui vous travaillez. 1 2 3 4 5

9. Les éloges que vous recevez de vos superviseurs. 1 2 3 4 5

(EFFICACITÉ PERSONNELLE SPÉCIFIQUE DE TRANSFERT)

A L'AIDE DE L'ECHELLE QUI SUIT, INDIQUER JUSQU'A QUEL POINT VOUS ETES CERTAIN D'ETRE CAPABLE D'ACCOMPLIR LES TACHES SUIVANTES :

1. Je suis persuadé que je peux appliquer le matériau que j'ai appris dans le Bien sûr à mon travail. 1 2 3 4 5

2. Je crois que je peux transférer ce que j'ai appris à mon travail. 1 2 3 4 5

3. Je suis certain que je peux utiliser les compétences que j'ai acquises en formation à d'améliorer mon rendement au travail.

1 2 3 4 5

4. Je suis convaincu que j'ai appris le matériel présenté dans la formation. 1 2 3 4 5

5. Je crois que j'ai amélioré mes compétences liées au travail au cours de la cours de formation. 1 2 3 4 5

2- مخرجات الدراسة SPSS

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

Statistiques

		ATTENTE	INSRTRUM	VALENCE	MOTIVAT	TRANSFER
N	Valide	154	154	154	154	154
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		17,9416	30,8377	31,3506	80,1299	17,8442
Erreur std. de la moyenne		,3356	,5738	,6105	1,4038	,3773
Médiane		18,0000	30,0000	31,5000	79,0000	18,0000
Mode		18,00	30,00	32,00	68,00[a]	17,00
Ecart-type		4,1653	7,1203	7,5758	17,4205	4,6822
Variance		17,3495	50,6990	57,3926	303,4732	21,9233
Asymétrie		-,408	-,294	-,295	-,151	-,593
Erreur std. d'asymétrie		,195	,195	,195	,195	,195
Aplatissement		,125	,755	,302	,260	,403
Erreur std. d'aplatissement		,389	,389	,389	,389	,389
Intervalle		20,00	36,00	36,00	86,00	20,00
Minimum		5,00	9,00	9,00	29,00	5,00
Maximum		25,00	45,00	45,00	115,00	25,00
Somme		2763,00	4749,00	4828,00	12340,00	2748,00
Centiles	25	15,0000	26,7500	27,0000	68,0000	15,0000
	50	18,0000	30,0000	31,5000	79,0000	18,0000
	75	21,0000	36,0000	36,0000	92,0000	21,2500

a. Il existe de multiples modes

Statistiques

		ATTENTE1	ATTENTE2	ATTENTE3	ATTENTE4	ATTENTE5	GATTENT
N	Valide	154	154	154	154	154	154
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,6688	3,5000	3,7403	3,2403	3,7922	17,9416
Erreur std. de la moyenne		9,353E-02	8,801E-02	8,971E-02	9,262E-02	8,965E-02	,3356
Médiane		4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	18,0000
Mode		4,00	3,00[a]	5,00	4,00	5,00	18,00
Ecart-type		1,1607	1,0922	1,1132	1,1493	1,1125	4,1653
Asymétrie		-,799	-,457	-,593	-,248	-,647	-,408
Erreur std. d'asymétrie		,195	,195	,195	,195	,195	,195
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	25,00
Somme		565,00	539,00	576,00	499,00	584,00	2763,00
Centiles	10	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	13,0000
	20	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000	15,0000
	25	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000	15,0000
	30	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	16,0000
	40	4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	4,0000	17,0000
	50	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	18,0000
	60	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	19,0000
	70	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	20,0000
	75	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	21,0000
	80	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	22,0000
	90	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	23,0000

a. Il existe de multiples modes

Statistiques

		INSTRUM1	INSTRUM2	INSTRUM3	INSTRUM4	INSTRUM5	INSTRUM6	INSTRUM7	INSTRUM8	INSTRUM9	GINSTRUM
N	Valide	154	154	154	154	154	154	154	154	154	154
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,5649	3,6429	3,4805	3,6299	3,3247	3,3766	3,1948	3,4870	3,1364	30,8377
Médiane		4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	30,0000
Mode		3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	30,00
Ecart-type		1,2728	1,1242	1,1446	1,0963	1,1540	1,0546	1,1831	1,1447	1,0790	7,1203
Variance		1,6199	1,2638	1,3101	1,2020	1,3318	1,1121	1,3997	1,3103	1,1643	50,6990
Asymétrie		-,639	-,572	-,627	-,759	-,481	-,500	-,193	-,299	-,339	-,294
Erreur std. d'asymétrie		,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195
Aplatissement		-,438	-,323	-,133	,250	-,459	-,040	-,587	-,673	-,271	,755
Erreur std. d'aplatissement		,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389
Intervalle		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	36,00
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	9,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	45,00
Somme		549,00	561,00	536,00	559,00	512,00	520,00	492,00	537,00	483,00	4749,00
Centiles	10	1,0000	2,0000	2,0000	2,0000	1,5000	2,0000	1,0000	2,0000	1,0000	23,0000
	20	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000	2,0000	3,0000	2,0000	26,0000
	25	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	26,7500
	30	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	28,0000
	40	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	29,0000
	50	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	30,0000
	60	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	3,0000	32,0000
	70	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	34,0000
	75	5,0000	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	36,0000
	80	5,0000	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	37,0000
	90	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	4,0000	40,0000

Statistiques

		VALENC1	VALENCE2	VALENCE3	VALENCE4	VALENCE5	VALENCE6	VALENCE7	VALENCE8	VALENCE9	GALENCE
N	Valide	154	154	154	154	154	154	154	154	154	154
	Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,5260	3,7013	3,4351	3,5649	3,5065	3,3247	3,4026	3,6364	3,2532	31,3506
Erreur std. de la moyenne		9,359E-02	7,879E-02	8,833E-02	8,881E-02	9,933E-02	9,068E-02	8,668E-02	9,297E-02	9,731E-02	,6105
Médiane		4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3,0000	31,5000
Mode		4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00[a]	3,00	4,00	4,00	32,00
1,1615		1,1615	,9777	1,0962	1,1021	1,2327	1,1254	1,0757	1,1537	1,2076	7,5758
Variance		1,3490	,9559	1,2016	1,2147	1,5196	1,2664	1,1571	1,3310	1,4583	57,3926
Asymétrie		-,723	-,729	-,330	-,464	-,556	-,362	-,414	-,571	-,432	-,295
Erreur std. d'asymétrie		,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195
Aplatissement		-,047	,731	-,382	-,446	-,603	-,487	-,221	-,393	-,647	,302
Erreur std. d'aplatissement		,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389
Intervalle		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	36,00
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	9,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	45,00
Somme		543,00	570,00	529,00	549,00	540,00	512,00	524,00	560,00	501,00	4828,00
Centiles	10	1,5000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000	22,0000
	20	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	2,0000	3,0000	3,0000	2,0000	26,0000
	30	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	28,0000
	40	3,0000	4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	30,0000
	50	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000	4,0000	3,0000	31,5000
	60	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	33,0000
	70	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	35,0000
	80	5,0000	5,0000	4,0000	5,0000	5,0000	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	37,0000
	90	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	43,0000

a. Il existe de multiples modes

Statistiques

		SELF1	SELF2	SELF3	SELF4	SELF5	GTRANSFR
N	Valide	154	154	154	154	154	154
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,6039	3,5844	3,6558	3,3961	3,6039	17,8442
Erreur std. de la moyenne		9,232E-02	8,823E-02	9,322E-02	7,894E-02	8,952E-02	,3773
Médiane		4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	18,0000
Mode		4,00	3,00	4,00	3,00	4,00	17,00
Ecart-type		1,1457	1,0949	1,1568	,9797	1,1110	4,6822
Variance		1,3127	1,1987	1,3383	,9597	1,2342	21,9233
Asymétrie		-,655	-,506	-,630	-,360	-,556	-,593
Erreur std. d'asymétrie		,195	,195	,195	,195	,195	,195
Aplatissement		-,076	-,143	-,356	,054	-,199	,403
Erreur std. d'aplatissement		,389	,389	,389	,389	,389	,389
Intervalle		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	20,00
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	25,00
Somme		555,00	552,00	563,00	523,00	555,00	2748,00
Centiles	10	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000	12,0000
	20	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	15,0000
	25	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	15,0000
	30	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	16,0000
	40	3,0000	3,0000	4,0000	3,0000	3,0000	17,0000
	50	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	18,0000
	60	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	19,0000
	70	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	20,0000
	75	4,2500	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	21,2500
	80	5,0000	5,0000	5,0000	4,0000	5,0000	22,0000
	90	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	24,0000

نتائج إختبار(T-test) لقياس الفعالية الشخصية طبقاً لمتغير الجنس

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TRANSFER	HOMME	86	18,2093	4,9471	,5335
	FEMME	68	17,3824	4,3160	,5234

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
TRANSFER	Hypothèse de variances égales	3,383	,068	1,089	152	,278	,8269	,7594	-,6733	2,3272
	Hypothèse de variances inégales			1,107	150,493	,270	,8269	,7473	-,6497	2,3036

نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) طبقاً متغير الفئة العمرية.

Descriptives

TRANSFER

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 25	5	17,4000	4,6152	2,0640	11,6695	23,1305	13,00	25,00
26-35	74	17,9865	4,8864	,5680	16,8544	19,1186	5,00	25,00
36-45	58	17,5172	4,8277	,6339	16,2479	18,7866	5,00	25,00
46-55	17	18,4706	3,3749	,8185	16,7354	20,2058	12,00	25,00
Total	154	17,8442	4,6822	,3773	17,0988	18,5896	5,00	25,00

Test d'homogénéité des variances

TRANSFER

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
,674	3	150	,569

ANOVA

TRANSFER

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	15,355	3	5,118	,230	,875
Intra-groupes	3338,905	150	22,259		
Total	3354,260	153			

نتائج تحليل التباين الأحادي (One way anova) طبقاً لمتغير المستوى الدراسي.

Descriptives

TRANSFER

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Primaire	1	14,0000	,	,	,	,	14,00	14,00
Moyen	3	15,6667	2,3094	1,3333	9,9298	21,4035	13,00	17,00
Secondaire	31	17,7097	4,3604	,7831	16,1103	19,3091	5,00	25,00
Universitaire	119	17,9664	4,8204	,4419	17,0913	18,8414	5,00	25,00
Total	154	17,8442	4,6822	,3773	17,0988	18,5896	5,00	25,00

Test d'homogénéité des variances

TRANSFER

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
,967	3	150	,410

ANOVA

TRANSFER

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	31,340	3	10,447	,472	,703
Intra-groupes	3322,919	150	22,153		
Total	3354,260	153			

معامل إرتباط (r Pearson) بين الفعالية الشخصية في نقل التعلم و متغيرات الدافعية.

Corrélations

		TRANSFER	ATTENTE
TRANSFER	Corrélation de Pearson	1,000	,676**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	154	154
ATTENTE	Corrélation de Pearson	,676**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	154	154

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TRANSFER	INSTRUM
TRANSFER	Corrélation de Pearson	1,000	,656**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	154	154
INSTRUM	Corrélation de Pearson	,656**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	154	154

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TRANSFER	ATTENTE
TRANSFER	Corrélation de Pearson	1,000	,676**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	154	154
ATTENTE	Corrélation de Pearson	,676**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	154	154

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتائج تحليل التباين للإنحدار(Enter)

Récapitulatif du modèle[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl 1	ddl 2	Modification de F signification	
1	,756[a]	,571	,563	3,0957	,571	66,670	3	150	,000	1,901

a. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE, ATTENTE, INSRTRUM

b. Variable dépendante : TRANSFER

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1916,764	3	638,921	66,670	,000[a]
	Résidu	1437,496	150	9,583		
	Total	3354,260	153			

a. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE, ATTENTE, INSRTRUM

b. Variable dépendante : TRANSFER

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification	Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie	Tolérance	VIF
1	(constante)	1,786	1,195		1,494	,137					
	ATTENTE	,287	,097	,255	2,966	,004	,676	,235	,159	,385	2,596
	INSRTRUM	7,607E-02	,062	,116	1,230	,221	,656	,100	,066	,323	3,095
	VALENCE	,273	,063	,442	4,363	,000	,730	,336	,233	,279	3,590

a. Variable dépendante : TRANSFER

نتائج تحليل التباين للإنحدار(Stepwise)

Récapitulatif du modèle[c]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl 1	ddl 2	Modification de F signification	
1	,730[a]	,534	,531	3,2082	,534	173,899	1	152	,000	
2	,753[b]	,567	,561	3,1009	,034	11,693	1	151	,001	1,908

a. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE

b. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE, ATTENTE

c. Variable dépendante : TRANSFER

ANOVA[c]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1789,827	1	1789,827	173,899	,000[a]
	Résidu	1564,432	152	10,292		
	Total	3354,260	153			
2	Régression	1902,262	2	951,131	98,913	,000[b]
	Résidu	1451,998	151	9,616		
	Total	3354,260	153			

a. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE

b. Valeurs prédites : (constantes), VALENCE, ATTENTE

c. Variable dépendante : TRANSFER

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	3,690	1,104		3,343	,001
	VALENCE	,451	,034	,730	13,187	,000
2	(constante)	2,169	1,156		1,876	,063
	VALENCE	,317	,051	,513	6,180	,000
	ATTENTE	,319	,093	,284	3,419	,001

a. Variable dépendante : TRANSFER

Variables exclues[c]

Modèle		Bêta dans	t	Signification	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
						Tolérance
1	ATTENTE	,284[a]	3,419	,001	,268	,415
	INSRTRUM	,191[a]	2,057	,041	,165	,348
2	INSRTRUM	,116[b]	1,230	,221	,100	,323

a. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), VALENCE

b. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), VALENCE, ATTENTE

c. Variable dépendante : TRANSFER

الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة س1

Learning motivation	Valence	Instrumentality	Expentency	
23 items	9 items	9 items	5 items	Reliability Coefficient
0,8032	0,6600	0,6528	0,5185	Correlation between forms
0,8889	0,7935	0,7812	0,6549	Guttman Split-half
0,8909	0,7952	0,7899	0,6830	Equal-length Spearman-Brown
0,8910	0,7969	0,7916	0,6896	Unequal-length Spearman-Brown
0,8558	0,7337	0,6956	0,7824	Alpha for part 1
0,8656	0,8128	0,7350	0,5717	Alpha for part 2

الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة س2

Transfer self-efficacy For Learning	
9 items	Reliability Coefficient
0,7672	Correlation between forms
0,8360	Guttman Split-half
0,8683	Equal-length Spearman-Brown
0,8724	Unequal-length Spearman-Brown
0,8555	Alpha for part 1
0,8317	Alpha for part 2