الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية **رقم التسجيل:.....**

التخصص:علم النفس الاجتماعي **الرقم التسلسلي:.....**

الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

دراسة ميدانية بكليتي: العلوم الاجتماعية و الانسانية ؛ اللغات و الآداب

– جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب:
عزالدين بشقه

إشراف الأستاذ الدكتور:
أحمد زين الدين بوعامر

لجنـة المناقشـة:

الإسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د: صالح بن نوار	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د:أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا
أ.د: نورالدين جبالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا
د: لمنور معروف	أستاذ محاضر	جامعة خنشلة	عضوا
د: نورة قنيفة	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا
د: يوسف حديد	أستاذ محاضر	جامعة جيجل	عضوا

السنة الجامعية:2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية **رقم التسجيل:.....**

التخصص:علم النفس الاجتماعي **الرقم التسلسلي:.....**

الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

دراسة ميدانية بكليتي: العلوم الاجتماعية و الانسانية ؛ اللغات و الآداب

– جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب:

عزالدين بشقه

إشراف الأستاذ الدكتور:

أحمد زين الدين بوعامر

لجنـة المناقشـة:

أ.د: صالح بن نوار	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د:أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا
أ.د: نورالدين جبالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا
د: لمنور معروف	أستاذ محاضر	جامعة خنشلة	عضوا
د: نورة قنيفة	أستاذ محاضر	جامعة أم البواقي	عضوا
د: يوسف حديد	أستاذ محاضر	جامعة جيجل	عضوا

السنة الجامعية:2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْراً ﴾

الكهف 68

صدق الله العظيم

عن أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب بن نفيل بن عبد العزي بن رباح بن عبد الله بن قرط بن رزاح بن عدي بن كعب بن لؤس بن غالب القرشي العدوي رضي الله عنه . قال: سمعت رسول الله صلي الله عليه وسلم يقول : **إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرىء ما نوى فمن كان هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، و من كانت هجرته لدنيا يصيبها، أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه.**

(متفق على صحته) رواه بخاري و مسلم

شكر و عرفان

أولا: لله الحمد و الشكر على كرمه وفضله الظاهر و الباطن على أن وفقني لإتمام هذا العمل، فهو خير المستعان بداية و نهاية و إليه يرجع الأمر كله و له نحتسب هذا العمل المتواضع و نرجو منه أن يتقبله منا و يحتسبه لنا في ميزان حسناتنا و ينفعنا به يوم لا ينفع لا مال و لا صاحب و لا بنون.

ثانيا: إنه من باب الشكر لله على فضله أن يشكر المرء من ترك بصمة في مساره الفكري عبر البحث في هذه الدراسة المتواضعة و أخص بالذكر تلك الشموع المتقدة التي تنير الدروب مثلما أنار محمد صلى الله عليه و سلم بسيرته العطرة طريقنا نحو الله، تلك الشموع التي يجسدها الوالد –رحمه الله و أسكنه فسيح جناته– بحزمه ودفعه لي طول حياته و حثه لي من أجل إكتساب العلم و المعرفة.

و بنفس الحرارة ترتفع دعوات المغفرة و الرحمة إلى تلك الروح المتقدة التي كانت سببا في اتجاهي نحو التخصص في علم النفس، حيث قيمة بصمته الخفية لا تضاهيها أية قيمة بشرية وأعني بذلك سيرة الروح الثائرة للرجل الفذ–أبو القاسم حاج حمد – رحمه الله– .

و من باب عرفان الطالب الباحث لمن كان دافعا و موجها له من أساتذة و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور أحمد زين الدين بوعامر الذي أشرف على هذا العمل و مشاركته لي للمعاناة التي خضتها خلال إنجاز هذه الدراسة.

و الشكر موصول –بلا نهاية– إلى صفوة الأساتذة الذين تشرفوا بمناقشة الأطروحة وإلى الدفعة "2009" لمدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية أساتذة و طلبة على روح التعاون ثم إلى أسرتي الصغيرة على صبرهم علي في المحن و الغربة حتى يرى هذا البحث النور.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة التي بين أيدينا علاقة الفضولية بقرار طالب الليسانس للإلتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط، وقد تكونت عينة الدراسة من 260 طالبا في السنة الثالثة جامعي بكليتي العلوم الانسانية و الاجتماعية و الآداب و اللغات بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي حيث اتبع في إنجاز البحث المنهج الوصفي الارتباطي و تمثلت أدوات الدراسة في استبيانين أعدهما الطالب الباحث هما استبيان الفضولية و استبيان الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط، وقد قامت الدراسة على الفرضيات التالية:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل الطالب عليها في متغير الفضولية تباعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) والمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع)

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطالب في متغير الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) و المستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع)

– يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث(الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي).

وقد توصلت نتائج لدراسة إلى أنه:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي مما يعني تحقق الفرضية الأولى.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل الطالب عليها في متغير الفضولية و الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للجنس مما يعني تحقق الفرضية الثانية و الخامسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل الطالب عليها في متغير الفضولية و الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للمستوى الإقتصادي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) مما يعني تحقق الفرضية الثالثة و السادسة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل الطالب عليها في متغير الفضولية و الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للمستوى التعليمي للوالدين لصالح المستوى المرتفع مما يعني عدم تحقق الفرضية الرابعة و السابعة.

– يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث(الاتجاه،المعاييرالاجتماعية، التحكم السلوكي) مما يعني تحقق الفرضية الثامنة.

و أخيرا ختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات العامة و الدراسات التي يراها الطالب مهمة و تستكمل أوجه الموضوع المتطرق إليه.

Abstract

The curent study examined the relatioship beetween curiosity and dimensions formulating intention of licence student to join academic master by applicating the theory of planified behavior.the study sample consisted of 260 students from two faculties:social and human sciences, litterature and languages at Larbi ben M'hidi univesity.the study tools have beeen represented in the two psychological scales for measuring curiosity and dimensions of intention like are indicated in the theory of planified behavior.

After statical analyses of eight hypotheses, the results are as follows:

-There is a positive correlation statistically significant between scores obtained by licence student on a scale of curiosity and scores obtained by the dimensions composed his intention to join the academic master which means that the first hypothesis is realized.

- No statistically significant differences between the mean scores obtained by the student in a variable curious and dimensions composed his intention turn of the gender, which means that the second and fifth hypothesis are realized.

-There are no statistically significant differences between the mean scores obtained by the student in a variable curious and dimensions composed his intention turn of the economic level of the parents (low, medium, high), which means that the third and sixth hypothesis are realized.

-There are significant differences between the mean scores obtained by the student in a variable curious and dimensions composed his intention turn of the instructional level of the parents (low, medium, high) for the benefit of the high level, which means that the fourth and seventh hypothesis are not realized.

-We can predict the intention of the student to enroll in an academic master through the three-dimensional (attitude, social norms, perceived behavioral control) which means that the eighth hypothesis is realized.

Finally, the study concluded, a set of proposals and general studies that student deems important and supplemented aspects of the research subject.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير
ملخص الدراسة باللغة العربية
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
فهرس الجداول
فهرس المخططات
مقدمة..... أ،ب

القسم الأول: الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1-الإشكالية..... 05
2- الفرضيات العامة..... 10
3- الفرضيات الجزئية..... 10
4- أهمية الدراسة..... 11
5- أهداف الدراسة..... 13
6- المفاهيم الإجرائية..... 14
7- الدراسات السابقة..... 15
أولا:الدراسات التي تناولت حب الاستطلاع..... 15
الدراسات العربية..... 15
الدراسات الأجنبية..... 20
ثانيا:الدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط 21
1- تطبيق النظرية في الميدان التربوي و التعليمي في الوطن العربي.....21
1 تطبيق النظرية في الميدان التربوي و التعليمي خارج الوطن العربي.....23

تعليق..... 27

الفصل الثاني: الفضولية (حب بالاستطلاع)

تمهيد..... 31

1- تحديد مفهوم الفضولية و علاقته ببعض المصطلحات..... 32

2- تعريفات حب الاستطلاع..... 33

3- عوامل تكون حب الاستطلاع..... 38

4- منشأ الفضولية: قراءة في سيكولوجية الوظيفة..... 39

4-1- الدلالات الايجابية و السلبية للفضولية..... 40

4 -2- الفضولية من منظور التحليل النفسي..... 41

4-3- الفضولية كنزوة و كحالة دافعية 46

4-4- الفضولية و حالات الإنذار..... 48

5- الفضولية و الجدة في منظور السيكولوجية المعرفية..... 49

6- الفضولية من منظور اجتماعي..... 50

6-1- الفضولية و استمرارية التفاعل الفعال في المحيط..... 50

6-2- الفضولية كظاهرة اجتماعية..... 51

7- صفات الفضولي..... 53

8- النظريات المفسرة لحب الاستطلاع..... 56

تعليق..... 63

خلاصة..... 64

الفصل الثالث: اتخاذ القرار المستقبلي لدى الطالب الجامعي

تمهيد..... 66

1- مفهوم اتخاذ القرار..... 67

2- موقع و نشأة مفهوم اتخاذ القرار..... 69

3- خصائص عملية اتخاذ القرار..... 71
4- الخصائص الفردية لاتخاذ القرار الفعال..... 73
5- العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار..... 74
6- عوامل نجاح أو فشل القرار..... 76
7- أنواع القرارات..... 79
8- نماذج حالات اتخاذ القرار..... 82
9- نظريات اتخاذ القرار..... 86
خلاصة..... 94
الفصل الرابع: الإصلاح الجامعي في الجامعة الجزائرية و تطبيق نظام L.M.D
تمهيد..... 96
1- نشأة وتطور نظام L.M.D في أوروبا..... 97
2- الأبعاد الكبرى لنظام L.M.D..... 100
3- الأهداف الرئيسية لنظام L.M.D..... 104
4- أهم توجهات نظام LMD على المستوى الدولي..... 108
5-مميزات نظام L.M.D..... 114
6-التسيير البيداغوجي و الإداري داخل النظام..... 118
7- تبني الجزائر لنظام L.M.D..... 121
8- تطبيق نظام L.M.D..... 130
9- صعوبات تطبيق نظام L.M.D..... 134
خلاصة..... 137

الفصل الخامس: نظرية السلوك المخطط

تمهيد..... 139
1 –تقديم و تعريف متغيرات نظرية السلوك المخطط..... 140
2 –اختيار نظرية السلوك المخطط (TCP) كنموذج (قرار/سلوك)..... 153
3 –توسيع نظرية السلوك المخطط (TCP) للمتغيرات..... 155
4 –تحديد السلوك: دور النية و التحكم السلوكي..... 162
5 –التحكم السلوكي و المرور إلى الفعل..... 166
6 –دور المتغيرات الخارجية لنموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) 167
7 –نقد نظرية السلوك المخطط (TCP)..... 168
8 –إشكالية ترجمة مصطلح النية « intention »..... 170
8–1– أزمة المصطلح في الفكر الإسلامي..... 171
8–2– مفهوم النية..... 172
8–3– الفرق بين النية و القصد..... 176
خلاصة..... 179

القسم الثاني : الجانب الميداني للدراسة

الفصل السادس:الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد..... 182
1–الدراسة الاستطلاعية..... 183
2–الدراسة الأساسية..... 187
2–1–المنهج..... 187
2–2–حدود الدراسة..... 187
2–3–العينة..... 188
2–4–أدوات الدراسة الأساسية..... 191
2–4–1–الأداة الأولى:استبيان الفضولية..... 191
2–4–2–الخصائص السيكومترية للأداة الأولى..... 193

2-4-3- الأداة الثانية: استبيان أبعاد النية..... 196
2-4-4-الخصائص السيكومترية للأداة الثانية..... 196
3-الأساليب الإحصائية..... 200
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها
1 عرض النتائج وفق الفرضيات..... 203
* عرض نتائج الفرضية الأولى..... 203
*عرض نتائج الفرضية الثانية..... 203
*عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 204
* عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 205
* عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 206
* عرض نتائج الفرضية السادسة..... 208
* عرض نتائج الفرضية السابعة..... 209
* عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 214
2- مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى..... 216
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية..... 217
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 218
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 219
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة..... 221
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة..... 222
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة..... 223
- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة..... 224
3- مناقشة عامة..... 226
4- مقترحات..... 228
المراجع
الملاحق

فهـــرس الجـــــــداول:

الرقم	المحتـــــوى	الصفحة
01	جدول مقارنة بين القرارات المبرمجة و غير المبرمجة	81
02	جدول توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	185
03	جدول تكرارات لنتائج الدراسة الاستطلاعية(السؤال الأول)	185
04	جدول تكرارات لنتائج الدراسة الاستطلاعية(السؤال الثاني)	186
05	جدول عدد المسجلين في الكليتين	189
06	جدول عدد أفراد العينة موزعين حسب التخصصات	190
07	جدول قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية لاستبيان الفضولية	194
08	جدول معاملات ثبات مفردات استبيان الفضولية	195
09	جدول معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية لاستبيان أبعاد نظرية السلوك المخطط	197
10	جدول معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية للمحور	198
11	جدول قيم معاملات ثبات مفردات استبيان أبعاد نظرية السلوك المخطط	199
12	جدول حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد نظرية السلوك المخطط	199
13	جدول حساب معامل الارتباط بن درجتي مقياس الفضولية و مقياس الأبعاد النشكلة لنية الطالب	203
14	جدول حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للجنس	203
15	جدول حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للمستوى الاقتصادي للوالدين	204
16	جدول حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للمستوى التعليمي للوالدين	205
17	جدول مقارنات متعددة لاختبار شيفي تبعا للمستوى التعليمي للوالدين	206
18	جدول حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للجنس	207
19	جدول حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للمستوى الاقتصادي للوالدين	208
20	جدول حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للمستوى التعليمي للوالدين	209
21	جدول مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد الاتجاه)	210
22	جدول مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد المعايير الاجتماعية)	211
23	جدول مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد التحكم السلوكي)	212
24	جدول مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد نية الطالب)	213
25	جدول معامل الانحدار للتنبؤ بنية الطالب	214

فهرس المخططات

الرقم	المحتـــوى	الصفحة
01	مخطط يوضح التصور النظري لنظرية السلوك المخطط(Ajzen,1991)	141
02	مخطط تأثير العوامل الخارجية على نظرية السلوك المخطط	167

مقدمة:

يمر الإنسان في حياته بمحطات هامة تكون أحيانا منعرجات حاسمة في حياته، وتزداد أهمية وعي هذه المحطات كلما زاد نضجا و كان الموقف يفرض الاختيار بين بدائل معروضة أمامه واقعيا، ونجد مثل هذه المواقف في شتى صورها الاجتماعية، الاقتصادية السياسية و أهمها التربوية و التعليمية حيث يجد طالب العلم نفسه أمام محطات قد تشكل عقبات تحول دون نجاحه مستقبلا، لذا كان التوجيه و الرعاية من طرف الأسرة و المدرسة واجبا قصد نقله بنجاح إلى آفاق أضمن، تحقيقا لرغباته و طموحاته وتجسيدا لما يمتلك من قدرات و مؤهلات.

بيد أن مرحلة الطفولة تختلف عن مرحلة الشباب خاصة ما يكتنفها من استقلالية ونضج و وعي بالخبرات و التجارب السابقة تجعل طالب الليسانس الذي يعيش أوج مرحلة شبابه أمام اختبار مهم لقدراته و مؤهلاته من جهة و لطموحاته من جهة أخرى. ففي نهاية المرحلة الأولى من تكوين التدرج الذي توفره الجامعة و بالخصوص مستجدات الاصلاح الجامعي والمتمثل في نظام L.M.D، يقف طالب الليسانس أمام خيارين يتوقف كل خيار عن مدى جاهزيته للإقدام عليه سواء تعلق الأمر بقدراته المعرفية و التحصيلية أو رغبته في الولوج إلى الأفق الجديد. و ما يحدد بدرجة أمثل هذه الرغبة هو مدى فضوليته للإطلاع على المسار المقبل عليه و الذي يوفره نظام L.M.D ضمن مرحلة التدرج وهما المسار الأكاديمي و المهني، حيث لم تعر الدراسات النفسية عامة و التربوية على وجه الخصوص الأهمية الكافية للفضولية لدى الكبار مثلما أعارته لمرحلة الطفولة.

و باعتبار الرغبة في اختيار مسار معين أهم مؤشر على مدى جاهزية الطالب، فإن تكون هذه الرغبة متوقفة على عدة عوامل تتجسد في النية التي تعتبر بوابة الشروع في الفعل و الدخول في المسار الأكاديمي من عدمه.

لقد ربطت الدرسات النفسية و التربوية علاقات بين الخصائص النفسية و التعلم ضمن أبعاد فردية أو ثنائية و مركزة على تأثير عوامل مثل الاتجاه،الفعالية الذاتية،الطموح، مركز

الضبط، كما حددت دراسات أخرى العلاقة بين الاتجاه و السلوك آخذة بعين الاعتبار الأسس النفسية و الاجتماعية التي يتم فيها حدوث السلوك، وجسدت إحدى هذه النظريات (نظرية السلوك المخطط) ربط ثلاثة أبعاد هي: الاتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي بحدوث النية لدى الفرد سواء عند إقدامه على سلوك اقتصادي،سياسي،صحي،تجاري،تسويق، حركة المرور... مما شد الإنتباه إلى مدى تطبيقها في الميدان التربوي في العالم ككل و في الوطن العربي و الجزائر على وجه الخصوص حيث ركزت الدراسة الحالية علاقة الفضولية بنية طالب الليسانس و قرار للالتحاق بالماستر أكاديمي.

و من أجل تناول الجوانب المختلفة المتصلة بمتغيرات هذه الدراسة فقد تركزت الدراسة على قسمين:

القسم النظري : تضمن **فصلا أولا** يتمثل في الإطار المفاهيمي و تم فيه تحديد الإشكالية وفروضها و بيان أهمية الدراسة و أهدافها ثم التعريفات الإجرائية للمفاهيم مع عرض الدراسات التي لها علاقة بالموضوع العربية و الأجنبية، و خصص **الفصل الثاني** للفضولية حيث عرجنا فيه على أهم المصطلحات المرتبطة به، و بالخصوص منشؤها وسيكولوجية وظيفتها و أهم العوامل و النظريات التي تحدث عنها.

أما **الفصل الثالث** فقد تناولنا فيه اتخاذ القرار باعتباره صورة نهائية للنية للإقدام على السلوك، و خصص **الفصل الرابع** لأهم إصلاح جديد في التعليم العالي ألا وهو نظام L.M.D

و أخيرا **الفصل الخامس** الذي يشرح معالم نظرية السلوك المخطط عبر محدداتها و أبعادها.

القسم الميداني: يتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة فقد تضمن **فصلا سادسا** حول الإجراءات المنهجية للدراسة بما في ذلك إجراءات الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية، و أخيرا **الفصل السابع** التطبيقي الذي تعرض لنتائج الدراسة و مناقشتها ومختومة بجملة من المقترحات على ضوء النتائج.

القسم الأول

الجانب النظري للد راسة

الفصـل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1 – الإشكالية

2 – الفرضيات العامة

3 – الفرضيات الجزئية

4 – أهمية الدراسة

5 – أهداف الدراسة

6 – المفاهيم الإجرائية

7 – الدراسات السابقة

1- الإشكاليـة:

الحياة العلمية مثل الحياة الاجتماعية اليومية، يجد فيها الفرد نفسه أمام مواقف يتحتم عليه اتخاذ القرار و الفصل في الوجهة التي من الواجب تبنيها، فالتعريف النفسي- الاجتماعي للاتجاه يلخص في حقيقته حالة ذهنية استعدادا للتصرف بصفة معينة لما تكون الوضعية تحتم حضورا حقيقيا أو رمزيا للموضوع الذي ينبغي للفرد أن يتخذ حياله موقفا Channouf (Ahmed et al, 1966)، وتعبيرا عن نوعية الأبعاد التي تطبع الاتجاه، فقد تبنت بعض الدراسات " القديمة" البعد الأحادي الذي لخصته في الاستجابات الوجدانية (الموجبة والسالبة)، فيما ذهبت الدراسات الحديثة إلى اعتماد البعد الثلاثي للموقف و تقييمه على أنه معرفي (معارف ومعتقدات حول الموضوع)، و ثانيا وجداني و أخيرا قصدي (النية المعلنة أو المتسترة) (Fabienne Michelik, 2008)

و لما كان السلوك المرتقب يصدر عن نوع الاتجاه المعتمد، فإن السلوك حتى يكون حقيقيا، فعالا و مؤثرا يجب أن يكون مخططا وبذلك قدم أصحاب هذا المفهوم نظريتهم تحت عنوان: نظرية السلوك المخطط و التي في حقيقتها امتدادا لنظرية الفعل المعقول (action raisonnée) (*Ajzen, I., & Fishbein, M, 1988)*

يتلخص مجال بحث نظرية السلوك المخطط في تحديد السياقات " النفسية- الاجتماعية" التي عبرها يسلك الفرد موقفا محددا تجاه السلوك وتبقى تسيره فعليا لانجازه، كما تنطلق هذه النظرية من معتقدات الفرد تجاه فعله من أجل الوصول إلى النية الباعثة للسلوك مرورا بتداخل المتغيرات الثلاثة التالية:

- الأحكام حول الرغبة المعلنة في القيام بذلك السلوك وتحمل نتائجه و هو ما يعبر عنه (الاتجاه تجاه السلوك).

– اعتبارات وآراء أفراد المحيط و أثرها على السلوك و هو ما يعبر عنه (المعايير الاجتماعية).

– الاعتقادات حول قدرة الشخص على النجاح في السلوك و هو ما يعبر عنه (التحكم الإدراكي للسلوك).

ففي المرحلة الثانية من بنائية النظرية، فإن نموذجها يصف كيف تتحقق هذه النية في سيرورة الفعل المتخذ، وبهذا فهي لا تصف النية و كيفية تشكلها فحسب بل تحلل أسباب تفضيل الفرد لخيار واحد بين خيارين أو بين عدة خيارات مثلما يقف الطالب الجامعي في عدة محطات ليختار بين عدة خيارات سواء في التوجيه الأولي أو اختيار التخصص أوتفضيل مسار معين دون آخر. (*Ajzen,I., & Madden, T* , 1986)

إن الحياة العلمية للطالب، وهو صنيع التراث الفكري و المادي لمجتمعه، يكتسب بالتعلم و المحاكاة أشكال وصور التعبير كما يرث طرق تأقلمه خلال المواقف التعلمية المختلفة، ويعبر عادة بالطرق نفسها التي يجدها في مجتمعه، ويفسر حاجاته بما يمليه ضميره الاجتماعي هروبا من القلق وتجنبا لأشكال عدم التوافق مع بيئته (*Bandura* ,2001) ، ويكون رضاه الخاص مع مصلحته نابعة من رضا المجتمع عنه، والفرد وهو بصدد الإقدام على قرار في منعرج هام في حياته – و حتى في أقصى صور التحدي والمجازفة – تتشكل نيته و ينتج الحكم النهائي من تداخل رغبته في القيام بالسلوك وتحمل نتائجه بقدرته على النجاح عند القيام به مراعيا فيه اعتبارات المحيط كما في نموذج موضوع الدراسة حيث يقف طالب الليسانس أمام موقف اختياري بين نوعين من المسارات إما الخروج إلى عالم المهن أواستكمال الدراسة.

إن وصف السلوك المتبع وفقا لقرار الاختيار (ماستر أكاديمي) لا تتوقف عنده نظرية السلوك المخطط بل تتعداه إلى تفسير أسباب الاختيار حيث تضيف أهمية تفسير السلوك بعدا آخر لا يتوقف فقط على التعرف على أهم العوامل التي دفعت الطالب

إلى تفضيل خيار معين دون آخر، بل إلى التعرف على سيرورة السلوك وبذلك توفر المجال المناسب لتغيير السلوك حين التدخل بفضل البعد التنبؤي الذي تتميز به ا ومن هنا نتساءل هذا التساؤل الجوهري: ما علاقة الأبعاد الفرعية لنظرية السلوك المخطط بتكون نية الطالب الليسانس للالتحاق بالمسار المستقبلي (ماستر أكاديمي).

لقد أثبتت دراسات نظرية السلوك المخطط (Ajzen, I,1988) أن الفعل لا يمكن التنبؤ به بوثوقية تامة بواسطة النية إلا إذا كان السلوك والهدف تحت المراقبة العاطفية والإدراكية أي متوقف على قدرة الفرد على التحكم في العوامل المساعدة على تبني السلوك وتحقيق الهدف، فإذا كانت الامتثالية تندرج ضمن متغيرات نظرية السلوك المخطط، وهي أحد العوامل المساعدة على تبني السلوك ضمن محدد العوامل الاجتماعية، حيث مساره الفعلي يقع تحت الاكراهات المادية و المنفعة الآنية، وعبرها تنضوي معظم السمات النفسية والاجتماعية للأفراد، فإن روح التحدي و الرغبة في اكتشاف المجهول تستدرج نطاق واسع من الفضوليين، حيث تشكل الفضولية دافعا لتحقيق تلك الرغبات.

خلال القرن الماضي استبعدت الفضولية كعامل مؤثر في الرغبة في زيادة التحصيل و الأداء الأكاديمي من أجل التأسيس لتربية مثالية وكذا تشكيل مسارات في مسيرة الشخص ضمن مناحي الحياة المتعددة، وعلى ذلك صبت عدة أبحاث نفسية اهتمامها حول تحديد مؤشرات الأداء الأكاديمي (Sophie von Stumm & al, 2011) كالذكاء و الجهد المبذول كمحددات مركزية. فإذا كان بذل الجهد من أجل التحصيل أمر بديهي، فإن الذكاء مهم بالدرجة الكافية من أجل الوصول إلى تفكير فعال خاصة في مواقف اتخاذ القرار،خاصة لما يتعلق الأمر بتحسين المستوى العلمي و كذا لما يتعلق المستقبل المهني بدرجة التحصيل ومن هنا ارتبطت الصحة النفسية بمدى تحقيق الأهداف عبر الأداء الأكاديمي المتميز.

و رغم مركزية الجهد المبذول و الذكاء في الأداء الأكاديمي إلا أنهما غير كافيان أمام التراجع الملاحظ في مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين مما استدعى البحث عن دعامة ثالثة رئيسية تساهم في حل إشكالية ضعف الأداء الأكاديمي وبذلك صبت الدراسات

النفسية التربوية اهتمامها حول الفضولية المعرفية و دورها في عملية الأداء الأكاديمي(Sophie von Stumm & al,2011)

إن متغير الفضولية الذي تنفتح عليه نظرية السلوك المخطط(كمتغير خارجي) ومهما كان نوعية تصنيفه، سواء نزوع الفرد لاستطلاع وفحص المثيرات أو المواقف والخبرات الجديدة عند مجابهتها أو بأنه مطلب دافعي يحث الفرد على استكشاف المثيرات الجديدة المعقدة، المفاجئة أو المتناقضة أو كان سمة، فإن المراجعة الأدبية لهذا المفهوم قد انحصرت في المراحل الطفولية الأولى وكذا المراحل التعليمية الأولية حيث انحصرت معه وسائل الاستكشاف و البحث ونقصد بذلك المقاييس النفسية(Maw, W. H. & Maw, E. W., 1976)

ورغم الالتفاتة إلى أهمية مرافقة الفضولية لمراحل نمو الإنسان وضبط المجالات التي تتمحور عليها آلية حب الاستطلاع(معرفية، سلوكية، وجدانية) (Kashdan,T,B ;Rose,P ;Fincham,F,D ;2004)، فإن تمايز طبيعة الفضولية بين مراحل حياة الإنسان لم يولى لها الاهتمام الكافي في مرحلة الرشد و ركزت على مرحلة الطفولة (Voss & Keller, 1983)، فمرحلة الرشد ونخص بالذكر المرحلة الجامعية تستدعي فضولية متميزة نظرا للنضج العقلي و التوازن الانفعالي مما يتطلب اتخاذ القرارات الصائبة و تمحيص في المواقف المتخذة خاصة المتعلقة بالتحصيل الدراسي و العلمي واختيار التخصصات خاصة لما جاء الإصلاح الجامعي الجديد المتمثل في نظام (ل.م.د) الذي يتميز بآليات تفتح للطالب أبواب الاختيار.

هذا التمايز في الفضولية تبعا للنضج العقلي و الاتزان الانفعالي يرتبط رأسا بذلك المقدار من التنشئة الاجتماعية التي كون بها الطالب شخصيته القاعدية، كما ترتبط بعوامل مؤثرة في الوسط الاجتماعي وبالدرجة الأولى الأسرة باعتبارها أكبر الحلقات تأثيرا و تكوينا لشخصية الفرد و ما تتميز به من خصائص إقتصادية متعلقة بالدرجة الأولى بالمستوى المعيشي و بعامل آخر جد مهم و هو المستوى التعليمي للوالدين، هذان العاملان(المستوى الاقتصادي و التعليمي) تحققت دراسات متواترة و متعددة لكل من سالزر (1967)Salzer،ماو و

ماو Maw et Maw(1976) و بندورا Bandura(1977)، دافيز Davis(1982)، فوس وكيلر Vosss et Keller(1983) (عبد اللطيف خليفة و شاكر عبد الحليم، 1990) من علاقتهما الوثيقة بحب الاستطلاع حيث يلعب المتغيران دورا في تشجيع السلوك الاستكشافي و إثارة الأسئلة حول ما يجده التلميذ من غموض أو ما يحتاج إليه من توضيح.

فالفضولية المعرفية(curiosité épistémique) و التي هي حالة نفسية تهدف إلى جمع المعلومات وتحصيل المعرفة(حسام هيبة، 1988) تعتبر ميزة مثل هذه المواقف الاختيارية والتطلعية الدافعة لزيادة التحصيل وضمان الأهداف المسطرة حيث يجد فيها الطالب الجامعي(حامل الليسانس) نفسه مجبرا ليس فقط على اختيار المسار بل البحث عن المعلومات التي تخص نوع المشروع المستقبلي الذي رسمه لنفسه، ومهما كانت درجة الاستعداد سواء متروي حتى يستجمع المعطيات أو مندفعا بشغف نحو الهدف فإن البحث عن العلاقة بين الفضولية و بين نية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي يدفعنا إلى طرح التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الفضولية و بين نية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفضولية التي يحصل عليها طالب الليسانس تبعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) ومستواهما التعليمي (منخفض، متوسط، مرتفع)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس تبعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) ومستواهما التعليمي (منخفض، متوسط، مرتفع)؟

– هل يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث(الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي)؟

2- فرضيات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسات السابقة و أهداف الدراسة الحالية و إجابة على التساؤلات المطروحة تم صياغة مجموعة من الفرضيات التي تتناسب مع التساؤلات المذكورة في إشكالية الدراسة وقد جاءت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

* توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الفضولية تباعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) ومستواهما التعليمي (منخفض، متوسط، مرتفع) و منها نميز الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الفضولية تباعا للجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الفضولية تباعا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الفضولية تباعا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للجنس، المستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) ومستواهما التعليمي(منخفض، متوسط، مرتفع) ومنها نميز الفرضيات التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها طالب الليسانس في متغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي تباعا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).

* يمكن التنبؤ بنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث(الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي).

3– أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من عدة مبررات نظرية وعملية:

1 –على الصعيد النظري:

* تضيف هذه الدراسة بعدا نظريا لما تحمله من متغيرات مندمجة (الاتجاه، المعايير الاجتماعي ة، التحكم السلوكي) لدراسة ظواهر متعدد ة تربوية،اقتصادية،رياضية،بيئية،تجارية،صحية، بعيدا عن التناول التقليدي من خلال دراسة متغير واحد مثل التصورات أو الاتجاهات ، كما تسهل على الباحث إدراج متغيرات خارجية ضمن دراسته بعيدا عن دراسة الظواهر بمتغيرات غير متسقة مع الإشكاليات الحقيقية للدراسات.

* إثراء تصورات الطلبة و الباحثين حول نظرية السلوك المخطط وتقديم نموذج تطبيقي من خلال الموضوع الذي تطرقت إليه في الميدان التر بوي.

* نظرا لكون جميع الدراسات قد تناولت الفضولية لدى الأطفال وفقر أدبيات الدراسات العربية و الأجنبية من تناول الفضولية لدى الكبار، فإن هذه الدراسة تضيف بعدا نظريا قلما انتبه إليه الباحثون (على حد علم الطالب الباحث) وبخاصة الفضولية لدى فئة متعلمة (الطالب الجامعي).

* يمكننا عبر تطبيق مقياس نظرية السلوك المخطط من تفسير توجهات الطلبة واختياراتهم لنوع معين من المسارات سواء كان أكاديمي أو مهني.

* التحقق من علاقة متغير الفضولية بنية الطالب خلال اختياره للمسار(أكاديمي).

2- على الصعيد العملي:

* تطبيق نظرية السلوك المخطط في الميدان التربوي والتعرف عن مدى ملاءمة محدداتها (أبعادها) كما توصلت إليها الدراسات في الميادين الأخرى لدراسة إقدام أفراد وهيئات على مشاريع أو برامج عمل جديدة.

* لفت اهتمام هيئة التدريس إلى أهمية المنعرج التكويني الذي سيقبل عليه الطالب وذلك من أجل رسم الخطة الإعلامية تعريفا للمسارات وشروطها.

* يمكننا التعرف على اعتقادات الطلبة حول الموضوع بتطبيق مقياس لنظرية السلوك المخطط من أجل وضع خطة التدخل لتصحيح المفاهيم وتصحيح الاعتقاد من أجل اتخاذ الموقف الصحيح خلال اتخاذ قرار لاختيار المسار المستقبلي.

* التحقق إلى أي مدى تتوفرالفضولية لدى طلبة الليسانس.

4-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة التالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

* التعرف على علاقة الفضولية لدى طلبة الليسانس بالعوامل المساهمة في تشكيل نية الالتحاق بالماستر أكاديمي.

* الكشف من خلال تطبيق نظرية السلوك المخطط عن الأسباب الكامنة وراء تشكل نية طالب الليسانس و ذلك من أجل التنبؤ بمدى رغبته للالتحاق بالماستر أكاديمي .

* معرفة الفروق في الفضولية لدى طلبة الليسانس تبعا لمتغير الجنس، المستوى الإقتصادي و التعليمي للوالدين.

* معرفة الفروق في نية الطالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي تبعا لمتغير الجنس،المستوى الاقتصادي و التعليمي للوالدين.

* وضع أداة قياس الفضولية لدى الطلبة الجامعيين.

* يسمح هذا البحث بوضع مقياس انطلاقا من نظرية السلوك المخطط يمكن الاعتماد عليه بيداغوجيا في:

– التنبؤ بعدد الأماكن البيداغوجية لتحضير خريطة المسار الأكاديمي.

– التنبؤ بعدد الطلبة الموجهين إلى الحياة المهنية قصد التكفل بهم ضمن الآليات الجديدة التي أتى بها نظام L.M.D

* فتح مجال البحث من أجل ترسيخ الدراسات الميدانية في علم النفس الاجتماعي التربوي العيادي قصد إعداد برامج التدخل لمعالجة الإشكالات التربوية كصعوبة اتخاذ القرار المناسب في المواقف مثل التوجيه.

5– المفاهيم الإجرائية:

5–1–الفضولية:

ميل أو رغبة الفرد الذاتية في البحث و الاستكشاف و التعرف عن كل ما هو جديد ومثير من خلال الفضول العقلي عن طريق جمع المعلومات من مجالات متعددة ومتنوعة. ويعبر

عنها بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المستجوب في المقياس الذي تم بناؤه من طرف الطالب الباحث حيث تقدر الدرجة الدنيا ب(46) و الدرجة القصوى ب(300).

5-2-القرار:

عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكات في موقف معين بعد فحص دقيق للبدائل الممكنة التي تقوده إلى تحقيق الهدف، وهو بذلك تعبير عن النية في صورتها العلنية كما تناولتها أدبيات نظرية السلوك المخطط.

5 3 نظرية السلوك المخطط:

ترتكز نظرية السلوك المخطط على فكرة واضحة و هي أن السلوك الذي سيقدم عليه الفرد مبني على النية و هي كما وصفها آيزن تشير إلى ما يفكر فيه الناس القيام به تجاه شيء ما،أي تشير إلى أي حد يعزم الشخص الشروع فيه.

هذه النية يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص في المقياس الذي تم بناؤه من طرف الباحث و الذي يشير إلى مجموع الدرجات في الأبعاد الفرعية الثلاث وهي:

أ -الاتجاه: المعتقد السلوكي المدرك: وهو استعداد للإجابة بالقبول أو الرفض لشيء، أو شخص، أو مؤسسة أو حدث وهو كذلك استعداد وجداني و تقييمي.

ب - المعيار أو المعتقد الاجتماعي: يعني مدى إدراك الفرد للضغط الاجتماعي فيما يخص ما يفكر فيه الأقارب و أفراد العائلة والأصدقاء حول السلوك الذي سيقدم عليه.

ج- معتقد التحكم:

تأثير المعتقدات الشخصية المتعلقة بتبني السلوك (سهل/ صعب) مقرون بتقييم نتائج هذا القرار.

6-الدراسات السابقة

نظرا لقلة الدراسات الارتباطية التي تناولت الموضوع لجأ الطالب الباحث إلى تصنيفها إلى:

أولا:الدراسات التي تناولت حب الاستطلاع

1 -الدراسات العربية:

1-1- صلاح أحمد مراد و فوزية عباس هادي (2006): أثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالكويت.

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن مدى فعالية أسلوب الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل وقد برمجت وحدتان من مادة العلوم بالصف الرابع الابتدائي بأسلوب الاستقصاء الموجه كما أعد اختباران لقياس حب الاستطلاع اللفظي والشكلي، ونتج عن تجريبهما مرتين الحصول على معاملات ثبات مناسبة (0.72، 0.76) لحب الاستطلاع اللفظي و (0.80، 0.78) لحب الاستطلاع الشكلي واختير أربعة فصول من مدرستين (ن = 141؛ 75 طالبا و 66 طالبة)، وحددت مجموعتان تجريبيتان (بنين وبنات) لتدريسهما البرنامج، كما أعد اختبار تحصيلي بلغ معامل ثباته 0.91، وطبق اختبار حب الاستطلاع واختبار تورانس للابتكار الشكلي قبل تطبيق البرنامج وبعدها وأثبتت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعتين الضابطتين في حب الاستطلاع اللفظي وحب الاستطلاع الشكلي وفي المرونة والأصالة و التحصيلي وقد تفوق الذكور على الإناث في كل من حب الاستطلاع اللفظي والمرونة والأصالة، كما وجدت علاقات دالة بين حب

الاستطلاع اللفظي والطلاقة والمرونة والتفاصيل، وبين حب الاستطلاع الشكلي والتفاصيل،بينما ارتبط التحصيل ارتباطاً دالاً بكل من حب الاستطلاع وأبعاد الابتكارية .

1-2- ماجد مصطفى العلي و خديجة فزيع العنزي (2010): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن= 640) بدولة الكويت من الجنسين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

– توجد علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.

– توجد علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والخجل لدى عينة الدراسة من الجنسين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على درجات متغيرات الدراسة لصالح الذكور، عدا متغير الخجل فقد كان لصالح الإناث.

يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية وبالترتيب حسب الأهمية: الخجل ودافعية الإنجاز، و دافعية حب الاستطلاع وذلك لدى عينة الذكور، أما لدى عينة الإناث فإنه من خلال الخجل ودافعية حب الاستطلاع.

1–3– وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى(2006): التفاعل بين أساليب التحكم التعليمى ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.

هدف البحث إلى تحديد أنسب أساليب التحكم التعليمى التي تناسب المتعلمين ذوى مستويات حب الاستطلاع المرتفع والمنخفض، وقد تكونت عينة البحث الأساسية من (28) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2005/2004م، طبقت عليهم الباحثة مجموعة من الأدوات، تمثلت في مقياس حب الاستطلاع، إعداد نجدى ونيس، واختبار معرفى، وبطاقة ملاحظة من إعداد الباحثة، وتم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام برنامج (SPSS)؛ وذلك لإيجاد الفرق بين متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى حب الاستطلاع المنخفض في القياسين القبلي والبعدي في: الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة، استخدمت

الباحثة اختبار ولكوكسن، وكشفت النتائج عن وجود فروقا دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار وبطاقة الملاحظة؛ مما يعنى وجود أثر لأساليب التحكم سواء تحكم البرنامج أو تحكم المتعلم للمتعلمين ذوى مستوى حب الاستطلاع المنخفض. وكذلك تم إيجاد الفرق بين متوسطي درجات الطلاب ذوى مستوى حب الاستطلاع المرتفع في القياسين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة وكشفت النتائج عن وجود فروقا دالة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار وبطاقة الملاحظة؛ مما يعنى وجود أثر لأساليب التحكم سواء تحكم البرنامج أو تحكم المتعلم للمتعلمين ذوى مستوى حب الاستطلاع المرتفع. ولإيجاد الفرق بين متوسطات مجموعات التفاعل (أساليب التحكم / مستويات حب الاستطلاع) في مهارات التعامل مع شبكة الانترنت في: الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة، استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متغيرات الدراسة.

1-4- غباري ثائر أحمد(2008): فاعلية نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع في تحصيل مادة العلوم لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي في مديرية التربية و التعليم بقصبة إربد، الأردن.

هدفتت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال، و طبقت الدراسة على (60) تلميذا و تلميذة من إحدى المدارس الخاصة في مدينة إربد، حيث وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية و ضابطة، خضعت المجموعة التجريبية للتدريس بواسطة النموذج التدريبي، أما المجموعة الضابطة فقد درست بطريقة المحاضرة، و كلا المجموعتين درست حصة تعليمية عن مصادر الضوء. و بعد تنفيذ التجربة طبق على المجموعتين اختبار تحصيلي بعدي للتأكد من فاعلية النموذج. و قد بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام النموذج والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، و بينت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة للنموذج التدريبي تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة و الجنس.

1-5- ندى محمد سعيد كتبي (2009): دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) وأيضاً كشف العلاقة بين دافعية الابتكار والاستطلاع (الحالة – السمة)، ومعرفة الفروق بين الطالبات تبعاً لمتغيرات المدينة (مكة المكرمة و جدة)، و الصفوف الدراسية (الأول والثاني والثالث) ثانوي والتخصص الدراسي (العلمي والأدبي)، بالإضافة إلى توفير مقياس لحب الاستطلاع (الحالة – السمة).

استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة على عينة مكونة من 872 طالبة بالمرحلة الثانوية(بصفوفها الثلاث، وبقسميها العلمي والأدبي) بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة، وقد استخدم مقياسين: استبيان دافعية الابتكار من إعداد (Golann)(1961) وتعريب إسماعيل (1988 و قائمة حب الاستطلاع (الحالة – السمة) من إعداد (Naylor) (1971) وتعريب الباحثة.

وقد توصل الباحث إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع) الحالة – السمة (بين طالبات الصف الأول والثاني والثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في حب الاستطلاع) الحالة – السمة (بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة لصالح طالبات التخصص العلمي.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في حب الاستطلاع (الحالة – السمة) بين طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة لصالح طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة.

1-6- هويدي حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فراج(2006): قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية المختلفة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وكل من مستوى الطموح ومستوى حب الاستطلاع و الارتباط بينهم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وهل هناك فروقا في كل من قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب الاستطلاع بين عينة البحث من ذوي المستويات الاقتصادية و الاجتماعية المختلفة بين الذكور و الإناث و أيضا بين التخصص الدراسي من أقسام أدبية و علمية.

تم تطبيق ثلاثة مقاييس: مقياس قلق المستقبل من إعداد زينب محمود شقير(2005) و مقياس الطموح من إعداد آمال مليجي (2003) و مقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحثين. و قد تم تطبيق الأدوات على عينة نهائية مكونة من (232) طالب و طالبة.

و بعد تحليل النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إرتباطية عكسية و دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و حب الاستطلاع لدى طلبة الكلية.
- أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية في حب الاستطلاع لصالح الطلاب من ذوي المستويات المرتفعة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث من طلبة كلية التربية في حب الاستطلاع.
- أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلبة الأقسام الأدبية و العلمية بكلية التربية في حب الاستطلاع لصالح طلبة الأقسام الأدبية.

2-الدراسات الأجنبية التي تناولت الفضولية:

2-1- اسماعيل اوزاري و آخرون(2009): الكشف عن العلاقة بين مستوى الفضولية ومعتقد الفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب لدى مترشحي أساتذة المدرسة الابتدائي.

تناولت هذه الدراسة أهمية الفضولية كسمة فعالة فردية التي من الواجب تكونها لدى مترشحي أساتذة المدرسة الابتدائية و علاقتها بالفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب.

وقد أجريت الدراسة على عينة من مترشحي أساتذة المدرسة الابتدائية في قسم التربية (رياضيات، علوم، علوم اجتماعية) بكلية حسن علي يوسف بجامعة اسطنبول سنة 2009 وعلى عينة قوامها (ن= 160) فقد طبق كل من آسكار (Askar) و أوماي (Umay) مقياس معتقد الفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب ومقياس الفضولية المكيف في تركيا من طرف ديميريل(Demiral) و كوسكان (Coskun).

وبعد التحليل الإحصائي بنظام spss(13 :00) تحقق الفرضية حيث لا توجد فروقا بين الجنسين في معتقد الفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب أما مستوى الفضولية لدى الإناث كان إحصائيا مرتفعا مقارنة بالطلبة الذكور، كما توجد علاقة بين مقياس معتقد الفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب و مقياس الفضولية.

ثانيا:الدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط

يعتبر موضوع نظرية السلوك المخطط من النظريات الحديثة التي شاع تطبيقها في عدة مجالات: اقتصادية، تجارية، الإعلام و الاتصا ل، رياضية و صحية، إلا أن تطبيقها في الميدان التربوي نادر.

وعند مسحنا للدراسات السابقة حول نظرية السلوك المخطط، لم نجد (إلى حد علمنا) دراسة حول نظام (ل.م.د) ومن هنا جاء تركيزنا في مسح الدراسات السابقة على التعليم عامة والجامعي على وجه الخصوص وبذلك كل ما يتعلق بحياة الطالب: الدراسية و المهنية.

ومن أجل الوقوف على تطبيق هذه النظرية في الميدان التربوي و التعليمي سنورد الملخصات التالية:

1- تطبيق النظرية في الميدان التربوي و التعليمي في الوطن العربي:

1-1- دراسة سامر المحمد(2000): أثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة الجامعات الأردنية : تطبيق على نظرية السلوك المخطط.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة إحدى الجامعات الأردنية، حيث قامت الدراسة بتطوير نموذج يربط بين منافع الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس(التعلم و استخدام الموارد) و بين محددات الميول الريادية(الموقف تجاه الريادة)، المعايير غير الموضوعية و التصورات حول القدرات على القيام بالسلوك الريادي (بناءا على نظرية السلوك المخطط لآيزن(Ajzen, 1991).

استخدمت الدراسة عددا من الاختبارات الإحصائية على عينة الدراسة المكونة من 564طالبا و طالبة .أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتعلم على المحددات الثلاث للميول الريادية، في حين أن استخدام الموارد لم يملك أي تأثير ذو دلالة إحصائية إلا على تصورات الطلبة حول قدرتهم على القيام بالسلوك الريادي، كذلك أشارت النتائج الإحصائية إلى عدم وجود أي فروق في الميول الريادية للطلبة بناءا على تخصصاتهم الدراسية. على ضوء النتائج الإحصائية، خلصت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات و أخيرا، و بناءا على محدداتها، تقترح الدراسة بضعة مجالات للأبحاث المستقبلية.

1-2- دراسة فتحي متوسي و لورانس سيمونو (2006) حول اتجاه الأساتذة نحو إدراج وسائل الإعلام و الاتصال(TIC): دراسة لحالة التعليم الثانوي في تونس

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تشخيص ا لاتجاهات أساتذة التعليم الثانوي وعددهم 740 أستاذا نحو استخدام و تعميم تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في المنظومة التعليمية. وقد أبرزت الدراسة من خلال نتائجها بأن الأساتذة غير متحسسي ن للإشكالات و صعوبات استخدام تكنولوجيا الاعلام و الاتصال (TIC) في المنظومة التعليمية.

كما بينت أن إدماج وسائل الإعلام و الاتصال وتعميمها في التعليم الثانوي يستدعي جهود جبارة فيما يخص تكوين الأساتذة و بخاصة التحكم في الوسائل التكنولوجية المستعملة في الميدان التربوي وتحسيسهم للمجالات التعليمية و الإنسانية لمثل هذا التعلم التكنولوجي.

1-3- دراسة سارة زيتوني(2007): العوامل الفردية ونية استخدام التعليم عن بعد: مقاربة بنظرية السلوك المخطط.

ركزت هذه الدراسة الميدانية بتونس على عينة (ن= 344) وهدفت إلى تحديد المتغيرات المؤثرة على نية الطالب لاستخدام نموذج تعليمي في التخصصات القصيرة المدى في التعليم العالي بتونس، هذه المتغيرات هي: الثقة بالنفس، الفضولية، الامتثالية ، الضبط الذاتي.

وقد بينت الدراسة الميدانية أن نية استخدام التعليم عن بعد مرتبط بصفة موجبة مع الثقة بالنفس، الفضولية و الضبط الذاتي، و أنه لا توجد فروقا بين الجنسين في نية استخدام التعليم عن بعد.

فالثقة بالنفس و الفضولية تساهمان في تكوين اتجاه ايجابي في ما يخص السلوك مما يساعد على تكوين نية مناسبة نحو استخدام التعليم عن بعد.

أما الإمتثالية فتؤثر على النية عبر تأثير إدراك الطالب لأراء المجموعة المرجعية وأخيرا فإن الطالبة سينضبطون ذاتيا و سوف يتفهمون قدراتهم على التحكم في سلوكهم مما يؤدي إلى تعزيز نيتهم على استخدام التعليم عن بعد.

2- تطبيق النظرية في الميدان التربوي و التعليمي خارج الوطن العربي:

2-1- دراسة سيتي نور و آخرون(2010) حول محددات النية السلوكية في برامج الرسكلة لدى طلبة مدارس ماليزيا: تطبيق نظرية السلوك المخطط.

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص أسباب نية الطلبة في اختيار برامج الرسكلة لدى طلبة ماليزيا على اعتبار أن برامج الرسكلة قد تعمم تطبيقها منذ 1993.

فنظرية السلوك المخطط تفترض أن المحدد المباشر هو نية الفرد للقيام بالسلوك من عدمه وقد أجريت الدراسة على 400 طالب في ثلاث ثانويات، وقد خلصت الدراسة على أن إدراك التحكم السلوكي هو أقوى مُنبئ للنية أما المعايير الاجتماعية فهي بدرجة أقل بينما أكد التحليل على أن الاتجاه الخاص بالطلبة يعتبر مُنبئ غير مباشر للنية السلوكية عبر توسط كل من المعايير الاجتماعية و إدراك التحكم السلوكي.

2-2- دراسة كوفي فيليب هوم (2009) حول تطبيق نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بمواظبة طلبة العلوم الطبيعية بجامعة لومي(طوغو)(رسالة دكتوراه مقدمة بجامعة لافال كندا).

فحوى هذه الدراسة هو مدى تأثير العوامل النفسية الاجتماعية المرتبطة بمواظبة طلبة العلوم الطبيعية بجامعة لومي وفقا لنظرية السلوك المخطط، فكانت الفرضية المشكلة لهذه الدراسة تدور حول ما إذا كان الاتجاه نحو المواظبة على الدراسة في هذا التخصص والمعايير الاجتماعية المدركة و إدراك التحكم في مواصلة الدراسة تُنْبِؤ بالنية في المواظبة والتي بدورها تُنبؤ بالمواظبة الفعلية(السلوك).

وقد تم تطبيق مقايسة علائقية مستقبلية مستمدة من نظرية(Ajzen,91) على 400 طالب من السنة الأولى، و قد أثبتت الدراسة أن النتائج تثبت بصفة شبه تامة الفرضية المعتمدة، فدرجة نية طالب للمواظبة على الدراسة تنبؤ بالمواظبة الفعلية، هذه النية التي كذلك مُنْبِئة بالاتجاه نحو الدراسة و إدراك التحكم في المواصلة بها.هذين المتغيرين(الاتجاه و إدراك

التحكم) تفسر 47 % من التباين حول نية الاستمرار في الدراسة، بينما لم تؤكد النتائج العلاقة بين المعايير الاجتماعية المدركة و النية في المواظبة.

2-3- دراسة كلوديا سماركولا(2007) حول فعالية معتقدات نظريات السلوك المخطط ومساهمتها في نية استخدام الحاسوب من طرف الطلبة الأساتذة(طور التكوين) و الأساتذة ذوي الخبرة بالمملكة المتحدة(U.K)

اعتمدت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على التحقق من معتقدات مساهمة الطلبة الأساتذة و الأساتذة أصحاب الخبرة و نيتهم لاستخدام الحاسوب في المناهج الدراسية.

أما الفرضية الثانية فكانت محاولة استكشاف فعالية متغيرات نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بهذه النية، و اعتمد الباحث على 19 أستاذا شارك في هذه الدراسة، و توصلت الباحثة إلى أن كل من الطلبة الأساتذة و الأساتذة أصحاب الخبرة يمتلكون دافعية لاستعمال الحاسوب لتحضير الطلبة لعالم تجاربهم الحقيقية. فالطلبة الأساتذة يركزون على استخدام الإنترنيت ولكن دون استخدام التطبيقات المتنوعة للحاسوب كأداة للتدريس أو التعلم، أما الأساتذة أصحاب الخبرة فيعتمدون على كل من مصادر التجهيز و الدعم الشخصي للإدارة المدرسي ة لإنجاح إدماج التكنولوجيا في أقسامهم.

كما عبر الفريقان على الحاجة لإدخال تدريبات لإدماج الحاسوب، وذهبت هذه الدراسة إلى أن نظرية السلوك المخطط تزود الباحث بمتغيرات للتنبؤ بنية استخدام الحاسو ب من طرف الأساتذة.

2-4- دراسة سنا الحربي و نعيمة منصور(1998) حول تطبيق نظرية السلوك المخطط لآيزن(1991): حالة تونس نموذجا

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من محددات نية إنشاء مؤسسة(مقاولة) لدى الطلبة الجامعيين التونسيين، وما دام الإقدا م على مشروع إنشاء مقاولة ينطلق من النية بحسب العديد

من الأخصائيين، فإن نظرية السلوك المخطط تعتبر النموذج النظري المثالي التي توجه متغيرات هذه الدراسة. و باعتماد استبيان مبني على محددات النظرية و على عينة مكونة من 332 طالبا من مختلف التخصصات تنتمي إلى 9 معاهد جامعية متواجدة في منطقة سوسة، وعلى اعتبار أن كل هؤلاء الطلبة على أهبة التخرج.

ولقد بينت هذه الدراسة فعالية نموذج نظرية السلوك المخطط لآيزن(1991) لتفسير نية الطلبة لتكوين مقاولاتهم، فكل محددات النظرية صادقة تجريبيا في التنبؤ بالنية و سابقا فعلا في تفسير الإقبال على مشروع إنشاء المقاولة.

2-5- دراسة ياسمين جايدي(2009) حول البحث و اختيار الوظيفة الأولى لدى حاملي الشهادات الجامعيين:إسهامات نظرية السلوك المخطط.علوم التسيير، جامعة باريس2

فحوى هذه الرسالة تخص إقبال الطالب الجامعي عند تخرجه بالبحث عن أول وظيفة ولذا كان الإشكال في هذه الرسالة(دكتوراه): ما هي العوامل المتدخلة في بحثه و في اختباره من أجل تفسير الخطوة الأولى في عالمه المهني؟ ولذلك جاءت التساؤلات التالية حول الإشكالية:

1 كيف ينمذج الطالب المتخرج البحث و اختيار أول وظيفة؟
2 ما هو الدور الذي تلعبه مصادر المعلومات حول المؤسسات؟

و لقد انبنت هذه الإشكالية على نظرية السلوك المخطط ومن خلال دراسة تتبعية لمسار الطلبة المتخرجين من مدرسة الإدارة(ن= 410) وبالاتباع المنهج الاستكشافي، توصل الباحث على كل متغيرات نظرية السلوك المخطط تساهم في تحديد نية الطالب في اختيار أول مهنة لهم.كما أثبتت الدراسة على أن الطلبة يفرقون بين المهن المقبل عليها من خلال العائد أو الفائدة و التي تدور حول ثلاث مستويات: مادية، انفعالية، رمزية

2-6- دراسة كراولي فرانك (1990) حول نية أساتذة العلوم في استخدام طرائق التدريس الاستكشافية بتطبيق نظرية السلوك المخطط

فرضية هذه الدراسة تقوم على استكشاف فائدة نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بالنية السلوكية للأساتذة المسجلين في معهد العلوم الفيزيائية حسب البرنامج الذي أعدته فرقة التنسيق التربوي العالي بالتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية.

فالسلوك المقصود في هذه الدراسة هو نية أساتذة المستوى الأول و الثاني المسجلين في المعهد لاستخدام 50% من الأنشطة و التحقق الكلي من البرامج من طرف الطلبة الذين يرغبون في الدراسة خلال العام الدراسة القادم، وقد شملت العينة 50 أستاذا من الطورين، و قد أثبتت نتائج الدراسة أن محددات نظرية السلوك المخطط تساهم فعليا في التنبؤ بالنية و على رأسها الاتجاه نحو السلوك الذي هو الأكثر أهمية للتنبؤ بالسلوك و بدرجة أقل الحاجة إلى السند الاجتماعي و التحكم الكلي في السلوك المرجو من طرف أغلب الأساتذة.

2-7- دراسة لاري دافيس و آخرون (1998) حول قرار الطلبة الأمريكيين السود الدخول إلى المعاهد العليا: تطبيق نظرية السلوك المخطط

عبر دراسة تتبعية استكشافية قام 166 طالبا أمريكيا ذوي الأصل الإفريقي بالإجابة على استبيان مبني على نظرية السلوك المخطط لآيزن(1991)، من أجل التعرف على نياتهم في للدخول إلى المعاهد العليا، فالاتجاه في هذه الدراسة يرجع إلى معتقدات حول العواقب القصيرة و البعيدة المدى، أما المعايير الاجتماعية فترجع إلى التطلعات المدركة من طرف العائلة، الأساتذة و الأصدقاء، و أخيرا اعتبارات التحكم السلوكي تتضمن القدرات العلمية المكتسبة، التنافس مع الأقران و شروط الحياة.

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين حول قرار الدخول إلى المعاهد العليا و أن إدراك التحكم السلوكي يُنْبِئ بنية هؤلاء الطلبة للدخول إلى المعاهد وبذلك ضرورة التدخل السريع قبل ثلاث سنوات من التوجيه نحو هذه المعاهد.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تصفحنا و بحثنا حول الدراسات السابقة التي تناولت المحاور الرئيسية للدراسة الحالية و التي تهدف إلى التفسير و التحليل و التنبؤ بأسباب اتخاذ طالب الليسانس القرار باختيار المسار المستقبلي" ماستر أكاديمي" على ضوء نظرية السلوك المخطط ومن خلال قدرة و إمكانية هذه النظرية لاستيعاب متغيرات أخرى تساعد في فهم السلوك حيث ارتأينا أن تكون الفضولية كعامل مؤثر في مثل هذه القرارات، فقد لاحظنا ما يلي:

1 قلة الدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط في الميدان التربوي و التعليمي لذا كان الهدف هو جمع أكبر عدد ممكن من الدراسات في الميدان التعليمي و التي لها علاقة مباشرة بالطالب عموما (ثانوي، جامعي) و الطالب المتربص كأستاذ.

2 قلة المراجع و صعوبة الحصول عليها خاصة أن معظم المجلات العلمية المحكمة تستلزم الاشتراك وهو ما تعذر على الطالب الحصول عليها وبذلك الاعتماد على ما توفر على شبكة الانترنيت و بالضبط أفضلية الاشتراك على SNDL.

3 –معظم الدراسات ليست بالعربية فمعظمها تم تطبيقها في الخارج ولو بأيدي باحثين عرب وهذا الأمر استعصى على الباحث إيجاد مجالات المقارنة بين ما يحدث في الجزائر و في الدول العربية.

4 –انعدام كلي للدراسات التي تناولت هذا الموضوع وفقا لنظرية السلوك المخطط سواء عربيا أو دوليا مما صعب التحليل و المقارنة على ضوء ما تم دراسته.

5 –قلة وحتى انعدام(على حد علم الطالب) الدراسات الارتباطية التي ربطت بين متغيرات مثل الفضولية و السلوك أو بين متغيرات خارجية و نظرية السلوك المخطط.

ورغم ذلك يمكن أن نستشف بعض النقاط الجوهرية في الدراسات السابقة المتعلقة بكل من الفضولية و نظرية السلوك المخطط ومنها:

– تناول الدراسات العربية مفهوم الفضولية و ثراؤها مقارنة بالدراسات الأجنبية حيث تدور كلها في المدرسة و التعليم سواء كان ابتدائي أو ثاني أو جامعي أو استخدام الحاسوب والانترنيت.

– تناول نظرية السلوك المخطط في الدراسات الأجنبية كان وافرا مقارنة بالدراسات العربية حيث ركزت في معظمها حول الطلبة توجيها و تدريسا و توظيفا، وقد اخترنا هذه الدراسات رغم قلتها لأنه في الجانب الآخر للدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط و علاقتها بمواضيع شتى تتميز بالثراء.

6 –أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الفضولية لدى الطلبة الكبار و التي تخدم بحثنا مباشرة هي:

– دراسة هويدي حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فراج(2006) قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية المختلفة.

– ماجد مصطفى العلي و خديجة فزيع العنزي (2010) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

– وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى(2006) التفاعل بين أساليب التحكم التعليمى ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.

– ندى محمد سعيد كتبي (2009) دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

أما الدراسات التي تخدم موضوعنا في نظرية السلوك المخطط حيث أن الطالب الجامعي هو محور البحث فهي دراسة:

– دراسة سامر المحمد(2000) لأثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة الجامعات الأردنية.

– دراسة سيتي نور و آخرون(2010) حول محددات النية السلوكية في برامج الرسكلة لدى طلبة مدارس ماليزيا.

– دراسة كوفي فيليب هوم (2009) حول تطبيق نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بمواظبة طلبة العلوم الطبيعية بجامعة لومي(طوغو).

– دراسة لاري دافيس و آخرون (1998) حول قرار الطلبة الأمريكيين السود الدخول إلى المعاهد العليا.

– دراسة سارة زيتوني(2007):العوامل الفردية ونية استخدام التعليم عن بعد: مقاربة بنظرية السلوك المخطط.

الفصل الثاني

الفضولية (حب بالاستطلاع)

تمهيد

1- تحديد مفهوم الفضولية و علاقته ببعض المصطلحات

2- تعريفات حب الاستطلاع

3- عوامل تكون حب الاستطلاع

4- منشأ الفضولية: قراءة في سيكولوجية الوظيفة

5- الفضولية و الجدة في منظور السكولوجية المعرفية

6-الفضولية من منظور اجتماعي

7-صفات الفضولي

8- النظريات المفسرة لحب الاستطلاع

خلاصة الفصل

تمهيد:

من عالم مغمور بالظلمة الحالكة إلى عالم مفتوح عبر الحواس، يندفع الإنسان عبر غرائزه و دوافعه الفطرية نحو البحث عن ما يشبع رغباته اللامتناهية، تقوده حواسه وهو يدرك ما يختار و يتجنب ما يضره. وفي قمة الوعي يعي أفعاله و يخطط لها مسطرا أهدافا و محددا منهاجا و يقرر وفق ذلك ما هي الخيارات التي تحقق آماله و تخفض آلامه.

في رحلة الاكتشاف و استجلاء المبهم يقف الإنسان أحيانا أمام خيارات تفرض عليه المراهنة على أحد الأقطاب قصد الولوج إلى مسارات تحدد مصير حياته بأكملها، و لا يوجد أقصى مجال للاختيار مثل ما يجد الإنسان أمامه و هو خيار التعلم، حيث شغف الزيادة تؤرقه و حبال التثبيط تشده نحو التقاعس.

إن الفضولية أو حب الاستطلاع وبالرغم ما هي مذمومة لدى الكثير حيث التوظيف القاصر إلا في التجسس، إلا أن موقعها في تشكل شخصية الإنسان يكتسي أهمية بالغة، حيث صنفت تارة ضمن السمات و أحيانا ضمن الحالات و تارة كدافع، فهي في كل الحالات القوة الدافعة و الطاقة التي لا تنضب في حياة الإنسان، و ما الاكتشاف العلمي إلا ثمرة هذه الطاقة.

قليل ما توصل الباحث أو المكتشف إلى إبداع عبر الصدفة و لكن لحظة الصدفة هي الهادية عبر الاحتراق العميق الذي أفطن ذلك المكتشف إلى الإفصاح عن ما يطابق هاجسه والنتيجة التي تفطن إليها.

ومن أجل ذلك راعى كل الأخصائيين النفسانيين و غيرهم على أهمية تربية هذا النزوع في الطفل منذ صغره حيث لا يجب أن تمر عليه أشياء دون السؤال عنها و عن كيفية حدوثها أو حتى مصيرها، لكن الإشكال الأكبر الذي نلاقيه في معظم ما جادت به قريحة الباحثين هو تنمية هذا الدافع لدى الطفل و كأن الإنسان يكتفي ذاتيا بما يجد من معلومات أو مهارات وتجارب و يقف الحديث عن حب الاستطلاع عندما يلج المراهق سن الشباب، بيد أن الفضولية

و إن راقت لبعض منهم الحديث عنها في مجالات الحياة اليومية إلا أن الفضولية العلمية قلما يشار إليها، رغم أنها الركن الركين في زيادة العلم و التطلع إلى ما هو أرقى.

لذلك نشأت لدى شبابنا هذا الجنوح نحو الاكتفاء بالقليل و الوقوف في محطات علمية و أدبية و فنية صغرى و الاكتفاء بالشهادة و تبرير ما هو موجود عوض البحث عن أسباب الماهية و نسق الكينونة و المسار.

و انطلاقا من أهمية إعادة هذا الشغف إلى طلابنا من أجل دفعهم إلى الدخول إلى عالم المغامرة و حب الاستكشاف جاء هذا الفصل للحديث عن أهمية الفضولية في مرحلة مهمة من حياة الشاب و هي مرحلة الجامعة حيث تتشعب المسارات و تتشابك القرارات، كما إنها محاولة لإعادة تكوين هذا الدافع في مراحل متقدمة في العمر عوض الاكتفاء بالحديث عنه إلا في الصغر.

1- تحديد مفهوم الفضولية و علاقته ببعض المصطلحات:

تناول عدد من الباحثين السيكولوجيين ألفاظا متعددة للتعبير عن الفضولية، منها حب الاستكشاف، حب الاستطلاع، ففي مصطلح حب الاستطلاع الذي نتخذه مرادفا ملازما لدراستنا فإنه لوحده يشمل عدة مصطلحات فرعية منها تفضيل "برلاين "استخدام مصطلحات أخرى يرى أنها أكثر ارتباطا بحب الاستطلاع (Berlyne,1950) وهي:

1- الاستكشاف

2- المعالجة اليدوية للأشياء

3- النشاط

4- الاهتمام

5- الانتباه

6- الانتباه الانتقائي

أما كريتلر (kreitler & all,1975) فقد ارتأى استخدام مصطلحات أخرى يرى أنها أكثر ارتباطا بحب الاستطلاع وهي:

1- الاستكشاف البصري

2- معالجة الموضوعات يدويا

3- اللعب بالدمى

4- السلوك البديلي

5- تفضيل المثيرات

6- البحث عن المعلومات

وتأكيدا لهذا التداخل في مفاهيم الفضولية يصرح "ماو و ماو" بأنه لا يوجد في التراث السيكولوجي عبارة تعكس طبيعة حب الاستطلاع(Maw &Maw,1964).

ومن أجل استجلاء هذا المفهوم نورد هذه التعريفات:

2- تعريفات حب الاستطلاع:

1- تعريف المجمع الوسيط: (إبراهيم آنيس و آخرون، 1973)

هو استطلاع شيء من مطلب طلوعه ومعرفته

2- تعريف لسان العرب(أبو الفضل جمال الدين، د، س)

من استطلع رأيه أي نظر ما هو.

3- تعريف أسعد زروق (أسعد زروق، 1979)

هو نزوع نحو البحث عن المعرفة من خلال النشاط التنقيبي و السعي لمتابعة التقصي و بلوغ النتائج المستحدثة.

4- تعريف أحمد عزت راجح(أحمد عزت راجح، 1966)

حب الاستطلاع هو نزوع الفرد للتعرف على البيئة و يساعد الفرد في إعداده للحياة عن طريق استجابته للجديد و ارتياد الأماكن الغريبة.

5- تعريف حامد زهران(حامد زهران،1984)

حب الاستطلاع يشكل نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف يفحصه وذلك عند مجابهته لمثيرات أو خبرات جديدة، كما أنه يعد من أهم الدوافع التي أدت إلى إطراد العلم والمعرفة.

6- تعريف برلاين و فانتز (Berlyne ,1960)

لقد عرفا حب الاستطلاع إجرائيا على أنه الانتباه إلى نماذج ثنائية البعد معقدة وغير مألوفة.

7- تعريف ماو و ماو(Maw &Maw,1964).

حب الاستطلاع من الأفعال الوسيلية التي تهدف إلى زيادة اتصال الكائن الحي بالمثيرات في البيئة أو على أنه الدرجة التي يتفاعل عندها الطفل ايجابيا مع العناصر الجديدة في البيئة من خلال:

القرب منها ، معالجتها يدويا ، البحث من خلال معلومات إضافية من خلال طرح أسئلة وفحص المحيط الذي يعيش فيه.

8- تعريف حسام هيبة(حسام هيبة،1988)

حب الاستطلاع مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية تدفع الشخص إلى استكشاف البيئة، وجمع المعلومات و تحصيل المعرفة، و في الطفولة بصفة خاصة فهي تساعد على تنمية الذكاء و القدرات الإبداعية و الثقة بالنفس و النضوج الاجتماعي و المثابرة و التفوق في التحصيل الدراسي.

كما ركز الكثير من الباحثين اهتمامهم حول أهمية حب الاستطلاع في النمو المعرفي حيث يرى روف Ruff(1984)، و وتريول(1993) أن السلوك الاستطلاعي/الاستكشافي يعزز النمو المعرفي وذلك من خلال تعرض الفرد لخبرات متنوعة يحدث من خلالها التعلم و يوضح بعض الباحثين أهمية السلوك الاستكشافي في أنه يساعد الفرد على البقاء لأنه يزيد من معرفة الكائن الحي ببيئته (أحمد مهدي و عبد الرحمن مصيلحي،1990)، وهذا المنحى يقاسمه الكثير من الباحثين التربويين مثل جون ديوي الذي يرى بأن دافع حب الاستطلاع بأهمية بمكان في تشكيل ونمو الاتجاه العلمي(خيرى المغازي عجاج،1995)

واهتم الكثير من الباحثين كثيرا بأنواع جب الاستطلاع و تقسيماتها حيث يرى بيني و ماك كان(Penny & Mc-Cann)أن حب الاستطلاع التفاعلي(reactive curiosity) بأنه:

- ميل الفرد للاقتراب من المواقف الجديدة و المثيرة ومحاولة استكشافها.

- ميل الفرد للاقتراب من المثيرات المركبة و التي تتم بعدم التجانس و محاولة استكشافه.

- ميل الفرد إلى تنويع عمليات الإثارة عندما تتكرر الخبرات الخاصة به مع بعض المثيرات أي يميل على تقليل حالة السأم و الملل(Penny , R , K, & Mc Cann, B , 1964)

وخص ماو و ماو قسم آخر من حب الاستطلاع سمي بحب الاستطلاع الإدراكي بقوله بأنه ميل الفرد إلى اختيار المثيرات غير المتسقة أو غير المألوفة من الأشكال والصور (Maw, W,H , 1970)

هذا النوع من حب الاستطلاع المفاهيمي(Perceptual curiosity) يتولد بحسب داي(Day) من حالة عدم التأكد من خلال الإثارة غير الرمزية أو الإثارة البيئية المحددة، في مقابل نوع من حالة عدم التأكد ناتجة عن إثارة رمزية(لغة– أفكار) يطلق عليها حب الاستطلاع المعرفي(Epistemic Curiosity) وكلاهما حب الاستطلاع المفاهيمي والمعرفي هما اللذان يدفعان الكائن إلى نشاط يتعلق بالحصول على تنبيهات أو معلومات حول موضوع معين ,Day (1971)

و قد أكد بعض الأخصائيين على أهمية هذا النوع من حب الاستطلاع ألا وهو حب الاستطلاع المعرفي حيث عرفه لونيستاين(Loewenstein,1994) بأنه حالة انفعالية معرفية تحدث عندما يحدد الطالب التناقض أو الصراع بين ما يعتقد أنه صحيح وما هو صحيح فعلا، بينما يراه سبرنثول و سبرنثول ودجا(Sprinthall, Sprinthall& Dja,1994) بأنه: دافع فطري لا يشبع بالطعام أو الشراب أو التعزيز، و لكنه يتحقق بالحصول على الجواب والمعرفة.

و يحدث هذا الاستطلاع المعرفي حسب ما يراه بياجي(Piaget) عندما يتوقع الفرد شيئا ما و يجد شيئا مختلفا عنه، مما يحدث عدم توازن معرفي لديه، فيدفعه إلى حب الاستطلاع، ويمثله بالآتي: صراع معرفي(شيء غير متوقع) يحدث عدم توازن أو حيرة ومن ثم يستثير ذلك رغبة انفعالية وحب استطلاع لحل هذا الصراع(lliot & al , 2000) ويحدث حب الاستطلاع شعورا بالحرمان لدى الفرد عندما يدرك أن هناك فرقا بين ما يعرفه و ما يريد معرفته في المستقبل، كما يحدث عندما يواجه الفرد مثيرا جديدا أوغريبا أو غامضا،

بحيث يستجيب له بشكل ايجابي من خلال التحرك نحوه و معالجته، أو عندما يظهر الفرد الرغبة في معرفته ذاته و الآخرين، وعندما يقوم بعملية مسح لما يحيط به من خبرات،أو الاستمرار في تفحص المثيرات لمعرفة المزيد عنها(Arnone,2003).

تعليق حول التعريفات السابقة لحب الاستطلاع:

أكد كل من برلاين، فانتز، ماو و ماو، خير الله، زهران و أسعد رزوق على أن حب الاستعداد مظهرا أساسيا للدافعية المعرفية مثل (التقصي، التنقيب، المعالجة والاستكشاف)، أما وليم الخولي و أحمد عزت راجح فاعتبراها نزوع أو غريزة، كما نجد من تعامل مع حب الاستطلاع من خلال جنبين أساسين هما:

الجانب المعرفي و الجانب المفاهيمي مثل (برلاين و ماو وماو) ومن هنا يمكن أن نضع تعريفا شاملا لحب الاستطلاع:

حب الاستطلاع هو أحد مظاهر الدافعية المعرفية، فهو يشير إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة و الفهم عن طريق عديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على المزيد من المعلومات عن نفسه و عن بيئته، وقد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان و الجدة وعدم الألفة و التناقض و التعقيد.

ذلك أن بفضل هذه المميزات التي يتميز بها حب الاستطلاع الذي اتخذناه مرادفا للفضولية فإن القرار الذي يقدم عليه طالب الليسانس من أجل اختيار مسار مستقبلي يمتزج فيه التناقض و التعقيد و الجدة وعدم الألفة مما يجعله يتسم بالخصوصية في وضع زماني يلف نفسية الطالب.

3- عوامل تكوُن حب الاستطلاع:

تشير الأدبيات النفسية و التربوية إلى أن هناك عددا من العوامل التي يتقرر بموجبها مقدار ما يظهره الإنسان من سلوك استطلاعي منذ طفولته ومرورا بمختلف نموه وتواصله مع محيطه ومنها(ثابت، 2006)

1- الجدة(novelty): يمكن للاستجابة الخاصة بمثير ما أن تنطفئ إذا ما تكرر عرضه على الطفل عدة مرات، حيث يصبح الطفل معتادا على رؤيته، و لا يوجد مبرر جذب انتباه الطفل إليه.

2- التعقيد(complexity): كلما امتاز المثير بدرجة عالية من التعقيد ازدادت فرص جمع المعلومات حوله، أي زيادة انتباه الطفل إليه.

3- الغموض(ambiguity): إن الطفل في هذه الحالة يكون مدفوعا بالرغبة في جمع المعلومات عن موضوع معقد، بغرض إزالة وجه الغرابة عنه، و هذا ما يشير إليه بالكفاءة أو السيطرة على البيئة.

ويحدد قطامي(2000) مجموعة الأداءات التي تصنف بأنها أداءات استطلاعية يقاس من خلالها حب الاستطلاع المعرفي لدى الطفل، ومنها: الانتباه للأشياء الغريبة والمتناقضة، و التوقف إزاء العناصر الجديدة و إمعان النظر فيها، و التحرك تجاه المنبهات ذات الخصائص الجديدة و إمعان النظر فيها، و الفحص و الاختبار للموضوعات الغريبة والبحث عن خبرات جديدة، و كثرة التساؤل و الاستفسار حول الأحداث و الخبرات والمغامرة و الحماس و الفضول، و الميل إلى التحدي و المخاطرة.

كما يمكن تربية الأطفال على هذه السمة و ذلك باللجوء إلى العديد من الاستراتيجيات المسؤولة على استثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال، ومنها: إثارة الحماس تجاه موضوع معين، خلق الصراع المفاهيمي، و النمذجة(عرض سلوكات الاستكشاف) وتقديم فرص معالجة

المثيرات، و الحرية في الاستكشاف، وتقبل الأسئلة غير العادية وطرح أسئلة محيرة(متناقضة) (Elliot, & al, 2000; Woolfolk , 1995)

4- منشأ الفضولية: قراءة في سيكولوجية الوظيفة

تعددت الرؤى و منطلقات دراسة ظاهرة الفضولية منذ تكوين التصورات الأولية حول الحيوان إلى الدراسة الميدانية القائمة على نظريات ومدارس نفسية تخص عالم الفضولية لدى البشر، سواءا تعلق الأمر بعلم النفس النمو أو مجالات علم النفس المعرفي اللذان أعطيا مخططا عاما لمفهوم الفضولية سواء تعلق الأمر بماهيتها أو تكونها ومنشؤها الأولي، و لأن كان التشابك بين تطور نمو مفهوم الفضولية بين علم النفس النمو و علم النفس المعرفي يكاد لا يتباين مع قلة الدراسات للفضولية التي تناولها علم النفس المعرفي، إلا أن المدرسة النفسية و بخاصة التحليلية أعطت تصورا متكاملا لنشأة و تكون الفضولية منذ الميلاد إلى غاية سن المراهقة وتبقى الدراسة و المكتبة شحيحة من الدراسات التي تناولت الفضولية لدى الراشدين(Voss & Keller,1983).

و مهما كانت المقاربة السيكولوجية للفضولية، فإننا سنجد عبر هذه الإطلالة على جذور تكون الفضولية العديد من الميادين الشاسعة مثل الدافعية، النزوات، العاطفة، حالات الطوارىء ، تفضيل الجديد، و من أجل الولوج إلى هذه الميادين يبدو التساؤل شرعي: هل الفضولية وظيفة مكتملة و مميزة أم أنها تخص وصفا لوظائف سيكولوجية أولية مثل الطوارىء و الدافعية؟

إن الوظيفة المتكاملة و المميزة للفضولية تبدو كتمثيل وظيفي مستقل للأنا، كونها شديدة الارتباط بالأشياء و الغرائز وفهم الذات، فوظيفة الفضولية تعد منظما أساسيا لكل مرحلة من مراحل النمو فهي تسمح سواءا للأطفال أو الراشدين باكتساب التحكم في المجهول، كما أنها رغم اختلافها من شخص لآخر فهي وظيفة إدماجية تنظم الطوارىء والدافعية و العاطفة، فهي

موجودة أصلا لدى الرضع كونها تمتلك قاعدة عصبية، كما أنها قابلة بأن تكون مُكونة و موجهة من طرف التجارب الاجتماعية للطفل و يمكن أن تستخدم لأهداف غرائزية(ليبيدية) أو عدوانية. وما دامت ذات قاعدة بيولوجية فهي تصف التجربة الذهنية للعمليات مثل الإدراك و الدافعية للمعرفة أي ذلك المستوى من الطوارىء المثير من قبل المجهول.

ومن جهة نظر التحليل النفسي، فإن الفضولية سواء كانت محررة أو بنائية فإنها تتعلق بالاتجاه الذي دفعه مستوى النمو نحوه أي نحو أهداف غرائزية أو عدوانية.

4 1 -الدلالات الايجابية و السلبية للفضولية:

إن التاريخ الدلالي لكلمة فضولية يعطي نوعين من الدلالات الايجابية و السلبية. فالفضولية أصلها الكلمة اللاتينية(curiosus) لها على الأقل المعاني التالية: متيقظ، مجتهد مثابر، فاحص، شغوف للمعرفة و باحث عن كل غريب(Edelment,1997)، كما أضيفت لها معاني مثل الرغبة الشديدة و البحث لمعرفة الآخر، هذه التعريفات المتعددة تُنبىء بالطبيعة الغامضة و الأوجه المتعددة لطبيعة الفضولية.

هذه المصطلحات تُعرِف الفضولية كرغبة ايجابية و منشطة و ما تحمله المصطلحات من جدلية المظاهر الايجابية و السلبية محتواة ليس فقط في التدخل أوالفحص أو الرغبة الملحة ولكن في معاني الاستغراب و الغرابة لأن الذين يهتمون بالغريب من الأشياء و الأشخاص يحملون في مسعاهم الخطورة. كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه قبل سنة 1900 معظم الأخصائيين النفسانيين الذين درسوا الفضولية يعتبرونها ذات طبيعة اجتماعية و غالبا ما يركزون على المظاهير السلبية للفضولية، فالسلوك الفضولي يعد تافه، سيء ، سطحي وهدام و قليلا ما يعتبر هذا السلوك منتجا و مبدعا(Voss & Keller,83).

لكن مع الملاحظات التي أبداها الباحثون لسلوك الأطفال ظهرت الدلالات الإيجابية فتعبيرات الفضولية مثل السلوك الحركي للبحث، الرغبة في الجديد و التساؤل عنه كانت أساسا للملاحظات المشكلة من قبل داروين، فرويد و بياجي.

4-2- الفضولية من منظور التحليل النفسي:

يرى فرويد أن الفضولية لها هدف بنائي و ايجابي وتمكن نيتها الملازمة اللذة، ففي مهمته لصياغة و مراجعة النظرية التحليلية للوظيفة العقلية يقدم فرويد ثلاث رؤى مختلفة للفضولية(Aranoff,62):

الأولى: تنشأ من النظرية الأحادية لموضع النزوة و تعتبر تفسيرا للإستكشافات الجنسية المبكرة لدى الطفل، ففي سنة 1905 يصف فرويد الفضولية بأنها تعبيرا للرغبة الجنسية فالفضولية تظهر لما يكتشف الطفل الاحساسات الخاصة بجسمه و يتلذذ بها مثل النشاطات الأولى للمس التي تثير لديه حالة طوارىء غرائزية وتدعم الجهود الاستكشافية لدى الطفل ومن حاسة اللمس إلى حاسة الرؤية التي تثير الأنشطة الاستكشافية حيث يتعرف على العالم المتحرك و الساكن، وهكذا تستمر الفضولية خلال نمو الانسان كمشتق للرغبة لدى الطفل في الجسم و الجنس، ففعل الرؤية يتسامى فقط في الأنشطة المتعددة أو يأخذ شكل إنحراف أو البصبصة.

الثانية: إن الاستكشاف و الرغبة في المعرفة يظهر لما يتفاعل الطفل مع عالمه الاجتماعي مثل وجود مولود جديد، ففي هذه الحالة تعتبر الفضولية آلية تسمح للطفل بمجابهة الإشكال الجديد القائم على المنافسة من طرف هذا المولود الذي يستحوذ على حب و عطف الوالدين.

الثالثة: سنة 1910 يصف فرويد غريزة مميزة من خلال مقاله حول اليوناردو دي فنشي فهذه الغريزة سماها الخواء المعرفي الذي هو قوي لدى دي فنشي و ينبني أصلا على القوى الغرائزية الجنسية و لكنه يأخذ دورا أكثر عمقا، هذا الدور المنشط و الدافع يعزوه فرويد إلى عوامل عضوية لم تعرف بعد.

لم يوضح فرويد المجالات المشتركة لرؤى الثلاث و لا الإشكال العام للفضولية لدى الراشد و لا الدافعية التي تدفعنا إلى البحث عن الجديد فكل تصوراته بخصوص اليوناردو دي فنشي لم توصله إلى ربط الفضولية بالابتكار العلمي، كما أنه لم يكتب عن المظاهر التكيفية للاستكشاف لدى الراشد.

أما في ما يخص العرض الاكلينيكي المباشر حول الفضولية لدى الراشد فإنه يعتبر الاستحواذ، قمع البصبصة و الرغبات الجنسية المبكرة أساسيات للتعلم.

أما لدى دي فنشي فيعتبره استثناءا بتسامي القسم الغرائزي المتعلق بالبصبصة و ليس باضطهادها، ففي المجال العيادي فإن النتيجة التكيفية تبدو أنها الاستثناء و ليس القاعدة.

آبراهام (Abraham) (1913) يساهم كذلك في مفهوم الاستحواذ المعرفي فهو يقترح بأن قهر غريزة الفضولية تسبب تحولات متعددة في غريزة البصبصة، فالقهر الاستحواذي للمعرفة أو طلب التفاصيل بإلحاح مثل الغريزة الأولية لمشاهدة جسم الأب الذي لا يجب رؤيته يتحول إلى مشاهدة ما هو مستحيل رؤيته.

أما في التحولات الأخرى لغريزة البصبصة المبكرة و قهر الفضولية الجنسية فإن الإشكالات التي نحن بصددها تكون دائما بلا حلول:" السؤال الذي نود طرحه لا نحصل واقعيا على جواب ، أو بعبارة أخرى من المستحيل الإجابة على سؤال يأخذ مكان الاجابة أي أن السر يبقى دائما محفوظا. تصورات آبراهام (Abraham) لها تأثير قوي على تطبيق التحليل النفسي، فكون الشخص في حالة فضولية يعتبر اكلينيكيا على أنه تسوية، طريقة دفاعية أو آلية مقاومة و تبقى (الجدلية) المبكرة بين المظاهر الايجابية و السلبية للفضولية ضمنية في الرؤى نحو الفضولية كظاهرة اكلينيكية.

مع مرور الزمن، العديد من الاكلينيكيين يرون في الفضولية آلية إستحواذية التي تعطي للمريض معلومات جديدة نادرة، أو حلولا تكيفية أو فهما، و ميكانيزم مقاوم لسيرورة التحليل النفسي.(Nunberz 61, Emch 44).

إن الرغبة في المعرفة موجه من قبل صراعات مستمرة في ما يخص المجهول و لكنه مرغوب، فالفضولية تستمر كمحول للمغامرات الطفولية في مجالات الجنس و الانجاب فالاكتشاف الذي نادرا ما يأتي بحلول محددة أو قادرا على إطفاء قلقه.

فالهدف من العمل العلاجي هو ايجاد حل للصراع المتمركز على الرغبة و الذي يمكن أن يتوحد مفهومه في اتجاه كحل للفضولية، فإذا نجح العلاج ، فإن المريض سيتنفس الصعداء من تلك الأسئلة الداخلية التي بقيت دون اجابة.

الأخصائي إمش Emch (1944) يعرض لنا أربعة أشخاص يعانون من " الرغبة في المعرفة" و التي تحدد معظم أنشطتهم اليومية، فخلال التحليل اتضح أن الأمر يعود إلى تجارب مبكرة مع الآباء الذين كانوا مهملين أو غائبين أو أن حياتهم كانت متناقضة. ففي هذه الحالات فإن الرغبة في المعرفة كان دافعا إلى أبعد حد آخذة صبغة تكرارية، و هذه الرغبة تخدم كذلك وظيفة دفاعية في اتجاه ما يبحث عنه المرض.

ميلاني كلاين (1923) تصف كذلك "غريزة ابستمولوجية " التي تتبع غالبا من ارتباطات تكشف عن مصلحة جنسية مبكرة، فكبت هذه الغريزة يكون متبوعا بعصاب استحواذي.

بعد مرور سنوات و اعتمادا على إرضاء و حرمان الرضيع المسبب من قبل جسم أمه المدرك كمشبع و محبط في آن واحد، ربطت ميلاني كلاين مباشرة الفضولية بالعدوان والكره، فقد أكدت على أنها ليست مصالح غرائزية بحتة في الجسم المغذي للأم الذي هو المسبب للغريزة الابتسمولوجية و لكن بصفة أخرى أكثر أهمية إنها السادية المبكرة والعدوان اللذان

ينشآن عبر الاحباطات المبكرة للرضيع تجاه أمه، فالغريزة الابسولوجية والرغبة في التملك تظهر مبكرا و تكون مرتبطة ببعضها بعلاقة حميمية.

فالتواصل بين الفضولية و الرغبة في المعرفة و العدوان تظهر جليا التجليات الايجابية والسلبية للفضولية، رغم أن فرويد و إبراهام يعتقدون أن السبب للتجليات السلبية للفضولية سببها عدم القدرة على التسامي بمكونات الغرائزية المكتشفة مبكرا، في حين ميلاني كلاين تؤكد لاحقا على أن المظاهر الايجابية و السلبية للغريزة الابستمولوجية تستمر و تتواجد خلال فترة النمو. على عكس "فرويد" يضع "ابراهام" و "كلاين" (1928) ظهور الفضولية قبل ظهور اللغة و يعتقدون أن فترة ظهور الغريزة الابستمولوجية خلال النمو هي المسؤولة أساسا على التحويلات اللاحقة.. "فالأنا يكون ضعيف النمو لما يكون مداهما بانغلاق التوجهات الأوديبية وكذا من طرف الفضولية الجنسية الناشئة المرتبطة بهذه التوجهات، فالرضيع الضعيف النمو عقليا يكون معرض لوابل من الإشكالات و التساؤلات.

فمن بين الشكاوي الأكثر مرارة التي نلاقيها في اللاشعور هي أن هذه الأسئلة المتزايدة وغير قابلة للتحمل و التي لا يمكن التعبير عنها بواسطة الكلمات تبقى بدون إجابة، فالأسئلة الأولى للرضيع تسبق بداية فهم اللغة.

إن تجربة هذه الأسئلة دون جواب و دون معرفة لها ارتباطات مع انفعالات أخرى مثل عدم القدرة و الضعف، فميلاني كلاين (1928–1931) تعتقد أن للطفل الكمية الهائلة من الاحباطات و الكره المرتبط بنقص المعرفة و الرغبة الملحة على المعرفة هي السبب في الشعور بالذنب المرتبطة بهذه المعرفة و كذا بكافة أشكال الإعاقات الذهنية وتثبيطات النزوة الابستمولوجية، إضافة إلى النظرية التحليلية فإن سيكولوجية الأنا و الدافعية التي جاءت بعد "فرويد" وكذا آراء كل من "أبراهام" و "كلاين" تبدو ناجعة في ما يخص موضوعنا، رغم أنها لا تعالج بصورة مباشرة الفضولية و الاكتشاف و بالخصوص(الحلقة اللاتصاعدية للأنا) المقترحة من طرف "هارتمان" (1939، 1946) التي تنضوي تحتها العديد من الوظائف المهمة

للفضولية مثل : الإدراك ، الذاكرة، التفكير و السلوك لأن مثل هذه القدرات الوظيفية يمكن أن تساهم في حالات الصراع فهي لا تنشأ من الصراع و لا تعود مبدئيا إلى تمظهر الغرائزية، هذه الوظائف الذاتية الأولية للأنا تتغير مع النضج و هي المسؤولة على تنظيم الشخص في علاقته بالواقع.(White, 1959)

ففي كل مرحلة من مراحل النمو يمكن للوظائف الذاتية للأنا المرتبطة بالاستكشاف أن تتأثر بالنزوات، فالادراك البصري مثلا يساهم مبكرا في الخبرات السمعية الليبيدية المصاحبة للأم خلال الإرضاع(هارتمان، 1950).

و من جهة أخرى فإن الوظائف الذاتية للأنا تساهم كذلك في الدفاع المغمور من طرف متطلبات غرائزية و كذلك من طرف العالم الخارجي، فكل الأنشطة الإدراكية و الحركية المبكرة للرضع هي تعبيرات عدوانية و تستخدم للتعبير عن الإحباط و كذا تعميق الخبرات الليبيدية.

يفسر "هارتمان" الفضولية كحالة من الانتظام الداخلي للتنسيق بين مختلف الوظائف الذاتية للأنا و التي هي في خدمة الرغبة في المعرفة و البحث. هنا الفضولية لا تمثل غريزة إبستمولوجية أولية و لكن يمكن أن تكون مطلوبة من طرف العديد من الرغبات الغرائزية لدى الأطفال حديثي السن.

فالرغبات الجنسية المبكرة أو العدوانية تتطلب وظائف ذاتية استكشافية للأنا من أجل تلبية الرغبات الغرائزية و قد تستمر إلى غاية الرشد، على خلاف مفهوم الفضولية لدى فرويد والغريزة الابستمولوجية لدى "كلاين" فبدلا من استدعاء نضج القدرات الاستكشافية فإن هذا التصور يستدعي بأن تستخدم الغرائز الليبيدية الوظائف الاستكشافية للأنا التي هي في حالة نشاط ، بينما يرى هارتمان (1964) بأن وظائف الأنا يمكن أن يكون لها أهدافها الخاصة وتنشيط بصفة مستقلة عن الرغبات الغرائزية.

لكن السؤال المطروح هو: إذا اعتبرنا بأن التركيبة المدمجة لوظائف الأنا المُكونة للنشاط الاستكشافي يمكن أحيانا أن تنشط خارج المتطلبات و الصراعات الغرائزية فأين هي الدافعية التي تسير مثل هذه الوظائف الاستكشافية؟

4-3- الفضولية كنزوة و كحالة دافعية:

في نهاية القرن 19 و بداية القرن 20 و خارج أوساط التحليل النفسي فإن المفهوم الفرويدي للفضولية المعرف كغريزة أولية هو الذي كان يغذي و لعدة حقب الدراسات الإمبريقية للاستكشاف من طرف السلوكيين المهتمين بالنظام مثير – استجابة- و في هذا السياق يقرر المعاصرون لفرويد بأن نزوة المعرفة كانت القاعدة للسير وراء الأنظمة المعرفية.

يؤكد جيمس(James,1950) على أن الفضولية تمثل وظيفة بيولوجية و سلوك منشط من طرف الغريزة الضرورية للتقرب من الجديد و المجهول. فتجارب هارلو(Harlow) و آخرون تبين بأنه حتى لدى الحيوانات التي يتم إشباع نزواتهم الأولية (الجوع و العطش مثلا) فإنها تستكشف محيطها و هذه التجارب دعمت كمسلمات وجود نزوة مستقلة للبحث و معرفة الجديد(Flower,1965).

ومن هنا فإن المنظرين للتعلم المعتمدين على نموذج " مثير- استجابة" من أجل تصور الفضولية يجدون أنفسهم أمام لغز.

ففي حالة ما تكون الفضولية تمثل نزوة أولية كما تعتقد النظريات التقليدية للنزوات، و لكن في مثل هذه الحالة تختلف عن الجوع و الجنس بما أن الفعل الاستكشافي غير متبوع بتخفيض الفضولية لأن عادة يحدث العكس، فالاستكشاف عادة يرفع من الرغبة في البحث و لما تزيد فرص استكشاف المعارف الجديدة لدى الحيوانات أو لدى البشر يصبحون أكثر فضولية، كما أن هناك حقيقة تعاكس النظرية الكلاسيكية للنزوات و هي أن التعرض المستمر للمثيرات لا يبدو أنه متبوع بانخفاض في الفضولية.

فموضوع الانتباه قد يتغير أي أن الطفل يمكن أن يكتشف الجديد و لكن الفائدة في الاستكشاف و مستوى الانذار للفضولية يبقى غير متغيرا، و بالتالي إذا عرفناها (الفضولية) على أنها غريزة أولية، فإنها الغريزة التي عادة ما لا يتم إشباعها حتى مؤقتا بالتعرض لهدف الغريزة.

هذا اللغز و عدة ألغاز أخرى إمبريقية جعلت التفكير في تواجد عدة مكونات أساسية في بنية الفضولية في ميادين علم النفس النمو و المعرفة، أصبحت الفضولية مفهوما متعدد الأبعاد أكثر تعقيدا من النزوة الأولية المفردة. هذا التطور النظري الذي لخصه فوس(Voss و كيلر(Keller)(1983) في ثلاثة مساهمات تصورية كبرى و هي :

1- تنظيم حالات الإنذار أو القدرة على مساندة الانتباه لمدة طويلة من أجل إكتساب المعلومات الجديدة.

2-الفائدة من الجديد و الرغبة منه.

3- الدافعية.

إن نظرية هذه العناصر الثلاث محتواة في أعمال برلاين(Berlyne)، بياجي وايت فبرلاين يؤكد على أن الفضولية مبنية على حالات داخلية للإندار و الإستثارة التي تعدل الإنتباه و توجه تجاه العالم الخارجي، أما بياجي (Piaget) يؤكد على الرغبة الفطرية لمعرفة الجديد أما "وايت" يعتقد أن الهدف من الفضولية هو تحقيق المشاعر الداخلية للإرتياح و إستجلاء العوامل الخارجية للتحكم.

4 4 الفضولية و حالات الإنذار:

حسب صياغة برلاين (67،63،60،54) فإن الفضولية نزوة هدفها الإبقاء على مستوى معين من النشاط أو الإنذار، و يشير إلى أن التنبيه غير كاف هو كذلك تنبيه كاستثارة

و التي عبرها الاستكشاف أو وظيفة الفضولية تستفعل للإبقاء على حالات الإنذار في الحدود المثلى و أن مستويات الإنذار و التنشيط تكون مؤثرة من الخارج من طرف خصائص المثير مثل:الجدية،التعقيد ، المفاجأة أو الغموض.

ففي كل لحظة و لدى كل فرد، فإن الفضولية تعدل هذا المستوى من الانذار و تبقي على مستوى أعلى من المنفعة و التنشيط فهذه القدرة على التعديل تترجم سلوكيا في أفعال التي تأخذ كل أشكال السلوكات الاستكشافية بما فيها الملاحظة التي تسمح باستنتاج تأثير الحالة الداخلية للفضولي.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنه عكس المفهوم الكلاسيكي للتحجيم النزوي، فإن هذه النظرية تقدم على أن الفضولية ليست هذه الحالة من الإنذار و لا ذلك الضغط النزوي ولكن الوظيفة أو القدرة على الإبقاء على هذه الحالة في مستوى معين من التنشيط الأمثل.

إن العوامل الخارجية للتأثير المسببة للإنذار يمكن كذلك أن تغير العتبة المثلى لحالة الطوارىء مثل التعرض المستمر للتعقيد يمكن بعد فترة زمنية أن ينظم وظيفة الإستفاقة (الوعي) في هذا المستوى.

يصور برلاين خلال بناء نظريته حول الفضولية البشرية نوعان و هي : الفضولية الإدراكية و الثانية معرفية. فالفضولية الإدراكية توجه الإستكشافات الآنية لعالم المثيرات وهي تميز أغلب مجهودات الأطفال . أما الفضولية المعرفية فتخص العلاقات بين الرموز والأفكار المجردة و تتطلب قدرة على تنظيم الإنذار و حالة الطوارىء و الإنتباه خلال فترة زمنية طويلة.

فبرلاين يعتقد بأن لدى الراشد هاذين الشكلين من الفضولية تلتقيان في معنى أن الفضولية الإدراكية تدخل عادة عنصرا جديدا في حقل الإثارة، هذا العنصر الذي بدوره يتموضع في الذاكرة و يؤثر على البنيات الرمزية.

5-الفضولية و الجِدة في منظور السيكولوجية المعرفية:

يصف بياجي (1969) الإستكشاف و عبرها الفضولية كتمظهر لمنفعة في الجديد. هذه الفائدة الفطرية التي هي الدافعية لعمليات التعلم و المعرفة و البحث عن المعلومات فبياجي يصور سلسلة من المراحل المعرفية التي تؤدي إلى النمو في مستوى مرتفع من الدافعية و الإهتمام بالجديد.

هده المراحل تبدأ بمجهودات مبكرة لدى الرضيع الذي يبحث على ضبط أو فهم المعلومة الجديدة أو تلك التي غير متسقة مع السكيمات الموجودة، هذه المراحل التي تبلغ بالطفل الذروة عبر المجهودات التي تُكون "سكيمات" جديدة انطلاقا من وضعيات حديثة غير متوافقة فالطفل يختبر تجربة الجديد لما تعجز البنيتات المعرفية الحالية و يستحيل معها فهم موضوع أو حدث.

فالطفل يحاول إذن البحث على توسيع قدراته الفهمية لحل الإشكال الجديد و تكوين سكيمات جديدة، أو فهمها و تصبح هدفا في حد ذاتها و الإكتشاف و الاستكشاف ترتبط بهذا النظام المعرفي . أما دافعية الاستكشاف فهي ترتكز على بروز قدرات معرفية أكثر تعقيدا و على تكوين تمثيلية جديدة.

يرى بياجي بأن الفضولية لا تعمل مستقلة عن المعرفة و الاستكشاف فهي بالنسبة له سيرورة معرفية خالصة و لكن هذا التنبؤ لا يجد الدعم الكافي من طرق الدراسات الوصفية للفضولية لدى الطفل عن طريق المقابلات و الاستبيانات (Voss & Keller,83)

6- الفضولية من منظور اجتماعي:

6-1- الفضولية و استمرارية التفاعل الفعال في المحيط:

إن تجارب وايت(1959) حول الفضولية عن طريق مفهوم الكفاءة التي يعرضها على أنها القدرة على التفاعل الواقعي مع المحيط، فمبدئيا تصور "وايت" يساهم في تقديم الكفاءة كنظام من الدافعية المستقلة و التي لا يعود أصلها إلى النزوات، فالكفاءة مدفوعة من قبل

التفاعل الواقعي أي بذلك الشعور المريح الذي تشعر به لما نتعرف أو نفهم ظاهرة و لما نحقق نتيجة (هدفا). فالمصلحة و الاستكشاف تبقى لمدة طويلة كلما واصل الشخص الاكتشاف الجديد في وضعيات معينة و بالنتيجة كلما استمر شعوره بالإرتياح.

فبعض المظاهر المثيرة أو المهام تؤثر على مشاعر الإستمرار في التفاعل فنموذج "وايت" يشير إلى أن الفضولية تتمثل في الحصول على الشعور بالارتياح و المتعة و التحكم. فالتأثر هو العامل الدافع و الفضولية حالة داخلية التي تضع السوكات في حركة التي تسمح ببلوغ الكفاءة، و بالتالي مهما يصل الشخص الى التحكم في المثير أو المهمة أو الوضعية ، فإنها لا تشبع نزواته و بالتالي يواصل البحث عن وضعيات جيدة أكثر إلحاحا .

يؤكد "وايت" على أن الكفاءة ليست مقابلة للاستكشاف و لكنها (الكفاءة) هي نتيجة النشاطات الاستكشافية، وكذلك استمرارية التفاعل الفعال مع المحيط أو أحاسيس الارتياح والشعور الإيجابي مرتبطة بحالة داخلية لكينونة الفضولية بمعنى أن تلك الحالة الداخلية هي السبب في تكوين الكفاءة بفضل الأنشطة الاستكشافية و هذا النموذج يوضح العلاقة التصورية بين الشعور و الفضولية.

وايت (1960) يضع عدة علاقات بين الفضولية و السلوك لدى الطفل و يضع هذه المفاهيم للكفاءة ضمن إطار النمو، ففي وضعيات مبكرة للحضانة يضع الجهود الأولية للوصول إلى الكفاءة أي ضمن طابع اجتماعي أين تظهر بوضوح الفضولية المبكرة للاستكشاف الدافعية و المجهود المؤدي إلى الكفاءة.

وخلاصة القول إن المقاربات الثلاث لا تعتبر بجلاء الفضولية كظاهرة إجتماعية التي تنمو على الأقل في سياق تجارب الطفل مع المحيط؛ ففرويد(1905) يضع على الأقل عاملا سببي للدافعية للإستكشافات الطفولية المبكرة في السياق الاجتماعي و بالتحديد في

الوضعية التي يكون فيها الطفل أمام مجيء أخ أو أخت أو في وضعيات مشابهة التي تهدد مكانته بين إخوته.

6-2- الفضولية كظاهرة إجتماعية:

في الحالات العادية يصبح العالم الخارجي للمولود مبكرا عالما إجتماعيا، فالعديد من السلوكات المبكرة للاستكشاف و التثبيتات البصرية تتوجه نحو إشارات مدعومة من طرف الوالدين كالصوت أو الوجه مثلا.

فمن الشهر الرابع حيث القدرة على إدراك الأشكال و الاستجابة للوجه في كليته، كما يمكن له خلال الشهر الخامس من التمييز بين التعبيرات الوجهية لمختلف حالات العاطفية للراشد ويستجيب حسب هذه التعبيرات خلال الأشهر الستة و التسعة الأولى تبرز العديد من القدرات الإدراكية الإدماجية التي تسمح للطفل بالتوجه الإدراكي بصفة أكثر استبصارا مقارنة بالراشد(Nelson,87).

أما خلال السداسي الثاني للعام الأول يبدأ الأطفال بإظهار القدرة على دراسة شيء أو حدث قبل الفعل، أما خلال الشهر 9 يبحث الرضع للوصول إلى الأشياء المعروفة أو المجهولة بنفس السرعة، بعدها الأشياء المجهولة و بعدها يلامسونها بعد تريث معتبرا، هذا الوقت المخصص للتريث يوحي بوجود قدرة الوصول قبل رد الفعل و هذا ما يعطي للطفل الوقت لاستقبال معلومات من الآخرين أو بمقاربة الأشياء أو الوضعيات بذكريات سابقة.

لكن السؤال المطروح هل توجد علاقة بين أنشطة البحث و الاستكشاف من جهة و استجابات الآباء للمجهودات الاستكشافية و علاقتها على المصلحة المستقبلية لدى الطفل في الاستكشاف و الجدة؟

توفر نظرية التعلق(Bretherton,85) إطارا يسمح بضم متناسق للروابط الموجودة بين الأنشطة الاستكشافية لدى الطفل و الطلبات المرسلة نحو الوالدين، فحسب بولبي (Bowlby)

(1969–1982) فإن الوالدين يستخدمان كوظيفتين لدى الطفل و ذلك أولا بما يمدانه بقاعدة أمنية (آمان) التي عبرها يمكن للطفل استكشاف المحيط، فخلال العام الثاني يستكشف بعمق ما يقع في الحقل السمعي و البصري للأم لما يكون الرجوع إليها ظرفيا و الحصول على ما يريده و ثانيا يوفر للوالدان كذلك ملاذا أكيدا الذي عبره يمكن للطفل العودة إليه لما تكون خرجاته الاستكشافية مضطربة أو مزعجة.

إن مفهوم التعلق المقترح من طرف بولبي (Bowlby) له قاعدة ملاحظ للحاجة التي يبديها الطفل في البحث و البقاء بجانب الراشدين في المراحل الأولى للحياة، هذه الحاجة ضرورية للحياة و تستمر في ما بعد كقدرة على تنظيم التوتر و الاستثارة.

فالرغبة الجوارية أو الاتصالية بالأم تتغير حسب العوامل المرتبطة بالنمو و بالمحيط ففي حالة الوضعيات الجديدة يكون الطفل متحفظ و حتى في الحالات المثلى يبقى بالقرب من الوالدين و يرجع إليهم حتى تنخفض شدة المثير الجديد و تصبح مهمة أكثرمما هي مزعجة وبذلك فإن عالم الأشياء لدى الطفل يمده طابع عاطفي التي عبرها يكون الاستكشاف (مجهز) و (مدعم).

توجد لدى الطفل كما لدى الراشد علاقة بين التأثر الموجب و حل الإشكاليات كما يؤكد الباحثون على أن هذا التأثر الموجب لدى الطفل وظيفة تسهيلية معتبرة كما توجد الوظائف البارزة للاستكشاف وحل المشكلات للنمو الاجتماعي لدى الرضيع.

هذه الحالات العاطفية الموجبة مرتبطة بالقدرة على الإهتمام و التمييز بين المعلومات الجديدة و كذا على الحل المقترح للوضعيات الممكنة.

7– صفات الفضولي:

من خلال تتبعنا لمختلف الرؤى الإنشائية حول الفضولية، يتصدر إهتمامنا هنا تساؤل جوهري، ما هو الشيء الذي يجعلنا نستمر في الاستكشاف؟

كل المنظرين الذين مروا علينا من خلال التحليل حاولوا الإجابة على هذا السؤال مثل ما ذهب إليه فرويد في أصل ظهور الفضولية بعد نمو القدرة على السؤال الذي هو الوسيلة اللغوية للاستكشاف العالم أو كلاين التي تضع الفضولية أو الرغبة في المعرفة قبل إكتساب اللغة.

لكن ما يشد اهتمامنا هو التساؤل التالي: لماذا يستمر بعض الأفراد في البحث و الاستكشاف و يبدو أنهم مدفوعون نحو العلم من قبل قوة داخلية، بينما البعض الآخر يفضلون البقاء في حدود القليل من العلم المكتسب و يرجعون ذلك إلى قلة الأهمية أو إستحالة الوصول إليه؟

على المستوى السطحي، الشيء الذي يدفع الاستكشاف يكمن في استكشاف شيء مجهول، أي مهما كانت التهديد أو الشكوك حول المجهول، فإنه هناك شيء ذو قيمة تبرر ركوب الخطر.

و بما أن هناك الشك و الخوف، و الشخص يستعمل مقاربات دفاعية متعددة من أجل الإستجابة لتلك التأثيرات، فإنه يوجد من يغامر رغم القلق و التوتر الذي يرتفع و لن يرتاح إلا بعد الوصول الى المتعة و الإثارة.

رغم أن تجربة اللذة التي هي تخفيضا للتوتر تبدو أنها مصدرا لدافعية هؤلاء الأشخاص الذين يغامرون في مجالات غير مستكشفة داخليا أو خارجيا ، لكن لم يتضح بعد لماذا بعض الأشخاص يختارون الاستكشاف و الفضولية على أنشطة أخرى من أجل الحصول على حلقات وجدانية متشابهة؟

تكمن الإجابة لدى الأطفال الذين يكتشفون و يستكشفون، فالفرصة المألوفة لإبداء شعور الارتياح في وجود آخر يرفع من احتمال الاستمرارية في استعمال هذا النموذج للحصول على اللذة و خفض التوتر، و على العكس كلما بقيت تلك الأسئلة دون جواب فلا يقابلها إلا الإحباط، كلما كانت استكشافاته محدودة، و في هذه الحالة فإن الفضولية تتيح حلولا نادرة وهذا السلوك غير منتج يستمر كدفاع ضد الإحباط و الغضب من عدم المعرفة.

فالإستكشاف المعزز بالتحكم و الإرتياح يكون لديه حظا أوفر للاستمرار كوظيفة ذاتية مدمجة و منظمة للأنا مستعملا مختلف الوظائف الإدراكية الفردية و بعبارة أخرى كلما كان الاستكشاف مريحا كلما تسامت الفضولية و لن تكون تعبيرا مباشرا حصريا للحاجات الغرائزية و الاحباطات.

و من هنا نصل إلى صفات للفضولية و التي يمكن ايجازها في:

الانسان يمتلك الأساس العصبي البيولوجي الضروري لتجربة الإدراك المدمج و منه الفضولية و قدرته على تنظيم حالات الانتباه.

فالوظيفة المنظمة للانتباه تنمو لدى الرضيع و هي وظيفة ذاتية، و تشمل الأنا الذي يدمج الأنشطة الادراكية الفردية؛ هذه الوظيفة المنظمة تستمر في الطفولة إلى الرشد حيث العديد من الأحداث و الظواهر البيولوجية تؤثر على نمو هذه القدرات المنظمة للانتباه و نموها المدعم يظهر موازاة للتغيرات الكبرى لتنظيم الجهات العصبي المركزي.

كما هو لدى الطفل فكذلك الراشد، فالفضولية تعكس استثمار ليبيدي مبكر في التجارب الإدراكية، ففي الوظائف العصبية البيولوجية التي تدعم المجهود الاستكشافي الانتباه والإدراك يمكن تمييز المظاهر المرتبطة بنضج الاستثمار الليبيدي بينهما.

توصل هارتمان (Hartmann) إلى أن القدرات الاستكشافية لا تنمو انطلاقا من المصالح والرغبات الليبيدية و لكنها موجودة بصفة مستقلة و يمكن أن تستخدم لأهداف ليبيدية كما تكون في خدمة الرغبات و الأهداف العدوانية و من هنا يمكن القول بأن الفضولية استثمار ايجابي ليبيدي في الاستكشاف.

إن الفضولية ليست ظاهرة مبهمة و فريدة؛ فالفضولية كاستثمار ليبيدي تبرز من خلال الطابع الوجداني من قبل التفاعلات المبكرة بين الطفل و الآباء حيث يوقد الوسط الاجتماعي الانفعالات، و بذلك فالفضولية بعيدا عن نظام الأشياء لا معنى لها.

إن الحالة الداخلية للفضولي لا تتغير بصفة خطية لما يمر من تجربة إدراكية إلى سلوك وفعل رمزي و مجرد كما تعتقد أنظمة التصنيف التقليدية لمختلف أنواع الفضولية، و الحقيقة أن كافة أشكال الفضولية مغذاة من طرف التجارب الإدراكية الممونة من قبل النظام الأولي (الرغبات و الغرائز) و أن تلك الأشكال الرمزية يمكن أن تعدل التجارب و تساهم في صياغة التساؤلات عندما يبرز النظام الثنائي (التفكير الرمزي).

إن الاستكشاف المفصول عن التأثر أو الاستثمار الليبيدي هو استكشاف محروم من الفضولية، ففرويد يضع علاقة بين الفضولية و الرغبة الجنسية المبكرة بمعنى أن الرغبات توفر مصدر المتعة و الإثارة، كما أن هذه المتعة تنتج من النجاح و التحكم و الفهم لدى الأطفال كما نجدها لدى الراشدين الفضوليين.

إن الفضولية ذات اتجاه ثنائي، داخلي و خارجي، فكما تتموقع مع العالم الخارجي (الاجتماعي) فانها كذلك متجهة داخليا للاستكشاف الذات.

فالطفل الذي يشرع في المشي يستكشف الآخر وعبرها ذاته، فالاستكشافات المنشطة من قبل الفضولية تبين التفاعل المتبادل بين الأبحاث الموجهة نحو الداخل و الاكتشافات الموجهة نحو الخارج، فالفضولية تضع التشارك في البحث حول كل اتجاه يساهم في معرفة الاتجاه الآخر.

معظم الدراسات الامبريقية للفضولية كانت فيها مواضيع الدراسة للأطفال يتراوح فيهم العمر من 6 سنوات الى غاية البلوغ (Voss & Keller,83). فخلال فترة الكمون تكون الفضولية بوضوح في خدمة النمو المعرفي و على أقل تقدير فإن الاستكشافات تكون منظمة و منهجية، أما الجهود التجريبية لفترة التمدرس توفر لهم مشاعر إيجابية عند إتمام مهمة وكذا توفر لهم رؤية أكثر تنظيما للعالم الخارجي، تلك الجهود التي لا توجه نحو حل الإشكالات في العلاقات البينية كما في المرحلة الأوديبية ولكن تلك الجهود تشكل قاعدة للرؤية التي يكونها الطفل حول نفسه، كما تساهم في تكوين رؤية حول ذاته كما يراها الآخرون.

إن آخر مرحلة لفتت انتباه الباحثين كما رأينا هي مرحلة المراهقة التي تكون فيها الفضولية في خدمة الدفاعات، فالمراهقة بما تأتي به من نمو ملاحظ في القدرات المعرفية و قدرة متزايدة للتفكير المجرد، هاتين الوظيفتين تقفان وراء اللذة و التحكم كما يمكن أن تربط المتطلبات الغرائزية، كما تجدر الاشارة هنا إلى أن المراهق يهتم أكثر فأكثر لأفكاره ومشاعره الخاصة وبذلك يتزايد الاستبصار وتتجه الفضولية نحو استكشاف الذات و تسهل العملية المتبادلة للاستكشافات الداخلية و الخارجية التي هي خاصية الفضولية لدى الراشد.

8- النظريات المفسرة لدافع حب الاستطلاع:

هناك اتجاهان نظريان أساسيان لتفسير طبيعة و أصل حب الاستطلاع وقد تم الاتفاق على هذين من حيث صلاحيتهما لتفسير الفحص و التنقيب(Investigation) والاستكشاف(Exploration) لدى الإنسان وهذان الاتجاهان هما:

الاتجاه الأول:

لخص فدلر(1977) هذا الاتجاه في قوله أن الكائن الحي يصبح شغوفا بالمعرفة أو بحب الاستطلاع للمثيرات غير المألوفة أو الجديدة ومن ثم تكون لديه الفرصة لكي يستجيب لتلك المثيرات، و إن كان المثير الجديد لا يوجه السلوك الاستطلاعي فقط بل إنه ينشط ويقوي ذلك السلوك(Vidler , 1977)

أما هارلو Harlow(1953) فاعتبر أن دافع المعالجة اليدوية للأشياء ودافع الإستكشاف البصري هما اللذان يدفعان الفرد لكي يتفحص الأشياء ويتناولها أو يكتشفها.

في مقابل ذلك يتحدث برلاين(1950) عن حب الاستكشاف بأنه حالة تمليها جدة الخبرة، وعدم تحديدها وعدم التأكد منها، مما تدفعه الرغبة في الحصول على المزيد من المعلومات تجاه المواقف الجديدة أو الخبرات الجديدة في البيئة المحيطة بالفرد، و أن المثير الدافعي الذي يثير سلوك حب الاستطلاع سوف ينخفض أو تقل إثارته بسبب الألفة لتلك المثيرات(Berlyne, 1950_b)

الاتجاه الثاني:

نشأ هذا الاتجاه من مقولة أن المثير الثابت أو المألوف بالنسبة للفرد يدفع هو أيضا إلى الاستكشاف أو الرغبة و الميل إلى التخلص منه عن طريقا التغير كما هو الحال بالنسبة للمثيرات الجديدة وغير المألوفة، و لكن المثير المألوف أو الثابت يعتبر بسيطا في تلميحاته التي توجه السلوك الاستطلاعي/الاستكشافي، ومن منطلق ذلك التفسير لحب الاستطلاع نراه يعالج الدافع أو السلوك الخارجي الذي يظهر في صورة الاستكشاف في صورة مماثلة لدافع الجوع و العطش، وبذلك فإن المثيرات التي تظهر بصورة متجانسة أو مألوفة تدفع للسأم أو الملل و الذي يمكن تخفيف حدته عن طريق التنوع في المثيرات الواقعة على الحواس ومن ثم يرتفع مستوى حب الاستطلاع و السلوك الاستكشافي. (Myers, & Miller, 1954)

بعد هذه الإطلالة السريعة على الاتجاهين النظريين نقدم الآن عرض حول أهم النظريات التي عالجت موضوع حب الاستطلاع:

8-1- نظرية برلاين:Berlyne's theory

اعتبر برلاين(1966) أن حب الاستطلاع هو بمثابة الانتباه إلى نماذج ثنائية البعد معقدة، وصنف حب الاستطلاع ضمن حاجات الانتباه(Berlyne,1966)

إن إثارة دافع حب الاستطلاع يعتمد في جزء كبير منه على البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالبيئة المعقدة و الغنية تثير في الفرد مزيدا من التعجب و كثيرا من البحث عن تفسير إذا ما قورنت بالبيئة الفقيرة و الضحلة(كريتشن و آخرون،1974)

فلقد ركز برلاين في دراساته خلال الأعوام 1957–1958–1960 على دافع حب الاستطلاع لدى الصغار و الكبار و أن هذا الدافع يبدو واضحا في سلوك الانتباه القوي للمثيرات الخارجية التي تتصف بما يلي:

- التباين في شدة المنبه
- التباين في لون المنبه
- المثيرات ذات المعنى أو الدلالة
- المثيرات التي تعرض موضوعات جديدة
- المثيرات التي تحدث دهشة لدى الفرد
- المثيرات التي تتصف بالتعقيد
- المثيرات التي تثير عدم التأكد
- المثيرات غير المنتظمة أو غير المتناسبة في أجزائها
- المثيرات التي تولد صراعا في المفاهيم ((Berlyne,1966; 1958b)

8–2– نظرية التوجه المعرفي لكريتلر:

تخلص الدراسات التي أجراها كريتلر و كريتلر (Kreitler & kreitler) إلى دور الجانب المعرفي في تشكيل حب الاستطلاع، فهو يفسر الوظيفة المعرفية عامة و الجهد العقلي

خاصة، وبذلك يتضح التداخل بين متغيرات حب الاستطلاع و متغيرات التوجه المعرفي، وبذلك استنبط مجموعة من العوامل توضح مدى التداخل بين هذين المعطيين وهذه العوامل هي(Kreitler, & Kreitler, 1972_a; 1972_b):

- حب الاستطلاع الاستدراكي: Perceptual curiosity
- حب الاستطلاع الأدواتي: Manipulatory curiosity
- حب الاستطلاع المفاهيمي: Conceptuel curiosity
- حب الاستطلاع للأشياء المعقدة: Curiosity about the Complex
- حب الاستطلاع لرد الفعل التكيفي:Adjustive-Reactive Curiosity

8-3- نظرية العمليات المعرفية لبسويك: Beswick theory of cognitive process for curiosity

يتميز كل فرد منا بأنه يتملك نظاما مفاهيميا(Conceptual System) يتكون عبر الخبرات التي تلقاها الفرد طوال حياته، حيث أن المثيرات التي لا يمكن إدخالها عبر عملتي التشفير أو التنظيم ينتج عنها صراعا في المفاهيم، وبذلك تتكون النواة المركزية لحب الاستطلاع، وبذلك قد يظهر حب الاستطلاع بحسب بسويك على شكل سمة أو حالة.

- فحب الاستطلاع كسمة هي حسب رأيه استعداد لدى الفرد أو نزوع منه للبحث و إعادة حل الصراعات في المفاهيم.

– أما حب الاستطلاع كحالة فقد حددت على أنها خاصية أو صفة للفرد تظهر وتعبر عن نفسها في المواقف الخاصة أو المواقف التي تخلق صراعا في المفاهيم.

فأساس حب الاستطلاع لدى "بسويك" هو إحداث صراع في المفاهيم حتى يصل الفرد إلى حلها حيث يؤكد أن الفرد الذي يمتلك مستوى عالي من حب الاستطلاع كحالة أو كسمة يتيسر له التعلم عن طريق وضع شروط أو ظروف ترفع من مستوى الصراع في المفاهيم(Beswich , 1964)

وقد خلص كل من "بسويك" و "تلمادج" إلى شرطين أساسين لحدوث العلاقة الجيدة بين التعلم وجب الاستطلاع هما:

– التنسيق ما بين اهتمامات الفرد و المقررات الدراسية.

– إثارة حب الاستطلاع من خلال تقديم المعلومات الجديدة أو الحصول على المزيد من المعلومات.

8–4– نظرية ما و ماو في حب الاستطلاع:

وضع ما و ماو خلفية نظرية لحب الاستطلاع من خلال برامج البحث الشاملة وبطارية الاختبارات الموضوعية التي وضعها لقياس حب الاستطلاع لدى كل المعلم والتلميذ، فهو يرى أن لحب الاستطلاع جانبين(إدراكي و معرفي) وكلاهما له أدواته وأساليب تدريبه(Bal,1977)

كما يرى أن الشخص الذي يمتلك قدرا عال من حب الاستطلاع يود أن يعرف مزيدا عما يراه من صور و أشكال وتعقيدات أو يسمع مزيدا عن الأفكار و المعلومات الجديدة (Maw &Maw, 1970).

8-5- حب الاستطلاع من خلال نظريات التعلم:

8-5-1- نظرية التعلم الاجتماعي(Social learning theory)

يوضح بندورا(Bandura,1977) أن التشجيع و المدح يعطيان قوة دافعة للطفل عندما يقوم بتقليد السلوك المقبول اجتماعيا كما أنه يعزز السلوك الاستكشافي حيث يقول أن البيئة الخاصة بالطفل، و التي لم تكن تعني شيئا بالنسبة له في بداية ميلاده تكتسب معنى يجعلها قادرة على تقوية هذا السلوك أو إضعافه، فوجود المؤثرات أو غيابها (كالابتسامة، الإيماءات بالموافقة، الاستحسان و الارتياح المصاحب للاستجابة) تعمل كمعززات أولية لتنمية حب الاستكشاف لدى الطفل.

أما وايت(White) فقد توصل من خلال دراسته إلى نتيجة مؤداها أن الأمهات الأكثر تأثيرا في أولادهن خلقن جوا يساعد على تنمية حب الاستطلاع لدى أطفالهن حيث كان الأطفال يتعاملون مع الكثير من الأشياء بأيديهم ليفحصوها وكانت تلك الأشياء مثيرة للاهتمام ومعقدة و كان الوالدان يستجيبون لأغلب الأطفال في حماسهم و أفكارهم، بحيث أن هذا التفاعل كان يتم يوميا ويستغرق من 10-30 دقيقة، و قد كشفت هذه الدراسة أن هؤلاء الأطفال الذين تعودوا لمس الأشياء و استكشافها أظهروا كفاءة عالية في النشاط الاجتماعي و التعلم في المدرسة، وهذا النوع من الإستجابة من طرف الوالدين تعلم الصغار امتلاك تأثير على البيئة و أنهم يستطيعون مواجهة التجارب الجديدة و بذلك تترجم إلى ثقة في النفس(كريمان محمد عبد السلام، 1990).

8-5-2- نظرية التعلم الكلاسيكية:Classical Learning Theory

من المسلمات لدى نظرية التعلم الكلاسيكية أن السبب في ظهور الاستكشاف وحب الاستطلاع هو وجود مثيرات جديدة و غير مألوفة، خاصة إذا تميزت بالتعقيد، فالأحداث التي

ترتبط بالاستكشاف تعمل كمثيرات شرطية بالنسبة لاستكشاف آخر، كما تلعب التوجيهات و طرح الأسئلة أو الاستكشاف البصري دورا رئيسيا في زيادة حب الاستطلاع لدى الأطفال (Saxe & Stollack,1971).

8-5-3- نظرية التعلم الإجرائي:Operant Learning Theory

من المعلوم أن المثير يعمل كمدعم يزيد من معدل الاستجابة وتكرارها، وبذلك فإن المدعمات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل مثل الاهتمام، المدح، العاطفة، الضحكات، الابتسامات و العناق بعد استجابة حب الاستطلاع اللفظي و السلوك الاستكشافي، يزيد من سلوك حب الاستكشاف، الذي بدوره يضعف إذا لم يدعم وبذلك يقل استكشاف الكائن الحي لمحيطه ويقل معدل طرحه للأسئلة(Saxe & Stollack,1971).

فالاشتراط الإجرائي يلعب دورا في عملية الاستكشاف، فالملاحظة تزيد الاستكشاف وعدم الإثابة تؤدي إلى إطفاء الاستجابة.

تعليق حول النظريات:

عند مسحنا لمجموع الاتجاهات النظرية المفسرة لدافع حب الاستطلاع يتبن أن نظرية "برلاين" اهتمت بدراسة طبيعة المثيرات التي يمكن أن تستخدم في قياس و تدريب حب الاستطلاع و أشارت إلى مدى التداخل بين الاستكشاف البصري و الانتباه ودافع حب الاستطلاع، حيث أوضح أن حب الاستطلاع ما هو إلا انتباه إلى نماذج معقدة، و أن المثيرات التي يمكن أن تحدث حب الاستطلاع يجب أن تتوفر على خصائص معينة مثل: الجدة، الدهشة، التعقيد، الصراع، عدم التناسب و عدم الألفة.

أما "كريتلر" صاحب نظرية التوجه المعرفي أوضح أن هناك تداخلا بين متغيرات حب الاستطلاع و متغيرات التوجه المعرفي و أن كلاهما ينبني على الآخر، في مقابل ذلك يرى "بسويك" الذي ينطلق من نظرية العمليات المعرفية أن كل فرد منا يمتلك نظاما مفاهيميا يشكل خبراته بمعنى أن أي مثير يحدث نوعا من الصراع في تلك المفاهيم من شأنه أن يزيد من حب الاستطلاع الذي يشكل حالة و مرهون بالظروف الخارجية.

هذا الجانب المعرفي يعد أحد الركائز في نظرية "ماو و ماو" حيث يؤكد بعد عدة دراسات أن لحب الاستطلاع جانبين هما (المفاهيمي و المعرفي) و أن قياس حب الاستطلاع لا يتم إلا عبر هذين الجانبين. و في الأخير اتضح لنا كذلك أن نظرية التعلم قد أكدت على أهميته في نمو حب الاستطلاع و على دور العوامل الاجتماعية في تشكيل حب الاستطلاع وذلك من خلال النمذجة مع توفير حوافز كالمدح و الإجابة على تساؤلات الأطفال.

خلاصة الفصل:

الفضولية وظيفة معقدة ترتبط بوظائف نفسية أخرى مثل: الدافعية، الإنذار، و الانتباه وتفضيل الجديد، وترتكز على قاعدة عصبية بيولوجية و توجه من طرف التجربة الاجتماعية للطفل، تهدف إلى إشباع المرغوب حتى و إن كان ممنوعا و الهروب من الملل و الروتين تارة و تحقيق الذات ضمن مشاريع مسطرة مسبقا، كما أنها يمكن أن يكون لها أهدافا ليبيدية أو عدوانية.

ترتكز الفضولية على الرغبة و تبقى شدتها تتراوح ما بين الارتياح و جاذبية الإغواء للمجهول الذي يعد باستكشافات أخرى، كما تمثل الفضولية سمة شخصية ظاهرة متميزة من

الأنا بتعبير التحليل النفسي، كما أنها وظيفة مركزية منظمة في كل مراحل النمو و بذلك تسمح للأطفال و الراشدين باكتساب التحكم في المجهول، كما أنها تسير النمو الطفولي بكيفيات متعددة، اعتبرت كذلك على أنها ذات وظيفة تكاملية فهي منظمة للإنذار والدافعيۃ و الإحساس الوجداني.

فمفهوم الفضولية يلم عن تمثلات نفسية التي تصف التجربة المعرفية بداية من الإحساس والإدراك أين تحدث مختلف العمليات العقلية المرتبطة بتنبيهات العالم المحيط به وأين تحدث كذلك مختلف الصراعات الذهنية الجاذبة بين طرفي النقيض و التي تمتزج أحيانا بحالات انفعالية و لن يتوقف مسارها حتى اتخاذ القرار بتبني عملا معينا أو الدخول في تنفيذ المشروع كما هو طالب الجامعة .

و مهما كانت التصنيفات للفضولية: حاجة، غريزة، دافع، سمة، حالة معرفية، فإن ما يلخص مضمونها هو مرادفها المباشر و المتمثل في حب الاستطلاع و الذي يعبر عن حقيقة هذا النشاط لدى الحيوان و الإنسان.

الفصل الثالث

اتخاذ القرار المستقبلي لدى الطالب الجامعي

تمهيد

1- مفهوم اتخاذ القرار

2- موقع و نشأة مفهوم اتخاذ القرار

3- خصائص عملية اتخاذ القرار

4- الخصائص الفردية لاتخاذ القرار الفعال

5- العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار

6- عوامل نجاح أو فشل القرار

7- أنواع القرارات

8- نماذج حالات اتخاذ القرار

9- نظريات اتخاذ القرار

خلاصة

تمهيد:

كثيرا ما يفهم البعض منا أن إدارة عمل مهم أو إستراتيجية لا معنى لها إلا في هيكل إداري أو جماعة منظمة، بيد أن مصطلح إدارة يتخذ منطلقه من إدارة الذات وحسن رعاية شؤونها، فالحياة البشرية منذ إدراك ترتيب الأشياء، إلى تخطيط العمل ضمن هدف محدد، فكل خطوة ضمن هذا التخطيط إلا و قد ترسمت ضمن إدارة قصد تحقيق المرغوب والوصول إلى الهدف.

إن عملية صناعة القرار جزء أساسي من حياة الأفراد الشخصية و المهنية، فبعض القرارات التي يتخذها الفرد أساسية وهامة ومعقدة مثل قرارات متعلقة بمشاريع اجتماعية واقتصادية وأمنية للدول، أو قرارات مصيرية في حياة الفرد كاختيار التخصص أو المهنة أو شريك الحياة، كما قد تكون قرارات بسيطة روتينية يومية مثل اختيار نوع اللباس والأكل. فمهما كان القرار فإنه يتطلب إعمال الفكر ومعالجة المعلومات ولكن لا يتم ذلك بنفس الدرجة من الفعالية و الأهمية، فمن الواضح أن يأخذ التفكير بالقرارات الهامة والمصيرية وقتا أطول و أعقد من القرارات البسيطة(Rubinstein & al, 1992) .

إن القدرة على اتخاذ القرار ومتابعة خطوات تنفيذه تنمي لدى الفرد الإحساس بالإثارة و التشويق و تضفي على حياته الحيوية و النشاط، و مع أن القرار عملية عقلية، إلا أن النظام القيمي و الاتجاهات تشكل دوافع موجهة لما يصدر عن الفرد من قرارات، كما يتردد الفرد أحيانا وتشل قدرته على اتخاذ القرارات عندما يعاني الخوف من الفشل أو عندما تنتابه مخاوف ندم ما بعد القرار. فالأشخاص الذين يعانون توترات نفسية أو صعوبات في التكيف يفقدون الحيوية و الاهتمام بالحياة و بذلك تتأثر قدرتهم على اتخاذ القرار.

إن عملية اتخاذ القرار عملية معقدة ذات مراحل متعددة، يتم خلالها التعامل مع قضايا شخصية أو مهنية أو إدارية و الحصول على المعلومات و توليد أفكار حولها و تقييم هذه

الأفكار و تحديد المخاطر و المكاسب التي تبنى عليها و بالتالي اختيار أحد البدائل المتاحة، ثم تنفيذ القرار و متابعته. و تظهر الحاجة إلى اتخاذ القرار في مواقف متعددة بعضها يكون مشكلة تتطلب حلا أو وضعا يتطلب إجراء نشاط معين(قشقوش،1985)

إن اتخاذ القرار يعبر في حقيقة الأمر عن تبلور النية سواءا كانت معلنة أو غير معلنة، وهي تعبير عن خروج الفكرة من عالمها المجرد إلى عالمها الواقعي لكي تتجسد فعليا في سلوك الإنسان حيث يمكن قياسها.

1- مفهوم اتخاذ القرار:

القرار في اللغة العربية هو ما قر عليه الرأي من الحكم في مسألة معينة (الهدهود،1996) و ينظر إلى اتخاذ القرار على أنها عملية عقلية واعية و مركبة يتم خلالها اختيار أحد البدائل بهدف وصول إلى حل لمشكلة ما. و يبدو أن عملية اتخاذ القرار تتشابه مع عملية حل المشكلات لدرجة أن بعض الباحثين دمج بينهما (جروان، 1999) و يعرفه (أحمد، 1987) بأنه اختيار لأحد البدائل المتوفرة للوصول إلى هدف أو معالجة مشكلة. ويبدو أن اتخاذ القرار مرحلة تتطلب خطوات تمهيدية تسبقها، وهي خطوات ضرورية من أجل إنضاج القرار الذي يتم الوصول إليه. كما على الفرد الواعي أن يتأكد من سلامة قراره من خلال تتبع نتائجه و تحديد الآثار التي تبنى عليها و من ثم تقييم هذا القرار.

و الأصل اللاتيني للكلمة الانجليزية (Decision) أي قرار يعني " البث النهائي أو الإرادة المحددة لمتخذ القرار بشأن ما يجب و ما لا يجب فعله للوصول بوضع معين إلى نتيجة محددة و نهائية " (يس و درويش ،1975).

ويحدد القرار الذي يتخذه الفرد في موقف معين المسار الذي يسلكه أو مجموعة الاستجابات و الإجراءات التي سينفذها للوصول إلى هدف أو حل مشكلة تواجهه.ويمكن القول أن معظم تصرفات الأفراد نتاج تلقائي للقرارات التي يتخذونها، عندما يواجه الإنسان موقف

يتطلب سلوكا ما، فإنه يقوم بعملية تحكيم عقلي يتوصل من خلالها إلى اختيار أنسب السلوكات و الإجراءات التي تقود إلى آثار سلبية أو تجنبه العواقب السلبية غير المرغوبة أو كلاهما معا.

و يرى بعض الباحثين أن اتخاذ القرار هو عملية إصدار حكم، فيعرفه "هريسون"(Harrison) على أنه عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكات في موقف معين.(توفيق و سليمان، 1995). و أشار كذلك إلى أن عملية اتخاذ القرار تتم بعد الفحص الدقيق للبدائل الممكنة التي تقود إلى تحقيق الأهداف.

كما عبر "آيتون"(Ayton) عن الحكم على أنه أساس القرار، وذهب إلى تحديد فروق جوهرية بين القرار و الحكم حيث اعتبر الحكم يخص مواضيع كمية أما القرار فيعكس الحكم الكيفي لهذه المواضيع أي اختيار صانع القرار(أحمد،1987).

وكما صرحت به معظم المدارس العقلية و التحليلية فإن القرار يعرف كاختيار بين عدة بدائل (Robert,1980) الذي يرى من خلال المقاربة المعرفية بأن القرار يخص سيرورة اختيار الأهداف و البدائل، كما يعتبرونه نتاج سيرورة عامة لحل الإشكاليات.

وفي هذا الإطار(المقاربة المعرفية) يعرفه "ليفين" (Lévine, 1989) بأنه الإجراء المتخذ لمجابهة إشكالية أو الاستجابة لمتغيرات البيئة، أي حل مشكلة تعترض الفرد أو المؤسسة.

كما يجب الإشارة هنا إلى ضرورة التفرقة بين القرار في حد ذاته و بين عملية صنع القرار، وهذا ما نستشفه من التعريفات السابقة، وكما أشارت الدراسات إلى أن اتخاذ القرار عملية منظمة تتكون من عدة مراحل متعاقبة مثل التخطيط و البحث و الاختيار و التنفيذ والمتابعة(المنصور، 2000) حيث يلتقي مفهوم اتخاذ القرار بمفهوم صنع القرار.

فيمكن تعريف عملية صنع القرار بأنها عملية البحث عن أحداث معينة و تحديد سماتها المستقبلية ، فاتخاذ أو صنع القرارات هو العملية التي تتعلق بالتطورات و الأحداث الجارية حتى

لحظة الاختيار الأخيرة ، و ما يليها من نتائج(هيلقا دومند،1991)، كما عرفه سلام(1985) بأنه الخطوة المؤدية للوصول إلى قرار ما مثل التعرف على المشكلة و تحليلها و تقييمها وجمع البيانات وفق معايير واضحة، ومن ثم اقتراح الحلول أو البدائل الممكنة و المفاضلة بينها واختيار أفضلها أما عملية اتخاذ القرار هي عملية لاختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل و أثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة(كلاتسكي،1995) وبذلك فهو يمثل أحد المراحل لصناعة القرار وهو مرحلة اختيار أحد البدائل المتوفرة.

ويتضح من استعراض التعريفات السابقة أن اتخاذ القرار عمليةٍ عقلية، واعية،عميقة و تنطوي بشكل أساسي على اختيار أنسب البدائل المتاحة لحل مشكلة أو الخروج من الموقف. كما تشترط عملية اتخاذ القرار توفر على الأقل بديلين ، فإذا لم يوجد إلا بديل واحد زال المبرر الذي وجدت من أجله عملية اتخاذ القرار، فعدم وجود بدائل لا يطرح مشكلة الاختيار أصلا بل يفرض الأخذ بذلك القرار(جميل أحمد،1986)

كما أضاف آخرون بعض الشروط كحرية الاختيار كشرط أساسي في ترشيد القرار، وكذا مرونة القرار و إمكانية المفاضلة بين البدائل.

و تجدر الملاحظة أن هناك حالات قد يواجه فيها متخذ القرار جميع البدائل غير مرضية، لكنه سيضطر في الأخير ليختار أفضلها الذي سيكون غير مرضي هو الآخر لكن سيكون أخف حدة من البدائل(جميل أحمد، 1986)

2- موقع و نشأة مفهوم اتخاذ القرار:

بدأ الاهتمام بالعقلانية في اتخاذ القرار مع ماكس فيبر(Max Weber) سنة 1864 الذي يرى أن هناك نوعين من متخذي القرار(عقلاني ، وغير عقلاني). العقلاني هو الذي يمتلك المعلومات وله هدف محدد وغاية يسعى لها . وغير العقلاني يفتقر إلى المعلومات وليس له هدف محدد . وبناء على ذلك يتحدث فيبر عن العقلانية كوسيلة لتمييز نمط من الفعل عن

غيره من الأفعال والسلوك العقلاني يوجه نحو أهداف واضحة وموثوق بها ووسائل تحقيق هذه الأهداف ينتقى بناء على أفضل المعلومات المتاحة (المنصور، 2000)

وقد استخدم مفهوم اتخاذ القرار (Decision Making) في الإدارة بشكل كبير، بل إن بعض مدارس الإدارة المهمة كانت نظرياتها الأساسية ترتكز على مفهوم اتخاذ القرار وعلى سبيل المثال فقد ظهرت مدرسة اتخاذ القرارات في عام 1938 م حين ظهر كتاب وظائف المديرين (The Function Of Executives) لتشستر برنارد ثم تبعه في عام 1947 م و ظهور كتاب السلوك الإداري (Administrative Behavior) ل"هربرت سايمون"، فأحدثا تطورًا هامًا في الفكر الإداري ، حيث وضعًا معًا أساسًا جديدًا في النظر إلى التنظيم باعتباره نظامًا اجتماعيًا يقوم على اتخاذ القرارات، وبالتالي تصبح دراسة التنظيم منصبة أساسًا على تتبع عملية اتخاذ القرارات وتحديد المؤثرات التي تتفاعل لتوجيه الوصول إلى قرار . وتهتم مدرسة اتخاذ القرارات (Decision Making – School) بالعوامل السلوكية المؤثرة في اتخاذ القرارات، وكيف يتم اتخاذ القرار، وكيف يتم نقل القرار عبر المستويات التنظيمية المختلفة، وهو ما يؤدي إلى الاهتمام بدراسة طرق الاتصال داخل التنظيم والتنظيمات الرسمية وغير الرسمية، وكل العوامل التي يمكن أن تؤثر على تنفيذ القرار (النمر وآخرون ، 1991)

هذا المنحى الإداري يجد جذوره في سيكولوجية الإنسان، إحساسا و تفكيرا حيث أن إدارة الذات تأخذ معنى مركزيا في سلوك الإنسان و هي ذات أهمية قصوى باعتبار الانسان هيكلا مادي و روحي تسيره عواطف و أحاسيس و تتحكم فيه غرائز و دوافع و حاجات في الحالات العادية تقع تحت تحكم الانسان بفضل بما يمتلك من قدرات معرفية، ومن هنا كان التركيز على فحوى و منحى هذا الفصل في معاني اتخاذ القرار ليس على المستوى الإداري فحسب بل في معاني اتخاذ القرار على المستوى الشخصي في مواقف تتطلب النية المعلنة قصد الاقدام على الفعل او الاحجام عنه.

3- خصائص عملية اتخاذ القرار:

انطلاقا من فلسفة نظرية اتخاذ القرار باعتبارها علم رياضي والتي تدرس قرار الفرد باعتباره عقلاني، و موازاة مع تطور نظرية اللعب و نظرية الاختيار، فإن اتخاذ القرار كما يستخدم في مجال الاقتصاد فإنه يستخدم في العلوم الاجتماعية، وبذلك فإنه يتوفر فيها مجموعة من الخصائص وهي:

3-1- إن عملية اتخاذ القرار هي إحدى خطوات عملية صناعة القرار، إذ تسبقها الكثير من الخطوات التمهيدية التي تشكل القرار الرشيد وذلك منذ مواجهة الفرد لمهمة أو مشكلة وانتهاء بتحقيق الهدف مرورا بتحديد المشكلة وتحليلها وتحديد الأهداف و البحث عن المعلومات وتقييم البدائل و أخيرا اختيار البديل المناسب في ضوء ما يتوفر من إمكانيات وما يستلزم من متطلبات وما يظهر من عوائق و ظروف بيئية.

3-2- عناصر القرار حيث يتأثر سلوك اتخاذ القرار عادة بأمرين مهمين:

أولهما البيئة بما فيها من قيم وعلاقات ونظم وقواعد ومصالح وضغوط، وثانيهما الفرد ذاته (متخذ القرار) سواء ما له علاقة بخبراته السابقة أو بخصائصه النفسية التي تنعكس على تقويماته للبدائل أو الخيارات المتاحة وبما أن اتخاذ القرار سلوك مخطط فإن هذه المتغيرات تلتقي مع المتغيرات الرئيسية لنظرية السلوك المخطط، وبناء على ذلك فإن القرار لا يمكن أن يأتي من فراغ بل هو محكوم بعناصر رئيسة بيئية وذاتية وهي:

أ) صاحب القرار: هو الشخص الذي لديه مهمة تحتاج إلى تنفيذ أو مشكلة تتطلب حلا في خضم ما يكتنف موقفه من قيم و اتجاهات ودوافع ورغبات في تحقيق ما يصبو إليه، دون نسيان ما يمتلك من الخبرة و المعرفة ومصادر معلومات وقدرات ومهارات عقلية.

ب) هدف أو أهداف يسعى إليها الفرد لتحقيقها سواء تعلق الأمر بالمستقبل الاجتماعي أو تحسين وضعيته الاقتصادية مثل الوقوف على شراء المستلزمات المنزلية أو بالموقف السياس ي

أو بالمستقبل المهني أو الأكاديمي كما هو حال الطالب الجامعي الذي يقف على مفترق الطرق بين الخروج إلى عالم المهنة أو مزاولة الدراسة.

ج) ظروف و أوضاع تحيط بالفرد حيث بعضها مساند وبعضها تشكل عوائق وعقبات سواء كانت معرفية تدخل ضمن حجم إلمام الفرد بالمشكلة أو معنوية متعلقة بحكمه الأخلاقي عليها أو مادية متعلقة بالمساندة المالية أو التقنية أو كانت بشرية مثل مساعدة و مؤازرة الأقارب و الأصدقاء و موقفهم من الهدف الذي رسمه الشخص.

د) مسارات فعل أو بدائل يمكن للفرد أن يختار منها وقد تحدثنا في العنصر السابق عن الشروط اللازم توفرها في القرار.

هـ) توابع و آثار تبنى تنفيذ الفعل الذي يتم اختياره.

3-3- إن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحيانا عميقة ومعقدة ومركبة وبخاصة عندما يكون القرار هاما و مصيريا، إذ تتضمن تحليلا للمشكلة و استكشافا لكافة جوانبها كجمع المعلومات حول المشكلة وطرق الحل المجمعة من الخبرات الفردية أو من الاستشارات التي أقامها مع المختصين و أصحاب الخبرة. و يتطلب ذلك طلاقة فكرية ومرونة تلقائية و أصالة في التفكير كونها عملية إبداعية يرافقها بحث مستمر عن الايجابيات و السلبيات لكل البدائل المطروحة، ثم المقارنة و الموازنة بينها، فكلما كانت المعالجة الفكرية عميقة أدى ذلك إلى قرارات رشيدة.

3-4- إن عملية اتخاذ القرار مهارة عقلية متعلمة وبذلك إمكانية تطوريها وتدريب الأشخاص عليها بداية من مواجهة المواقف اليومية صغيرة كانت أم كبيرة بداية من الأحداث إلى المراهقين ووصولا لدى الشباب.إن التربية الحديثة الناجحة هي التي تدفع بأبنائها خلال المواقف اليومية إلى التفكير النقدي و الحساسية للمشكلة و التخيل و حرية التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري و التخطيط و تعلم رسم الأهداف و الخطط و

الاستراتيجيا ت انطلاقا من تسيير لعبة كالشطرنج إلى وضع مخطط الأهداف الأسبوعية و الشهرية و السنوية.(سامي محمد، 2006)

3-5- إن عملية اتخاذ القرار تمتد عبر الزمن وتتصف بالاستمرارية، فهي متصلة بالماضي وتمتد في تأثرها في المستقبل، لذا فإن متخذ القرار يستخدم الآثار المستقبلية للمقارنة بين البدائل و الحلول المتاحة، أي اختيار البديل الذي ينطوي على توابع تحقق أكبر ما يمكن من الفوائد و أقل ما يمكن من الأضرار و الخسائر.

4- الخصائص الفردية لاتخاذ القرار الفعال:

حدد "روبرت"(Robert,1980) أربعة خصائص مهمة لاتخاذ القرار الفعال وهي:

4-1- الخبرة:

للخبرة التي يمتلكها الشخص دورا فعالا في اتخاذ القرار، فالخبرة الدراسية أو المهنية التي تعرض لها الشخص خلال مختلف المواقف سواء كانت ناجحة أو فاشلة تسمح له بتجميع قدرا كافيا من الأنماط السلوكية المتنوعة، هذا المخزون يستحضره خلال الإقدام على قرار جديد، وهذا لا يعني انعدام أو فقدان التلقائية أو المغامرة أمام مشكلة جديدة لأن هناك بعض المواقف الاعتيادية المتشابهة في خصائصها أو التي يعتقد من خلالها الشخص على قدرته المطلقة على إنجازها مما يستدعي قوالب سلوكية جاهزة.

4-2- الحكمة في تقييم المعلومات:

هذه السمة الشخصية متعلقة بمدى نضج و عقلانية الشخص وقدرته على التعليل والمحاكمة العقلية، وترتبط هذه السمة بالنمو العقلي و العمري، ويظهر ذلك جليا من خلال قدرة الشخص على تحديد أهمية المشكلة وتقييم المعومات المتوفرة لديه و تقدير نتائج القرار و آثاره، فالحكمة تظهر من مدى تناول الشخص لتفاعلات العوامل المتعددة، وكذا مدى توقعه لتدخل

العوامل غير مؤكدة، كما تتضح هذه القدرة من خلال قدرته على استخدام الحقائق و الآراء و المعرفة العامة سواء كانت منسقة أو غير منسقة لتشكيل المعتقد الذي سيتم تقييمه (Mongin, 1997).

4-3- الإبداع:

يظهر الإبداع لدى الأشخاص الذين لديهم القدرة على رؤية جوانب من المشكلة لم يتمكن الآخرون من اكتشافها، فبعض الأشخاص يمتلكون قدرا وافرا من الحدس وقد ترافق ذلك قدرة معتبرة على جمع المعلومات المتفردة أو المتناقضة وتمييزها و بذلك الوصول إلى القرار المفيد الصائب، كما تظهر القدرة الإبداعية في استخدام خبراته السابقة و خبرات الآخرين وكذا قدرته على التخيل و ابتكار حلولا للمشكلة المطروحة، هذه الحلول الإبداعية ذات أهمية بالغة عندما يتعلق الأمر بالإشكاليات أو المواقف الجديدة.

4-4- المهارات العددية:

المهارات العددية تتعلق بالمستوى العقلي و التعليمي الذي وصل إليه صاحب القرار، ويعني ذلك القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية و التحليلات الضرورية في البحث عن المعلومات وترتيبها واستبعاد ما هو غير مهم سواء تعلق ذلك بأعمال فردية أو جماعية.

5- العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار:

تتأثر عملية اتخاذ القرار بنوعين من العوامل بعضها تيسر الوصول إلى قرار سليم سيترك أثارا ايجابية في حياة الفرد و مستقبله، مانحا له بذلك القدر الكافي من التكيف،وبعضها عقبات تعترضه و تحد من قدراته على التفكير السوي و التصرف بحرية وعقلانية، فقد صنف السلمي(1970) هذه العوامل في ثلاث فئات رئيسية هي:

1- العوامل المتعلقة بالفرد و شخصيته (خصائصه العقلية و خبراته).

2- العوامل الاجتماعية التي تخص البيئة الاجتماعية التي يتم القرار في سياقها.

3- العوامل الثقافية التي تتضمن العادات و التقاليد الاجتماعية و منظومة القيم السائدة والمعايير المنظمة لحياة و علاقات الأشخاص كما أضاف آخرون مثل المنصور(2000) الإطار الزمني الذي يحدث فيه القرار ومدى تعاون الأطراف التي لها علاقة بالقرار، وهذه العوامل هي كالتالي:

أ) العوامل البيئية:

الشخص الذي هو قادم على اتخاذ القرار مرتبط عضويا بالمجتمع الذي يحيا فيه وهذا الأخير الذي يوفر شبكة من الحوافز و المكافآت كما يهيئ جملة من العقوبات، فالعوامل الأسرية الملائمة عاملا مسهلا لاتخاذ القرار ومساعدا على تنفيذه و إنجاحه، كما يمكن أن تقف هذه الظروف حائلا أمام قدرة الشخص على اتخاذ القرار، كما تخص هذه العوامل البيئية الظروف المادية التي توفرها الأسرة و كذا مدى قدرتها على مشاركة صاحب القرار من حيث درجة الإحساس بالمشكلة أو توفير المعلومات الكافية عليها.

ب) عوامل خاصة بالفرد:

تتعلق هذه العوامل بالعوامل النفسية كالدافعية ومستوى الطموح و البواعث و النظام القيمي لديه و كذا باتجاهاته وميوله، كما يمكن أن تتعلق بعوامل عقلية كالقدرات و الكفاءات و الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالمعالجة المعرفية للمعلومات التي يمتلكها وقدرته على تفسيرها و تحليلها و تصنيفها مؤثرة على سلامة القرار و نجاحه، فالفرد الذي يعيش متكيفا مع بيئته و في مناخ نفسي صحي ينعكس إيجابا على حسن اتخاذه للقرار، أما الفرد الذي يعاني من سوء التكيف ينعكس ذلك سلبا على قراره الذي سيشوبه الخلل أو الخطأ، كما أكدت الدراسات النفسي أن الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب أو الضغوطات النفسية يظهرون تردد في اتخاذ القرار(توفيق و سليمان،1995)، (Rani & Venkatramaiah,1980)

4- طبيعة القرار:

القرارات متعددة و متنوعة في حياة الفرد من حيث حداثتها أو قدمها أو من حيث أهميتها، وقد تكون آنية ظرفية أو متعلقة بالمستقبل، وبعضها مأمون العواقب و بعضها يتضمن درجة من الخطورة، ولذا فإن التردد و الخشية من الندم تلاحق ضمير صاحب القرار، فكلما شعر بأن النتائج المترتبة واضحة و ذات عواقب ايجابية اندفع نحو اختيار البديل الذي يضمن المنفعة.

5- الزمن المتاح لاتخاذ القرار:

عامل الزمن من العوامل المؤثرة بشكل واضح في اتخاذ القرار، لأن توفر الوقت الكافي لاتخاذه سيمكن الفرد من استجماع المعلومات الكافية و استشارات وافية مما يجعل قراره رشيدا، أما إذا تعرض إلى ضغط الزمن كإلزامية اتخاذ القرار على وجه السرعة فيتم اتخاذه دون أهداف واضحة و لا معلومات كافية أو معالجة عميقة مما يؤثر على نجاح القرار ويبقى الشعور بعدم الرضا يسود عقل صاحبه و تزداد المأساة إذا كانت عواقبه وخيمة.

6- العوامل المؤثرة في نجاح / فشل القرار:

بعدما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار بأبعادها المتعددة بصفة عامة من خلال التطرق إلى القرار من الخارج، سنتطرق الآن إلى عوامل نجاح أو فشل القرار،أي حين اعتبار الشروع في الفعل قد تم وقد اتخذ صاحب القرار النية في الشروع فيه.

6-1- العوامل المؤثرة في نجاح القرار:

لقد تبين لنا من خلال فلسفة نظرية اتخاذ القرار أن لكل قرار هدف يسعى إليه صاحبه مهما كان هذا القرار مهما، استراتيجيا مصيريا أو روتينيا، فعلى سبيل المثال عندما يقرر الفرد شراء مسكن جديد فإنه يسعى من خلال ذلك إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كاتساعه،

وانخفاض سعره أو قربه من مكان عمله، وبذلك فإنه يبحث عن مسكن يحقق الحد الأدنى من هذه الأهداف. وكذلك حينما يتعلق الأمر بالقرار الروتيني مثل تناول وجبة العشاء، فالاختيار بين بديلين إما تحضير وجبة خفيفة من أجل اقتصاد الوقت للمطالعة أو الخروج مع الزملاء لتناولها في الخارج من أجل ربح الوقت، فإذا حقق أيهما من هدف القرارين فإنه قرار ناجح و إذا لم يحقق الهدف فإنه قرار فاشل.

ومن البديهي أن يسعى الإنسان إلى اتخاذ القرار الذي تكون لديه انعكاسات ايجابية على حياته و حياة الأشخاص الذين من حوله ويهمهم أمره، ولذا فإنه يتلمس الأسباب التي تساعده إلى الوصول إلى الهدف ومنها ما يلي:

1- توخي الدقة و الموضوعية و المنهجية العملية في الوصول إلى المعلومات وجمع البيانات:إن واقعية و وضوح الهدف تستلزم الحصول على المعلومات الدقيقة من أجل التخطيط الجيد للقرار، مما يمكنه من التعرف على خصائص البدائل المتاحة و بذلك المفاضلة بينها، ومنها حصر الإمكانيات المتاحة أو ما تعلق بالصعوبات و الظروف المعيقة.

2- حسن تنفيذ القرار: القرار الناجح متوقف على حسن تنفيذه، لكن هذا التنفيذ الصائب متعلق بمدى وضوح القرار وعناصر خطته و وضوح أهدافه حتى يمكن من المراجعة والنقد وقياس مدى انجازه و تحققه.

3- واقعية القرار و قابليته للتنفيذ: يعد توفر الشروط المادية و البشرية و الزمنية ضرورية لتنفيذ القرار، فكثيرا ما يتخذ الفرد قرار يفوق قدراته أو لا يأخذ في الحسبان العوامل المحيطة به، أو لا يقدر حجم العقبات بشكل سليم، مما يصعب من قدرته على إنجاز القرار.

4- توفر الوقت لتنفيذ القرار: كثيرا ما يقع الشخص تحت ضغط الوقت مما يؤثر على قراره، وبذلك يستلزم حسن تقدير الوقت اللاز م لتنفيذه، فالتغيرات اليومية وتنوع وسائل الاتصال و التكنولوجية قد تدفع كذلك إلى عدم التأني في اتخاذ القرار المناسب.

5- متابعة تنفيذ القرار: إن تنفيذ القرار له علاقة مباشرة بمدى احترام الفرد لمبادرته و بذلك يستوجب عليه توفر النية الكافية لإنجاحه، فالعقد الأخلاقي(contrat moral) بين الفرد ومشروعه، خاصة إذا كان مصيريا تزداد أهميته كلما كان هناك رابطة أخلاقية بين الفرد وأقربائه.(الهواري،1997)

6-2- العوامل المؤثرة في فشل القرار:

أورد "روبرت"(Robert & Robert,1967) بعض العوائق التي تساهم في فشل القرار ومنها:

1- الثقة الزائدة:

كثيرا ما تكون النتائج عكس التوقعات خلال تنفيذ القرار منها التقدير الزائد لمهاراته و قدراته أو سوء التقدير و بذلك ارتباك في أحكامه، هذه الثقة الزائدة تتشكل عندما يغض صاحب القرار الطرف عن المعوقات المصاحبة للقرار ولا يأخذ في الحسبان مدى ملائمة المشروع لقدراته، وقد تكون خبرات الآخرين من أترابه نموذج فيقدر إخفاق الآخرين بضعف قدراتهم وبذلك سريان الحكم على أن قدراته أعلى و بذلك فإنه قادر على إنجاز القرار.

2- مغالطة المقامر:

مفهوم هذا المغالطة مرتبط بالفكرة التي تقول أن الحظ يتغير، أي أن المقامر الذي يخسر عدة مرات متتالية يأمل أن يربح في المرة القادمة، فكذلك ما يبادر إلى أذهان بعض الأفراد حيث يربطون قراراتهم بالحظ فيدفعون بمخططاتهم و مصائرهم إلى اللعب على وتر الحظ ويربطون معتقداتهم بالتجارب و الخبرات الفاشلة و يأملون أن يكون الحظ بجانبهم كلما استدعت الضرورة اتخاذ القرار.

3- مغالطة التكوين:

مفاد هذه المغالطة أن الشخص يعتقد بأن ما يصدق على الأجزاء يصدق على الكل أيضا، فإذا كان من المنطقي أن ما يقال عن الكل ينطبق على الجزء، فإن في حقيقة الأمر أن استجماع عناصر من أجل تكوين بنية عضوية واحدة لا يصدق دائما، فإذا أخذنا مثلا ذرتي الهيدروجين وذرة الأكسوجين فليس بالضرورة أن تجميعهما يعطي جزء الماء ما لم يتطور العنصر الوسيط(catalyseur)، وهذا يعني أن النظرة الكلية للمشكلة مهمة بقدر ما هو مهم تحليل العناصر المشكلة لها من أجل الوصول إلى القرار الرشيد(Robert, 1967).

7- أنواع القرارات:

تتنوع القرارات سواء كانت شخصية أو جماعية حينما يكون الشخص مسؤولا على اختيار أحد البدائل أو إصدار حكما إداريا في أي مؤسسة كانت، وبسبب تنوعها يمكن تصنيفها إلى :

7-1- قرارات مبرمجة وقرارات غير مبرمجة:

يعتبر "ساين"(Singh) أن هذا التصنيف هو الرئيسي، والذي تبناه كذلك سايمون(Simon)، كما أطلق "جور"(Gore) على القرارات المبرمجة مصطلح الروتينية أو التكيفية، أما القرارات غير مبرمجة فسماها بالقرارات الإبداعية(أحمد،1987).

فمن خلال خبرة الشخص يتكون لديه رصيد من القرارات التي يعاود استخدامها لمجابهة المواقف الروتينية المتكررة، دون اللجوء إلى استنفار كلي لخطوات إجراء اتخاذ القرار، فهو يكتفي بتطبيق قواعد القرار الجاهزة سلفا، ومن أمثلة هذه القرارات الروتينية شراء الحاجيات من السوق، أو الاستعداد للامتحان أو تقسيم العمل على الأفراد في العمل الإداري، فمثل هذه القرارات تتصف بالتلقائية، ولا تحتاج إلى نشاط ذهني كبير.

أما النوع الثاني من القرارات فهي من النوع غير مبرمج، فهي غير روتينية، يلجأ إليها الفرد إلى حل مشكلات قليلة الحدوث أو جديدة، أو أنها معقدة و ذات أهمية بالغة، أم أنها غير

واضحة وتفتقر إلى البنية(Robert,1980).ففي مثل هذه المواقف غير مألوفة تتطلب إعادة بنائها وصياغتها من جديد، فهي بحاجة إلى تفكير تأملي وجهد فكري وخبرة كافية، كما تتطلب البحث الجاد للحصول على المعلومات الكافية، لذا فهي تتطلب تفكيرا إبداعيا تتصف بالمرونة و التلقائية و الأصالة، كما تتطلب قدر كافي من البصيرة و الحدس و الحكم النافذ، ومن أمثلة هذه القرارات الهجرة أو الانتقال من مدينة إلى مدينة، أو تغيير مهنة أو اختيار تخصص معين، ومن أمثلتها على المستوى الإداري فتح فروع جديدة، أو طرح منتوج جديد في السوق، والجدول التالي يلخص المقارنة بين القرارات المبرمجة وغير مبرمجة.

جدول رقم(1): مقارنة بين القرارات المبرمجة و غير مبرمجة (Robert, 1980)

قرارات مبرمجة	قرارات غير مبرمجة
– تهدف إلى حل مشكلات روتينية متكررة – تتخذ لحل مشكلات بسيطة وغير معقدة – تتطلب إجراءات تشغيلية وقواعد جاهزة – يمكن إنجازها بصورة آلية و سريعة – تكون متسقة لفترة طويلة – توصف بأنها قرارات تكيفية – تحافظ على استمرار السياق العام للأحداث	– تهدف إلى حل مشكلات فريدة و غير متكررة – تتخذ لحل مشكلة معقدة ومتعددة الأبعاد – تتطلب خبرة وافرة و مهارات إبداعية – تتطلب وقتا طويلا لإنجازها – لا تتصف بالاتساق – توصف بأنها قرارات إبداعية – تغير مجرى الأحداث

7-2- القرارات الفردية و القرارات الجماعية:

القرار الفردي هو قرار يتخذه الفرد بمفرده دون إشراك الآخرين فيه، حيث بعد الاستشارة و جمع المعلومات يبادر إلى تنفيذه بمفرده و هو قد اختار البديل المناسب.

أما القرار الجماعي فهو القرار الذي يساهم في صناعته عدة أفراد سواء بالاتفاق أو بالإجماع أو بالأغلبية ففي الحياة الجماعية حينما يتعلق بالمصير المشترك في الحياة الزوجة مثلا أو اختيار نوع السيارة أو المنزل الجديد أو خلال بناء استرايجية شراكة في مؤسسة اقتصادية أو خيرية فإن مثل هذه القرارات تستدعي توسع قاعدة التشاور و الإقناع قصد تفادي عواقب القرارات الفاشلة.

7-3- القرارات الإستراتيجية و القرارات التكتيكية:

القرار الاستراتيجي قرار ذو أهمية قصوى يتخذه صاحبه أمام المواقف والإشكاليات الحرجة ذات التأثير في حياة صاحبه سواء على المستوى الفردي أو حينما يكون مسؤولا إداريا، وتتصف هذه القرارات بالصفة النهائية أي صعوبة التراجع عنها، مثل قرار الزواج أو قرار الالتحاق بتخصص معين، أما على المستوى الإداري فيكون قرار اختيار تصميم نموذج معين و إنتاجه من الصعوبة بمكان التراجع عنه لما يكتنفه من أضرار و عواقب مادية و زمنية، فهي تتضمن قدرا من المخاطرة و المجازفة(الحمداني،1982).

داخل هذا القرار الاستراتيجي توجد عدة قرارات تكتيكية نسميها بالتنفيذية، فهي تتطلب فترة زمنية قصيرة ولا تستدعي التأهب المستمر على نفس وتيرة القرار الاستراتيجي، ومن أمثلها القرارات التكتيكية التي يمارسها المدرب خلال مباراة التي رسم لها إستراتيجية حسب ما يلاقي من تغيرات في خطط الخصم.

8- نماذج حالات اتخاذ القرار:

يصنف "لوس"(Luce,1962) حالات اتخاذ القرار إلى ثلاثة نماذج وهي:

حالة التأكد، حالة المخاطرة و حالة عدم التأكد، وسنقوم بعرض حالات اتخاذ القرار والنماذج التي تنبثق منها:

8-1- حالة التأكد:

تعد قلة العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار و ثباتها وكذا ثبات الظروف لفترة طويلة نسبيا إلى تكون حالة من التأكد حيث تكون البدائل واضحة و محددة، والمعلومات فيها كافية، وتوقع الآثار المترتبة على اختيار البديل معلومة.

وقد طور الباحثون عدة نماذج لاتخاذ القرار في حالة التأكد و هي على وجه الاختصار:

8-1-1- النماذج التعويضية:

عند تقييم البدائل، تظهر بعض الخصائص الجذابة في أحدها، فيقوم صاحب القرار بتعويض الخصائص غير جذابة بالخصائص غير جذابة(Simon, 1960)، و من هذه الأمثلة شراء سيارة، فإذا كانت البدائل المعروضة عليك سيارة غالية قطع الغيار وهذه خاصية غير جذابة، ولكنها تمتلك خاصية جذابة و هي أنها اقتصادية، فالقرار يميل إلى اقتنائها و ذلك بتعويض الخاصية غير جذابة وهي غلاء قطع الغيار بالخاصية الجذابة وهي كونها اقتصادية. و مثاله كذلك حينما يعوض الطالب التكوين في مهنة تتميز بسهولة مقاييسها مع صعوبة التشغيل عند التخرج بالتكوين في مهنة تتميز بصعوبة التكوين مع سهولة التوظيف عند التخرج.

8-1-2- النماذج غير تعويضية:

يقوم صاحب القرار في هذا النموذج بفحص البدائل و استبعاد غير ملائم منها وتختلف فيما بينها من حيث طريقة الفحص حيث يمكن تسجيل نوعين من هذه النموذج وهي: النموذج القائم على استبعاد البدائل غير ملائمة و ثانيا النموذج الربطي.

فقد وضع النموذج الأول "تفيرسكي(Tversky,1967) حيث يفترض صاحب القرار أن جميع البدائل يتم تقويمها على أساس خصائصها ثم يتم الاستبعاد لأحد البدائل، ويشترط في هذا النموذج وضع محك تقاس عليه جميع الخصائص، فإذا كان المحك هو السعر فإن اقتناء آلة من السوق يتم وفق هذه الخاصية، وبالتالي استبعاد البدائل الأخرى، ثم ينتقل إلى محك ثاني، فإذا كان توفر قطع الغيار هو المحك فإنه يستبعد جميع البدائل الأخرى، وهكذا يتم تقويم الخصائص بالتسلسل و استبعاد البدائل التي لا يتوفر فيها المحك، وهذا النموذج يتميز بالبساطة و الفعالية(Simon,1960) و مثاله كذلك اختيار الطالب الجديد للتخصص الذي يرغب الالتحاق به في الجامعة.

أما النموذج الربطي فيقوم على أساس أن صاحب القرار يتناول البدائل كل على حده، ففي هذا النموذج يُقوِم خصائص كل بديل ثم يستبعد كل بديل لا تتوفر فيه شروط المحك الذي وضعه، وهنا لا ينتقل صاحب القرار إلى تقويم خصائص البديل الثاني إلا بعد الانتهاء من البديل الأول. فقد أشار "سيمون"(Simon,1977) أن الإنسان يمتلك قدرات محدودة و معرض لضغط الوقت و تأثير العوامل البيئية المختلفة، لذا فإن صاحب القرار يكتفي بالوصول إلى بديل مقنع يتحقق فيه الحد الأدنى من المعايير.

8-2- حالة عدم التأكد:

في بعض المواقف و الظروف تتداخل عدة عوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار، حيث تتعقد البيئة التي يتخذ فيها القرار، وقد تتغير العوامل التي تؤثر في عائد القرار بصورة غير

متوقعة و لا يمكن التنبؤ فيها مثل حالة دراستنا حيث تتداخل العوامل و يشوبها حالة من عدم التأكد ما بين الشروع في متابعة الدراسة أو الاكتفاء بالخروج إلى العمل، وقد حدد بعض الباحثين عدة خصائص تتميز بها هذه الحالة(المنصور،2000) وهي:

- احتمالات حدوث حالات تأثير العوامل على نتائج القرار غير معروفة.

- معايير المفاضلة بين البدائل غير معروفة.

- خضوع القرارات المتخذة للتقدير الشخصي لصانع القرار.

- عدم تحديد قيمة العائد المترتبة على القرار.

وبناء على هذا يلجأ متخذ القرار إلى التفاؤل بنتائج أحد البدائل الذي يحقق أفضل النتائج، أو يقيم بنظرة تشاؤمية الظروف المؤثرة في نتائج كل خيار، و أحيانا يلجأ إلى اختيار البديل الذي يحقق أقل خسارة وسمي هذا النموذج بنموذج الندم.

8-3- حالة المخاطرة:

تتميز بيئة اتخاذ القرار أحيانا بخاصيتين: عدم الاستقرار و التعقيد، حيث يصعب التنبؤ بنتائج القرار مهما كانت المعلومات متوفرة ولكن صاحبها لا يكون متأكدا تماما بتبعات قراره مع شعوره بإمكانية إلحاقه بضرر به أو بالآخرين، فيلجأ إلى تقديرات احتمالية دقيقة ولهذا الغرض دعم كل من "كاهنمان" و "تفرسكي" (Kahneman & Tversky, 74, 79) النظرية العقلانية المقيدة بمفهومين سميا باجتهاد التمثيل و اجتهاد التوفر وهي تقديرات يلجأ إليها صانع القرار ونوجزها كما يلي:

- التمثيل: تقدير صاحب القرار مبني على أساس احتمالية الحدث ما بين خصائصه وخصائص المجتمع (Simon, 1960)، أي أن القرار المتخذ مرتبط بالمعلومات المتاحة بخصائص المجتمع الكلي، فكلما كان البديل مشابها لخصائص المجتمع وقع عله الاختيار

ومثاله ميل الطالب في العلوم الطبية إلى اختيار التخصص عندما يكون ميل الأسرة وظيفيا إلى هذه المهنة.

– التوفر: إن توفر المعلومات الكافية حول البديل يوفر لدينا تقدير احتمال حدوث الحدث ويكون التقدير دقيقا كلما تكرر الحدث في الواقع(Simon, 1960)، فكثيرا ما نتوجه إلى السوق فنختار منتوج معين دون آخر(جهاز كهرومنزلي) لأن المعلومات متوفرة عن ذلك المنتوج دون غيره، ومثاله كذلك تدافع الطلبة حول بعض التخصصات لأنهم يمتلكون معلومات كافية عنها.

كثيرا من القرارات التي يتم التوصل إليها بهذين الاجتهادين(التمثيل و التوفر) تكون صائبة مثل القرار المتعلق بشراء منتوج كهرومنزلي كون الجهاز يشبه الأجهزة التي يستخدمها كثيرا من الناس و يثنون عليه.

9- نظريات اتخاذ القرار:

تهدف نظريات اتخاذ القرار إلى تحديد الطرق المثلى لاتخاذ القرارات لمساعدة الفرد على اختيار طريقة العمل المثلى التي تحقق أعلى فائدة بأقل تكلفة، كما تهدف إلى وضع الأسس و المبادئ الإحصائية و الاحتمالية التي تساهم في اتخاذ قرار ملائم، وفي ما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

9-1- النظريات التقليدية:

تدعى هذه النظريات كذلك بالنموذج العقلاني المثالي(Rationality theory)، وقد ساهم الكثير من العلماء في تكوينها مثل ماكس فيبر(Max Weber)، هنري فايول(Henry Fayol)، موني(Mooney)، ريلي(Relly)، لوثر جوليك(Luther Gulick) وتايلور(Tylor)(Hillel & Hogarth ,1981). كل هؤلاء متفقين على أن الفرد قادر على اتخاذ القرار الرشيد و العقلاني مهما كانت العوامل الضاغطة العديدة التي يمكن أن تؤثر في القرار.

تقوم هذه النظريات على مجموعة من النماذج العقلانية (أحمد، 1987)، (Robert,1980) وهي:

1- العقلانية: يرى أصحاب النماذج العقلانية أن صانع القرار رجل رشيد و عقلاني وموضوعي في اتخاذ قراره، بمعنى أنه يقدر بأن البديل المختار يتوفر على أعلى عائد وبأقل كلفة ممكنة.

2- التوجه نحو الهدف: ويعني أن لصاحب القرار هدف واضح محدد المعالم دون شك في محتواه.

3- معرفة جميع الخيارات: ويعني هذا الافتراض أن صانع القرار يعرف جميع البدائل التي يمكن أن تؤدي إلى الحل و أن المحك لهذا القرار الرشيد واضح لديه.

4- وضوح التفضيلات: كل خيار يمتلك قيمة وبذلك على صانع القرار أن يمتلك رؤية واضحة عنها، وكما يستطيع ترتيب البدائل وفق أهمية قيمتها.

5- ثبات التفضيلات: يتسم ثبات الخيارات من ثبات الهدف و وضوحه، حيث درجة التفضيل ثابتة و مستقرة.

6- إدراك معوقات الزمن و التكاليف منعدمة: ويعني ذلك أن يتوفر صانع القرار على الوقت الكافي لتحديد المشكلة و الأهداف وجمع المعلومات و تولي البدائل وتقييمها و اختيار البديل الأفضل و تنفيذه و متابعته و تقييمه، كما يدرك المتطلبات المادية المتاحة لتنفيذ القرار.

وفي حقيقة الأمر أن اتخاذ القرار لا يتم دائما بهذه الصورة المثالية، لأن هناك عوامل تحد و تضعف من رشد متخذ القرار كالعوامل البشرية المتمثلة في عدم كمال عقلانيته سواء كانت أخطاء أو نواقص أو ضعف في معالجة الموقف لندرة المعلومات وتشعبها ومنها ما يعود إلى عوامل بيئية كانعدام الإعانة الأسرية أو قلة الاتصال و التواصل بينه وبين الآخرين، و هذه كلها أسباب واقعية دفعت العديد من المهتمين في حقل اتخاذ القرار إلى نقد هذه النظرية ومنهم من حدد عدة مفاصل مهمة في سلب مصداقية هذه النظرية مثل "نورثكرافت"(حبيب، 1997) الذي أوجز هذه العوامل التي تجعل القرار غير رشيد في النقاط التالية:

* في الواقع المعرفة دائما ناقصة و التوقعات التي ستتبع الاختيار غير مضمونة وهذه عقبتان في تحقيق شرط كمال المعرفة التي تتطلبه العقلانية المثالية.

* تتطلب العقلانية الاختيار من بين جميع البدائل الممكنة، ولكن هذه الأخيرة قد تكون محدودة، إضافة إلى محدودية الوقت لفحص هذه البدائل.

* تراكم المعلومات و تشعبها و عدم قدرة متخذ القرار على استيعابها، إضافة إلى محدوديةِ قدرته على معالجتها تفقد العقلانية مثاليتها.

* تفترض النظرية العقلانية أن لدى صانع القرار هرم للحاجات و أهداف تتصف بالثبات والاستقرار و الاتساق، فالقرار الذي شبع الدوافع ويبدو رشيدا عند اتخاذ القرار قد يصبح غير رشيد عن تنفيذه.

مثال: توجيه+ تخصص+ قدرات فكرية+ توجه الأسرة+ رأي المحيط.

9-2- النظرية العقلانية المقيدة:

انطلاقا من النقد الموجه إلى النظرية العقلانية المثالية، ركز سايمون(Simon,1977) على محدودية نظام معالجة المعلومات لدى متخذ القرار، ولذا فقد ركز على وصف عملية اتخاذ القرار في الواقع بعيدا عن الوصف لكيفيات صناعة القرار المثالي، وقد أطلق على هذه النظرية بالعقلانية المقيدة، وهي نموذج وصفي لكيفية صناعة القرار على مستوى الواقع، وقد ميز "تورثكرافت" و نيل أربعة أوجه اختلاف بين هذه النظرية و النظرية العقلانية المثالية وهي:

9-2-1- تضييق المجال:

تقوم العقلانية المقيدة بتضييق مجال مراحل اتخاذ القرار بعكس العقلانية المثالية التي توسعه، إذ يتم التقليل من الأهداف واختصار عدد البدائل التي تتطلب التقويم، كما تحدد البحث في الآثار المترتبة على هذه البدائل.

9-2-2- تقويم البدائل التسلسلي:

تعتمد هذه النظرية على تقويم البدائل بطريقة متسلسلة، فالمقارنة تتم في البداية بين بديلين واختيار الأفضل منهما ثم مقارنة هذا البديل المختار مع بديل آخر حتى الوصول إلى بديل مقبول على عكس النظرية العقلانية المثالية التي يتم فيها تقويم البدائل بطريقة متزامنة وهذه الطريقة تتطلب جهدا أقل من التقويم المتزامن.

9-2-3- الرضا و القناعة:

تشير العقلانية المقيدة إلى أن متخذي القرار يضحون باتخاذ القرار الأمثل ويكتفون بالقرار الذي يحقق لهم الرضا و القناعة، حيث يقيمون عددا قليلا من البدائل على أن يصلوا إلى البديل الذي يحقق لهم درجة مقبولة من الرضا، على عكس العقلانية المثالية التي يجري فيها الفرد مقارنة شاملة بين جميع البدائل ويصدر الأحكام التقيمية إلى أن يصل إلى البديل الذي يحقق العائد الأعلى بأقل تكلفة(حبيب،1997)

9-2-4- الاجتهادات الشخصية:

تتميز العقلانية المقيدة عن العقلانية المثالية باستخدامها للأحكام و الاجتهادات الشخصية انطلاقا من الخبرة حيث تؤدي إلى تخفيف متطلبات معالجة المعلومات، فهي تعطينا طريقة مختصرة لتقويم البدائل المتاحة وكذا الاختصار في جمع المعلومات وتوليد البدائل وتحديد آثارها، مع ربح الوقت و الجهد، ولكن عيب هذه النظرية أنها تكمن في أن هذه الاجتهادات قد تؤدي أحيانا إلى ارتكاب بعض التحيزات المعرفية التي تؤثر في سلامة القرار (Taylor,1976).

9-3- النظرية التراكمية المتدرجة:

يكمن أساس هذه النظرية في أن صاحب القرار يستفيد من الخبرة في اتخاذ القرار (Hillel&Hogarth,1981)، فمتخذ القرار يقتصر فقط على تحديد الجوانب الجديدة في المشكلة، كما يحتفظ بالمعلومات التي تم جمعها سابقا مع إضافة المعلومات المتعلقة بالجوانب الجديدة فقط، وهكذا يستفيد من تقييم البدائل في القرارات السابقة، وبجمع التقييم السابق و الجديد يقوم باختيار البديل الأفضل من بين جميع البدائل التي تم جمعها في المرات السابقة وهذه المرة.

9-4- نظرية المسح المختلط:

يرى "أتزيوني"(Etzioni) أن اتخاذ قرار راشد غير ممكن في ظل ما يعانيه الفرد من عدم امتلاك قدرات مثالية وما تضعه البيئة من قيود و عراقيل، و أن النظرية التراكمية المتدرج لا تتناول إلا البدائل المهمة فقط، و لا تدرس المشكلة إلا دراسة جزئية، وبذلك فإنه من الأفضل الاهتمام ببعض البدائل المهمة وتحديد آثارها الإيجابية و السلبية، وتقويم هذه الآثار بالتفصيل ومقارنتها واختيار البديل الأفضل منها(Hillel & Hogarth,1981) وسميت بالمسح المختلط لأنها تجمع بين خصائص النظرية التقليدية من حيث اهتمامها بدراسة البدائل المهمة بالتفصيل ومسح جميع الآثار المترتبة على كل بديل وتقويم هذه الآثار و إعطائها أوزانا دقيقة، كما تراعي في نفس الوقت مطالب الطريقة التراكمية من حيث تركيزها على عدد محدود من البدائل.

9-5 - نظرية الصراع (CONFLICT THEORY)

تفترض نظرية الصراع ل"جانيس" و "مان" أن عملية اتخاذ القرار تكون وفقا لحجم أو مقدار الصراع ، سواء كان هذا الصراع مثل حالة دافعية أو انفعالية وأن الصراعات القوية تبعث على الشعور بالضغوط النفسية وعدم الأمن النفسي والاضطراب الانفعالي (JAINS & MANN , 1977) و الصراع هو حالة من الشك يزداد كلما ازداد الاختيار بين البديلين

صعوبة (Festinger , 1962) فحينما يتعرض الفرد لموقف يتطلب منه اختيار بديل واحد من جملة بدائل محتملة، فأنه يمر عادة بحالة من الصراع ناشئة عن وجود عدد كبير من البدائل الجذابة يمثل كل منها حلا مناسبا للمشكلة المطروحة ولكي يقوم متخذ القرار بحل هذا الصراع يلجأ إلى القيام بجمع المزيد من المعلومات حول هذه البدائل وإجراء سلسلة منظمة وفاعلة من عمليات التقييم لكل بديل من تلك البدائل عن طريق دراسة كل بديل على حدة وإعادة تقييمه في ضوء ما يحمله الفرد من أفكار و آراء ومعتقدات واتجاهات وما يقوم به من سلوك(Festinger, 1974) .

ويحدد" جاينس" العوامل التي تتحكم في الصراع خلال عملية اتخاذ القرار بالآتي:

أولا –: المكاسب المادية والخسائر المتوقعة لمتخذ القرار

ثانيا –:المكاسب والخسائر المتوقعة للأفراد الآخرين ذات العلاقة بموضوع القرار.

ثالثا –:مدى تقبل الآخرين النفسي والاجتماعي لمتخذ القرار ورضاهم عنه.

رابعا –: مدى تقدير متخذ القرار لذاته (jains & mann ,1977)

9-6- نظرية التنافر المعرفي (COGNITIVE DISSONANCE THEORY)

وضع هذه النظرية عالم النفس الأمريكي" ليون فستنكر" (LEON FESTINGER) عام 1957 وقدم تعديلا عليها عام 1962 وتعد من النظريات المهمة في السلوك الإنساني عامة وسلوك اتخاذ القرار خاصة فضلا عن تطبيقاتها الواسعة في مجالات الحياة اليومية للإنسان (STANLEY, 1984).

ويعني التنافر المعرفي حالة من التعارض أو التناقض بين ما يعتقد به الفرد وبين ما يقوم به من سلوك (صالح، 1988)، ويؤكد ليون في نظريته إذا كانت معارف الفرد ومدركاته المختلفة عن الأشياء والعالم غير مرتبطة أو منسقة نفسيا فيما بينها فأنه يسعى وبمختلف الطرق ليجعلها أكثر تطابقا أو انسجاما(FESTINGER , 1962)

وقد ربط (فستنكر) بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي بإشارته إلى أن التنافر هو نتيجة لاتخاذ قرار يمكن تجنبه ويستند هذا الافتراض على أساس فكرة أن الفرد يقوم في مرحلة ما قبل القرار باختيار بديل من جملة بدائل مقترحة وفي مرحلة ما بعد القرار تبرز بعض الجوانب الايجابية للبديل المرفوض (غير مختار) والجوانب السلبية للبديل المختار فتنشأ عن ذلك حالة من التنافر المعرفي و التي تتمثل في مشاعر التوتر والضيق، ومن أجل خفض حالة التوتر والضيق الناجمة عن التنافر فأن الفرد يسعى للحصول على أكبر كمية من المعلومات والآراء التي تعزز وتؤكد صحة اختياره (تطوير قراره) من ناحية وتقليل جاذبية وأهمية البديل المرفوض من ناحية أخرى (FESTINGER, 1974)

9-7- نظرية التحليل النفسي:

يختلف التحليل النفسي باعتباره نظرية للشخصية عن النظريات الأخرى في مجال علم النفس، سواء من حيث الأسلوب الذي استخدم في جمع ما تضمنته النظرية من بيانات أو من حيث مصادر هذه البيانات، وكان لمسلمات هذه النظرية أثر في مفهومها لاتخاذ القرار.
فالحتمية النفسية التي أكد عليها التحليل النفسي، لا تدع مجالا للشك في أن أي سلوك للكائن البشري هو محدد بما لديه من دوافع لاشعورية أو مكبوتة وبما هو متيسر لديه من طاقة نفسية.(فرج،1980)

القرار من وجهة النظر هذه، وما سببه من استثارة للتوتر، وبمدى تعارضه مع رغبات (الأنا) أو ابتعاده عن (الأنا الأعلى)، وبمقدار الطاقة النفسية المتيسرة لدى الفرد متخذ القرار وقدرته على التعامل مع الموقف المطلوب، هو الإطار الذي يتحدد بموجبه القرار، لذا فإن هذه النظرية تؤكد على المؤثرات الداخلية وتعد دوافع اتخاذ القرار حتمية لا شعورية وغير عقلانية، على الرغم من عدم إغفالها للمؤثرات الخارجية وهي عوامل مثيرة يمكن أن تؤثر في السلوك وبقدر معين، إلا أن القرار محكوم بالعوامل السابقة، وهي لا عقلانية في الأغلب.(يونغ،1997)

9-8- النظرية السلوكية:

أما المدرسة السلوكية التي اقتصرت أصلا على دراسة المسالك الخارجية الصريحة، والعمليات الفسيولوجية، فالسلوك من وجهة نظرها، مجرد نتاج للتعلم (الاكتساب) من غير أن يكون للفطرة أو الوراثة أثر في ذلك، والفرد عند "واطسن "(Watson) لا يكون أكثر من حاصل جمع لمجموعة من العادات، ولم تكن العادة غير سلسلة من المنعكسات الشرطية التي ترابطت نتيجة للتكرار (مخيمر ،1975). وقد انعكست مسلمات النظرية هذه على مفهوم اتخاذ القرار.

إذ تؤكد وجهة نظرها بأن اتخاذ القرار سلوك يعتمدَ على عمليات التعلم الإنساني والتي لا يكون هدفها النهائي فهم العلاقات بين الاختيارات التي يقوم بها الفرد في مواقف مختلفة، وإنما لاستعمال تلك المواقف كوسائل لتوليد أنماط مؤقتة من الاستجابات ولا يعرف الأفراد في مثل هذه الحالات إلا الشيء القليل عن النتائج التي تتولد عن اختياراته م. غير أن الاختيارات نفسها تحصل بشكل متكرر مرات متعددة، ويكتسب الفرد بالخبرة، معلومات إحصائية حول الأحداث وعندها ترسوا استجاباته على نمط السلوك لاختيار ما يجده نافعا في المواقف المتكررة وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ميكانزمات الاختيار، حيث تتغير احتمالات الاختيار بتكرار الخبرة. ومن دون الدخول في التفصيلات الرياضية لنماذج التعلم والقرار فإن الفرد عندما يقوم باستجابة ويكافأ عليها، فان احتمال القيام بتلك الاستجابة مرة أخرى يزداد أكثر. وعندما يقوم باستجابة ولا يكافأ عليها أو يعاقب فان احتمال تكرارها ينقص (الشرقاوي، 1977).

وبذلك فان القرار من وجهة النظر هذه، يتخذ بشكل غير عقلاني، يستند أصلا إلى الخبرات السابقة والعادات المتعلقة به.

خلاصة الفصل:

الإنسان قبل أن يكون فردا في جماعة يشترك معها في خصائصها الثقافية والاجتماعية فهو كائنا يمتلك شخصية لها حاجياتها و دوافعها و ميولها، بحيث ألزم على المختصين التمييز بين الفرد(individu) و الشخص(personne).

فالإنسان من حيث التكوين و المسار تكتنف صيرورته النفسية و الاجتماعية مصوغات تجعله مشروعا و مؤسسة قائمة بحد ذاته مما استدعى الأمر اعتباره لوحده موردا أساسيا ضمن بقية الموارد المالية و الطاقوية بحيث خصص له جهاز يدعى الموارد البشرية.

انطلاقا من هذا المنحى ونظرا لأهمية موقعه كفرد مستقل قبل أن يكون عضوا في المجتمع، أسديت له مهام إدارية وقيادية، أولا لقيادة ذاته وتحقيق رغباته وحاجاته حيث وضعت المهمة القيادية على رأس الهرم(هرم ماسلو) وبات من الضروري التفكير في تنمية قدراته و استكشافها حيث يتمكن من الوصول إلى الوعي الكلي الذي يفضي إلى سلوك قويم.

إن أمر و مصير مؤسسة معينة يتوقف على حاصل هذا الوعي الكلي و السلوك القويم الذي يجب أن يتجلى في كل فرد من أفرادها و على سبيل المثال قرار المجموعة في مشكلة ما هو في الحقيقة إلا حاصل رأي مجموع أفرادها.

هذا القرار الذي من المفروض دراسته على المستوى الفردي قبل الجماعة، قد استأثرت به الدراسات التجريبية لصالح رأي الجماعة في معظم الدراسات
(النمر وآخرون،1991) و انحصرت أهمية الفرد بقراره المستقل في دراسات قليلة تتعلق بالتسيير(gestion) و التسويق(marketing).

من هذا المنطلق اتجه السياق النظري في هذا الفصل إلى إعادة صياغة إشكالية اتخاذ القرار على المستوى الفردي قبل أن يكون موضوعا يدرس ضمن الأبحاث في المجال المؤسساتي.

الفصل الرابع

الإصلاح الجامعي في الجامعة الجزائرية و تطبيق نظام L.M.D

تمهيد

1- نشأة وتطور نظام L.M.D في أوروبا

1 -الأبعاد الكبرى لنظام L.M.D

2 -الأهداف الرئيسية لنظام L.M.D

3 -أهم توجهات نظام LMD على المستوى الدولي

5- مميزات نظام L.M.D

6-التسيير البيداغوجي و الإداري داخل النظام

7- تبني الجزائر لنظام L.M.D

8- تطبيق نظام L.M.D

9- صعوبات تطبيق نظام L.M.D

خلاصة الفصل

تمهيد:

من دواعي تصارع أقطاب الهيمنة على العالم بعد الحرب الباردة و سقوط الاتحاد السوفيتي، ظهور بوادر الهيمنة المعرفية والفكرية على المستور العالمي، وفي خضم تنامي القوى الإقليمية و ظهور التكتلات الاقتصادية و السياسية؛ لم تتوقف أوروبا ذات الإرث التاريخي و الاستعماري على طرق باب الهيمنة ليس منافسة للولايات المتحدة الأمريكي فقط بل لإعادة بناء القطب المسير للعالم، وكما كانت البداية اقتصادية و السياسية أيقنت أن القيادة و الريادة لا تتم إلا عبر المعرفة إنتاجا و تسويقا، وهذا ما نلاحظه حيث استبقت أوروبا ذلك بالتركيز على التعليم و إصلاحه فكانت الخطوة الأولى التي قامت بها أوروبا للتحسيس بوضعية التعليم آنذاك سنة 1957 وقد تمثلت في إنشاء " اتحاد " يعمل على تحسيس ومحاولة تغيير الوضعية الراهنة للتعليم في تلك الفترة، كما دعا هذا الأخير إلى توحيد أنظمة التعليم خاصة منها أنظمة التعليم العالي في أوروبا.

فإذا كانت التسعينات من القرن الماضي قد تم فيها ظهور السوق الأوروبية المشتركة و كذلك ظهور عملة الأورو، ففي نفس المضمار كانت الجهود تبذل في الجانب التربوي، حيث كان هناك التعاون بين دول الاتحاد الأوروبي و المؤسسات الأوروبية الأخرى التي كانت تسعى إلى إنشاء برامج مشتركة في التعليم العالي و التكوين المهني وصولا إلى سنة 1993 و التي تعتبر كنقطة انطلاق للبرنامج الإصلاحي البنيوي في التعليم العالي و هذا على يد الرئيس "**جاك ديلورز**" الذي وضع كتاب سماه " **الكتاب الأبيض**"، و قد كان مضمونه حول النمو و المنافسة و المهن.

كان الكتاب يهدف إلى القضاء على شبح البطالة الكبير الذي شوه المظهر الخارجي للمجتمع الأوروبي، كما وضع برنامجا لتشجيع انبثاق أوروبا أكثر توحدا فيما بينها و أكثر تنافسا مع غيرها في الساحة العالمية، حيث كان يعمل على الربط السياسي و هذا من أجل

إعادة تشكيل البنى لسوق العمل و السياسة الاقتصادية بدون إحداث خلل ويكون هدفه التنمية الاقتصادية(Hywel Ceri Jones, n d)

1 -نشأة وتطور نظام LMD في أوروبا:

قامت المنظمة العالمية للتربية UNESCO بداية من سنة 1970 بمبادرة تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم ، بحيث حثت هذه المنظمة على رفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم العالي وشهادات ه، فكانت أوروبا هي السباقة إلى اقتراح نظام لهلائمة أنظمة التعليم العالي الذي توج في اقتراح بولون عام 1990 حيث يتمثل هدف هذا الأخير بالتعجيل بالاندماج في فضاء واسع يسمح لحركية الباحثين والطلبة والأساتذة.

في عام 1998 و بالضبط في 25 ماي كانت ذكرى (800) لإنشاء جامعة السربون بباريس و فيها صرح أربع من الوزراء المكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية هي:
فرنسا،ايطاليا، ألمانيا و بريطانيا في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، سمي بنظام LMD ، كما سمي هذا التصريح **بتصريح السربون**، وكما جاء في تصريحهم:" ...لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط أوروبا بنوك و الأورو و الاقتصاد، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة، و لتحقيق هذا يجب أن ندمج و نعمل لبناء مجتمع المعرفة الأوروبية مفاهيم ثقافية ... و نحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة و فترة تنوع المسارات المهنية... كما أصبحت التربية و التكوين مدى الحياة ضرورة و حتمية لابد منها....كما أن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب و الباحثين و الأساتذة على التنقل و الحركية من دولة إلى أخرى... أخيرا ندعو دول أوروبا المنضمة أو غير المنضمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية وهذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم. (John Mc Carthy,n d)

ويعد "**كلود ألاغر**" (Claude Allégre) الوصي على هذا المشروع، وقد سمي هذا النظام بنظام LMD، والذي نادى بحركة جماعية وموحدة من أجل الوصول لحركة الجامعيين وتطبيق نظام الطورين:

- طور الليسانس (Undergraduate)
- طور ما بعد الليسانس (Graduate) يبدأ بالماستير وينتهي بالدكتوراه.

وقد حاول الموقعين على البيان تطوير بنية نظام التعليم العالي.

أهداف بيان ندوة السربون:

- الحركية: تسهيل عملية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل.
- السيولة: تشجيع الشراكة بين الجامعات وإدخال السيولة في فروع التعليم العالي.
- الليونة: تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة.
- المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوربية وإيصالها لمستوى عالمي.

ويعتبر تصريح السربون أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام LMD.

و في جوان 1999 تم الإعلان عن "الفضاء الأوروبي للتعليم العالي" و أمضى عليه 30 وزيرا و عاملا من مستوى رفيع و كان ذلك في بولونيا، كما تم في نفس السنة عقد اجتماع في بولونيا، و كانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السربون، و قد سمي بقمة بولونيا Bologne أو إعلان بولونيا (19جوان،1999) و قد تضمن النقاط التالية:

- تبني نظام للشهادات متميزة، شهادة الليسانس (BACHELOR) و الماستر(MASTER).
- إنشاء نظام للقروض مثل (E.C.T.S) و التي تعني نظام تحويل القروض الأوروبي.
- ترقية الحركية الطلابية، مع إلغاء الصعوبات و تسهيل الحصول على الشهادات.
- ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي، وكذلك تطوير خصائص و منهجيات المقارنة.
- ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي، وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين و البحث.

– نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل و عدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.

و في عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة " **برشلونة** "و هذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم، و هذا ابتداء من العام الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية عام 2010.(John Mc Carthy, n d)

ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة إصلاحات وفي ميادين عدة من بينها: الاقتصاد، سوق العمل، البيئة، و خاصة تطوير الموارد البشرية والتي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين.

كما تمت العودة إلى الكتاب الأبيض،الذي نشره الرئيس "**جاك ديلورز** " عام 1993 و الذي كان حول النمو و التنافس و المهن.

في 19 ماي 2001 عقد مجلس الوزراء الأوروبي اجتماع، والذي تم في "**براغ**" كان الهدف منه هو تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، حيث طُلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، المبنية على مبادئ الديمقراطية، وهذا رغم اختلاف اللغات والثقافات.

كما تم إدخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا، ألا وهو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي، وكذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم عملية بولونيا، كما تطرقت قمة براغ إلى التربية المتنوعة الأجنبية، فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي (غير الأوروبي).

وأهم نقطة تم التطرق إليها هي التعليم والتكوين مدى الحياة، حيث أُعْتِبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام LMD، وقد دعت هذه القمة إلى ما يلي:(عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، 2008)

– تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.

– تنظيم التنوع في التعليم العالي.

– إعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي.

– تعميم نظام الأرصدة.

– تقوية الجاذبية الأوربية في ميدان التعليم العالي.

في سبتمبر 2003 عقد اجتماع – **قمة برلين** – في برلين بألمانيا و أهم ما جاء فيه هو الأخذ بعين الاعتبار بالبعد الاجتماعي و الذي تم التطرق إليه لأول مرة، كما تم التحدث عن مشروع تقليل من الفوارق الاجتماعية، و كذلك الفروق بين الرجل و المرأة و هذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي.كما طالب الطلبة و هذا بصفتهم كشريك في التعليم العالي بتثمين شروط الحياة داخل الحياة الجامعية. (Berud Wachtre, n d)

2 +الأبعاد الكبرى لنظام (l.m.d):

2–1– البعد السياسي:

يتجلى البعد السياسي لنظام LMD في التعليم العالي في أن دول العالم لاسيما الدول الأوروبية والأمريكية قد استخدمت التعليم العالي لتدعيم شؤونها السياسية والنقاط التالية توضح ذلك:

بعد تصدع المعسكر الشيوعي وظهور القطبية الأحادية التي أدت إلى تزعم أمريكا قمة العالم وهذا على مختلف المستويات والمجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو تكنولوجياأوعلمية...الخ،

وبعد اجتياح ظاهرة العولمة والتي يُقصد بها تجاوز الأفكار والخبرات والتكنولوجيات والعلوم الحدود الجغرافية إلى دول العالم بفعل تطور وسائل النقل والاتصال (مصطفي حجازي،99) ، خاصة من الجانب الإيديولوجي الذي يحاول فرض أفكار اقتصاد السوق

ومبادئ الثقافة الغربية على العالم وهذا بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والحروب إن لزم الأمر(محمد مقداد، د ت). فنجد أن بعض الدول لاسيما الأوروبية والآسيوية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه أمريكا على العالم باسم العولمة وبهذا فقد لجأت إلى عملية التكتلا ت حتى تتصدى إلى العولمة الأمريكية، فمثلا نجد أوروبا أوجدت لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية مثل السوق الأوروبية، عملة الأورو، أما المجال العسكري فنجد الحلف الأطلسي، وفي المجال التربوي فنجد أن الدول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي ومناهج التكوين وهذا عن طريق تسهيل وتدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة الباحثين وحتى العمال وهذا بين مختلف الدول الأوروبية والتي تهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتكنولوجيا، مع إزالة الحدود السياسية بين الدول الأوروبية، أي أن هذه الدول لجأت إلى توحيد أنظمة التعليم العالي والتي أدت إلى ظهور نظام LMD وهذا من أجل المساهمة في توحيد أوروبا والتصدي للمنافسة الأمريكية والآسيوية.

كذلك يتجلى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق معاني الديمقراطية وحقوق الإنسان في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، ونقصد بديمقراطية التعليم العالي هو أنه حق لكل مواطن وفرد في العالم وليس حكرا على فئة اجتماعية معينة، وهذا ما نص عليه "البند رقم 26" من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والذي أصدرته الأمم المتحدة في النصف الثاني من القرن العشرين، كما عزز هذا البند احترام حقوق الإنسان والتي نجد منها حق في التعليم وكذا الحريات الأساسية، كما أن التعليم حق لجميع الفئات العرفية والدينية كافة وبالتالي إتاحة الفرص المتساوية والمتكافئة للجميع.

كما يظهر البعد السياسي في نظام LMD من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين ومناهجه التعليمية، حيث تتضمن موضوعات كالسِلْم العالمي، نزع السلاح والحفاظ على البيئة، والمساواة بين الأجناس وبين الذكور والإناث، حماية الضعفاء وديمقراطية وحقوق

الإنسان بشكل عام، أي التعامل مع الإنسان كإنسان في أي زمان ومكان وفي أي وضعية.(رشدى أحمد طعيمة و آخرون، 2004)

2 2 ~~2~~ البعد الاقتصادي:

يكمن البعد الاقتصادي لنظام LMD في تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر والتي تم الإشارة إليها سابقا (التوجهات نظام LMD على المستوى العالمي) حيث أصبح التعليم العالي تغلب عليه الصبغة الاقتصادية أكثر من أي وقت مضى.

إذن لم يعد الصراع على رأس المال أو المواد الخام، وإنما أصبح الصراع على المعرفة وهذا لأنها تصنع القوة وتوفر المال وتخلق المواد الخام وتفتح الأسواق وبالتال ي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها وآلياتها وفي نظم إنتاج المعرفة الدائمة والمتطورة ونظم التمويل المعرفية ونظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة وبالتالي أصبحت الجامعة مصنع لإنتاج وتصدير المعرفة.(محسن أحمد الخضيري،2001)

كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية والتجارية الدولية والبنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم لاسيما التعليم العالي إذ نجد من بين هذه السياسات والمبادئ المفروضة ما يلي:

– تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة؛ حيث كيَّف نظام LMD هذا المعيار في التعليم العالي وهذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا، أي خلق نوع من النجاعة والنوعية في التكوين وبالتالي تكون مخرجات مؤسسات التعليم العالي ذات جودة عالية أي تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق وعالمية التكوين بأقل تكلفة وهذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا من 4 إلى 6 سنوات يصبح عدد سنوات التكوين في طور التدرج أو الليسانس إلى 3 سنوات، ومن ثلاث سنوات ماجستير إلى عامين في الماستر ومن خمس سنوات إلى ثلاث سنوات في طور الدكتوراه، فتقليص مدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب، وبالتالي نكون قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف.(نبيل بوزيد، 2001)

إن تقليص تكاليف التعليم العالي في نظام LMD لم يكن للطالب فقط، وإنما مس تكاليف الأستاذ كذلك، وهذا من خلال تجميع مختلف التخصصات والفروع تحت ميدان واحد وبالتالي نكون قد اختزلنا عدد الأساتذة أي من تسخير وتوفير عدد كبير من الأساتذة لكل تخصص إلى ميدان واحد بأقل عدد من الأساتذة، والذين يمثلون مبلغ معين من الأجور والمنح التي وجب توجيهها إلى أمور أخرى.

ومن خلال ما سبق فإن نظام LMD يسعى إلى تقليص كلفة الطالب والأستاذ معا مع الحفاظ على مستويات الجودة في التكوين.

– تفعيل وتدعيم حركة التمهين في التعليم العالي ونقصد بهذا التكوين وفق متطلبات سوق العمل خاصة بما يتفق وعالمية العمالة وبالتالي نكون هنا قد طبقنا مفهوم العرض والطلب في التكوين، يعني تكوين الطلبة وفق طلب المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وهذه الأخيرة سوف تدعم جسور أو تخلق علاقة ونوع من التبادل بين مؤسسات التعليم العالي وباقي مؤسسات المجتمع الدولي والوطني، أو بالأحرى خلق علاقة وظيفية بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية ومواقع الإنتاج(رشدى أحمد الطعيمة و آخرون، 2004)

– كذلك من بين الأبعاد الاقتصادية لنظام LMD أنه يعتمد على مبدأ خوصصة التكوين والتي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي وهذا من أجل ضمان جودة التكوين أولا، وثانيا من أجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها، خاصة وأن معونات ونفقات الحكومة أصبحت ضئيلة، وهذا بعد تدفق وازدياد عدد الطلبة المسجلين بها، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي أخذ أشكالا متعددة منها: مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة وفي البحث العلمي.

– كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين والتي نقيسها من خلال طرق التدريس والمناهج والوسائل البيداغوجية، إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف تؤدي إلى المنافسة فيما بينها، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها.

2-3- البعد الاجتماعي:

يتجلى البعد الاجتماعي لنظام LMD في إشراك الطلبة والأساتذة، وهذا عن طريق فتح مجال التشاور والنقاش معهم في الأمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي باعتبارهم أطراف فعالة في عملية إصلاح التعليم العالي، إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسؤولين والسياسيين وصناع القرار فقط وإنما هو مسؤولية الجميع (تصريح براغ).

كما ظهر البعد الاجتماعي من خلال دعوة هذا النظام إلى التقليل ومحاولة إزالة كل الفروق بين الجنسين أي بين الرجل والمرأة والفارق الوحيد بينهما هو فارق في الكفاءة والقدرة وليس في الجنس.

كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية وهذا باعتبار أن التعليم العالي هو حق لكل فرد مهما كان عرقه أو جنسه أو طائفته أو غناه أو فقره وهذا ما تم التطرق إليه سابقا (تصريح برلين) والمؤتمر العالمي للتعليم العالي.

ومن بين النقاط التي يظهر فيها البعد الاجتماعي لنظام LMD هو التبادل الفكري الاجتماعي والثقافي وحتى اللغوي بين الطلبة والأساتذة والذي يتجلى من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة والأساتذة بين الدول(UNESCO, 98)

3- الأهداف الرئيسية لنظام (L.M.D):

إن التطورات المستمرة التي تميز العالم زاد من شدة التنافس بين الدول المتقدمة الأمر الذي فرض على أوروبا أن توحد نفسها في مجالات مختلفة منها مجال التربية والتكوين من خلال ظهور الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، وهو ما يعرف بنظام LMD الذي يسعى إلى تحقيق مجوعة من الأهداف نذكر أهمها:

- مواجهة المنافسة الأمريكية في استقطاب وجذب الطلبة الجامعيين من مختلف الدول خاصة أولئك الذين يملكون مهارات ومؤهلات وقدرات عالية.

– تحقيق النجاعة والنوعية في التكوين: من خلال تحسين البرامج التكوينية لأنظمة التعليم العالي والبحث العلمي وهذا عن طريق مجموعة من النقاط منها: (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، 2008)

– تغيير مسارات الدراسة حيث أصبح هناك نوعين من مسارات الدراسة: مسار أكاديمي أو مسار مهني.

– ظهور تخصصات وإلغاء أخرى هذا الذي أدى إلى التغيير من حيث الشهادات المسلمة من طرف مؤسسات التعليم العالي حيث تم ظهور شهادات وإلغاء أخرى.

– تقليص الحجم الساعي ومدة التكوين إلى أقل حد ممكن.

– التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين، خاصة مع السرعة الرهيبة في حركة المعرفة وكذا من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط(الاستجابة إلى الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع).

– تشجيع العمل الفردي للطالب وتثمينه.

– تشجيع المنافسة بين الجامعات.

ولتحقيق هذا الهدف دعا الفضاء الأوروبي للتعليم العالي جميع الجامعات ومؤسسات التعليمية العليا الأخرى والوكالات الوطنية إلى الجدية لتحقيق النجاعة المعرفية وتحسين النوعية الأكاديمية.(عبد الرشيد حراوبية، 2004)

– التوظيفية أو القابلية للاستخدام: فترجمة كلمة" employabilité" بالمصطلحين السابقين للدلالة على المصطلح الفرنسي.

لقد كان لتصريح بولونيا أثرا قويا وايجابيا بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية لاسيما في تحضير ذوي الشهادات للقابلية للاستخدام، فقد ركز هذا التصريح على أهمية المسألة كون أوروبا كلها معنية بهذا الهدف.

لقد أكدت دول الإتحاد الأوربي بأن التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي واعتبرت هذه الدول بأن تصريح بولونيا يعضد هذا المفهوم، فتؤكد دولا مثل السويد على أهمية التعاون بين مؤسسات التعليم العالي فتعتبرها مهمة طبيعية وسهلة وقد بذل جهدا للاستجابة لحاجات المجتمع، أما هولندا فتعتبر التوظيفية رهانا كبيرا يحظى بدعم عريض من الحكومة والشركاء الاجتماعيين.

أما في الدول الأوروبية الأخرى فإن التوظيفية أضحت تحتل صدارة الأولويات الوطنية كإجابة على بطالة حاملي الشهادات الجامعية وبالتالي أصبحت المصدر القوي للتغيير والإصلاح.

وقد دعم مفهوم التوظيفية بطريقة ملموسة في قمة – لشبونة – للشغل في شهر مارس 2000 هذه القمة التي ساهمت في صياغة المفكرات الوطنية بخصوص التربية وميادين أخرى وهذا من أجل ربط التكوين والتعليم العالي بسوق العمل والاحتياجات السوسيو– اقتصادية للمجتمع الأوروبي وفتح باب التوظيف أمام الخريجين الجامعيين وذلك من خلال:

– تسهيل حركية ودوران الطلبة الأوروبيين في أوروبا والعالم مما يتيح لهم فرص التفتح على الثقافات العالمية، فالطالب ليس مجبرا أن يكمل دراسته في نفس المؤسسة أو في نفس البلد بل يستطيع أن يدرس بعض المواد في فرنسا وأخرى بدولة غيرها حتى يكمل دراسته، كما أنه غير مجبر أن يُتِم شهادة الليسانس في ثلاث سنوات أو شهادة الماستر في خمس سنوات بل يمكنه أن يوقف مساره الدراسي لأسباب مهنية أو أسباب أخرى ثم يستأنف دراسته من جديد دون الرجوع إلى نقطة الصفر.

– يضمن هذا النظام تجانس شهادات لمعارف دولية بالرغم من اختلاف الجامعات.

– تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة لتكييف الشهادات مع المستجدات العلمية ومع التقييم الدائم للمهن ومناصب العمل لأن ما يصلح من معارف وخبرات الآن قد لا يصلح للغد.

– عصرنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوروبية وهذا من خلال إضفاء طابع المرونة والوضوح بغية ترقية النوعية بالتعليم العالي.

– تنمية التعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات والعمل على تكوين نوعي بمؤسسات التعليم العالي الأوروبي.(بكوش بن عيسى، 2005)

إن الدول الأوروبية تسعى من وراء هـ ذا الإصلاح إلى تجديد وتطوير وعصرنة الأنظمة البيداغوجية، وجعل الجامعة نسقا مفتوحا من خلال استعمال نوع من التكوين يتسم بالمرونة والوضوح، ومميزات مهنية أكاديمية لكل المستويات الممكنة للطالب لدمجه في النسيج السوسيو– اقتصادي، فهو يهتم بتحسين النوعية في إطار ما يحدث من مستجدات وتغيرات من خلال:

– تشييد وتأسيس نظام فحص ومراقبة مستمرة للمعارف.

– تعزيز القدرات المنهجية واللسانية واتصالات الطلبة.

– إعداد الطالب للاندماج في النشاط السوسيو اقتصادي ثقافي.

– نقل القيم الثقافية والحضارية الأساسية، ودعم التعاون ما بين الجامعات والدول في كل أنحاء العالم.

4- أهم توجهات نظام LMD على المستوى الدولي:

إن مشروع نظام **LMD** يحمل في طياته توجهات عالمية رغم منشئه الأوروبي انطلاقا من مبدئه الأصلي المتمثل في عالمية المعرفية و الحق في البحث عنها و اكتسابها ومن هذه التوجهات نذكر ما يلي:

1.4- التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي:

يهدف هذا التوجه إلى إيجاد تكامل بين الكم و الكيف في التعليم العالي و أهم المعايير الاقتصادية المطبقة على الأنظمة التعليمية الجامعية لنظام LMD نجد:

- التعاون و الشراكة مع المنظمات و الهيئات الدولية:

ينص هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي والقائم على التضامن و الاعتراف و الدعم المتبادل، إذ لا يمكن لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دورا مهما في تنمية و تطوير المجتمع، حيث نجد في كل دول العالم تأكيدا على دور الاعتراف بالدروس و بالشهادات وعلى إنشاء و تطوير الشبكات لتسهيل عملية التعاون، كما تمس العلاقات الدولية في هذا المضمار التبادل الطلابي و الأساتذة و الموظفين ونشاطات أخرى للتعاون الجامعي كالمشاطرة في المعارف و الدراسات و تبادل البحوث العلمية.(نبيل بوزيد،2001)

- الجودة في التعليم العالي:

يسعى نظام LMD من خلال هذا المعيار إلى رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم، بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسود فيه التنافسية، و لا يعترف إلا بالخريج ذو الجودة العالية.

و الجودة هنا تشمل كل الوظائف و النشاطات الأساسية للتعليم العالي و التي نذكر منها: البرامج الدراسية، طرق التدريس، البحث و مستوى الباحثين، الأساتذة، الطلبة، المنشآت والمصالح في الوسط الجامعي. و الحقيقة أن تيار الجودة في التعليم العالي خصوصا جاء موازيا لتيار الجودة في الإنتاج و الخدمات.

- تمويل التعليم العالي:

كانت جامعات البلدان المتقدمة و النامية على حد سواء تحصل على معظم الموارد المالية من طرف حكومات بلدانها، (نبيل بوزيد،2001) و كانت تلك الموارد كافية لتسيير كل شؤونها و لما زادت أعداد الطلبة أصبحت الحكومات غير قادرة على مواصلة تمويل الجامعات حيث أصبحت مؤسسات التعليم العالي تنظر أو ترى نفسها في موقف صعب لابد من البحث عن مصادر مالية أخرى بديلة تضيفها إلى النفقات المخصصة من طرف الدولة.

لهذا فإن نظام LMD يعتبر أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدول التخطيط لها(محمد مقداد، د س) ، إذ يجب على الدول أن تساهم في تدعيم التعليم العالي وهذا بالنظر إلى دوره الفعال في تعزيز التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات.

و لتدعيم هذا القطاع يجب مشاركة القطاع العام و الخاص و هذا ما دعا إليه المؤتمر العالمي حول التعليم العالي و بالضبط في المادة 14.(Unesco, 98)

ومن بين الحلول التي يؤكد نظام LMD عليها حتى تتمكن الجامعات في مساعدة تمويل نفسها نجد:

– فرض الرسوم الكاملة أو البعض منها على الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي و هذا بدل التعليم المجاني الذي كان ممارسا في السابق.

– تسويق المعارف و الخدمات و الاستشارات إلى الزبائن الذين يرغبون فيها، سواء كانوا طلبة أو صناعيين أو مؤسسات المجتمع المختلفة.

– إقامة العلاقات مع المؤسسات الصناعية و التي بإمكانها المساهمة في تمويل التعليم العالي.

* خوصصة التعليم العالي:

حيث تبنى نظام LMD هذا المعيار كاستجابة لعدم وفاء الحكومات بمتطلبات توفير نوعية جيدة من التعليم و من أشكال خوصصة التعليم: (لمياء محمد السيد و آخرون، 2002)

– ظهور المدارس و الجامعات الخاصة و انتشارها بسرعة كبيرة .
– تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها في صورة رسوم و ضرائب وغيرها.
– تطبيق نظام القروض الطلابية، حيث يقوم أحد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته ثم يقوم البنك باستردادها بعد تخرجه، مع فائدة محددة.

2.4– التوجه نحو تنويع ملامح التكوين:

أما في هذا التوجه فقد دعا نظام LMD إلى ضرورة اعتماد التكوين العام الذي يعتمد على نظرة شاملة وتكاملية، تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الفرد المثقف كالفلسفة والأخلاق والآداب، والمنطق بشكل خاص وبالتالي هو تكوين متفتح على كل شيء، و يجب أن يحتوي على دروس في العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية، أما هدفه فهو: كيف نتعلم النقد و أن نتعلم التحليل الذكي، و أن نتعرف على قواعد الحياة الاجتماعية؟ (Bertrand, 2001)

كما أكد على ضرورة أن يتجه التعليم و بخاصة العالي منه نحو المعارف المعاصرة، وهذا التوجه نابع من الحتميات التي أصبح الاقتصاد العالمي يفرضها على التعليم العالي في إطار اقتصاد المعرفة، حيث أصبح لزاما على هذا التعليم أن يمد الاقتصاد والمجتمع بشكل عام بمختلف الإطارات البشرية اللازمة لسيرورته.

4–3– التعليم و التكوين مدى الحياة:

جاء هذا النمط من التعليم كاستجابة من طرف المؤسسات التعليمية للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن، حيث تغيرت أنماط العمل و الاتصال بصورة كبيرة ووجب على الأفراد أن يطوروا من قدراتهم للتكيف مع متطلبات التغيير المستمر. فلم يعد التعليم مقصورا على السنوات التي يقضيها الفرد في مراحل التعليم الرسمي، و إنما أصبح جزءا من الخبرة المكتسبة طوال عمر الفرد، و من ثم فالتعليم أصبح ضروري لمساعدة الأفراد على التكيف مع التحديات المرتبطة بالتغيرات المستمرة في مستويات التكنولوجيا و المناخ الاقتصادي و الاجتماعي، إذ أصبح التعلم مدى الحياة ضروريا للأفراد في الاقتصاد المبني

على المعرفة، و هذا من أجل إتاحة الفرص لتنمية مهاراته و معارفه طوال حياته . (يوسف أحمد إبراهيم، 2004)

كما نجد من بين أهداف التكوين مدى الحياة ما يلي: (رشدي أحمد طعيمة و آخرون، 2004)

– تحديث المعلومات و تطويرها في حقل العمل بصورة مستمرة و هذا لمواكبة آخر التطورات التكنولوجية في مجال تخصص كل عامل.

– تأهيل العاملين في عالم الشغل لتخصصات جديدة وفق متطلبات خطط التنمية.

– إيجاد تواصل و ترابط بين مؤسسات التعليم العالي و عالم الشغل و هذا من أجل ضمان تفاعل مستمر بينهما للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات و شروط العمل.

4–4– تطبيق التمهين في التعليم العالي:

و يقصد بالتمهين في التعليم العالي" نوع من تكوين الطلبة متعدد التخصصات لكي يتكيفوا مع سوق العمل". و بعبارة أخرى هو ذلك التكوين الذي يتم حسب احتياجات المهن أو سوق العمل عموما، حيث يهدف إلى الحصول على تكوين جيد يمكن الطلبة من الحصول على منصب عمل في ظل اقتصاد مبني على المعرفة.(Bouzid, 2003)

و قد فرضت التغيرات العالمية العديدة هذا التوجه على أنظمة التعليم العالي، و بما أن نظام LMD هو أحد أنظمة التعليم العالي فهو كذلك تبنى هذا التوجه، و نجد من أهم التغيرات السابقة الذكر ما يلي:

* الضغط الاجتماعي و الاقتصادي الناتج عن الحاجيات الاقتصادية و سوق العمل حيث يعتبر السبب الرئيسي وراء ظهور حركة التمهين في التعليم العالي، كما نجد أن هذا التوجه في حد ذاته كان مطالبا به من طرف الطلبة أنفسهم و عائلاتهم الذين يرون في الدراسات العليا قبل كل شيء الوسيلة للوصول إلى وظائف جيدة.

* توجه حركة إصلاح التعليم العالي نحو سوق العمل و الاحتياجات الاقتصادية، و هذا بسبب سيادة التوجه الاقتصادي الحر و مبادئه النيوليبرالية على أغلب دول العالم حيث يتطلب هذا

النمط الاقتصادي استخدام الكفاءات المتخرجة من التعليم العالي في إطار ما يعرف باقتصاد المعرفة و مجتمع التعلم.

* تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي، حيث أصبح الاقتصاد الحر يعتمد و بشكل يكاد يكون كلي على القطاع الخاص، أما في التعليم العالي و مع انتشار هذا النمط الاقتصادي فقد أصبحت خوصصة التعليم العالي معادلة هامة في القرن الواحد والعشرين.

إن تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي أخذ أوجه عدة، سواء من حيث أنه أصبح يشغل أعداد معتبرة من خريجي التعليم العالي، و بالتالي فهو يطالب بتكوين طلبة في التخصصات التي يحتاجها. و من جهة أخرى فإن مجمل الشراكات التي يقيمها الخواص مع مؤسسات التعليم العالي تتضمن ضرورة أن تكون الجامعة على حسب ما يتطلبه القطاع الخاص في تخصصات مختلفة، و هذا مقابل دعم مالي تتلقاه من هذه الأخيرة. ومن جهة ثالثة نجد أن مؤسسات المجتمع الخاصة أصبحت تشتري برامج تكوينية محددة تخدم طبيعة النشاطات التي تمارسها و هذا من المؤسسات التعليمية.

و أمام هذا الوضع فإن مؤسسات التعليم العالي وجدت نفسها مجبرة على مسايرة و بيع مايتطلبه السوق من برامج.

أما الوجه الثاني لتدخل الخواص في التعليم العالي هو إنشاء جامعات خاصة بهم حيث تكون أيدي عاملة مؤهلة تأهيلا عاليا لصالح هذه المؤسسات و الشركات في إطار مايعرف بالاستثمار البشري و الفكري.

و من بين مؤشرات تطور حركة التمهين في التعليم العالي نجد:

- تطور مضامين و محتويات برامج التعليم.
- تطور الشعب و التخصص و ظهور شعب أخرى جديدة.
- توجيه مضامين التكوين نحو غايات مهنية، هذا الذي أدى إلى ظهور تخصصات ذات طابع مهني محض (Françoise Massit-Folléa ,1992)

5.4- التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي:

كأحد أبرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي و التي تبناها نظام LMD هو البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، و من أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إعادة النظر في مسؤوليات هيئة التدريس و إدارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها وفي الهياكل البنائية للجامعات و كثيرا من المسائل الأخرى.(عبد الله عبد الدايم،2000)

كما يتبع هذا التغيير، تغيير في محتوى مناهج الدراسة، حيث يجب أن تكون محتويات البرامج المقررة مقسمة إلى قسمين: الجانب النظري الأكاديمي و الجانب التطبيقي كما يجب أن تكون هناك علاقة بين محتويات البرامج و الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، و هذا من أجل تدعيم و تسهيل الحركة التمهينية في التعليم العالي، كذلك إزالة الفواصل و الحواجز بين الاختصاصات المختلفة و هذا بسبب التغير السريع الذي يشهده العالم من حيث المعارف و التكنولوجيات.

كما أولت الضرورة إلى التغيير في طرائق التدريس المتبعة، إذ لابد من إتباع الطرائق الأكثر ملائمة للتطورات و التكنولوجيات المتسارعة و لتحقيق هذا الاتجاه وجب تحقيق مرونة في بنى التعليم العالي.

6.4- التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي:

من الطبيعي أن الأبحاث العلمية هي التي تؤدي إلى التكنولوجيا المتطورة و التقدم الذي تشهده اليوم المناطق المتطورة من العالم، فقد أصبح لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية، و الواقع أن الأبحاث لم تعد اليوم موضعا للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلة التنمية و ما بعدها، بعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو حل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية؛ و هي مشكلات اجتماعية اقتصادية والتي تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو و التطور في هذه المجالات. (صلاح عباس، 2004)

كما أصبح البحث العلمي اليوم أهم السلع و الخدمات التي تنتجها و تبيعها مؤسسات البحث العلمي و مختلف مراكز البحثية الأخرى، و بما أن نظام LMD يكتسي بعدا اقتصاديا و الذي انجر عنه تتجير و تسليع البحث العلمي فإن هذا التوجه " التوجه نحو تطوير البحث العلمي " يعتبر من أهم توجهات هذا النظام.

5- مميزات نظام(LMD):

إضافة إلى الفوائد التي توفرها هيكلة عملية التكوين في نظام LMD، كونها بسيطة وواضحة القراءة وتقتصر على ثلاث شهادات، فإن هذا النظام يرتكز على رؤية أكثر انسجاما بخصوص ما يوفره من تكوين في مختلف التخصصات خاصة التطبيقية منها ويتجلى ذلك من خلال ما جاء به (ملف الإصلاح الجامعي، 2004):

5 ǂ عرض التكوين:

عرض التكوين هو عبارة عن دفتر شروط يحدد الأهداف، والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح، والشهادات المتوجة له، وكذا الإمكانات البشرية والمادية الضرورية في مجال التأطير والتجهيز والتمويل.

- يتفرع عرض التكوين إلى ميدان وفرع وتخصص، ويقدم – كلما كان ذلك ممكنا- مسالك متنوعة ومعابر ما بين هذه المسالك، تضمن توجيها تدريجيا للطلبة.

- يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية استكشافية تسمح بانفتاح حقيقي على مجالات معرفية أخرى، وتُدرج بعدا متعدد التخصصات، يتيح للطالب آفاقا مستقبلية جديدة

-يتضمن عرض التكوين وحدات تعليمية أفقية تكمل تكوين الطالب، من حيث كونها توسع حقل معارفه عن طريق اكتساب ثقافة عامة، وتعلم لغات أجنبية، والاستئناس بأدوات الإعلام والتحكم في التقنيات المنهجية لإنجاز وقيادة المشاريع المهنية.

5 2 مجالات التكوين:

إن العرض الجديد للتكوينات و الذي يشرحه المرسوم التنفيذي (2004) منظم داخل مجالات كبيرة، ويعد المجال عبارة عن تجمع تخصصات عدة على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها، نذكر على سبيل المثال نماذج من المجالات :

- العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- العلوم الاقتصادية والتجارية والمالية والتسيير.

- العلوم الدقيقة والتكنولوجيا(الرياضيات، الإعلام الآلي، الفيزياء، الكيمياء، وعلوم الهندسة).

علم الصحة (الطب، الصيدلية، طب الأسنان و البيطرة).

ضمن كل مجال تعرف بعض المسارات النموذجية التي هي عبارة عن تخصصات أو اختيارات.

5-3- المسلك:

يعرف المسار أو المسلك " المتوج بشهادة " على أنه ترتيب منسجم لوحدات التعليم (توليفة منسجمة) قابلة للاحتفاظ والتحويل وفق منطق تدرج ملائم أو الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية، على أساس هدف معين و محدد، ويتم اعتماده من طرف الوصاية (المسلك النموذجي). وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف الاختصاصات و تخصصات تحضر لمهنة معينة. كما تمكن من جهة توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي، وتتيح معابر تمكنه من إنجاز مشروعه الدراسي وفق رغباته واستعداداته والأخذ بعين الاعتبار من جهة أخرى، تنوع الجمهور وحاجياته ومحفزاته.

يمكن للطالب كذلك أن يقترح مسلكه بمفرده و يكون مؤطرا من طرف فرقة التكوين ويختار وحدات تعليم حسب مؤهلاته و مشروعه المهني.

5 4 ـ النظام السداسي:

يشكل التنظيم السداسي للتكوين أحد الأسس التي يقوم عليها نظام LMD، والسداسي هو المدة الدورية لوحدات التكوين ، أما النظام السداسي فيتمثل في تقسيم مدة الدراسة إلى سداسيات عوضا عن التقسيم حسب السنوات ، ولا يعني التنظيم السداسي أن كل سنة تشمل سداسيين وأنه في ختام ثلاث سنوات يمكن الحصول على الليسانس مثلا، بل يعني ذلك أن الوحدة الأساسية هي السداسي ككل لا يقبل التجزئة ، وعليه فإن مفهوم السنة الجامعية نفسه يصبح مفهوما إداريا يتعلق بالتسجيل ، فإذا قلنا إن السداسي الأول يبدأ في شهر جانفي فإن الطالب لا يمر إلى السنة الموالية إثر العطلة الجامعية بل إلى السداسي الموالي حتى ولو أن ذلك بعد عدة سنوات ، ويهدف تنظيم التكوين الجامعي في هذا الشكل إلى تيسير تقييم كفاءات الطلبة وتسهيل حركيتهم بين الشُعب ومسالك التعليم العالي، ويشمل السداسي عموما على 14 أسبوعا، ولا يقل حجم ساعات تدريس الوحدات التعليمية في السداسي الواحد عن 360 ساعة على الأقل.

5 5 ـ الوحدات التعليمية:

تشكل الوحدة المكون الأساسي للتعليم الجامعي ، وهي تجمع بين دروس مترابطة تكوّن جملة من المعارف المتجانسة في اختصاص معين ، وتتكون الوحدة عادة من درس واحد إلى أربعة دروس، ويتم اكتساب الوحدة نهائيا عند النجاح في امتحان آخر السداسي أو في دورة الاستدراك، ويمكن تقديم الدروس المكونة للوحدة في شكل دروس نظرية أو أشغال مُسيرة أو أشغال تطبيقية أو أنشطة عملية ميدانية ، كما يمكن أن تجمع بين هذه الأشكال ، كما تنقسم الوحدات التعليمية إلى:

وحدات أساسية: تشمل مواد التعليم الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في الشعبة المعنية.

وحدات استكشافية: تشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع الأفق المعرفي للطالب وتفتح له منافذ أخرى في حالة إعادة توجيهه، وهذا بفضل تعددية المواد التي يميز هذا المفهوم.

وحدات أفقية : تجمع مواد التعليم مثل اللغات الحية والإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال والإنسانيات...الخ، فهي توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية تسهل الاندماج والتكيف المهنيين مع محيط متغير باستمرار.

5 6 نظام الأرصدة:

وهو نظام يتمحور حول الطالب ويرتكز على كمية العمل التي يجب عليه القيام بها لبلوغ أهداف البرنامج، وتحدد تلك الأهداف في شكل معارف نهائية ومهارات واجبة الاكتساب ، ويمثل هذا النظام منهجا يسمح بإسناد أرصدة لكل مكونات برنامج دراسي الذي يأخذ بعين الاعتبار حجم العمل المقرر أداؤه على الطالب والمعارف النهائية وعدد ساعات الدروس ، والمقصود بحجم العمل هو الوقت اللازم نظريا للطالب المتوسط لبلوغ جميع النتائج المطلوبة في نهاية التكوين مع اعتبار الدروس الحضورية والمساهمة في الندوات والدراسة بطريقة مستقلة والتحضير وإجراء الامتحانات والتربّصات.

وتُستعمل الأرصدة كوسيلة للتقييم الكمّي للمهارات الواجب على الطالب اكتسابها خلال مساره التكويني، ذلك أن الارتقاء لا يقاس بعدد السنوات بل بعدد الأرصدة المكتسبة وذلك على غرار النظام المعمول به حاليا في أغلب الجامعات الأوروبية والمعروف بـ ECTS: (European Credits Tranfer System)، وتبعا لذلك تتغيّر طريقة التقييم على أساس أنّ للوحدات التعليمية لكل مسلك قيمة معيّنة من الأرصدة تضمن الحصول على مجموعها للطالب الارتقاء من مستوى إلى آخر.

وتحدد قيمة مجمل الشهادات على شكل أرصدة بالرجوع إلى القيمة المشتركة التي تخص كل الشهادات أي (180) هو الرصيد اللازم لشهادة الليسانس و 300 أي (180+120) بالنسبة لشهادة الماستر، بحيث يقدر السداسي الواحد بـ: 30 رصيد.

6 – **التسيير البيداغوجي و الإداري داخل النظام** : (Annick Cartron, n d)

إن المبادئ التي يعتمد عليها نظام LMD أثناء تسييره البيداغوجي و الإداري والتي تمس: التقييم، الانتقال، التعويض، الاستدراك، التحويل...الخ، تختلف عن المبادئ التي كانت مطبقة في النظام الكلاسيكي و هذا من خلال ما يلي:

6-1-التقييم:

حيث يكون التقييم في هذا النظام بالطريقة التالية:

– تقييم الوحدة التعليمية: يعد الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما (أساسية، استكشافية أو أفقية) إذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها و المرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10.

– كما أن الرصيد المحصل في وحدة تعليمية ما قابل للتحويل إلى مسار تكويني آخر يتضمن تلك الوحدة.

– تكون مراقبة المعارف بشكل متواصل أثناء السداسي (و نقصد بمراقبة المعارف: تقييم العمل الشخصي، TP،TD ، مشاريع، تربصات، تقرير...) و في نهاية السداسي يكون اختبار نهائي وهذا لكل وحدة تعليمية.

– تنظم دورتين لكل سداسي.

– في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية ما على الطالب أن يدخل دورة الاستدراك و التي تكون في غالب الأحيان في شهر سبتمبر.

6-2-الانتقال:

جاء الإصلاح الجامعي ضمن (ملف الإصلاح الجامعي، 2004) الذي أعدته اللجان منصبا على أن يكون الانتقال في هذا النظام بالطريقة التالية:

– إذا تحصل الطالب على60 رصيدا في السنة الأولى فيمكنه أن ينتقل إلى السنة الثانية وهكذا دواليك إلى أن يصل إلى السنة الثالثة.

– يمكن للطالب أن ينتقل من السنة الأولى إلى السنة الثانية، و من السنة الثانية إلى الثالثة رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية، حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمرة الأخيرة.

– يسمح للطالب المتحصل على 50 % من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى، أي 30 رصيد بالانتقال إلى السنة الثانية، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

– يسمح للطالب المتحصل على 80 % من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى و الثانية أي 96 رصيدا بالانتقال إلى السنة الثالثة، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

6–3–التعويض:

و يتم اللجوء إلى هذا المبدأ في حالة ما إذا كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية، حيث يتم بطريقتين إما:

التعويض الداخلي: و يكون بين مقاييس الوحدة التعليمية الواحدة.

التعويض الخارجي: و يكون بين الوحدات التعليمية.

6-4-الاكتساب: (الاحتفاظ)

يعد اكتساب الطالب لوحدة تعليمية مع قيمتها بالأرصدة اكتسابا نهائيا، وعليه تصبح هذه الوحدة مكتسبة بأرصدتها. لذلك يقال أنها قابلة للاكتساب أو قابلة للاحتفاظ.

6 5 +التحويل:

حيث يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي، أو أن يغير الجامعة، و هذا على المستوى الوطني أو الدولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات التعليمية المكتسبة و المشتركة في

تخصصات أخرى، و يتم هذا بواسطة معابر أو جسور تكون موجودة بين مختلف التخصصات.

6-6- التكوين " على مدى الحياة ":

يفرض التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا تحيينا مستمرا للمعارف والأداء التي لا يمكن توفيرهما إلا من خلال نظام مرن ومتفتح، كما يتيح النظام الجديد " ل.م.د " للجميع وفي كل أطوار الحياة، مهما تنوعت المستويات والدوافع المعبر عنها، الفرصة للشروع في تكوين ما أو إتمامه، أثناء أو بعد فترة مقدرة في عالم الشغل.

ويمكن الحصول على نفس الشهادة بطرق مختلفة: التكوين الأولي أو التكوين المستمر أوالتكوين بواسطة التدريب أو المصادقة على محاصيل التجربة.

6-7-الوصاية (Le Tutorat) :

يعني هذا توزيع الطلبة أثناء دراستهم إلى مجموعات صغيرة كل مجموعة يشرف عليها أستاذ أو طالب في السنوات النهائية يدعى وصي " Le Tuteur"، يشرف الوصي على المجموعة من بداية الدراسة حتى التخرج من ناحية:

- الوصاية، الاستشارة والتنسيق.
- التوجيه واختيار الاختصاص.
- التأطير.
- المساعدة في الأعمال الفردية و تحقيق المشاريع، عملية التوثيق والبحث عن المراجع مختلف الصعوبات.

يوجه الطالب بعد كل سنة حسب اختياره وحسب النتائج المحصل عليها بعد دراسة ملفه من طرف لجنة التوجيه والمتابعة. (بكوش بن عيسى، 2005)

6-8-الحركية: (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، 2008)

يجب التفريق بين الحركية الأفقية و الحركية العمودية.

– الحركية الأفقية: تسمح للطالب بمتابعة الدروس في مؤسسات جامعية أخرى بالتوازي مع التخصص الذي اختاره في بداية الأمر. يحدث هذا الأمر عندما يكون المستوى الدراسي متساوي.

– الحركية العمودية: تسمح للطالب بتغيير المؤسسة الجامعية بين شعبتين من نفس التكوين،مثلا الانتقال من الليسانس إلى الماستر. يحدث هذا عندما يكون المستوى الدراسي مختلف.

6–9–المقروئية: تسمح لسوق العمل بقراءة واضحة للشهادة و مقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى. (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري ،2008)

7– تبني الجزائر لنظام (L.M.D):

7–1– وضعية الجامعة الجزائرية:

يشهد الدخول الجامعي غالبا ظروفا صعبة تمثلت في نقص الأماكن البيداغوجية وصعوبة التأطير وسوء التوجيه والتدفق الكبير لأعداد الطلبة الملتحقين بالإقامات الجامعية مما يشكل ضغطا كبيرا على الجامعة، بحيث ظل التعليم العالي في الجزائر يعاني ومنذ الثمانينات من غياب سياسة وطنية تحدد الإستراتيجية على المدى القصير، المتوسط والبعيد لتسيير التدفق الطلابي الكبير الذي كان وراء أزمة الجامعة والذي تترجمه العناصر التالية: (عبد الحميد عبدوني ، 2004)

* اتهام السياسة الوطنية للتعليم العالي بسياسات تهتم بالكم على حساب الكيف بمعنى تسيير التدفق وإهمال تسيير الجانب العلمي البيداغوجي.
* سياسة شعبوية ارتجالية تجسدت في فتح العديد من المراكز الجامعية، وتحويل الموجودة منها إلى جامعات دون أن تتوفر على الشروط والمقاييس اللازمة.
* نقص التأطير وعدم التمكن من خلق جسور للتعاون مع الكفاءات التعليمية العالمية للاستفادة منها.
* تراجع المستوى العلمي البيداغوجي بفعل العوامل السالفة الذكر، الشيء الذي أثر على مصداقية الشهادة الجامعية الجزائرية.

* انعدام الاستثمارات الاقتصادية جعل المؤسسات غير قادرة على استقطاب خريجي الجامعات، وتقليص في مناصب الشغل لحاملي الشهادات.
* تدهور مهنة الأستاذية، وذلك بالحد من المؤطرين من خلال توقيف التوظيف وترسيم أساتذة التعليم العالي وحاملي الشهادات الجامعية بحثا عن وضع أفضل، وبهذا فقدت الجامعة وظيفتها العالمية من إنتاج ونشر المعرفة وتطبيقها لتصبح مكانا لتخريج البطالين من حاملي الشهادات ذوي المستوى المتدني.

ويمكن وصف الوضعية الحالية للنظام الجامعي بعدة إختلالات على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي والعلمي للتكوين، حيث أورد ملف الإصلاح الجامعي(م،إ،ج،2004) الإختلالات التالية:

- في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة:

حيث يمكن تسجيل ما يلي:

– استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فبالرغم من المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.

– مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة، وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة التوجيه عن طريق الإخفاق.

– أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها ، إلا أنه يبقى في غالب

الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها، اللهم إلا عبر إعادة توجيه عن طريق الإخفاق أو إعادة اجتياز امتحان البكالوريا.

– نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، الامتحانات الاستدراكية)، وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

* في مجال هيكلة وتسيير التعليم العالي: يمكن تسجيل ما يلي:

– هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

– طور قصير المدى يمتاز بجاذبية قليلة وغير قادرة للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن انحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة.

– غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل، بل بقائه منغلقا في فرع نفقي.

– تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

* في مجال التأطير: نجد ما يلي:(BERROUCHE & BERKANE, 2006)

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما يؤثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا.

– استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا، لاسيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب.

* في مجال البحث العلمي:

- ضعف مساهمة الجامعة في المجهود الوطني للبحث العلمي.

- عدم وجود برامج بحثية واضحة على مستوى الجامعات.

- عدم توجيه اهتمام كاف من طرف أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي وطغيان الجانب الإداري فيها على العلمي.

- ضعف الدافع لإنجاز البحوث التي تخدم الاقتصاد الوطني بسبب غياب الطلب وعدم وجود مصادر تمويل جديدة.

- قلة مراكز البحوث العلمية المتميزة وغياب رؤية إستراتيجية لها.

- ارتفاع العبء البيداغوجي للأستاذ والمهام الأكاديمية الكثيرة.

* في مجال المواءمة بين التكوين وسوق العمل: حيث نسجل ما يلي:

- برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيل الحديثة.

- اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

وعلى إثر هذه الإختلالات وحسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كان لابد من إعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي سواء على المستوى التسيير أو الأداء و مردودي ة الجامعة الجزائرية.

7-2- مرامي الإصلاح الجامعي:

إن النمو الكمي السريع و الرهيب الذي عرفته الجامعات الجزائرية من حيث التعدادات الطلابية تسبب في العديد من الإختلالات العميقة، كما أن الطابع الأكاديمي للدراسات بالجامعة لا يستجيب لأهداف التنمية، و كذلك لا يتلاءم و التغيرات التي عرفتها بلادنا على المستويات

الاقتصادية و الاجتماعية و كذا السياسية و الثقافية. إذ أصبحت تبدو وكأنها غير قادرة على أن تستجيب و بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع الذي لا سابق له في مجالات التكنولوجيا و العولمة و الاقتصاد و الاتصال ...الخ.

و قد جاءت ملف الصلاح الجامعي(م،إ،ج، 2004) مؤكدا على أن مجمل الإختلالات والضغوطات التي تواجهها الجامعة الجزائرية أصبحت تفرض ضرورة إيجاد حل و محاولة إخراج هذه الأخيرة من الوضعية التي تمر بها و هذا بالرجوع إلى المقاييس العالمية في تنظيم مؤسسات التعليم العالي و كذلك وفق إستراتيجية سليمة تسعى إلى تطوير الجامعة الجزائرية.

لقد لزم على الجامعة الجزائرية اليوم بذل جهد ضروري للتكيف مع التغيرات العديدة والعميقة التي طرأت على محيطها و رفع تحديات جديدة نذكر منها ديمقراطية التعليم على الصعيد السياسي و العولمة على الصعيد الاقتصادي و بروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف و المهارات.

و لا يتم ذلك إلا بتوفير الإمكانيات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة إلى تطلعات المجتمع و في نفس الوقت ملاءمة نظام التعليم العالي وفق المعايير و الأنظمة العالمية.

و لقد أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي في تقريرها النهائي نقائص نظام التعليم العالي وكذا مجموعة من التوصيات التي ينبغي أخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من أن تؤدي الدور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا و أن تكيف نظامها التعليمي و التكويني مع متطلباته.

و قد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 أفريل 2002 على مخطط لوضع توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضع التنفيذ، و بناءا على هذا تبنت وزارة التعليم

العالي و البحث العلمي إستراتيجية لتطوير هذا القطاع في السنوات العشر القادمة وتمثلت في اقتراح هيكلة جديدة للتعليم العالي.

و قد اعتمدت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر على هذه الهيكلة اعتقادا منها بأنه هو الحل في إخراج الجامعة الجزائرية من الصعوبات التي تواجهها و هذا لأنه يحتوي على توجهات و أبعاد و أهداف ما يجعلها ترفع التحدي و أن تكون كمثيلاتها من جامعات العالم.

و قد عرض مشروع الإصلاح هذا، طوال السنة 2004/2003 ليكون موضوع تفكير معمق ساهمت فيه عدة أفواج عمل مكونة من خبراء و جامعيين. حيث أفضت أعمال هذه الأفواج إلى تبني نموذج تكوين يرتكز على الأطوار الثلاث.

إن هذا الإصلاح ليس غاية في حد ذاته، بل هو استجابة لما ينتظره المجتمع و يطمح إليه و عليه، فإنه من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام لمؤسسة الجامعية، يحفظ ديمقراطية التعليم العالي و يسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي، و يؤسس على التكوين المتواصل (تكوين مدى الحياة) لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي.

تلك هي أهم مرامي مشروع الإصلاح الذي يضع الطالب في صلب اهتمامه، إذ أن هدفه الأسمى هو رفع حظوظ نجاح هذا الأخير إلى أعلى مستوياتها، في التخصص الذي يكون قد اختاره و هو على بينة من قدراته الفردية و إمكاناته و تمكينه من التفتح الكامل لشخصيته.

و لقد اتخذت لهذا الغرض إجراءات تنظيمية و هيكلية و بيداغوجية، كذلك تم توسيع رقعة التشاور حول هذا الملف إلى كل الأطراف المعنية كما تم إنشاء خلايا مكلفة بمتابعة الإصلاح

و فرق بيداغوجية و هذا من أجل أن تتخذ التدابير اللازمة و المتعلقة بعرض ملامح التكوين الجديدة.

إذن يرمي هذا الإصلاح، علاوة على تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية وعلى تكريس ديمقراطية الالتحاق بالجامعة، إلى التكفل بالمتطلبات الجديدة الآتية:

– ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي.

– تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.

– تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.

– تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية و آدابها.

– التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم و التكنولوجيا.

– تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما.

– إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور.

ويضاف إلى كل هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال:

– التفتح والتنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدماتها.

– إنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية (فضاء مغاربي، أورو – متوسطي...) تسهل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار ومن ثم تشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث.

إنه بإمكان للجامعة الجزائرية، من خلال انخراطها في هذه الفضاءات، أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي، وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات.

إن اختيار نظام L.M.D يندرج ضمن هذا المسعى، فهو يستجيب لأهداف الإصلاح ويحقق تناغم النظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم.

و قد كان البدء في عملية الإصلاح هذا بفتح مسارات جديدة للتكوين من نمط بكالوريا + 03 سنوات (الليسانس) ابتداء من الدخول الجامعي 2005/2004.

7-3- أهداف نظام LMD حسب الجامعة الجزائرية:

للتخفيف من حدة الأزمة و محاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية قامت الوزارة الوصية و التي نقصد بها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها نظام LMD و الذي يسعى إلى تحقيق ما يلي: (بكوش بن عيسى، 2005)

- السعي إلى تحقيق الجودة و النوعية في التكوين:

و هذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وفق التطورات و التجديد التكنولوجي، كذلك تقوية و تعزيز استعمال التكنولوجيات و وسائل الإعلام و الاتصال أيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل:

-تقليص من مدة التكوين
-تغيير الشهادات الممنوحة
-ظهور فروع و تخصصات جديدة
-الاعتماد على مبدأ الأرصدة.

و تحقيق مثل هذه التغييرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية.

- كما أكد ملف الإصلاح (م،إ،ج، جانفي 2004) أن الجامعة الجزائرية تسعى من خلال تطبيقها لنظام LMD إلى ترقية الحركة التمهينية في التكوين، و هذا بفتح قنوات الاتصال بين

الجامعة و المحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و هذا من خلال توفير يد عاملة مدربة و مؤهلة، و بالتالي تحقيق الكفاءة المهنية و هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة، أي كما جاء في اقتراحات (CNRSE ,2001) أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق و عليه ينبغي أن يحدد محتوى البرامج و المراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستخدمين و الإطارات المهنية. و للتأكد من أن الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة و ذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية و كذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي.

- كذلك يهدف نظام LMD في الجامعة الجزائرية إلى إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر، و هذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية و الجامعات الأجنبية، و إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين و كذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.
- يسعى نظام LMD في الجامعة الجزائرية إلى تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية و الدولية .
- كما يهدف إلى ترقية القيم العالمية و التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح، و احترام الآخر، السلام.

يمكن تحديد أهداف أخرى لتطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية فيما يلي:

- رفع حظوظ نجاح الطالب إلى أعلى مستوى.
- تمكين الطالب من اختيار شعبة ما وهو على بينة من قدراته الفرديةوإمكانياته.
- المرافقة البيداغوجية المستمرة للطالب.
- محافظة الطالب على المكتسبات المحصلة مع إمكان الاستفادة منها عند التحويل.
- تنوع المسارات الجامعية و المعابر.
- تقليص الإخفاق والتسرب الجامعي.
- توفير تكوين يستجيب و متطلبات الاقتصاد الوطني.
- تمكن الطالب الجزائري من دراسة برامج عالمية.

- اندماج المتخرج الجامعي بكل سهولة في الشبكة العالمية للعمل أو التكوين(بكوش بن عيسى، 2005)

8- تطبيق نظام (L.M.D):

لقد أفرزت عملية إصلاح التعليم العالي الجارية ممارسات وعلاقات جديدة بين المؤسسات الجامعية والإدارة المركزية، تمثلت في تحرير المبادرات وتشجيع الإبداع والابتكار ضمن إطار منسجم لنسق التعليم العالي والبحث العلمي.

أ -المسعى المعتمد في التنفيذ:

يرتكز المسعى المعتمد على عدة آليات للوساطة والتقويم:

*على مستوى المؤسسة:

يقع على عاتق مؤسسة التعليم العالي القيام ببناء عروض التكوين، بالارتكاز على قدراتها العلمية والبيداغوجية الخاصة بها، مسخرة في ذلك إمكانياتها في مجال البحث، بمساهمة الشريك الوطني بل وحتى الأجنبي، ليس فقط من أجل تغطية احتياجاتها الخاصة بل أيضا من أجل الاستجابة لطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها، وأن يوفر مسالك متنوعة، ومعابر ما بين مختلف المسالك لتسهيل عملية توجيه الطلبة وإعادة توجيههم؛ لهذا الغرض يتعين على المؤسسة تعبئة وتجنيد فرق تكوين متعددة التخصصات.

* على المستوى الجهوي:

تبدي اللجان الجهوية للتقييم برأيها في مدى انسجام عروض التكوين وجدواها ونوعيتها وملاءمتها وكذا في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسة التعليم العالي المعنية، وهذا في إطار الاحترام الصارم لأحكام دفتر الشروط.

* على المستوى الوطني:

تتمثل مهمة اللجنة الوطنية للتأهيل، في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتأهيلها وتقييم أثار هذه العروض على تنمية البلاد، من خلال وضعها في الإطار

الشامل لإستراتيجية التكوين التي سطرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، طبقا لتوجهات السياسات العمومية.

وعلى اللجنة الوطنية للتأهيل أن تتأكد أيضا، فضلا عن ذلك، من نوعية وسمعة مختلف الشركاء الذين يساهمون في عروض التكوين، إلى جانب فحص ما تقدمه مختلف اتفاقيات التعاون الوطنية والدولية المرافقة لعروض التكوين.

وتمثل هذه اللجنة بحكم تشكيلتها المكونة من خبراء جامعيين وممثلي مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، هيئة ضامنة لانسجام خريطة التكوين العالي وضمان تنسيق مكوناتها. وقد تم تطوير مجمل هذه الميكانيزمات بفضل برنامج عمل مكثف للإعلام لفائدة الأسرة الجامعية وحتى الجمهور العريض، من خلال تنظيم لقاءات وتظاهرات ذات طابع علمي وبيداغوجي، ومن خلال عقد ملتقيات وطنية ودولية.

ب- الإجراءات المرافقة للتنفيذ:

ترتكز عملية إنجاح إصلاح من هذا الحجم على مسعى رصين ومحكم مدعوم بالتزام كل مكونات الأسرة الجامعية وانخراطها الطوعي في مسار هذا الإصلاح، وقد تم تجسيد هذا المسعى من خلال الطابع التدريجي و التشاركي الذي اعتمدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مقاربتها لتنفيذ الإصلاح وفي حرصها على مرافقته بإجراءات هامة:

* في مجال التأطير من خلال:

- وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني.
- تشجيع التكوين "مدى الحياة" للأساتذة والباحثين والإطارات.
- تسخير الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير قصد التحضير لاستقبال مليون ونصف مليون طالب في آفاق 2009/2010.
- مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج، من خلال اتخاذ تدابير تحفيزية وإضفاء مرونة على المعاملات الإجرائية.
- تدعيم مشاركة الإطارات والكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، والمشاركة في الندوات وتأطير التربصات المهنية.

– ترقية وتطوير الطرائق التعليمية الحديثة، خاصة عبر تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم (الانترنت، التعليم الالكتروني).

– إعلام الأساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمضامين الإصلاح، من خلال برمجة دورات تحسيسية: ندوات، لقاءات، تربصات. (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، 2008)

* في مجال البيداغوجيا : أوضح مخطط الاصلاح المرافق لملف الاصلاح الجامعي ما يلي:

– تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي.

– تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث خاصة وأن مخابر البحث ستشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج.

– تثمين التربصات في الأوساط المهنية.

– تطوير أنماط تكوين جديدة تعتمد أساسا على تكنولوجيات الإعلام والاتصال مثل التعليم عن طريق الخط(المباشر online)، التعليم الالكتروني.

– مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجع للزمن البيداغوجي.

* في مجال الخريطة الجامعية من خلال:

– إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع، والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان تناغم متوازن ما بين الطلب على التكوين وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية، والواقع الاجتماعي الاقتصادي للبلاد على المستويين المحلي والوطني.

* في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث من خلال :

وضع هياكل تتكفل بـ:

– استقبال الطلبة وتوجيههم (خلايا LMD).

– تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها.

– تقييم التعليم.

– تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين.

– تأسيس نظام الوصاية و الإشراف (Tutorat) لضمان مرافقة الطلبة طوال مسارهم الدراسي.

* في مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية من خلال: إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أسس الحكامة الراشدة بهدف:

- تحسين القدرات التسييرية لمسؤولي المؤسسات.
- تدعيم روح الحوار والتشاور باحترام قواعد أخلاق المهنة الجامعية وآدابها.
- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي.
- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.

* في مجال التعاون الدولي من خلال:

تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين، وإرساء تعليم جديد وإعادة تفعيل البحث العلمي بالارتكاز على:

- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي- أورومتوسطي...) ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ذي نوعية، يُسَهل حراك الطلبة والأساتذة والباحثين ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث.
- تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع مردوديته.
- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذو المستوى العالي.

* في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية من خلال:

- مسعى وإستراتيجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار والتشاور.
- إصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث يكون جاذبا ومحفزا ويضع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية.

9- صعوبات تطبيق نظام (L.M.D):

يواجه نظام LMD في الجزائر عدة صعوبات تعرقل تطبيقه السليم وتعيق تحقيق الأهداف المرجوة منه، جعله يصطدم ببعض الصعوبات والتي من أهمها:

(عبد الكريم حرز الله و كمال بداري، 2008)

- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق والطموحات المرجوة منه (التكوين النوعي).

- افتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم، مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار.

- عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي ولائق من خدمات الإعلام الآلي والإنترنيت.

- قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما يرهن فرص إيجاد مناصب العمل.

- انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي وغياب كامل للخرجات العلمية والتربصات الميدانية.

- اختلاف الشهادات بسبب التكوين التخصص لنيل الشهادات المهنية حسب المنطقة ، مثلا شهادة طالب متخرج من جامعة معينة تختلف عن شهادة طالب متخرج من جامعة أخرى في نظر قطاع الشغل.

- استقلالية المؤسسات الجامعية وإن كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوع من أنواع اللاستقرار في قيمة الشهادة، وهذا ما جعل النظام في فرنسا لا يكتب له النجاح لحد الآن.

- قضية تصنيف الشهادات في الوظيف العمومي وما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني.

– إن التوجه نحو الليسانس المهنية يطرح في بعض التخصصات هجرة الطلبة نحو هذه التخصصات المهنية الشيء الذي يدفع ببعض الأساتذة والبيروقراطيين لتشكيل جماعات عمل لخلق شهادات مهنية، لا لتطوير نظام LMDوإنما لحفظ مناصب عملهم.

– صعوبة اختيار المسار أو المشروع التكويني للطالب(17–18سنة) الذي يترتب عنه لاحقا اختيار مهني، لاسيما وإذا علمنا أن الطالب في الجزائر ظل لفترات طويلة بتكوين محدود وضعيف في مراحل ما قبل الجامعة، وإذا كان ممكنا فإنه يتطلب حيازة إمكانات ثقافية وفكرية كبيرة للفرد في المجتمع الجزائري والطالب على الخصوص.

وأهم مشكل هو قلة الإعلام في الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه ولا عن مستقبلهم التعليمي.

إن المتمعن في هذا النظام يرى أنه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرنة ويرتبط بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي والتفتح عليهما، لكن أي إصلاح مرهون بمدى توفير الظروف الملائمة لنجاحه، فهذا ما يعاب على هذا النظام الذي لم يوفر له المناخ في الوقت الحالي ماديا و بشريا ك:

– نقص المرافق البيداغوجية– المخابر، قاعات المطالعة، مكتبات متخصصة ...الخ.

– النقص الفادح في التأطير لاسيما غياب الأستاذ الوصي.

وما يلاحظ كذلك هو عدم جاهزية القوانين المسيرة له والاكتفاء بقوانين النظام القديم فمثلا الشروط التي تتحكم في إعادة التوجيه والتحويلات تجده يعبر عنها دائما بعبارة يتحدد لاحقا ، وهو ما يظهر جليا في القرار الوزاري المؤرخ في 23 يناير 2005 الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف، إضافة إلى غياب النصوص القانونية التي تضبط كيفيات الانتقال من الليسانس إلى الماستر ومن الماستر إلى الدكتوراه.

كما يلاحظ كذلك أن هذا النظام يواجه صعوبات كبيرة في التطبيق كونه ليس متعلقا بالجامعة وحدها بل يتعداها إلى الشريك الاقتصادي الذي هو الآخر يخوض تجربة جديدة متمثلة في الخوصصة والمؤسسات الصغيرة وفتح المجال للمستثمر الأجنبي، يضاف إلى ذلك عدم استعداد واستيعاب الأسرة الجامعية وعلى رأسها رؤساء المؤسسات الجامعية والأساتذة للتحديات التي يفرضها النظام الجديد، هذا الأخير يستوجب استنفارا قويا لجميع الإمكانات المادية والبشرية.

هذا ونشير أن الوزارة الوصية استعملت كل الطرق والأساليب من أجل تطبيق هذا النظام وتعميمه، وتناست الطريق السليم وهو الحوار والنقاش وفتح الباب أمام كل الشركاء لتقديم الآراء حول هذا النظام، فهذه التجربة وإن استوفت حقها من التحضير المادي والأكاديمي فهي لم تستوف حقها من النقاش حول آلية التطبيق في الجامعة ، وهو ما يبقي هذا الملف أرضية للنقاش والإثراء حيث يبقى عاملا من عوامل استقرار الجامعة ويساهم في كل ما من شأنه المحافظة على استقرارها ورقيها والنهوض بها إلى مصاف الجامعات العالمية . (السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم ، 2005)

خلاصة الفصل:

خلاصة القول إن الإصلاح ضرورة حيوية وهو إحدى السنن في عملية التقويم وفي أي منظومة كانت اقتصادية، تربوية، سياسية، اجتماعية لأن الهدف الأسمى هو الوصول إلى التكيف مع المعطيات الجديدة و التناغم مع المتغيرات في ظل عولمة تكتسح كل الميادين. ولما كان أحسن استثمار هو الاستثمار في رأس المال البشري باعتباره استثمارا استراتيجيا فإن دور الجامعة التي تمثل النخبة ملزمة كل مرة أن تقف لمراجعة أهدافها ومناهجها وفلسفتها؛ تلك المراجعة التي تنبع من ذاتها قبل أن تفرض عليها من الخارج.

ورغم أن الفارق عميق بين فضاء التطبيق سواء في أوروبا أو في أمريكا إلا أن روح التجديد تبرز من خلال فلسفة النظام الذي حول الجامعة إلى نسق مفتوح على المجتمع إما بعلاقتها بالاقتصاد أو من خلال الرفع من قيمة العلم والتعلم بفضل إمكانية حركية الطالب وقيمة شهادته العلمية أو عبر توفير التكوين العالي و المتخصص حسب الرغبة أو مدى التحصيل الأكاديمي للطالب في ظل تحديات يجب تشخيصها ومعالجتها كالتوجيه وضمان المشروع التكويني للطالب و تفعيل الدور الحقيقي للجامعة تموينا واستقلالية لتتمكن من تلبية حاجيات سوق العمل ورغبة المتكون من جهة و إحداث التوازن الضروري بين مختلف التخصصات و المهن.

وكما هو منتظر من هذا الإصلاح، ومن خلال الخطوط العامة لفلسفته، فإنه يقع على عاتقه تحسين صورة الإطار الجامعي سواء تعلق الأمر بتحقيق طموحاته عبر تلبية رغباته في التخصص الذي يرغب فيه مع مراعاة قدراته ومواهبه، أو عبر التكوين الجيد الذي يسمح له باكتساب معارف نظرية و تطبيقية تؤهله مستقبلا إلى الاندماج في سوق العمل وحدوث توافق ما بين المادة العلمية المكتسبة وما يلاقيه من تخصص في منصبه العملي، فإذا كانت الحاجة ملحة للتمهين السريع لدى فئات من الطلبة، فإن استكمال المشوار التعليمي يبقى الشغل الشاغل لدى شريحة معتبرة من الطلبة.

الفصل الخامس

نظرية السلوك المخطط

تمهيد

1- تقديم و تعريف متغيرات نظرية السلوك المخطط

2- اختيار نظرية السلوك المخطط (TCP) كنموذج (قرار/سلوك)

3- توسيع نظرية السلوك المخطط (TCP) للمتغيرات

4- تحديد السلوك: دور النية و التحكم السلوكي

5- التحكم السلوكي و المرور إلى الفعل

6- دور المتغيرات الخارجية لنموذج نظرية السلوك المخطط (TCP)

7-نقد نظرية السلوك المخطط (TCP)

8-إشكالية ترجمة مصطلح النية(intention)

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد نظرية السلوك المخطط (TPBأو TCP) التي وضعها " Icek Ajzen" ما بين سنة 1985 و 1991، و النظرية التي سبقتها: نظرية السلوك المعقول (theory of reaonned action) المطورة من قبل " Ajzen " و "Fishbein" بين سنة 1975 و1980،تعد هاتان النظريتان من النظريات المسماة بالسلوك المعقول. هذه الأخيرة تنتمي إلى حقل علم النفس الاجتماعي لأنها تتعلق بالمرجعية لمجموعة المعايير الاجتماعية لتفسير السلوك، هذه النظريات التي كانت نتيجة برنامج بحثي واسع الذي بدأ سنة 1950.

نظرية السلوك المعقول التي أدخلها "Fishbein" (1964)، كان الهدف منها إدماج في إطار مفاهيمي واحد جملة من النظريات و المفاهيم المتباينة حول علاقة الموقف بالسلوك. هذه النظرية اتسعت لتشمل متغيرات جديدة توقعية حيث سمحت بتكوين نظرية السلوك المخطط(TCP)، فنظريتا السلوك المخطط و المعقول من النظريات السلوكية التي لهما عددا معتبرا من الفرضيات المشتركة و التي من أساسها أن النية هي المحدد الأساسي فيه للشروع في السلوك، حيث أنه عند تحليلنا لمحددات النية السلوكية، توفر هذه النظرية إمكانية التفسير، التنبؤ و تغيير السلوك في الوضعية الاجتماعية سواء كان هذا الأخير بسيطا أو مركبا (متعلق ببعد اجتماعي صرف أو متعدد الأبعاد: اقتصادي،اجتماعي،بيئي،تربوي...).

أما الفرضية الثانية المشتركة بين نظريات السلوك المعقول تتلخص في أن الأفراد باعتبارهم عقلانيين (rationnels)، و الذين يستعملون بصفة منتظمة المعلومات المقدمة إليهم و بالتالي فإن سلوكهم في الواقع الاجتماعي غير مسير بدوافع لاشعورية أو متحولة،وبالعكس من هذا يعتبر كل من "Ajzen " و "Fishbein" أن الأفراد يثمنون سلوكهم قبل اتخاذ القرار، وبذلك جاء مصطلح " raisonné" (المعقول) الناعت للنظريتين و التي تبرر بصفة أو بأخرى تطبيق هذه النظريات في المجال التربوي و التعليمي.

1- تقديم وتعريف بمتغيرات نظرية السلوك المخطط (TCP):

كما هو معلن سابقا، تعتمد دراستنا على نظرية السلوك المخطط (theory of planned behavior)، و بالفرنسية (théorie du comportement planifié)، التي ترجع في الأساس إلى دراسات آيزن (Ajzen, 85, 88, 91) و القائمة أساسا على أعمال كل من آيزن و فيشبين(Ajzen et Fishbein, 75)و (Ajzen & Fishbein,80) حول نظرية السلوك المعقول، وبحسب هذه النظرية فإن كل سلوك بشري يمكن التنبؤ به انطلاقا من نيته.

فإذا تعرفنا على نية شخص للإقدام على فعل، يمكن التنبؤ بتنفيذ الفعل أو عدمه، و النية من جهتها محددة بالاتجاه نحو السلوك، و بإدراك المعايير الاجتماعية وبإدراك الشخص حول تحكمه في السلوك، حيث يمكن ترجمتها رياضيا كما يلي:

C=I= (At+Ns+Pcc)

حيث:

C (comportement)= يمثل السلوك الذي نتنبؤ به.

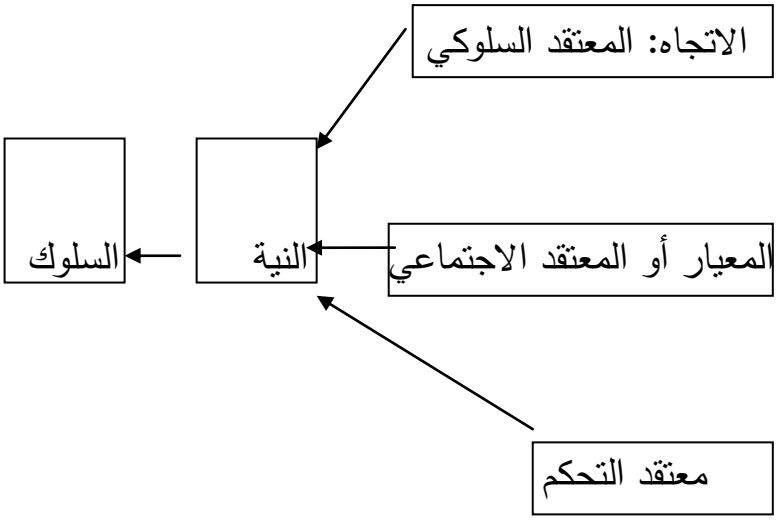
I (intention)= النية

At (attitude)= الاتجاه نحو السلوك

N (normes sociales)= إدراك المعايير الاجتماعية

Pcc (perception du contrôle comportemental)= إدراك التحكم في السلوك.

وهذا النموذج يمكن تقديمه وفق المخطط التالي:



المخطط رقم1: تصور نظرية السلوك المخطط(AJZEN, 1991)

وكما هو مبين في المخطط فإن النظرية ترتكز على خمسة مفاهيم: السلوك، نية تبني السلوك، الاتجاه نحو السلوك المرتقب، إدراك المعايير الاجتماعية و إدراك التحكم السلوكي.

فالمخطط يسمح بتحديد العلاقات الموجودة بين مفاهيم النموذج النظري وكذا العلاقات السببية بين المفاهيم الخمس.

مبدئيا لدينا: At+Ns+Pcc كما أنها تبدو مرتبطة ببعضها، هذه المتغيرات الثلاث مفترضة مستقلة نظريا، و تأثيرها المركب يحدد نية الشخص لتبني سلوك معين.هذه النية إذا تكونت تترجم بعدئذ في سلوك(الذي هو المتغير الأخير المتنبأ به).

فالنية تلعب دور الوسيط بين العوامل الثلاث المبدئية و السلوك، بمعنى أنه عن طريق هذا المتغير الوسيط (النية) فإن الاتجاه، إدراك المعايير الاجتماعية و إدراك التحكم السلوكي تؤثر على السلوك بطريقة غير مباشرة، كما تسمح هذه النظرية وتحت بعض الشروط التي سنتطرق إليها لاحقا إضافة بعض العوامل.

1-1- تعريف وقياس مفاهيم نظرية السلوك المخطط (TCP)

في هذه الفقرة سنقوم بتعريف و وصف كل المفاهيم الواردة في نظرية السلوك المخطط TCP وكذلك كيفيات قياسها.

1-1-1- السلوك:

في البداية و في هذا الفصل كما في كل الدراسة فالسلوك نعني به: الفعل، المهمة فكلها تعابير موافقة للمفهوم المقصود:mission, action, comportement

بحسب تعريف آيزن " Ajzen " فإن السلوك هو الاستجابة الظاهرة و الملاحظة تجاه هدف معين وفي وضعية محددة، فكل من آيزن و فيشبين(Ajzen & Fishbein,1980) يفرقون بين السلوك المحدد بمؤشر واحد كما في حالة سلوك فريد، و بين السلوك المحدد بعدة مؤشرات (سلوك متعدد).

فالسلوك الواحد يخص سلوك خصوصي يباشره فرد واحد، وحتى يمكن قياسه فإن تعريفه يجب أن يكون في وضوح تام بحيث لا يثير عدة تأويلات، أما السلوك المتعدد فهي محصلة السلوكات الفردية، وهي ليست قابلة للملاحظة مباشرة و لكن يمكن إرجاعها إلى سلسلة من السلوكات الواحدة التي يمكن أن تمثلها (تعبر عنها) و تظهرها في مختلف الأنساق عبر الزمن.

1-1-2- قياس السلوك:

يقترح "آيزن" أربعة عناصر لقياس السلوك: الفعل، الهدف من السلوك، السياق الذي يتم فيه و الزمن الذي يجري فيه.

مثال: عدم الحضور المنتظم للطلبة للمحاضرات(سلوك)، فالطالب يمكن أن يكون غير منتظما لمحاضرة معينة أو لعدة محاضرات(فوارق في الهدف)، كما يمكن أن يظهر انتظاما في الحضور إلى الجامعة ولكن غير منتظما للحضور إلى الكلية(تعدد السياق) و أخيرا فهذا

الطالب يمكن أن يكون غير منتظما خلال سداسي أو جزء منه أو خلال كل السنة(فرق في الزمن).

وكما هو موضح في المخطط فإن النية كمتغير فهي تؤثر مباشرة على السلوك،وبالتالي فهو المفهوم اللازم تعريفه حاليا:

1-1-3- النية:

حسب آيزن و فايشبين(Fisbein & Ajzen,1975) فإن النية تشير إلى ما يفكر فيه الناس القيام به تجاه شيء ما، أي تشير إلى أي حد يعزم الشخص الشروع فيه وبالخصوص نية تبني سلوك يعبر عن الاحتمال التقديري شخصيا للشروع فيه، وبذلك تمثل العوامل المحفزة التي تحدد السلوك البشري.

ففي منطق نظرية السلوك المخطط فإن نية الشخص للشروع في الفعل هي العامل الأساسي و الفوري الذي يحدد مشروعه الحقيقي في ذلك الفعل، فكلما كانت النية قوية، كلما كان احتمال إنجاز الفعل مرتفعا. فإذا تمكنا إذن من معرفة نية الأشخاص تبني السلوك من عدمه سيكون لدينا حظوظ قوية للتنبؤ بهذا السلوك، أي كلما كان هذا العامل معروفا بصفة جيدة، كلما كان التنبؤ دقيقا، وفي الخصوص فإن ثبات النية مهم جدا من أجل التنبؤ بالسلوك (Fisbein & Ajzen,1975;Ajzen & Fisbein,1980; Ajzen,85,88)

ويرتبط هذا التنبؤ بالزمن حيث كلما كان الزمن الفاصل بين قياس النية و ملاحظة أو قياس الفعل قصيرا، كلما ارتفعت دقة التنبؤ، وبمعنى أدق إذا كان الزمن الفاصل بين تكوين النية(على أدنى تقدير قياسها) و السلوك المقبل عليه طويلا، ارتفع احتمال حدوث وتدخل عوامل أحداث أخرى التي من الممكن أن تغير النية، هذا ما تحرص عليه دراسات الرأي و الاتجاه في الأحداث السياسية و الانتخابات الرئاسية، أو القرارات الهامة سياسيا وعسكريا و اقتصاديا.

فمعرفة الأحداث الجديدة أو الأحداث غير متوقعة يمكن أن تعزز نية الشخص أو تسوقه إلى الإحجام عنه، وكذلك كلما كانت نية الشروع في الفعل ثابتة عبر الزمن تنبئ بنوع من دقة السلوك المرجو، ففي الحياة اليومية تكون هناك صعوبات و أحيانا لا جدوى من قياس النية إلا بزمن قليل من شروع الفرد في الفعل المستهدف.

مثال: قد يختار الطالب قبل صدور نتائج البكالوريا فرعا بناءا على رغباته وتطلعاته لكن نية تسجيله في ذلك الفرع لا يمكن الاعتماد عليها بصفة أكيدة، فالتسجيل في فرع محكوم بالمدة الزمنية الفاصلة بين إعلان النتائج و التسجيل النهائي، ففي هذه الفترة تتدخل عدة اعتبارات منها: العلامات المحصل عليها، آراء الأصدقاء و الطلبة القدامى ورغبات الأولياء.

ففي المجال التربوي تختلف الفوارق بين أهمية الزمن مقارنة بالمجال الاقتصادي حيث تزيد أهمية الزمن لدى المؤسسة الاقتصادية في التنبؤ بعدة شهور مسبقا في نية الأشخاص لشراء منتوجها.

1-1-4- قياس النية:

تقاس النية بأسئلة يطلب من خلالها من الأشخاص إذا كانت لديهم نية في تبني سلوكا معينا، مثل: هل لديك نية للانضمام للنادي العلمي في كليتك؟

أما السلم المستعمل لقياس النية هو مقياس ليكارت ببدائل ثنائية أو ثلاثية و حتى خماسية(Ajzen,2002)

وكما تم تحديده سابقا، فإن نظرية السلوك المخطط تدعم أن النية تصدر من ثلاثة عوامل مفاهيمية مستقلة وهي: الاتجاه نحو السلوك، إدراك المعايير الاجتماعية و إدراك التحكم في السلوك.

1-2- الاتجاه:

الاتجاه هو استعداد للإجابة بالقبول أو الرفض لشيء، أو شخص، أو مؤسسة أو حدث (Ajzen, 1988)، وهو استعداد وجداني و تقييمي(Fishbein & Ajzen, 1975).

وبهذا فهم يتصورون الموقف كحجم التأثر بالقبول أو الرفض لشيء ومقارنة بالسمات الشخصية، فالاتجاهات لها خصائص مميزة بأن تكون وجدانية و تقييمية وكذلك موجهة نحو الهدف، في مقابل السمات الشخصية التي هي استعدادات عامة، كما تتميز الاتجاهات بأنها مبدئيا قابلة للتغير لما تتخلل أحداث أو تتوفر معطيات جديدة، أما السمات الشخصية على العكس هي استعدادات تتميز بنوع من الثبات (Fisbein & Ajzen, 1975)

أما فيما يتعلق بالسلوك فالاتجاه لدى الشخص بحسب آيزن يعبر بأنه حكم شخصي صالح أو غير صالح للشروع في الفعل، كما يرجعه كذلك إلى الدرجة التي من خلالها يقيم الشخص قبول أو رفض السلوك الذي هو محل المبادرة(Ajzen,1991)، كما اعتبره آرميتاج (Armitage & Conner,2001) تقييم ايجابي أو سلبي، وبهذا فالاتجاه يترجم بذلك القيمة التي ينسبها الشخص للسلوك، وباعتبارها أحكاما فإن الاتجاهات تختلف من شخص لآخر فالبعض يحكمون عليها بالإيجاب و البعض بالسلب.

يؤكد آيزن على أنه إضافة لقدرته التنبؤية فإن الاتجاهيسمح بالحصول على فهم أفضل للسلوك المرتقب القيام به(Ajzen,1988)، فالاتجاه نحو سلوك معين ينجم عن مجموعة من الاعتقادات المرتبطة بهذا السلوك وعموما فإن هذا الاعتقاد هو الاحتمال الشخصي للعلاقة بين الشيء الذي هو موضوع الاعتقاد و أشياء أخرى فالاعتقاد نحو شيء ما يستند إذن إلى إشراك خاصية أو عدة خصائص للشيء المعين.(Fisbein & Ajzen, 1975)

هذه الخصائص أو الصفات قد تكون أشياءا أخرى، مميزات وأحداث(Ajzen,1988)، فإذا أخذنا على سبيل المثال إتمام الطالب لتكوين جامعي يضمن شغلا في سوق العمل، ففي

هذا المثال يشترك عنصرين "إتمام تكوين جامعي" و " الشغل" فالاعتقاد يكمن في إشراك تبعات ايجابية وسلبية(تكلفة) للفعل المستهدف و بما أن الصفات المشتركة مقيمة إيجابا أو سلبا فإننا نكتسب آليا اتجاها نحو السلوك. وبحسب مفهوما الاتجاه يؤكد كل من آيزن و فيشبين (Ajzen,1991) و (Fishbein & Ajzen,1975) أن اتجاه شخص نحو سلوك معين جد مرتبط بمجموعة من المعتقدات تعتبر كل متكامل و ليس بالضرورة متعلقة بمعتقد واحد.

ومن هنا، فالاتجاه نحو سلوك محدد من طرف سلسلة من الاعتقادات الظاهرة(البارزة) متعلقة بهذا السلوك، وبذلك فالاتجاه المناسب حيال سلوك يفسر بما أن المعني يشرك أكثر مجموعة من العواقب الايجابية لهذا السلوك، وأن الاتجاه السلبي يفسر كذلك إذا كان المعني يشرك أكثر مجموعة من العواقب السلبية، فكلما كانت هذه العواقب مرغوبة، كلما كان تقبل الشخص الاتجاه.

1-3- قياس الاتجاه:

بحسب الطبيعة التقييمية للاتجاهات، سواء كانت ايجابية أو سلبية، فإن "فشبين" و"آيزن" يقترحان بأن تقاس وفقا لعملية تضع المستجيب على سلم تقييمي ثنائي القطب (Ajzen & Fishbein,1975)، ولقياس الاتجاه مباشرة يمكن تطبيق طريقة المميزات الدلالية (Différenciateurs sémantiques)، هذه الطريقة التي وضعت من طرف أوسكود"Osgood"، صوسي"Suci " وتوننبوم"Tunnenbaum " (1975) تتضمن تقييم الفعل بواسطة مجموعة من الثنائيات من الصفات المشتركة تقع على سلم ثنائي القطب يتكون من 7 مستويات، مثل: مرغوب/ غير مرغوب، مستحب/ غير مستحب.,(Osgood, & al, 1957)

1-4- القياس غير مباشر للاتجاهات:

القياس غير مباشر للاتجاه يرتكز على نموذج: توقع القيمة (Expectancy-value) (Fishbein & Ajzen,1975) وبحسب هذا النموذج، فإن السلوك البشري متعلق

بالأثر المركب من العواقب المنتجة عبر الفعل و القيمة المتعلقة بكل عاقبة على حده (Zimmermann, 1997) وذلك بضرب قوة الاعتقاد(C) لتبني سلوك مرتبط بعاقبة معطاة من طرف القيمة (V) المتعلقة بهذه العاقبة وبذلك نحصل على نتيجة إجمالية نحو السلوك:

ATind= Ci * Vi

حيث:

ATind: الاتجاه

Ci:اعتقاد المستجيب إذا كانت العاقبة (i) تحدث إذا تبنى السلوك.

Vi: القيمة التي يعزوها المستجيب للعاقبة (i)

مثال: على سلم يتراوح ما بين غير محتمل إلى جد محتمل، فالطالب يمكن أن يشير بأنه يعتقد أن سيتابع دراسته، لا يمكن إضاعته وقته في اللهو و اللامبالاة... وكما تؤثر الاتجاهات على النية، تؤثر كذلك المعايير الاجتماعية، وسنخصص العنص الموالي لهذا المتغير التنبؤي للنية.

1-5- المعايير الاجتماعية:

كما سبق القيام به، سنقوم هنا كذلك بالتعريف و وصف إدراك المعايير الاجتماعية ثم كيفية قياسها.

1-5-1- تعريف و وصف إدراك المعايير الاجتماعية:

إدراك معايير الاجتماعية تخص ما يسمى التأثيرات أو الضغوطات التي يدركها الشخص حيال القيام بالفعل، فآيزن و فيشبين يخصون هذه التأثيرات بما ينتظر الأشخاص المهمين من المستجيب أو يعتقدون ما سيقوم به تجاه المبادرة للقيام بسلوك معين وهؤلاء الأشخاص المهمين لديه قد يكونون(الأب و الأم، الإخوة و الأخوات، الأصدقاء، زملاء الدراسة و العمل، الزوج و الأولاد)(Fisbein & Ajzen,1980).

هؤلاء الأشخاص يدعون بالأشخاص الم رجعيين (personnes référentielles)، يشكلون ضغوطا على الشخص لتبني السلوك، حيث تتوقف النية على مقدار ذلك الضغط.

و على غرار الاتجاهات، فإدراك المعايير الاجتماعية مؤسس على سلسلة من المعتقدات، التي تكمن في الاحتمال المرتبط بالاستحسان أو استهجان أهمية السلوك من طرف الأشخاص المرجعيين، و بعبارة أخرى يوجد سياق معرفي قيد الاشتغال حيث يعتبر المعني ما إذا كان أشخاص آخرين في المحيط يفكرون بأنه يجب عليه القيام بالفعل أوالإحجام عنه. هذه المعلومة هي المستعملة لتكوين المعتقدات، فحسب آيزن و فشبين (Ajzen & Fishbein,1975) فإن للمعتقدات علاقة بالأشخاص المرجعيين، حيث يمكن وعلى غرار المعتقدات الأخرى أن يتكونوا انطلاقا من الملاحظات أو عبر سياق استنباطي.

فالشخص يمكن أن يعلم عن طريق شخص آخر بأن المرجعيين ينتظرون بأنه سيقوم بذلك الفعل، فهذه المعلومة يمكن قبولها أو رفضها، كذلك يمكن أن يستنتج توقعات شخص مرجعي انطلاقا من بعض المعلومات التي تلقاها أو بعض الأحداث الملاحظة، كما يستنتج كذلك التوقعات على أساس ما يظنها اتجاه الشخص المرجعي نحو ذلك السلوك المقبل عليه.

كما مر بنا سابقا قياس الاتجاهات، فإن إدراك المعايير الاجتماعية يمكن أن تقاس بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

1-5-2- القياس المباشر لإدراك المعايير الاجتماعية:

القياس المباشر لإدراك المعايير الاجتماعية يمكن قياسها بالطلب من المستجوبين إلى أي حد يقدر بأن الأشخاص المهمين بالنسبة له يوافق أو لا يوافق على تبني السلوك أوإلى أي حد ينتظرون الشروع في الفعل باستعمال سلم ليكارت يتراوح بين موافق تماما إلى غير موافق تماما.

ملاحظة: عادة هذا القياس يرتكز على سؤال واحد(بند واحد مرجعي يخص الأشخاص المهمين للمستجوب أو بالأحرى عدة أسئلة مرجعية تخص كل واحة شخص معين، فإن ذلك يشكل إشكالية قياسية:

1-5-3- القياس غير مباشر لإدراك المعايير الاجتماعية:

القياس غير مباشر لإدراك المعايير الاجتماعية يتبع طريقة مماثلة لتلك المُقدَمَة لقياس الاتجاهات، وبالتحديد نطلب من المستجوبين:

أ- الإشارة على سلم يتراوح ما بين جد غير محتمل(- 3) إلى جد محتمل (3) بأنه يعتقد تبني ذلك السلوك سيوافق عليه الأشخاص المرجعيون أو لا يوافقون (Cni).

ب- الإشارة على سلم يتراوح ما بين غير موافق تماما(1) إلى موافق تماما(7) في مستوى دافعيتهم التطابق مع توقعات المرجعيين(Mci).

كل اعتقاد يضرب بعد ذلك بدافعية التطابق الموافقة، وعند جمع الجداء المتحصل نتحصل على نتيجة القياس للمعايير الاجتماعية، حيث يعبر عنها رياضيا كما يلي:

PNC= Cni*Mci

حيث:

PNC= إدراك المعايير الاجتماعية

Cni=معتقد الشخص المرجعي (i) الموافق أو غير موافق على تبني السلوك.

Mci= دافعية التطابق لتوقعات الشخص المرجعي (i)

وباختصار: الأشخاص يُكوِنون نية الشروع في الفعل لما يكون لديهم اتجاه موافق نحو السلوك ولما يعتقدون بأن الأشخاص المرجعيون ينتظرون القيام به.إذا كان السلوك متعلق بإرادة المعني فقط، أي إذا كان هذا الأخير قادر أن يقرر تبني السلوك من عدمه، فإن هذين المتغيرين(الاتجاه و إدراك المعايير الاجتماعية) كافية للتنبؤ به. وفي المقابل إذا كان المعني في وضعية التداخل مع متغيرات أخرى، فإن درجة التحكم التي يعتقد لديه للتحكم في السلوك ستكون المتغير الثالث.هذا البعد يسميه آيزن بالتحكم في السلوك المدرك (Ajzen,1991)

1-6- إدراك التحكم في السلوك(PCC):

يتضمن إدراك التحكم في السلوك العناصر التالية وهي: تعريف و وصف إدراك التحكم في السلوك .

رغم أن تعريف مفهوم:" perceived behavioral control" في اللغة الانجليزية فيه التباس: هل هذا الإدراك يخص السلوك أم التحكم؟ وبذلك فإننا نقصد دائما إدراك التحكم في السلوك:la perception du contrôle comportemental(PCC)، فمعتقد إدراك التحكم السلوكي يرجع إلى إدراك الأشخاص لسهولة أو صعوبة السلوك الذي سيقدم عليه، وهذا المتغير ينضوي تحته مفهومين: الأول يخص مركز التحكم(Locus de contrôle) الذي يعني الاعتقاد العام لدى الشخص هل باستطاعته التأثير على مجرى حياته؟(وقد يكون داخلي أو خارجي)(Rotter,54,66) أما المفهوم الثاني فهو الفعالية الذاتية التي ترجع إلى إدراك الشخص لقدرته على إنجاز سلوك معين(ثقته في نفسه) (Bandura,77,82,86,97).

مفهوم إدراك التحكم في السلوك يجمع إذن بين مفهومين: مركز التحكم (loc) و الشعور بالفعالية (sentiment d'efficacité)(SE). الأول طوره (Rotter,54,66) و يعني الاعتقاد العام لدى الفرد لإمكانية التأثير في مجرى الحياة من عدمها، و خصوصا لما يعتقد بأن له القدرة الفعلية في التأثير في الأحداث اليومية للحياة ويسمى مركز التحكم الداخلي locus de

(contrôle interne)، كما يمكن لهذا الاعتقاد أن يتأثر بعوامل خارجية مثل الحظ أو البنى الاجتماعية وتسمى حينئذ مركز التحكم الخارجي(locus de contrôle externe).

وتكمن إشكالية مركز التحكم، كما تم تجريبها بأنها غير قابلة للتعميم كليا، سواء كهدف أو سياق، ذلك أن المعتقدات المرتبط ة بمركز التحكم لا يمكن أن تتطابق كليا مع السلوك المقصود((Ajzen,1988)، وبذلك فإن المصداقية التنبؤية حول السلوك توحي قياسيا بأنها ضعيفة، وبذلك نعتقد بأنه لا يؤثر في السلوك البشري إلا إذا أثر أولا في الإدراك الذي لدى الأشخاص حول التحكم في السلوك.

أما مفهوم الشعور بالفعالية الذي أعده (Bandura, 77, 82, 86, 97, 03) يرجع إلى إدراك الشخص لقدرته على إنجاز الفعل و يرتكز على فكرة مفادها بأنه كلما كان لدى الشخص الثقة في ذاته، كلما أدرك بأنه قادر على القيام به.

وحفاظا على الصفة التحكمية، يقف مفهوم إدراك التحكم في السلوك على نفس المسافة من الشعور بالفعالية ($Ajzen,2002_b$)، فهي تنطلق من فكرة أن الشخص الذي يثق في قدراته في الشروع في فعل ما، يكون محمولا أكثر على تجريبه، فكلما اجتهد في الشروع في الفعل،كلما كان التحكم في العوامل المعيقة الداخلية و الخارجية كبيرا، و بالتالي زاد احتمال الوصول إلى مقصده.

ومن هنا فإن بعض الأشخاص يمكن أن يكون لديهم إدراك واقعي أو غير واقعي حول الصعوبات التي يلاقيها، فإذا كانت العوامل المانعة مدركة بصفة واقعية، فإن إدراك التحكم في السلوك يُستشرف بأنه مُنْبِئ مهم للسلوك عن طريق تأثيره على النية، و في المقابل إذا أُدْرِكت الاكراهات بصفة غير واقعية فإن الشخص ستكون نيته غير قابلة للتنفيذ.

كما لا يجب الخلط بين العوامل و المعلومات و الأحداث القادرة على تغيير النية كما وضحناها سابقا، ففي حالة تغيير النية التي تعزى إلى اكتشاف معلومات جديدة، فإن التأثير سيؤدي إلى تغيير المعتقدات و الاتجاهات، أما في حالة العوامل المعيقة

(facteurs-obstacles) فهي على العكس يمكن أن تبقي النية غير متغير ة، وإضافة إلى ذلك فإن الشخص يمكن أنة يترجم نيته على فعل كما يمكن أن يخفق بسب بعض المواقف،فما دامت النية الفورية غير متأثرة، فإن المحددات الأساسية لم تتغير(Ajzen,1985)
فمن الجانب المفاهيمي، فإن إدراك التحكم في السلوك يُنْبئ بالنية بصفة مستقلة عن الاتجاه نحو السلوك و عن إدراك المعايير الاجتماعية و بالتالي فلما يتطابق التحكم المدرك و التحكم العقلي، فإن إدراك التحكم في السلوك يُنبئ مباشرة بالسلوك.

و كما هي الاتجاهات و إدراك المعايير الاجتماعية مؤسسة على المعتقدات، فإن إدراك التحكم في السلوك يصدر عن سلسلة من المعتقدات المتعلقة بتوفر الزمن من عدمه وعن المصادر الضرورية، وبوجود أو غياب الفرص الضرورية للشروع في الفعل و بحسب آيزن (Ajzen,1991) فإن الأشخا ص كلما اعتقدوا بأنهم يمتلكون المصادر و الفرص، كلما استبقوا أقل العوائق فكلما زاد تمكنهم المدرك حول السلوك

2- اختيار نظرية السلوك المخطط (TCP) كنموذج (قرار/سلوك):

تعد نظرية السلوك المخطط(TCP) من النظريات الخصبة الناتجة من التقاء عدة رؤى تربوية/اجتماعية/ اقتصادية و صحية، فهي تسمح للفرد المعقول إدراك الحدث أو الموقف رغم محدودية معرفته و قدرته على المعالجة (Ajzen & Sexton,1999). هذا الفرد الذي يتخذ قراره آخذا بعين الاعتبار خاصة العوامل المتاحة في الحدث و بأقل تكلفة معرفية ، كما أنه لا يعالج كل البدائل إلا تلك التي تقوده إلى نتائج محتملة وقالبة للتقويم بكل سهولة(Payne & al,1992).

و بالموازاة يحلل نموذج (قرار/ سلوك) القرار انطلاقا من مفهوم القيمة المرجوة أو المنفعة الشخصية المتوقعة، حيث تقييم السيناريوهات تنتج قواعد تحكيمية عقلية، تحسينية أو معيارية (Kaiser & al,2005).وبذلك فإن البعد التقييمي و المعرفي الذي يلف القرار في

نظرية السلوك المخطط (TCP) يعتبر نموذج مكيف لتحليل السلوك المرتقب(اجتماعي/ اقتصادي/ تربوي)، خاصة أمام اعتبار معظم الأخصائيين النفسانيين و الاجتماعيين أن نظرية السلوك المخطط من النظريات جد عقلانية مقارنة بباقي النظريات التي درست السلوك(East, 1997)(Stern & al, 1995 a).

مما يتميز به نموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) فإنه يتحكم بصفة كلية في محددات السلوك المدروس، مع السماح بعزل المحدد الرئيسي في سياق معين وفي عينة محددة، ومن بين هذه المحددات نذكر تأثير المعايير الاجتماعية و الشخصية أو العلاقات المتبادلة(East, 71 ,93)، وكذلك تأثير الآخر(Schwartz,1977) تجاه نتائج الفعل أو على إحساس الفرد بقدرته على التأثير على النتيجة النهائية من خلال سلوكه المتبنى.

إضافة إلى إمكانية التحديد النظري للعوامل التي لها تأثير على السلوك، تمكن نظرية السلوك المخطط (TCP) من تنظيم هذه العوامل في صورة سياق سببي، ثم تصور التدخلات الممكنة لتغيير السلوك، كما تسمح كذلك بإدماج سلسلة طويلة من الإكراهات الموضعية التي لا يمكن التحكم فيها من طرف الفرد، خاصة عندما لا يمكن الإحاطة بكل العناصر بداية من القرار إلى غاية نتيجته(Kalafatis & al ,1999).

تسمح كذلك نظرية السلوك المخطط (TCP) بتطبيق قسط معتبر من النتائج على العلاقة (اتجاه– سلوك) داخل نموذج إجرائي، ففي هذه النظرية يمكن الاتجاه أن يجمع ويغير مع الاستجابة لمتطلبات المقاربة الزمنية، أي إمكانية ربط دوافع الآخرين و فائدة الفرد من نتائج سلوكه.

و أخيرا تقترح نظرية السلوك المخطط (TCP) حلا للنقد المقدم ضد المقاربة الزمنية للاتجاه، فحسب هذه النظرية يمكن تغيير أو تعديل المعتقدات المتعلقة بالسلوك المدروس، ثم تشجيع تكريس الاتجاه الايجابي لتعزيز النية.

رغم التشابه الكبير بين نظرية السلوك المخطط و المعقول(TCP و Tra)، ولكن يوجد فرق جوهري يميزهما عن بعضهما و الذي قادنا لاختيار نظرية السلوك المخطط (TCP) و باختصار فإن نظرية السلوك المعقول(Tra) مؤسسة على افتراض جوهري مفاده أن كل جل الأفعال في الحالات الاجتماعية تحت التحكم الإرادي(volitional control) ولكن دراسات أثبتت أن نقص التحكم يعيق الأفراد من أجل تكريس نياتهم، مما حاد بآيزن "I.Ajzen" بتوسيع إطار نظرية السلوك المعقلن(Tra) من أجل الإحاطة التي من خلالها لا يتحكم الفرد بالعوامل التي تُشرط تبنيها، ومن أجل ذلك أدخل آيزن متغير تكميلي في إطار نظرية السلوك المعقول وهو التحكم السلوكي المدرك وبذلك فإن القيام بالسلوك لا يتوقف فقط على النية، ولكن كذلك على العوامل الخارجية (Kaiser & Gutscher, 2000).

ومن هذا المنطلق يعتبر الإطار النظري الذي وضعه "I.Ajzen" مهما لتحليل قرار الطالب لاختيار مساره الدراسي، وبخاصة مسألة التحكم الإرادي في السلوك الذي يسمح بتمييز الفوارق الأساسية بين الفعل و الهدف، وكذا بين السلوك و نتائجه. ففي غالب الأحيان كان تمييز السلوك من نتائجه صعبا، خاصة لما تكون النتيجة متأثرة بعوامل أخرى غير الفعل و التي (أي العوامل) متحكما فيها تحكما محدودا، ومن ثم فإن مفهوم النتيجة يعقد التحليل لصيرورة النية، فعلى عكس نظرية السلوك المعقول (Tra)، تقوم نظرية السلوك المخطط (TCP) على إدماج مفهوم النتيجة و الهدف من تحليلها، حتى ولو كانت هذه المتغيرات ليست تحت تحكم الفرد، فلنظرية السلوك المخطط (TCP) متغيرات ثابتة والتي يمكن أن تتداخل للحصول على بعض النتائج أو بمجرد الوصول على الهدف.

هذه المتغيرا ت الثابتة تحدد مستوى تحكم الفرد مثل: المعلومة، القدرات أو المؤهلات،فرصة الفعل، توفر المصادر، العوامل الطارئة، التبعية لسلوك الآخرين...

هذه التعليقات حول تحكم الفرد تعزو لتفسير النية كمشروع، يتبني سلوك معين وضمنيا للوصول إلى هدف محدد، وهذا ما أكدته الدراسات حول الفعل حيث لا يمكن التنبؤ به

بصفة موثوق بها بواسطة النية إلا إذا كان هذا السلوك و النتائج التي سيفضي إليها تحت التحكم الحقيقي و المدرك للفرد.

3- توسيع نظرية السلوك المخطط (TCP) لمتغيرات خارجية:

يمكن معرفة مدى قوة أي نموذج نظري في التفسير و التنبؤ من خلال السؤال التالي:هل المتغيرات الواردة في الإطار النظري كافية؟ و هل منهجية النظرية تسمح بتفسير العلاقات المدروسة؟

إن الإجابة على هذا التساؤل يقودنا إلى اختبار ما إذا كانت كل علاقات النموذج كافية من أجل تفسير كلي لشروط تغير المتغيرات المستقلة. أي بعبارة أخرى ما إذا كان في أدبيات النظرية رفع شروط التغيير للسلوك المراد تفسيره بإضافة أو حذف بعض المتغيرات.

منذ بداية طرح نظرية السلوك المعقول(Tra) ، اقترح كل من " Ajzen " "Fishbein " توسيع النظرية لمتغيرات أخرى، شرط تطبيق سلسلة من الاختبارات الصارمة مع احترام المتطلبات التقنية للنموذج، فنظرية السلوك المخطط (TCP) كانت أصلا مصممة بإضافة لنظرية السلوك المعقول(Tra) متغير التحكم السلوكي المدرك، منذ ذلك اقترحت مجموعة من العوامل المتممة إضافية للمتغيرات لتوسيع قاعدة نظرية السلوك المخطط، من أجل رفع مصداقية النموذج النظري وقد لامس هذا الاستكمال المتغيرات (المحددات) التالية:

3-1- توسيع متغير المعيار الاجتماعي:

في نموذج السلوك المخطط(Tra) تعد المعايير الاجتماعية و الأخلاقية محددات أساسية في الفعل، أما في النسخة الابتدائية لنموذج السلوك المخطط فإن متغير المعايير لا تُدمج إلا بصفة ايعازية (injonctive) أي إدراك الفرد لما في رأي الآخرين من تفكير حول ما يجب أن يقوم به.

ومن أجل رفع مصداقية التحليل، اقترح بعض الباحثين إضافة مفهومين للإطار النظري لنظرية (TCP) وهي:

– المعايير الأخلاقية:الإحساس بالواجب الأخلاقي و المسؤولية الشخصية.

– المعايير الوضعية: كيف يدرك الفرد أفعال الآخرين و كيف يؤثر هذا الإدراك على فعله الشخصي.

وبفعل الإثراء بواسطة هذين المفهومين أصبحت المعايير الاجتماعية مركزية في تحليل السلوك.

3–2– توسيع المعايير الشخصية:

من أعمال شوارتز (Schwartz,1977) اتخذت المعايير الأخلاقية المكانة المركزية في تفسير السلوك، وبحسب رأي شوارت "Schwartz" فإن هذه المعايير بمثابة توقعات مكونة من طرف الإنسان لما يستدخل بنفسه بعض القيم دون المرور عبر نسق خارجي مفروض.

هذه التوقعات تدفع الإنسان إلى الإحساس بنوع من الالتزام لتبني سلوك معين، وهذه المعايير الشخصية موجودة لدى الأفراد ضمنيا وبدرجات مختلفة، ويمكن إدراج هذه المعايير في نظرية السلوك المخطط خصوصا لما يكون السلوك مرتبط بالمنظومة الأخلاقية)، وهكذا طُوِر مفهوم المعيار الشخصي ضمن الإطار النظري لنظرية السلوك المخطط ، ومنذ ذاك الحين أصبح توسيعا تم تبنيه بشكل واسع. (Ajzen, 1991)

ومن بين مصادر تنشيط هذه المعايير لدى الفرد نجد: الضغط المعياري والدافعية الشخصية، فالواجب الأخلاقي في تبني سلوك معين يمكن أن ينشأ من ضغط معياري(pression normative) يؤدي بالإنسان إلى التفكير في تبنيه أو الإحجام عنه،وبعبارة أخرى فهو نوع من الإكراه المخفي الذي يتكون بذاته وهو مرتبط بعناصر محددة كالمجتمع أو عناصره، فإذا كان إجماع المحيط الاجتماعي واحدا ومتجها نحو أهمية إكمال الدراسة و تبني

مسار علمي أكاديمي، هذا الضغط يؤثر على الشعور بالواجب الشخصي وبذلك على سلوكه، ويصبح تبني هذا المنحى السلوكي قضية أخلاقية شخصية وإحدى الصيغ لإرضاء الضغط الاجتماعي.

الإحساس الشخصي للواجب الأخلاقي يمكن أن يبعث دافعية شخصية، مصدرها قيما خاصة بالفرد، أي أن الفرد يمكن أن يستجيب للإحساس بالمسؤولية الذاتية إذا كان يمثل قيمة معتبرة لديه.وباعتبار تحليل مختلف مكونات الذات فإن علم النفس السلوك يبين أن رغبة الذات(ما يحب الفرد أن يكون عليه) يلعب دورا رمزيا في تنفيذ السلوك، بمعزل عن العوامل الخارجية المرتبطة بما تتمناه الجماعة الرمزية(الأفراد الذين هم مهمين لديه).

كما أدخل (Stern & al, 86, 95)عاملين على مصدر هذا الإحساس بالواجب الأخلاقي وهما:

– درجة الوعي حول السلوك، ما إذا كان القيام بالسلوك أو الإحجام عنه يحمل ضررا للآخرين.

– اعتقاد الفرد حول سلوكه الذاتي هل يسمح بتجنب هذا الضرر.

وبتنشيط هذه القيم العميقة للفرد يؤثر هذين المتغيرين حول استعدادات التصرف.

3–3– توسيع متغير المعايير الوصفية:normes descriptives

عندما نلاحظ مدى ارتباط مفهوم المعايير الذاتية لتفسير النية و السلوك نجد أنها ترتبط ارتباطا ضعيفا و في كثير من الدراسات، لذا لجأ بعض الباحثين إلى تكملة هذا المتغير حتى تتمكن نظرية السلوك المخطط (TCP) من تناول تأثير المعايير الاجتماعية على سلوك الفرد(Sheeran & Orbell,1999)، لقد لاحظنا أن متغير المعايير الذاتية لنموذج نظرية السلوك المخطط تتناول تأثير قبول و رأي الجماعة المرجعية حول سلوك الفرد، هذا النوع من التأثير الاجتماعي المسمى بالمعايير الايعازية، يتمايز عن نوع آخر من التأثير الذي من المهم

الكشف عنه، إنه سلوك الجماعة المرجعية المهم من جهة وكذا سلوك بقية الأفراد من جهة أخرى.

هذا المظهر من التأثير الاجتماعي سمي بالمعايير الوصفية و التي تم إدماجها ضمن المعايير الاجتماعية وبذلك تسمح بتحسين التفسير للنية، وحتى (Ajzen, 2002) يوصي بتناول المعايير الايعازية و الوصفية و إدماجها لتكريس تفسير المعايير الاجتماعية لهذا النموذج. ولحد علمنا، لا نعرف إلا دراستين أدمجتا الأشكال الثلاث(الايعازية، الوصفية والأخلاقية) في الإطار النظري الموحد لنظرية السلوك المخطط وهما دراسة كل من(Conner & Mc Millon,1999) و دراسة (Health & Gifford, 2002).

هذا النموذج الموحد للأشكال الثلاث: معايير ايعازية (ما يظن أن الآخرين يتمنون أن أقوم به) و الوصفية(ما يقوم به الآخرون) و أخيرا الأخلاقية (ما أظن أنه من الواجب القيام به) يسمح بتوسيع الكشف عن العديد من ميكانيزمات التفاعل الاجتماعي فيما يخص قرار الاختيار لنوع المسار المستقبلي الذي نحن بصدده.

3-4- توسيع متغير معتقدات التحكم السلوكي:

يعرف آيزن "Ajzen" الفعالية الذاتية المدركة بأنها إدراك الفرد حول درجة صعوبة أو سهولة تبني سلوك معين، وبعبارة أخرى درجة التحكم الذاتي في السلوك، هذا التعريف يتمركز حول إمكانية الفرد لتبني السلوك إذا رغب في ذلك، كما هو نحن بصدده في قرار اختيار الطالب لمساره المستقبلي.

عدة دراسات لاحظت الثغرات في هذا التعريف القاعدي ونظرا لأهمية هذا المتغير على المسار العلمي، يرجع كل الباحثين هذا المتغير إلى الفعالية الذاتية المدركة لبندورا(Bandura,77,99) و التي نسميها PSE" (Perceived self-efficacy). هذا المفهوم استعمل كثيرا في أبحاث علم النفس الاجتماعي، و الذي يترجم بثقة الفرد في قدراته على تجنيد

وتنظيم العناصر الأساسية من أجل الوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، أي تأثيره الذاتي على السلوك.فإذا كان الفرد يعتقد بأنه يمتلك القدرات الذاتية،والمؤهلات،والمصادر (الوسائل) المادية و المعنوية ومنها المعلومات الكافية من أجل إتمام سلوكه مستصغرا العوائق الذاتية و تأثير العوامل الخارجية على تنفيذ سلوكه، سيؤدي ذلك إلى درجة اعتقاده في فعاليته الذاتية.

ومن أجل الإلمام بأهمية إدراك الفعالية الذاتية(PSE) في تحليل قرار الاختيار كان من اللازم تحديد المفاهيم المستدخلة في تحليل بندورا.

أولا: يندمج في مفهوم إدراك الفعالية الذاتية(PSE) القدرة الممارسة على توليد نتيجة أو ما يسمى (Personnel agency)، ومراعاة لإسهام هذا المفهوم في إعطاء نتيجة، يضع الفرد هذه النتيجة في مجال الإمكان و المرغوب فيه(التمني)، وهذا مرتبط بتصور التحكم (control) كما عرفه آيزن، ولكنها تضيف تصورا آخر و هو القدرة من عدمها لإنتاج تأثير ايجابي عبر ممارسته للسلوك المتبني.

يربط بندورا هذا المفهوم الأول بتصورين آخرين هما:

* مركز التحكم: Locus of control، وهو ثقة الفرد بأن نتيجة السلوك نابعة من إرادته الذاتية(فعله الذاتي) و ليس من عوامل خارجية غير متحكم فيها.

* فعالية الاستجابة المدركة: Perceived Response Efficacy(PRE)، هذا المفهوم الذي يصل الفعل بالنتيجة، مستدخلا فكرة المطابقة بنتيجة مسبقة أي بصيغة(هل سلوكي سيؤدي إلى نتيجة متطابقة مع تطلعاتي).

يستعمل "بندورا" مفهوما قريبا من فعالية الاستجابة المدركة (PRE) وهو: توقعات العائد (الفائدة) "outcome expectation" ، ومن أجل احترام التجانس مع أبحاث آيزن Ajzen

نستعمل مفهوم فعالية الاستجابة المدركة، وحسب "بندورا" فإن الفرد يتصرف وفقا لما يعتقد أنه قادرا على فعله و تأثير ذلك على النتائج المحتملة لسلوكه.

عند إعادة تركيب هذه المفاهيم الثلاث، سيسمح مفهوم الفعالية الذاتية باستكشاف ميكانيزم أساسي في اتخاذ القرار وهو: إذا كنت أعلم بأنني فعال في اختياري ولدي شعور بأنه يمكنني التأثير على نتائج الفعل الذي سأقدم عليه، بصورة أنه يتطابق مع توقعاتي فهذا ما يدفعني إلى بذل مجهودات للتصرف على ذلك النحو.

الإحساس بالفعالية له وقع مباشر على تجنيد طاقاته من أجل الوصول إلى نتيجة: فإذا كان الفرد يعتقد بأن له تأثير على نتائج فعله، سيستثمر كثيرا من المجهودات و المثابرة و التناغم في تصرفاته، بعد ذلك يمكن للأفراد الذين لديهم هذا الشعور سيعطي المزيد من القيمة للنتيجة وسوف يحكمون بنفس النتيجة مع الكثير من الارتياح من الآخرين، مما يحثهم على القيام بالفعل و أخيرا فإن درجة إدراك الفعالية الذاتية تحد إلى أي إجراء تصبح القيم الذاتية محركات للسلوك مثل: اعتقاد الطالب بأهمية المثابرة خلال مرحلة الليسان س للحصول على نتائج مرتفعة لاختيار ماستر أكاديمي.

3-5- صدق إدراك الفعالية الذاتية(PSE) في حالة دراستنا " قرار الاختيار"

من الصعب إدراك الفعالية الذاتية في حالة قرار اختيار الطالب لمساره المستقبلي،وذلك لعدة اعتبارات:

- الغموض الذي يلف المشاريع المستقبلية في الجامعة الجزائرية سواء تعلق الأمر بالمخرج الأكاديمي أو المهني، فكلاهما عرضة لتقلبات اجتماعية و اقتصادية وحتى تشريعية(إشكالية التصنيف في الوظيف العمومي).

- تعلقها بمدى اختيار الزملاء، حيث عادة ما يتأرجح قرار الاختيار ما بين حجم الكتل المختارة للمسارين.

– تعلقها بالخبرات الملاحظة لدى الجماعة المرجعية في التخصص أو لدى الفروع القريبة فالإخفاق أو النجاح عاملان مؤثران على إدراك الفعالية الذاتية(PSE).

و بذلك نتوقع أن النية المعلنة حول السلوك المرتقب الإقدام عليه ستتعرض إلى إعاقة تزيد من ضبابية الحكم و الرؤيا، ولذلك كان إضافة متغير الفضولية كعامل مساعد للإحساس بأن النية المعلن عنها لتبني مسار دراسي أو مهني تصنع الفارق وبذلك ترفع من درجة الاعتقاد لديه ثم لدى الزملاء المحيطين به.

أخيرا فإن المعايير الاجتماعية الذاتية(ايعازية و وصفية) تؤثر على مستوى اليقين في إدراك الفعالية الذاتية الذي بدوره يؤثر على الموقف تجاه مسار معين (مفتوحة لإضافة دراسات تخص التربية و التعليم).

4– تحديد السلوك: دور النية و التحكم السلوكي

المرحلة الثانية في نموذج نظرية السلوك المخطط هو تفسير السلوك عن طريق النية وكذا بواسطة التحكم السلوكي الحقيقي و المدرك، هذه العلاقات نوضحها في العناصر التالية:

4–1– تكوين النية السلوكية:

النية السلوكية(Behavioral intention) مفهوم من مفاهيم نظرية السلوك المخطط التي تركب العوامل الدافعة للسلوك و بالتحديد الشدة التي بواسطتها يرغب الفرد في تنفيذ سلوكه.

تؤكد نظرية السلوك المخطط (TCP) أن هذه الرغبة تكون مدفوعا بالوصول إلى نتيجة أو هدف، معطيا بذلك نية إرادية متسقة مع المعتقدات بصيغة دراستنا(بما أن اختياري لنظام مهني أو أكاديمي يمكن أن يعود بالفائدة، فأتمنى أن أختاره). القسم الأكبر من العوامل الدافعة ممثلة من طرف المتغيرات التنبؤية الثلاث (AB,SN,PBC) و امتداداتها، فعدة دراسات

بينت أن النية يمكن التنبؤ بها بكل وثوقية وتحديدها انطلاقا من المتغيرات التنبؤية الثلاث (ارتباط موجب)، هذه المتغيرات تمثل ارتباط متعدد قوي.

وكذا عن طريق قوة تنبؤية متزامنة، تعد مجموع الدراسات المنجزة في إطار نظرية السلوك المخطط (TCP) ، أن 30 **%** إلى 60 **%** من متوسط تحليل التباين للنية مفسر بواسطة هذه المتغيرات الثلاث.

4-2- القيمة النسبية للعوامل التنبؤية في النية:

هناك سؤال جوهري يتعلق بالقيمة النسبية للعوامل التنبؤية في تفسير النية السلوكية إنه مساهمة كل متغير حسب نوع السلوك المقصود و الخصائص الفردية للمجتمع المدروس. (التحليل البعدي للدراسات تناولت 30 سلوكا مختلفا، تبين بأن النية عند بعض الأفراد تكون مفسرة أكثر بالاتجاه أكثر من المعايير الاجتماعية، ولكن عند بعض الأفراد العكس).

في بعض أنواع السلوك يكون الاتجاه له أهمية أكبر لتفسير النية من المعايير الذاتية أو متغير إدراك التحكم السلوكي (PBC)، كما في قرارات الوضعية التنافسية(لعبة مأزق السجين المدروسة من طرف: (Fishbein et Ajzen,75,80)، ففي بعض الحالات تؤثر المعايير الذاتية بقوة على النيات، كما في القرارات التعاونية. (بعض السلوكات لدى النساء يمكن أن يعطي أهمية للاعتبارات الموقفية أكثر من الرجال كما في دراسة:
(Trafimow & Finlay,1996;Finlay & al,1999)

4-3- دور النية في السلوك:

عدة دراسات في التحليل البعدي أثبتت أن النية السلوكية(BI)، مؤشر استباقي قوي للسلوك(متوسط الارتباط 0.53) وهو ما دعمته عدة تحليلات بعدية حديثة تتعلق بمجموعة معتبرة من الوضعيات و السلوكات.
(Armitage & Conner, 2001;Shefferd & al, 1988)

هذه التحليلات أشارت كذلك إلى أن العلاقة غير تامة وعلى حساب السلوك المدروس، فإن النيات لا تفسر في المتوسط إلا 30%–40% من التباين للسلوك. (ومن أجل هذا ذهب بعض الباحثين إلى تطوير العلاقة: نية/سلوك، خاصة نموذج مراحل السلوك ل(كولفيتزر):
(Gollwitzer, 1993)(phases d'action)
ومن هنا فإن الارتباط الملاحظ مابين قياس النية و السلوك متوقف على مجموعة من الشروط أهمها:

– التأكد بأن النية مختبرة بنفس الدقة وبنفس العناصر مثل السلوك وبقية المتغيرات للنموذج.

– بما أن النيات تؤول إلى الاختفاء مع مرور الزمن يجب البحث على كيفيات تثبيتها أو قياس السلوك بسرعة، ففي القاعدة العامة كلما كان المجال الزمني واسعا يتضاءل التنبؤ بالسلوك انطلاقا من النيات(أي تصبح غير ناجعة)، خاصة إذا كانت النية و السلوك متعلقان بمستوى أعلى من التدخل من طرف العوامل الشخصية كما في حالة اتخاذ القرار، و هناك طريقة تسمح بتطوير التنبؤ بالسلوك على المدى القصير وذلك بقياس النيات المشروطة بإدماج قياس الحوادث التي تستبقها (Ajzen & Fishbein, 1980)

– و آخر شرط يتعلق بدرجة التحكم السلوكي، حيث أثبتت الدراسات بأن النية تؤثر في السلوك شرط أن تكون هذه الأخيرة تحت تحكمه الفعلي أو أن يكون للفرد إدراك معتبر لهذا التحكم.

فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي في التحكم يتجاوزون عادة العوائق ويجسدون عادة نياتهم، لأن إدراك التحكم السلوكي (PBC) متغير معدل للعلاقة نية/سلوك و التي تفسر لماذا بعض الأفراد يكون لديهم نيات قوية ولكن لا يجسدونها.

و أخيرا فإن صدق نموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) يتوقف على مدى الارتباط بين النية و السلوك و لكي ندعم النية حتى تتجسد فعليا في السلوك يجب التركيز على المتغير المُنْبِيء السائد لدى مجتمع الدراسة.

4-4- تدعيم تجسيد النية:

يحلل كولفيتزر(Gollwitzer) كيف يمكن التخطيط، و بالتالي العقلنة في تفعيل النية، حيث يسمح ذلك بتخفيف الصراع وتنمية القدرة على تجسيد النية، وبحسب هذه التقنية فإنه بمجرد تكوين نية وذلك بالتفكير في الشروط أو السياق أو مراحل الفعل، يحمل صاحبه على تنفيذ الفعل بسرعة وبأقل تكلفة.إن صياغة هذه النية المجسدة ينشط من التصور الذهني لوضعية محددة، وبالتالي تصبح النية محفوظة بسهولة في الذاكرة. (Gollwitzer, 93,99)

وبحسب (Gollwitzer) فإن هذه النية المجسدة تتكرر لأنها تجلب التحكم الضروري لما يستقبل الشخص التنبيه الصادر من الوضعية، فهو يمر من التحكم الواعي بالجهد إلى التحكم الآلي المسير من طرف سياق القرار، ومن هنا فإن تجسيد النية تسمح بالحد من أثر التثبيط التي تمارسه العادات على تكريس النية.

ولأسباب عديدة، تدعم الدراسا ت الإمبريقية بأن تفعيل النية قادرة على حل عدة إشكاليات متعلقة بالفعل مثل رفع المثابرة تجاه العوائق المنصبة خلال اتخاذ القرار. وبصفة عامة وبحسب فكرة النيات المدعمة، فإذا كانت دراسة تطبيقية تجلب المستجوبين ليصبحوا أكثر واقعية في توقعاتهم، فإن الاتجاه و النيات المقاسة تسمح إذن بالتنبؤ بكيفية موثوق فيها في السلوك المتخذ.

و بالرجوع إلى روح نظرية السلوك المخطط، فإن فعاليتها تكمن في قدرتها على إيجاد سياق واقعي خلال استجابة مبحوثيها، أي عندما تقاس المفاهيم في وضعية فعلية(واقعية) وذلك باستدراج المبحوثين في إجاباتهم، أو بالأحرى قدرتها على إيجاد الميكانيزمات التي تؤول إلى تكوين توقعات واقعية فيما يخص السلوك.

5- التحكم السلوكي و المرور إلى الفعل:

5-1- المساهمة الفعالة لبعد إدراك التحكم السلوكي(CCP):

لقد رأينا أن إدراك التحكم السلوكي (CCP) أحد المتغيرات التنبؤية للنية، و أن هذا المتغير يشترط كذلك العلاقة بين النية و الفعل أي تكريس النية، فمجموع الدراسات لنظرية TCP في العشرية الماضية تحدد إسهام ا ثالث في نظرية السلوك المخطط وهو تأثيره المباشر على السلوك دون المرور عبر النية.(Ajzen,88,91, 02).

ففي حالة اتخاذ القرار كما هو الحال في دراستنا، فإذا كان الشخص يثق في قدراته و أن العوامل الخارجية لا تعيق الفعل، فإن ذلك يشكل دافعية للقيام بالفعل المقصود و بالتالي فإنه عامل مؤثر مباشر على الفعل.

وباختصار فإن نظرية السلوك المخطط (TCP) تتدخل في ثلاثة مستويات عند اتخاذ القرار:

- المساهمة في تكوين النية.

- تحدد أثر هذه الأخيرة على الفعل.

- و أخيرا تؤثر مباشرة على الفعل.

5-2- الحاجة إلى تحكم سلوكي حقيقي:

هل يتوفر لدى الإنسان فعليا الوسائل: المادية، القدرات و الوقت من أجل المرور إلى الفعل؟ هذا ما يتضمنه هذا العامل الثالث في تفسير السلوك، وبكل تأكيد فإذا اكتسب الشخص هذا التحكم، فإن النية تُعرِفُ و بكل صدق عن السلوك.

ففي حالة دراستنا، يمكن تخيل بعض الإشكالات للتحكم الحقيقي إذا كان الشخص لا يمتلك القدرة المالية و يمتلك المؤهلات العلمية لإتمام دراسته، فإن إمكانية مسايرة التكوين تشكل عامل التحكم الحقيقي في اتخاذ القرار.

6- دور المتغيرات الخارجية لنموذج نظرية السلوك المخطط (TCP):

نموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) يتحدث عن إمكانية مساهمة عوامل خارجية في تكوين المعتقدات وبحسب (Ajzen & fishbein,1980) فإن هذه العوامل متعددة (العمر، الجنس، الانتماء العرقي، النظام الاجتماعي و الاقتصادي، التربية، الانتماء الديني الشخصية، القيم، التجارب السابقة، المزاج) كل هذه العوامل لها تأثير على النموذج النظري لنظرية السلوك المخطط (TCP)، وبالتالي على الأصناف الثلاث للمعتقدات(السلوكية المعيارية و التحكم)، ولكن هذا التأثير ليس بالضرورة ممكن الملاحظة.

وبما أن هذه العوامل الخارجية متعددة فإنه من الضرورة بمكان إيجاد النظرية التي تنتقي هذه العوامل الناجعة بحسب السلوك المدروس، وفي غياب ذلك تقوم نظرية السلوك المخطط (TCP) بتفضيل تحليل الآليات التي تتدخل بين مختلف المتغيرات التي هي مصدر للسلوك.

مخطط رقم:(02) تأثير العوامل الخارجية على نظرية السلوك المخطط (TCP)

و أخيرا فإن هذه العوامل الخارجية تؤثر على النية و السلوك عبر تأثيرهم على الأصناف الثلاث للمعتقدات، ولكن بإعطاء أهمية لصنف معين في تكوين النية، وبالتالي فإن أثر هذه العوامل الخارجية يقع ضمن المداخل الأولية للسلسلة السببية لنموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) ، وهذا التأثير يقاس بملاحظة تأثيرهم على المتغيرات التنبؤية للنية.

مثال: إذا أخذنا نتيجة الإخفاق الدراسي و ارتباطه بفعل التغيب، وهو اعتقاد أكثر شيوعا لدى العامة، فإن تقييم هذه النتيجة يمكن أن يتغير حسب مستوى المستوى العلمي حيث أن التغيب يرفع من درجة الإخفاق المدرسي كنتيجة حيث يمكن تقييمها سلبيا من طرف أشخاص أقل تعلما(أكثر جهلا).

فإذا كان متغير التربية يؤثر على حجم الاعتقادات التي يشكلها الأشخاص مقارنة بالعواقب الناجمة من التغيب، فإن أثر هذا المتغير على نية التغيب غير مباشر، أي عن طريق أثره على الاتجاه السلوكي.

7 -نقد نظرية السلوك المخطط (TCP):

ككل نظرية وضعت لقياس أو وصف أو تفسير ظاهرة اجتماعية، فإن نظرية السلوك المخطط تعد من أهم النظريات الحديثة التي كثيرا ما استعملت في شتى الميادين و رغم ذلك فغنها لم تسلم من الانتقادات التي مست عدة جوانب من مكوناتها و سوف نوجز في ما يلي بعضا من هذه الانتقادات.

7-1- الصدق السببي لنظرية السلوك المخطط (TCP)

لقد توج نجاح نظرية السلوك المخطط (TCP) بمجموعة التساؤلات النظرية والتجريبية، وبطبيعة الحال فإن معظم الدراسات التي طبقت نظرية السلوك المخطط (TCP)) هي دراسات علائقية وبذلك نُقِدت على أنها لم تراع في نتائجها العلاقات السببية بين متغيرات النموذج.

هذا النقد أدرجه آرميتاج و كونر (Armitage & Conner, 1999) ، وكذا دراسات أخرى التي بينت بصفة صارمة بأنه توجد علاقة سببية بين مختلف متغيرات النظرية. وبمعنى آخر نقول أن السلسلة السببية الرابطة لمعتقدات السلوك بأنها صادقة إذا أمكن لنا تغيير

معتقدات الفرد تجاه سلوك ما، فهذا الأخير يتغير تبعا للنظرية كما سنبينه من خلال أمثلة حول التدخلات السلوكية تخص الصدق السببي لنظرية السلوك المخطط، و ذلك بتحليل دراسات هدفت على تغيير السلوك المدروس.

7-2- نقد البعد العقلي (المعرفي) لنظرية السلوك المخطط (TCP)

بعض الناقدين وضعوا الفرضية المركزية لنظرية الفعل المعقول التي تنتمي إليها نظرية السلوك المخطط (TCP) موضع الشك في تساؤل أساسي: هل يمكن أن تكون السلوكات البشرية كلها موصوفة بأنها منطقية (معرفية)؟

بحسب رأي الذين يأخذون بهذا النقد كرأي "آرميتاج"، "ديبوا" و "ريتشارد" و آخرون على سبيل المثال فمن الصعب بالنسبة للمشاركين في دراسة نظرية السلوك المخطط استباق إحساسهم بدقة لما يريدون تبني سلوك معين في الحياة اليومية، إضافة إلى ذلك وبعيدا عن النسق الطبيعي فالمشاركون في الدراسة يجيبون بإعداد حكم على قاعدة المعالجة المنهجية (النسقية)، بينما السلوك المدروس يكون معدا انطلاقا من معالجة كشفية ، فإن نظرية السلوك المخطط (TCP) مفرطة في منطقيتها وغير ملمة بالمحددات غير معرفية للسلوك، حيث يكون النسق العاطفي(الوجداني) مهما في كثير من المجالات(دراسات بيئية، اقتصادية إعلامية...) (Armitage & al, 99)،(Dubois, 05) (Richard & al, 95, 96)،

وبالنسبة لنا فإن هذا البعد العقلي و بحسب آيزن Ajzen "، هو قاعدة للمعتقدات بالتالي للسلوك، وهو عنصر مناسب لتحليل المتغير الرئيسي في دراستنا ألا وهو اتخاذ القرار فإن (آيزن و فيشبين (Ajzen & Fishbein, 2005) يجزمون على أن معظم أبحاث نظرية السلوك المخطط قد كرست قليلا من الأهمية لدور العوامل غير عقلية في التنبؤ بالسلوك، ولكن هذا لا يعني بأنها مبعدة من النظرية، فالاستجابة الوجدانية تتدخل مباشرة في تقييم الشيء أو الفعل).

7-3- نقد العوامل الخارجية للنموذج:

المكانة المتواضعة التي تعزوها نظرية السلوك المخطط (TCP) للعوامل الخارجية كانت محل نقد كبير تجاه هذه النظرية، فبعض الدراسات تؤيد مقاربة نظرية السلوك المخطط (TCP) باعتبار هذه العوامل المضافة لا تضيف في معظم الحالات إلا تفسيرا ضئيلا للنية و السلوك، و لكن بعض الدراسات حول السلوك تستوجب إضافة هذه العوامل.و من أجل الوقوف عن مدى انفتاح النظرية على عوامل خارجية قمنا في هذه ادراسة باختبار مدى انفتاحها على متغير خارجي و المتمثل في الفضولية.

8- إشكالية ترجمة مصطلح النية:

يعتبر مصطلح النية -الذي يعد أحد الأبعاد الرئيسة التي تتبني عليها نظرية السلوك المخطط مؤشرا فعليا على السلوك - من بين المصطلحات التي تعددت حولها المرادفات واستتر معناها الحقيقية ضمن ضبابية ساهمت فيها العديد من المداخل سواء كانت لغوية فكرية ، فقهية و مذهبية. و من أجل التأكيد على معناها الحقيقي ضمن ترجمات لغوية فرنسية و إنجليزية سنقوم بإطلالة لغوية ضمن هذه المداخل لضبط ما يقابلها لغة ومعنى.

8-1- أزمة الفكر الاسلامي وحصر معاني السلوك في العبادات و الشعائر:

توقف الإجتهاد و جفت مصادر الإبداع لما استحوذت النظرة الفهقية و حولت مناهل العلم المتعددة التي كانت وراء نشوء الفكر الراقي إلى ميدان حصري لتخاطب الفقهاء و الأئمة عبر الولوج إلى ساحة العبادات و الطقوس، كما تحول البحث في المصادر أو بعث جديد لروح التجديد إلى تزاحم متناقض أحيانا و متنافس عبثي في شرح الشروح لما قاله السلف، و بذلك دخل الفكر الاسلامي معرفيا في أزمة سجن نفسه خلف جدر يستلذ بظلالها و يخاف مجرد الحديث عن تحركيها.

و تزامن هذا السكون انقظاظ السلطة وتسخيرها للفقهاء و علماء البلاط واندست بأتونها داخل المقدسات عبر تجنيدها للنصوص لصالح خدمة أغراضها السلطوية(عبد الحميد أبو سليمان،1992)

ومن المآسي التي نشأت و ما زلنا نعيشها بل و نتنفس عبرها هو تناقص هامش الحرية، و انحصار كل المعاني حتى لغويا مما تولد عنه النظرة التجزيئية للوجود و لعمل الانسان و العيش في تناقض رهيب، بين ما يدعو إليه الإسلام بفلسفته إلى وحدة عضوية في الرؤية و الوجود و الغاية، إلى حصر قصري للفلسفة في معايير دينية لا تخرج عن نطاق الفقه: الصوم و الصلاة و الزكاة و الحج.

بيد أن العمل في حقيقته ليس طقوس تمارس في أوقات محددة فحسب بل ما بعد أوقات الشعائر، فما بين الصلاة و الصلاة و الصوم الحالي و القادم و حج هذا العام والعام المقبل، و زكاة هذا الحول و الذي يليه هناك عمل دنيوي مهم و أساسي في زاد الانسان ((حاظفوا على الصلاة والصلاة الوسطى و قوموا لله قانتين)[البقرة،238] (حاج حمد،2013)

فكل عمل يقوم به الإنسان له مسار و مراحل أوله النية و اعتبارا لأهميتها كبوابة وأرضية للدخول إلى العمل فقد راحت كل تفاسير المحدثين تصول و تجول حول معاني العبادة في شكلها الشعائري فموقفهم من حديث الرسول صلى الله عليه و سلم: إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرىء ما نوي فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، من كانت هجرته لدنيا يصيبها ، أو امرأة ينكحها ، فهجرته إلى ما هاجر إليه .(البخاري، 1979) كان موقفا فقهيا رغم أنه يشمل كافة اشكال الأعمال و باعتبار العمل عبادة، فقول الرسول صلى الله عليه وسلم: الأعمال بالنيات لم يقصد به شعيرة تعبدية معينة حتى يجد الفقهاء شروحهم المستفيضة حولها، بل أن العمل هو كل سلوك يقوم به الانسان، أو كل فعل صادر منه سواء تعلق الأمر بعمل أو فعل بسيط يؤديه الانسان في حياته اليومية أو فعل منظم هادف يندرج ضمن اكتساب رزق أو سفر أو حتى ترفيه عن نفسه أو عن أهله وعياله.

و من هنا جاءت الضرورة لإعادة صياغة المفاهيم و التعريفات حتى تؤدي معناها كما هي موجود في فلسفة القرآن أولا و تطبيقاتها الفعلية و التي تمثلها السنة الشريفة دون تشويش ولا اندساس.

8-2- مفهوم النية:

8-2-1- الاشتقاق اللغوي:

النية مصدر نوى الشيء ينويه نيّة ونواه، وأصلها نِوْيه بكسر النون وسكون الواو ووزنها فِعْله، اجتمعت الواو والياء، وسبقت إحداهما بالسكون، فقلبت الواو ياء، وأدغمت في الياء فالنية على ذلك واوية العين يائية الألف.

وذهب الماوردي: إلى أن النية مصدر نأى ينأى، وبمعنى بعد، لاختصاصها بأنأى أعضاء الجسد، وهو القلب، وما ذهب إليه بعيد عن الصواب، لأن عين نأى همز، وعلى ذلك فمصدرها النأي وإجماع أهل اللغة على أن عين ((نية)) واو، ثم إننا لا نقول: نأيت كذا بمعنى نويته.(الماوردي، 1999)

ويبدو أن النِيَة بالتخفيف لغة في النيْة، وقال صاحب اللسان:

"النية بالتشديد هي النِيَة مخففة، وفي اللسان: ونى يني ونيا وونياً، وونى فهو وان" (ابن منظور، 1879)

مدلول النية في لغة العرب: الذي ينظر في استعمال العرب لهذه الكلمة يجد أنّها تدور في تصاريفها على القصد. فنجدهم يقولون: "نوى الشيء ينويه نيّة.. وانتواه: قصده ونوى المنزل، وانتواه كذلك".(ابن منظور، 1879)

وقد يريدون بالنية الشيء المقصود إليه: والنية الوجه الذي يذهب فيه، وقد يراد بها الشيء الذي يصاحبه القصد أو يسبقه. (ابن منظور، 1879)

ويقول صاحب اللسان:"نويت نية ونواة، أي عزمت، وانتويت مثله".(ابن منظور، 1879)

8-2-2- النية في الاصطلاح:

- تعريف النية بالقصد والعزم:

ذهب الجميع من العلماء إلى تعريف النية بمدلولها اللغوي، فمن هؤلاء النووي- رحمه الله – قال:

"النية هي القصد إلى الشيء، والعزيمة على فعله، ومنه قول الجاهلية: نواك الله بحفظه، أي قصدك به".(النووي، د س)

- مفهوم القصد:

- في اللغة:

القصد جاء في كتب اللغة لمعان متعددة، ومما جاء في كتب اللغة قولهم:

"والقصد: الاعتماد والأم، تقول: قصده، وقصد له، وإليه بمعنى يقصِده – بالكسر" (أبو الحسين الرازي،1949)

وقال ابن منظور :القصد:استقامة الطريق،قصد يقصد قصداً فهو قاصد".(ابن منظور، 1879)

ويقول ابن سيدة: "القَصْدُ: استقامة الطريق، وقوله تعالى: {وعلى الله قصد السبيل}[النحل،9] أي أن على الله تبيين الطريق المستقيم إليه بالحجج والبراهين، والقصد والاعتماد والأمُّ قصَده يقصده قصداً، وقصد له(ابن حجر العسقلاني، 1971)

وأقصدني إليه الأمر وهو قصدُك، وقصدَك أي اتجاهك"(أبو الحسن المرسي، 2000)

فالقصد على ذلك نوع من الإرادة تبلغ في قوتها درجة الاعتزام، والإرادة لا تكون عزماً ما لم تكن جازمة، والمتأمل في كلام العلماء يلحظ أنهم يذهبون إلى أن القصد أعلى درجة من العزم، فالعزم عندهم قد يكون على فعل في المستقبل، وهذا العزم قد يضعف أو يحول، أمَّا القصد عندهم فلا يكون إلا إذا كانت الإرادة جازمة مقارنة للفعل أو قريبة من المقارنة، ولهذا فإن

العلماء يقولون: لا فرق بين النية والقصد، وكثير من العلماء يرى أن النية لابد أن تقارن المنوي، وقال بعضهم بأن القصد والنية بمعنى واحد.

وملخص القول من كلام اللغويين: أن القصد استقامة الطريق، والقصد الاعتماد والأم.

في الشرع: نجد أن الشاطبي رحمه الله تعالى، لم يحرص على إعطاء حد وتعريف للمقاصد الشرعية عله رأى الأمر واضحاً ولعل ما زهده في تعريف المقاصد كونه كتب كتابه للعلماء،بل للراسخين في علوم الشريعة.(محمد الطاهر بن عاشور، 1944)

وقد جمع الأستاذ علال الفاسي مقاصد الشريعة – العامة منها والخاصة – في تعريف موجز واضح قال فيه: "المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها".(علال الفاسي، د س)

8–2–3– تعريف النية بأنها إرادة:

عرف بعض السابقين النية بالإرادة، وهذا غير صحيح لأن الإرادة أعمّ من النية من ناحيتين: الأولى: من ناحية معناها، فالإرادة تشمل النية وغيرها، وقد عد القرافي الإرادة فكانت ثمانية، والنية واحدة منها، فالإرادة إذا أطلقت تشمل النية وغيرها، فتعريف النية بالإرادة على ذلك تعريف غير مانع.

والثانية: أن النية لا تتعلق إلا بفعل الناوي، والإرادة تتعلق بفعله وفعل غيره، كما نريد معونة الله وإحسانه، وليست فعلنا.(ابن عابدين، 1966)

وقال ابن عابدين: "النية: العزم، والعزم هو الإرادة الجازمة القاطعة، والإرادة صفة توجب تخصيص المفعول بوقت وحال دون غيرهما، رأى أن ترجح أحد المستويين، وتخصصه بوقت وحال، رأى كيفية وحالة مخصوصة، وبه علم أن النية ليست مطلق الإرادة بل هي الإرادة الجازمة".(ابن عابدين، 1966)

ولا تثريب على من سلك هذا المسلك في تعريف النية، كما فعل الجرجاني حيث يقول:

"العزم جزم الإرادة بلا تردد".(الجرجاني، 1938)

8-2-4 – تعريف النية بالإخلاص:

يأبى بعض العلماء أن يعرّف النية بالإخلاص، ويعدُّ ((الإخلاص أمراً زائداً على النية لا يحصل بدونها قد تحصل بدونه)) وهؤلاء يجعلون صفة في النية، فالإخلاص هو تلك النية المتجهة لله وحده دون سواه، والنية قد تكون كذلك وقد لا تكون. (جلال الدين السيوطي، 1979)

ويرى آخرون أن النية هي تلك الإرادة التي تقصد الفعل، أمّا الإخلاص فهو تلك التي تقصد التوجه بالفعل إلى الله_(ابن عماد الحنبلي، د ت)

"الفرق بين النية والإخلاص هو أن النية تتعلق بفعل العبادة، وأمَّا إخلاص النية في العبادة فيتعلق بإضافة العبادة إلى الله تعالى".(جلال الدين السيوطي، 1986)

وبذلك يصح قول من قال: ((إخلاص الدين هو النية)) وتخصيص النية بالإرادة المتوجهة إلى العبادة لا يعدو أن يكون اصطلاحاً خاصاً لبعض العلماء، أمَّا لغة العرب ونصوص السنة فلا تدلان على تخصيصها بذلك.(عمر الأشقر، 1991)

8-2-5 – تعريف النية بأنها عمل القلب ووجهته:

يقول ابن القيم – رحمه الله تعالى –: ((النية عمل القلب)) (ابن القيم الجوزية،د س) وعرفها التيمي: بأنها وجهة القلب (ابن حجر العسقلاني، 1904) وتعريفها بذلك ليس مبايناً لتعريفها بالقصد والعزم، إذ القصد والعزم عملان من أعمال القلوب، إلا أن تعريفهما بهما تعريف غير مانع لأن وجهة القلب وعمله قد لا يكون إرادة فقد تكون وجهة القلب وعمله رغبة، أو رهبة، أو حباً، أو كراهية وما أشبه ذلك، وقد تكون إرادة، والإرادة قد لا تكون نية كالهمّ،والشهوة، والمشيئة، وقد تكون نية: قصداً أو عزماً، فتعريف النية بأنها عمل القلب أعمّ من المعرف.(عمر الأشقر،1991)

3-8- الفرق بين القصد والنية ؟ وما موقع المقاصد في الفقه ؟

عند تتبعنا لهذه المصطلحات المترادفة في لغة الفقه حول النية، لاحظنا أن أكثر المترادفات شيوعا هي النية و القصد، حيث أن ترجمة المصطلح « intention »الواردة في نظرية السلوك المخطط يحوم حولها ضباب و من أجل الكشف عن الفروق و استجلاء المصطلح الحقيقي المرادف للنية نتعرف أولا عن الفروق الجوهرية بين النية و القصد.

أولا: القصد في اصطلاح الفقهاء هو : العزم المتجه نحو إنشاء فعل (محمود عبد الرحمن،1996)

والنية هي كما يقول القرافي رحمه الله :" قصد الإنسان بقلبه ما يريده بفعل" (شهاب الدين القيرافي،1994)

وعرفها النووي بأنها " عزم القلب على عمل فرض أو غيره " (النووي، د س)

ومن تعريف القرافي يتبين أن النية والقصد متقاربان ، ولهذا عرف النية بالقصد ، لكن ذهب ابن القيم رحمه الله إلى أن بينهما فرقا ، قال : " فالنية هي القصد بعينه ولكن بينها وبين القصد فرقان :

أحدهما : أن القصد معلق بفعل الفاعل نفسه وبفعل غيره . والنية لا تتعلق إلا بفعله نفسه فلا يتصور أن ينوي الرجل فعل غيره، ويُتصور أن يقصده ويريده.

الفرق الثاني: أن القصد لا يكون إلا بفعلٍ مقدورٍ يقصده الفاعل. وأما النية فينوي الإنسان ما يقدر عليه وما يعجز عنه ، فالنية تتعلق بالمقدور عليه والمعجوز عنه ، بخلاف القصد والإرادة فإنهما لا يتعلقان بالمعجوز عنه ، لا من فعله ولا من فعل غيره (الفوائد، د س)

هذه النية التي تحتمل القدرة على الفعل أو العجز تتوافق مع نظرية آيزنك عندما أضاف متغير التحكم السلوكي.

ثانيا :المقاصد لها موقع كبير مهم من الفقه ، وحسبك من ذلك أن من القواعد الكلية الكبرى قاعدة : الأمور بمقاصدها ، المأخوذة من قول النبي صلى الله عليه وسلم : (إِنَّمَا الْأَعْمَالُ

بِالنِّيَّاتِ ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى) (البخاري، 1979)

قال السيوطي رحمه الله : " اعلم أنه قد تواتر النقل عن الأئمة في تعظيم قدر حديث النية : قال أبو عبيدة : ليس في أخبار النبي صلى الله عليه وسلم شيء أجمع وأغنى وأكثر فائدة منه . واتفق الإمام الشافعي وأحمد بن حنبل وابن مهدي وابن المديني وأبو داود والدارقطني وغيرهم على أنه ثلث العلم ، ومنهم من قال : ربعه ، ووجه البيهقي كونه ثلث العلم بأن كسب العبد يقع بقلبه ولسانه وجوارحه ، فالنية أحد أقسامها الثلاثة وأرجحها ؛ لأنها قد تكون عبادة مستقلة ، وغيرها يحتاج إليها (جلال الدين السيوطي، 1979)

ومن هنا نبقي على ترجمة مصطلح « intention » الواردة في نظرية السلوك المخطط على يد "آيزن" بالنية كونها تعني للإنسان ما يقدر عليه وما يعجز عنه و المطابق أساسا مع لب المعنى الوارد ضمن فلسفة و أدبيات النظرية ثم أن النية لا تتعلق إلا بفعل الانسان نفسه بعيدا عن ما ينوي الرجل فعل غيره.

خلاصة الفصل:

خلاصة نقول كان الهدف من هذا الفصل تقديم وبصفة معمقة نظرية السلوك المخطط وهي نظرية في علم النفس الاجتماعي لها قاعدة تقييمية ومعرفية مكيفة لتحليل القرار الذي يجب اتخاذه في موقف اختيار لاتخاذ القرار عند الاقدام على سلوك معين.

انطلاقا من هذا النموذج، أمكن لنا تحديد ثلاث محددات مجمعة في ثلاث تصنيفات إعتقادية وهي: الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي. هذه المتغيرات تحدد في مجموعها النية السلوكية متسقة مع المعتقدات القاعدية للشخص الذي إن توفر على تحكم فعلي ومدرك حول السلوك المستهدف، وكذا على نتائجها لأن هذه النية تتكرس حتما في الفعل. وبناء على هذه المعتقدات و المتغيرات الثلاث، ومن التحديد المقترح (الفضولية)وكذا النية،فإن النموذج المقترح لنظرية السلوك المخطط يسمح بتفسير و التنبؤ وكذا إمكانية تعديل مجموعة من السلوكات و بفعالية معتبرة.

فإذا كان الهدف هو التنبؤ بالسلوك، فيجب كذلك قياس المعتقدات نحو الفعل الذي يؤسس لهذه المتغيرات الثلاث، وذلك بمراعاة نسق وخصائص المجتمع المدروس.

و أخيرا فإن نموذج نظرية السلوك المخطط (TCP) يسمح بإجراء تدخلات تهدف إلى تعديل قرار الاختيار وتقريبه إلى اتجاه الشخص تجاه مستقبله الدراسي كمشروع مستقبلي.

و لتحقيق هذا الهدف، فإن الباحث مجبر على تعزيز الأصناف الثلاث للمعتقدات الرئيسية من أجل الوصول إلى التنبؤ عبر المتغيرات الثلاث و شحذ النية في سياق يبعث على المبادرة بالفعل.

إن الفائدة الكبرى لنظرية السلوك المخطط (TCP) في داستنا هذه هو تطبيق نتائج الفصول السابقة ضمن نموذج فعلي مهيكل وفعال، وكذا إدراك بصفة ناجعة المحددات الرئيسية لاتخاذ قرار الاختيار، وبذلك فإن هذه النظرية توفر الإطار المناسب للإجابة على فرضياتنا كونها تقترح تغيير الاتجاه، و تقريب السلوك الفعلي لهذا الاتجاه من أجل حث الأفراد على الاختيار و عن الرضا على مشاريعهم المستقبلية، فنظرية السلوك المخطط تعتبر الاتجاه نحو اختيار مشروع من فرضين كمحدد أساسي في الفعل وتشرح كيفية تعزيز هذا الاتجاه وذلك بجعلها متناسقة في كافة أبعادها مرورا بتمتين الأبعاد المعرفية والوجدانية،فالنموذج يشرح كيف تتكون المعتقدات حول فعل معين وكيف تتغير المعتقدات لتصبح ظاهرة وبديهية عند اتخاذ قرار الاختيار وبذلك إمكانية التدخل حول المعلومات التي يمتلكها الطالب.

القـسـم الثانـي

الجانب الميدانـي للدراسة

الفصل السادس

الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة

1 -الدراسة الاستطلاعية

2 -الدراسة الأساسية

2-1- المنهج

2-2- حدود الدراسة

2-3- العينة

2-4-أدوات الدراسة الأساسية و خصائصها السكومترية

3-الأساليب الاحصائية

تمهيد:

الحقيقة العلمية في شتى العلوم ترتقي لأن تكون صادقة ومبنية على مسلمات لا تتناقض و مبادئ العقل و من أجل الوصول إلى مطابقة المسلمات النظرية لما هو موجود في الواقع، عمدت العلوم الاجتماعية و الإنسانية إلى منهج علمي تحقق بفضله مدى صدق مقولاتها سواء بالتجريب أو تبني منهجا رياضيا يزيل عن نتائج فرضياتها اللبس و يقلص من التخمين و يرفع من نسبة صدق النتائج ، وكل ذلك من أجل الوصول إلى إمكانية تعميم الظاهرة المدروسة كما في العلوم الفيزيقية.

فإذا كانت الإشكالية المطروحة من خلال هذا الموضوع تنبع من مأزق نظري يلف الظاهرة المراد دراستها، فإن الوصول إلى نفض الغبار عنها و طرحها ميدانيا للكشف عن جدارة طرحها يمر حتما بإنزالها إلى واقع التطبيق للتأكد من صحتها ومدى صدق حقيقة إشكاليتها، قصد الوصول إلى درجة من اليقين في إمكانية تعميمها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأي بحث علمي ومرحلة مهمة من مراحل الدراسة، حيث تمكن الباحث من معرفة مجتمع الدراسة وخصائصه سواء من حيث الموقع والوسائل المتاحة. فبفضل الدراسة الاستطلاعية نتحقق من صدق الملاحظات و التخمينات الأولية، و تزداد المعرفة عمقا بالموضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، كما تتحدد التقنيات المناسبة و تتضح أكثر المشكلة وعلى ضوئها تتحدد الفرضيات.

1-1- نظرة على بعض المعطيات الأولية

بعد الإطلاع على أنواع المسارات المتوفرة في الجامعة بعد الإصلاح الجامعي الذي أتى بنظام L.M.D منذ 2004 ورغم أن فلسفة النظام في منحاه الأصلي يجعل من الجامعة قبلة للمؤسسات بكل أنواعها أن تكون شريكا اجتماعيا للجامعة عبر عقود التشغيل (offres d'emplois)، كان الهدف الرئيسي في الدراسة مبدئيا وعبر مشروع الدراسة الأولي (avant projet) هو قرار الاختيار لدى طالب الليسانس بين مسارين(مهني / أكاديمي)،لكن و من خلال إطلاعنا على عدة جامعات تبين أن معظمهم لا يطبق هذا التوجه (ماعدا جامعة قسنطينة التي توفر عقود التشغيل في بعض التخصصات).

و نتيجة لتعذر توفر المسار المهني من أجل الاستمرار في الدراسة التجريبية وفقا لما جاء به مشروع الدراسة الأولي الذي كان محوره تأثير الفضولية على قرار اختيار طالب الليسانس للمشروع المستقبلي(ماستر أكاديمي/ ماستر مهني) دفع بالطالب الباحث لتعديل عنوان الدراسة ليصبح على ما هو عليه الآن، مع العلم أن الإطار النظري و كافة الدراسات السابقة تصب في نفس السياق للدراسة الحالية، و تم بعدها الانطلاق في الدراسة الاستطلاعية المعدة خصيصا للدراسة الحالية.(ملحق رقم01)

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية الحالية:

إن الدراسة ذات العلاقة الارتباطية و بقدر ما توفر البحث عن مدى ارتباط متغير معين مع متغير ثان فإنها تطرح قبل ذلك إشكالية طبيعة العلاقة ضمن منهجية الدراسة؛ هل البحث عن هذه العلاقة من منطلق استطلاعي بحت أم أنها ضمن منهجية توكيدية تفترض أصلا وجود الظاهرة المقصودة وتستوجب البحث عن طبيعة العلاقة بينها و بين ظاهرة أخرى؟

تتدرج هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على المتغير الخارجي الذي تنفتح عليه نية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي ضمن أدبيات نظرية السلوك المخطط و المتمثل في الفضولية و الذي نريد تأكيده أو دحضه عبر البحث عبر علاقة ارتباطية و التي تظهر في مؤشرات نتائج الدراسة الاستطلاعية في الجدول رقم(03)

1-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي في الفترة الممتدة من:

نوفمبر 2009 إلى غاية جانفي 2009

1 4 توزيع أفراد العينة: أفراد العينة الاستطلاعية موزعة كما يلي في الجدول التالي:

جدول رقم(02) :توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

التخصص	ذكور	الإناث	المجموع
علم إجتماع	10	12	22
علم النفس	10	17	27
إعلام و اتصال	12	11	23

و قد تم صياغة استبيان الدراسة الاستطلاعية بسؤالين الأول هو:

ما هي المواضيع التي تشد إهتمامك و تود استكشافها مستقبلا؟

فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(03): جدول التكرارات لنتائج الدراسة الاستطلاعية

الموضوع	ت	الموضوع	ت
إكتشاف الأماكن	02	كيف أحصل على وظيفة	02
قراءة الكتب	01	إكتشاف المناطق السياحية في الجزائر	02
معرفة آخر الاصدارات	01	استكشاف الأشياء الصعبة	02
التعمق في الاختصاص إلى غاية التخصص	05	البحث في التخصص	04
استكشاف الجبال	02	البحث عن حقائق الأشياء	01
الاختلاط بالآخرين	01	الزواج و كيف يفكر شريكي	03
إكتشاف مواهب الآخرين	01	معرفة مشاكل الآخرين	02
معرفة كيف أصبح الناس مفكرين	03	معرفة كل ما يدور حولي	01
كيف أجهز ديكور المنزل و أجدده	03	التعرف على تطورات الأمراض المستعصية	01
عالم المال و التجارة	03	استكشاف كيفية قيام الناس بأفراحهم	02
التعرف على ألوان الموضة	02	التعرف على المواضيع غير المعروفة في الدين	02
التعرف على شخصيات الأفراد المميزين	02	تجريب الأشياء المستحيلة	01

1-5- تحليل إجابات السؤال الأول لنتائج الدراسة الاستطلاعية:

يبدو من خلال تحليلنا لاجابات الطلبة في هذه العينة تعدد المواضيع التي تشد اهتمامهم و يودون استكشافها مستقبلا، فإذا كانت حرية الاستكشاف ممنوحة أصلا و مفتوحة من خلال السؤال فإنها توحي عن ما يدور في خاطر الطالب وهو على مشارف نهاية مسار جامعي ألفه و خبر خباياه ومن هنا فهي مؤشر عن واقع يعيشه و آمال يود تحقيقها و لوعلى مستوى الخيال و الافتراض.

و من هنا فما يهمنا هو درجة تكرار ما يتعلق بالحياة الدراسية و الأكاديمية حيث ورد الاجابات مكافئة للمواضيع الأخرى، فمن بين 22 موضوعا كان شق الفضول العلمي أحد المواضيع التي كنا نبحث عنها، وهذا كان متوقعا من خلال توقعاتنا الأولية و ملاحظتنا و

احتكاكنا المستمر بهذه الفئة و هذا ما يدفع بتخميناتنا الأولية التي صيغت في صورة فرضيات حول مدى علاقة الفضولية بنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر يصب في الاتجاه الايجابي و يدفع نحو تطمينات حول مسار الإشكالية التي تعالجها هذه الدراسة.

السؤال الثاني: بعد حصولك على شهادة الليسانس، هل تنوي مواصلة الدراسة في الماستر أكاديمي؟

إذا كان الجواب بنعم، ماهي المواضيع التي تجلب فضولك في هذا المسار المستقبلي؟

فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(04) : جدول التكرارات لنتائج الدراسة الاستطلاعية

الأشياء التي تجلب الفضول في الماستر أكاديمي	ت	الأشياء التي تجلب الفضول في الماستر أكاديمي	ت
التوسع و الفهم الأكثر في التخصص	03	معرفة ما هو جديد في التخصص	03
البحث أكثر في البحوث الميدانية	04	تكوين شخصية مناسبة تنمحني الثقة في النفس	02
اكتساب معلومات جديدة	05	ضمان المستقبل	06
الحصول على شهادة أعلى	07	منافسة زميلاتي و محاولة التفوق عليهن	03
الحصول على العمل الجيد	06	إثبات قدراتي في التخصص	02

1-6- تحليل إجابات السؤال الثاني لنتائج الدراسة الاستطلاعية:

أول ما يشد انتباهنا هو عدد الطلبة الذين لا ينوون فعليا مواصلة الدراسة حيث أن 42 طالبا من بين 72 لديهم اهتمامات أخرى بعيدا عن الجامعة و بعيدا عن الدراسة و البحث عن زيادة المعرفة، وقد يعود ذلك إلى أسباب عديدة(يمكن أن تجيب عنها دراسات أخرى)، لكن ما هو مؤكد هو ضغط الواقع الاجتماعي و الاقتصادي و بالدرجة الأولى هو الاسترزاق، ذلك الهاجس الذي يقف وراء الاحساس باللأمن المستقبلي وبالخصوص الظفر بوظيفة.

وفي المقابل فإن 30 طالبا من بين 72 للالتحاق بالماستر يتمحور فضول قرارهم أكثر حول الحصول على شهادة أعلى أو عمل جيد في المستقبل حيث تلتقي اهتمامات الفئتان(

الموافقة و الرافضة للالتحاق بالماستر) في مآل السلوك و مراميه أي الحصول على عمل (وظيفة).

فإذا كان هذا المرمى من السلوك منطقي و شرعي فيما يتعلق بالهدف من الالتحاق بالجامعة ألا و هو التكون من أجل الحصول على وظيفة، فإن ما يؤكد تضاؤل الفضولية العلمية هو قلة العدد الذي ينوي الالتحاق بالماستر أكاديمي و من هنا كان من الضروري إدراج عوامل ثقافية و إقتصادية التي يمكن من خلالها تفسير تباين الأسباب في علاقة الفضولية بالنية للالتحاق بالماستر أكاديمي.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- المنهج:

إن وصف علاقة ارتباطية لمتغير خارجي يتمثل في الفضولية بنية طالب الليسانس للالتحاث بالماستر أكاديمي عبر مفاهيم ثلاث تشكل فلسفة نظرية السلوك المخطط (الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي) يندرج ضمن منهج وصفي ارتباطي الذي يحدد ما إذا كان هناك ارتباط بين المتغيرين(الفضولية و النية)، و عبره يتم تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة من عدمها لدى أفراد العينة المدروسة، كما اعتمد الطالب الباحث على إجراء فروق بين المفاهيم الثلاث من أجل تحديد أيهم له دورا للتنبؤ بنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر اكاديمي.

2-2- حدود الدراسة:

2-2-1- حدود الدراسة الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2014/2013

2-2-2- حدود الدراسة المكانية:

تمت الدراسة في كليتي العلوم الانسانية و الاجتماعية و الآداب و اللغات بجامعة العربي بن مهيدي بام البواقي.

2-2-3- حدود الدراسة البشرية:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة التي تم اخيارها وفق شروط، و التي تمثل طلبة الليسانس(سنة ثالثة)، ضمن مجتمع الدارسة المعين مكانيا.

2-3- العينة:

2-3-1- وصف العينة:

تعدد التخصصات بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و كلية الآداب و اللغات، وبقدر ما مثل صعوبات في التواصل مع تعدد تواقيت الدرسة بقدر ما سمح باحتكاك مع عدد معتبر منهم وجمع صورة نهائية حول متغيرات الدر اسة، و ما نلاحظه مبدئيا هو تفاوت عددهم في التخصصات المختلفة و طغيان العنصر الأنثوي و الجدول التالي يلخص خصائص العينة من حيث نوع الكلية، القسم، التخصص و عدد المسجلين.

جدول رقم(05): يمثل عدد المسجلين في الكليتين(مجتمع الدراسة)

الكلية	القسم	التخصص	عددالطلبة المسجلين
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	العلوم الاجتماعية	علم النفس العمل و تسيير الموارد البشرية	12
		علم النفس العيادي	33
		علم النفس المدرسي	30
		أرطوفونيا	21
		علم إجتماع تنمية و تسيير الموارد البشرية	30
	العلوم الانسانية	علاقات عامة	166
		سمعي بصري	36
		صحافة مكتوبة	29
كلية الآداب و اللغات	اللغة الفرنسية	Linguistique	117
		Littérature	68
	اللغة الانجليزية	Science of langage	210
		Langue, littérature & civilisation	117
	الأدب العربي	لغة عربية	181
		أدب غربي	255
			1405

2-3-2- شروط اختيار العينة:

بما أن العينة المدروسة هي تعبير عن مجتمع البحث و تحمل نفس خصائصه، و نظرا للحجم المعتبر من الطلبة الذي يمثل السنة الثالثة جامعي مع تعدد الكليات في جامعة أم البواقي، فقد ركز الطالب الباحث الاهتمام على كليتين هما كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و كلية الآداب و اللغات الأجنبية وفق منهجية طبقية عرضية بمعدل 20 % لكل طبقة و التي

تمثل 14 تخصصا حيث بلغ عدد أفراد العينة 260 طالبا (160 أنثى و 100 ذكر) و ضمن مجتمع البحث الذي يصل إلى 1405 طالبا في كلتا الكليتين فقد كان تمثيل كل طبقة على النحو التالي:

جدول رقم (06): يمثل عدد أفراد العينة موزعين حسب التخصصات

الكلية	القسم	التخصص	عددالطلبة المسجلين	عدد أفراد العينة
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية	العلوم الاجتماعية	علم النفس العمل و تسيير الموارد البشرية	12	2
		علم النفس العيادي	33	7
		علم النفس المدرسي	30	6
		أرطوفونيا	21	4
		علم إجتماع تنمية و تسيير الموارد البشرية	30	6
	العلوم الانسانية	علاقات عامة	166	33
		سمعي بصري	36	7
		صحافة مكتوبة	29	6
كلية الآداب و اللغات	اللغة الفرنسية	Linguistique	117	23
		Littérature	68	14
	اللغة الانجليزية	Science of langage	210	42
		Langue, littérature & civilisation	117	23
	الأدب العربي	لغة عربية	181	36
		أدب عربي	255	51

2-4- أدوات الدراسة الأساسية:

2-4-1- الأداة الأولى: استبيان الفضولية

2-4-1-1- وصف الاستبيان:

من أجل بناء استبيان يشمل كافة أشكال الفضولية أو على الأقل نوعين منها يجب البحث عن أكبر عدد ممكن من المقاييس التي تتحدث عنها منفردة أو متجمعة، و لما تعذر وجود مقياس معدا خصيصا للبيئة الجزائرية أو تطبيق مقياس معين مكيف، فقد انتهج الطالب الباحث منهجية اختيارية لمجموعة من المقاييس قصد بناء استبيان يتكون من عبارات تشمل مؤشرات معرفية و أخرى إدراكية تخص الحياة اليومية للطالب الجامعي، وهذه المقاييس هي:

- مقياس الفضولية و الاستكشاف:curiosity and exploration inventory

أعد هذا المقياس كل من: (Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. ,2004)

وهو يتكون من 10 بنود تتمحور حول الفضولية و الاستكشاف بصفة عامة (الملحق رقم 02)

- مقياس الفضولية الإدراكية: measurement of perceptual curiosity

أعد هذه المقياس مجموعة من الباحثين:

(Robert P.Collins, JordanA.Litman, Charles D.Spielberger, 2003)

و هو يتكون من 33 بندا تتمحور حول الفضولية الإدراكية.(الملحق رقم 03).

- مقياس الفضولية المعرفية: epistemic curiosity

أعد هذا المقياس كل من (Litman & Spielberger, 2003)، و هو يتناول الفضولية المعرفية خالصة في عشرة بنود (الملحق رقم 04).

- مقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحثان: (محمد أنور إبراهيم فراج، هويدة محمود، 2006)

و هو استبيان يتناول حب الاستطلاع بصفة عامة و يتكون من 55 عبارة (الملحق رقم 05)

2-4-1-2- التعريف بأداة قياس الفضولية:

تتكون الصيغة النهائية للاستبيان من 46 بندا تتمحور حول الفضولية المعرفية، وتم إدراج خمسة (05) بدائل على سلم ليكارت ومنح الدرجات التالية:

موافق تماما: 5 درجات

موافق:4 درجات

حيادي:3 درجات

غير موافق:2 درجات

غير موافق تماما:1 درجة

و هي عبارت كلها موجبة، ومن أجل الحصول على إجابات مدققة و تتميز بدرجة معتبرة من الصدق تم إدراج بديل حيادي بدلا من أحيانا أو نوعا ما كون هذا الأخير كثيرا ما يعبر لدى المستجوب على حالة من (التجاذب الوجداني: ambivalence) أو (التنافرالمعرفي: dissonance cognitive).

2-4- 1-3- طريقة التطبيق:

بعد التأكد من الصدق الظاهري بعرض المقياس على محكمين ثم حساب الخصائص السيكومترية للأداة تم عرض الاستبيان على أفراد العينة بالتوازي مع استبيان العوامل المؤثرة على نية الطالب للالتحاق بماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط و ذلك حسب الخطة التالية:

- ترقيم كل الاستبيان على حسب العدد.

– تقديم الاستبيان بالموازاة مع الاستبيان الثاني المرقم كذلك بنفس الأرقام.

2–4–2–الخصائص السيكومترية للأدوات:

2–4–2-1-الصدق:

لمعرفة صدق الأداة اعتمد الطالب الباحث على : الصدق الظاهري و الصدق التمييزي

2–4–2–2– الصدق الظاهري:

تتكون الصيغة الأولية للاستبيان (ملحق رقم 06) من 46 بندا تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس (06) من أجل تحكيمها (ملحق رقم 12) و بعد جمعها قام الطالب الباحث بحذف البنود التي لا تقيس الظاهرة المقصودة وعددها(03) وكذلك تعديل العبارات التي هي غير واضحة وعددها (06) (ملحق رقم 07)، وبذلك تحصلنا على صورة نهائية للاستبيان المخصص لمتغير الفضولية (ملحق رقم08)

2–4–2–3– صدق الاتساق الداخلي:

لمعرفة صدق للاتساق الداخلي لهذه الأداة اعتمدنا على حساب معامل ارتباط والجدول التالي يوضح النتائج:

جدور رقم (07): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجة الكلية للاستبيان

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.412**	16	0.525**	31	0.428**
02	0.482**	17	0.468**	32	0.375**
03	0.439**	18	0.398**	33	0.504**
04	0.583**	19	0.384**	34	0.444**
05	0.298**	20	0.472**	35	0.342**
06	0.425**	21	0.505**	36	0.246**
07	0.453**	22	0.427**	37	0.469**
08	0.548**	23	0.504**	38	0.473**
09	0.524**	24	0.388**	39	0.426**
10	0.626**	25	0.577**	40	0.448**
11	0.251**	26	0.380**	41	0.462**
12	0.378**	27	0.646**	42	0.482**
13	0.408**	28	0.403**	43	0.418**
14	0.576**	29	0.288**	44	0.496**
15	0.569**	30	0.220**	45	0.481**
				46	0.328**

** دالة عند المستوى (0.01)

يتبن من خلال الجدول أن هناك درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس المطبق على العينة مما يعني أنه يتمتع بصدق مقبول.

2-4-2-2-الثبات:

لحساب ثبات أداة الدراسة الأولى و المتمثلة في الفضولية، تم حساب معامل الثبات لكل مفردة باستخدام طريقة ألفاكرونباخ

جدول (08) : قيم معاملات ثبات كل مفردة من مفردات الاستبيان

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
01	0.901**	16	0.902**	31	0.756**
02	0.900**	17	0.899**	32	0.898**
03	0.899**	18	0.900**	33	0.900**
04	0.899**	19	0.900**	34	0.901**
05	0.701**	20	0.712**	35	0.899**
06	0.900**	21	0.900**	36	0.900**
07	0.902**	22	0.901**	37	0.613**
08	0.900**	23	0.900**	38	0.899**
09	0.899**	24	0.899**	39	0.899**
10	0.900**	25	0.902**	40	0.900**
11	0.789**	26	0.688**	41	0.685**
12	0.902**	27	0.738**	42	0.899**
13	0.900**	28	0.900**	43	0.899**
14	0.901**	29	0.814**	44	0.899**
15	0.614**	30	0.901**	45	0.900**
				46	0.635**

** دالة عند المستوى (0.01)

من خلال الجدول يتبن أن جميع مفردات الاستبيان تتمتع بمعاملات ثبات دالة عند 0.01 مما يعني أن حذف أي مفردة من مفردات المقياس يؤثر سلباً على الاستبيان.

2-4-3-الأداة الثانية:استبيان الأبعاد المشكلة لنية الطالب وفقا لنظرية السلوك المخطط:

2 4 3 1 - وصف الاستبيان:

تم بناء استبيان الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا للمنهجية التي تبنتها الدراسات الميدانية في أدبيات نظرية السلوك المخطط حيث تلخص مآل السلوك في النية التي تتكون لدى الفرد قبل الإقدام على الفعل، هذه الأبعاد هي: الاتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي.

و تم تخصيص 10 عبارات لكل بعد، و هكذا ستعبر الأبعاد الثلاث مجتمعة على نية الطالب للالتحاق بالماستر اكاديمي.

* التعريف بأداة قياس الأبعاد المشكلة لنية الطالب وفقا لنظرية السلوك المخطط

تتكون الصيغة النهائية للاستبيان من 30 عبارة موجبة تتمحور حول الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر اكاديمي، وتم إدراج 5 بدائل على سلم ليكارت ومنح الدرجات التالية:

موافق تماما: 5 درجات

موافق:4 درجات

حيادي:3 درجات

غير موافق:2 درجات

غير موافق تماما:1 درجة

2 4 3 2 - الخصائص السيكومترية للأداة:

2-4-3-2-1- الصدق:

لمعرفة صدق الأداة اعتمد الطالب الباحث على : الصدق الظاهري و الصدق التمييزي

2-4-3-2-2- الصدق الظاهري:

تتكون الصيغة الأولية للاستبيان (ملحق رقم 09) من 30 عبارة تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس (06) من أجل تحكيمها و بعد جمعها قام الطالب الباحث بتحليل ملاحظات الأساتذة المحكمين (ملحق رقم 10)، حيث أن كل البنود لم تتعرض للحذف أو التعديل و بذلك الإبقاء على الصيغة الأولية الاستبيان وتقديمه للمستجوبين في صورة نهائية(ملحق رقم11).

2-4-3-2-3- صدق التمييز :

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلي كالآتي:

أولاً: حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (09): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبيان

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.452	11	**0.331	21	**0.524
2	**0.624	12	**0.324	22	**0.521
3	**0.245	13	**0.268	23	**0.658
4	**0.369	14	**0.262	24	**0.419
5	**0.625	15	**0.524	25	**0.613
6	**0.521	16	**6.123	26	**0.356
7	**0.569	17	**0.436	27	**0.398
8	**0.621	18	**0.613	28	**0.442
9	**0.412	19	**0.387	29	**0.322
10	**0.547	20	**0.686	30	**0.612

** دالة عند المستوى(0.01)

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01) = 0.256

يتضح من الجدول السابق (2) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وأن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس ككل.

ثانياً: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه المفردة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الاتجاه نحو ماستر أكلديمي				المعايير الاجتماعية				التحكم في السلوك المدرك			
ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط
1	**0.741	6	**0.811	1	**0.675	6	**0.765	1	**0.748	6	**0.667
2	**0.888	7	**0.799	2	**0.819	7	**0.788	2	**0.793	7	**0.574
3	**0.547	8	**0.678	3	**0.680	8	**0.712	3	**0.551	8	**0.684
4	**0.798	9	**0.844	4	**0.815	9	**0.801	4	**0.783	9	**0.730
5	**0.830	10	**0.692	5	**0.732	10	**0.845	5	**0.738	10	**0.818

** دالة عند المستوى(0.01)

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (0.01)= 0.256،وعند مستوى (0.05)=0.208

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات المحور دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين درجات مفردات المحور والمجموع الكلى لدرجات المحور.

2-4-3-2-2- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة الفاكرونباك (0.902) وبطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان

براون (0.894) وهو معامل ثبات مرتفع وقد تم حساب معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس باستخدام طريقة الفاكرونباك:

جدول (11) :قيم معاملات ثبات كل مفردة من مفردات الاستبيان

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
1	0.624**	11	0.545**	21	0.708**
2	0.418**	12	0.628**	22	0.600**
3	0.467**	13	0.431**	23	0.700**
4	0.436**	14	0.521**	24	0.404**
5	0.453**	15	0.649**	25	0.510**
6	0.518**	16	0.523**	26	0.464**
7	0.459**	17	0.763**	27	0.512**
8	0.471**	18	0.495**	28	0.613**
9	0.303**	19	0.635**	29	0.578**
10	0.460**	20	0.462**	30	0.498**

** دالة عند المستوى(0.01)

من خلال الجدول يتضح أن جميع مفردات الاستبيان تتمتع بمعاملات ثبات دالة عند 0.01، مما يعني أن حذف أي مفردة من مفردات المقياس يؤثر سلباً على الاستبيان.

- كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي يوضحها الجدول التالي:
- جدول (12) حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

طريقة حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات
معامل ألفاكرونباخ للبعد الأول	0.795**
معامل ألفاكرونباخ للبعد الثاني	0.845**
معامل ألفاكرونباخ للبعد الثالث	0.811**
معامل الارتباط بين البعد الأول و الثاني للمقياس	0.810**
معامل الارتباط بين البعد الثاني و الثالث للمقياس	0.821**
معامل الارتباط بين البعد الأول و الثالث للمقياس	0.792**
معامل سبيرمان براون	0.895**
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبيرسون	0.894**

** دالة عند المستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (12) تمتع المقياس بمعامل ثبات عال للأجزاء الأول والثاني والثالث، وأن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.894) وهي تعني معامل ثبات مقبول، هذا وقد وجد أن معامل الارتباط بين الجزء الأول والثاني والثالث بلغ (0.810،0.821،0.792) على التوالي وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بين الجزء الأول والثاني و الثالث لما يقيسه المقياس.

3- الأساليب الاحصائية المعتمدة:

قصد القيام بالتحليل الاحصائي لفرضيات الدراسة اعتمد الطالب الباحث على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss,20.0) و كون المنهج المتبع يعتمد على الوصفي ارتباطي فقد اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

-اختبار "ت"

-معامل التباين "ف"

-معامل الارتباط لبيرسون

-معامل "ايتا"

-معامل ألفا كرونباخ

-معامل الانحدار

-اختبار شيفي

الفصل السابع

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

أولا: عرض النتائج وفق الفرضيات

ثانيا: مناقشة النتائج و تفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة

أولا: عرض النتائج وفق الفرضيات

- عرض نتائج الفرضية الأولى
- عرض نتائج الفرضية الثانية
- عرض نتائج الفرضية الثالثة
- عرض نتائج الفرضية الرابعة
- عرض نتائج الفرضية الخامسة
- عرض نتائج الفرضية السادسة
- عرض نتائج الفرضية السابعة
- عرض نتائج الفرضية الثامنة

أولا: عرض النتائج وفق الفرضيات

1 1 المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى:

نص الفرضية: **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي.**

جدول رقم (13):حساب معامل الارتباط بين درجتي مقياس الفضولية و مقياس الأبعاد المشكلة لنية الطالب.

المتغيرات	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفضولية	**260**	0.512	0.05
نية الطالب			

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين الفضولية و نية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي يساوي 0.512 و هو دال عند 0.05 و هو ارتباط موجب مما يدل على أنه كلما زادت الفضولية كلما زادت نية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي.

1 2 المعالجة الاحصائية للفرضية الثانية:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في متغير الفضولية.**

جدول رقم (14):حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للجنس

المتغير	النوع	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	الدلالة
الفضولية	ذكور	100	187.33	23.432	1.821	0.069
	إناث	160	179.01	20.701		

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة (الذكور و الإناث) في متغيرالفضولية حيث بلغ متوسط

درجات الذكور(187.33) و متوسط درجات الإناث(179.01)، و انحراف معياري للذكور (23.432)، و إنحراف معياري للإناث(20.701)، و قد بلغت قيمة "ت" 1.821 وهي غير دالة عند 0.05 مما يشير إلى التكافؤ بين الذكور و الإناث في متغير الفضولية.

و بذلك نبقي على الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في متغير الفضولية.

1 3 -المعالجة الاحصائية للفرضية الثالثة:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).**

جدول رقم (15): حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للمستوى الاقتصادي للوالدين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة	مربع ايتا
الفضولية	بين المجموعات	134.934	2	67.467	1.14	*0.868	0.01
	داخل المجموعات	122638.928	257	477.194			
	الكلي	122773.862	259				

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة "ف" تساوي 1.14 وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05 وبذلك نبقي على الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع).

1 4 ـ المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع)**

جدول رقم (16): حساب الفروق لمتغير الفضولية تبعا للمستوى التعليمي للوالدين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة	مربع ايتا
الفضولية	بين المجموعات	1114.566	2	557.283	1.177	*0.034	0.62
	داخل المجموعات	121659.296	257	473.382			
	الكلي	122773.862	259				

من خلال الجدول يتبين أن قيمة "ف" تساوي 1.177 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات في الفضولية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) و بذلك نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية و نقبل الفرضية البديل أي وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة في الفضولية.

و لمعرفة إلى من يؤول هذا الاختلاف بين أنواع المستويات التعليمية الثلاث للوالدين نقوم بإجراء أحد إختبارات المقارنة(post hoc) وهو إختبار شيفي(scheffée)، و الجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول رقم (17): مقارنات متعددة لاختبار شيفي تبعا للمستوى التعليمي للوالدين

م ت (I)	م ت (J)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأقصى
منخفض	متوسط	-4.408	2.879	0.311	-11.50	2.68
	مرتفع	-2.149	4.960	0.910	-14.36	10.06
متوسط	منخفض	*4.408	2.879	0.311	-2.68	11.50
	مرتفع	*2.620	4.809	0.896	-9.58	14.10
مرتفع	منخفض	2.149	4.96	0.910	-10.06	14.36
	متوسط	–2.260	4.803	0.896	-14.10	9.58

مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي
ضعيف	97	176.27
مرتفع	24	178.42
متوسط	139	180.68
الدلالة	*0.595	

يوضح الجدول أن الاختلاف في متوسطات الدرجات في الفضولية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) يعود بالدرجة الأولى إلى الطلبة الذي مستوى تعليم الوالدين متوسط حيث فروق المتوسطات(4.408و2.620) وكما تؤكده المتوسطات حيث (180.68) للفئة المتوسطة ثم يليه مستوى تعليم الوالدين مرتفع(178.42) و أخيرا مستوى التعليم ضعيف (176.27)

1 5 -المعالجة الاحصائية للفرضية الخامسة:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماستر أكاديمي(الإتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي)**

جدول رقم (18): حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للجنس

الجنس	الذكور			الإناث			قيمة	الدلالة
البعد	ن	المتوسط	الانحراف	ن	المتوسط	الانحراف	"ت"	
الاتجاه	100	38.902	7.324	160	40.449	8.388	1.194	0.233
المعايير الاجتماعية	100	37.284	6.376	160	36.319	5.087	1.814	0.169
التحكم السلوكي	100	39.902	7.815	160	38.772	7.254	1.240	0.215
الكلي	100	114.35	21.683	160	115.54	20.729	1.789	0.278

يتضح من خلال الجدول(18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلبة (الذكور و الإناث) في متغير النية للالتحاق بالماستر أكاديمي حيث تقاربت النتائج في الإتجاه بين المتوسط عند الذكور(38.902) و عند الإناث(40.449) وبانحراف معياري قدره (7.324) بالنسبة للذكور و (8.388) للإناث، كما تقاربت النتائج في بعد المعايير الاجتماعية حيث كان المتوسط عند الذكور(37.284) وعند الإناث(36.319) و بانحراف معياري قدره (3.376) عند الذكور و (5.087) عند الإناث ونفس التقارب نلاحظه في بعد التحكم السلوكي حيث كان المتوسط عند الذكور(39.902) وعند الإناث(38.772) و بانحراف معياري قدره (7.815) عند الذكور و (7.254) عند الإناث.

انعدام الفروق يتجسد في الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في متغير النية للالتحاق بالماستر أكاديمي حيث كان المتوسط عند الذكور(114.35) و عند الإناث(115.54) و بانحراف معياري قدره (21.683) عند الذكور و (20.729) عند الإناث. و قد بلغت قيمة "ت" الكلية " 1.789" و هي غير دالة عند 0.05 مما يشير إلى التكافؤ بين الذكور و الإناث في متغير النية، و بذلك نبقي على الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور والإناث في متغير النية.

1 6 -المعالجة الاحصائية للفرضية السادسة:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).**

جدول رقم (19): حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للمستوى الاقتصادي للوالدين

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع ايتا
الاتجاه	بين المجموعات	5.529	2	2.764	1.431	0.958*	0.01
	داخل المجموعات	16609.006	257	64.626			
	الكلي	16614.535	259				
المعايير الاجتماعية	بين المجموعات	17.663	2	8.831	1.178	0.837*	
	داخل المجموعات	12745.337	257	49.593			
	الكلي	12763.000	259				
التحكم السلوكي	بين المجموعات	227.638	2	113.819	2.045	0.132*	
	داخل المجموعات						
	الكلي	14533.938	259				
الكلي	بين المجموعات	1193.271	2	596.635	1.347	0.262*	
	داخل المجموعات	113836.341	257	442.943			
	الكلي	115029.612	259				

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن قيمة "ف" في الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي(الإتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي) كانت (1.431، 1.178،2.045) على التوالي وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، كما أن قيمة "ف" في الدرجات الكلية تساوي 1.347 وهي غير دالة عند المستوى 0.05 و بذلك نبقي على الفرضية

الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين.

1 7 المعالجة الاحصائية للفرضية السابعة:

نص الفرضية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).**

جدول رقم (20): حساب الفروق لمتغير الأبعاد المشكلة لنية الطالب تبعا للمستوى التعليمي للوالدين

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة	مربع ايتا
الاتجاه	بين المجموعات	349.185	2	174.593	2.759	*0.045	0.59
	داخل المجموعات	16265.350	257	63.289			
	الكلي	16614.535	259				
المعايير الاجتماعية	بين المجموعات	323.967	2	161.983	3.347	*0.037	
	داخل المجموعات	12439.033	257	48.401			
	الكلي	12763.000	259				
التحكم السلوكي	بين المجموعات	336.639	2	168.319	3.047	*0.049	
	داخل المجموعات	14197.300	257	55.242			
	الكلي	14533.938	259				
الكلي	بين المجموعات	3249.792	2	1624.896	3.736	*0.025	
	داخل المجموعات	111779.819	257	434.941			
	الكلي	115029.612	259				

من خلال الجدول يتبين أن قيمة "ف" تساوي (2.759،3.347،3.047،3.736) عند الدلالة (0.045،0.037،0.049،0.025) على التوالي و هي قيم دالة عند 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات في النية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) و بذلك نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة و نقبل الفرضية البديل أي وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة في النية.و لمعرفة إلى من يؤول هذا الاختلاف بين أنواع المستويات التعليمية الثلاث للوالدين نقوم بإجراء أحد إختبارات المقارنة(post hoc) وهو إختبار شيفي(scheffée)، و الجداول التالية توضح نتائج الاختبار:

1 إختبار شيفي scheffée" للبعد الأول: الاتجاه

جدول رقم(21):مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد الاتجاه)

م ت (I)	م ت (J)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأقصى
منخفض	متوسط	1.744	1.052	0.255	−8.464	4.336
	مرتفع	−1.808	1.813	0.609	−6.273	2.657
متوسط	منخفض	−1.744	1.052	0.254	−4.336	0.846
	مرتفع	−3.553	1.758	0.132	−7.883	0.716
مرتفع	منخفض	*1.808	1.813	0.609	−2.657	6.273
	متوسط	*3.553	1.758	0.132	−0.776	7.883

مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي
متوسط	139	38.86
ضعيف	97	40.60
مرتفع	24	42.41
الدلالة	*0.82	

الجدول رقم (21) يوضح أن الاختلاف في متوسطات الدرجات في بعد الاتجاه يعود بالدرجة الأولى إلى الطلبة الذين مستوى تعليم الوالدين عندهم مرتفع حيث فروق المتوسطات(1.808و 3.553) وكما تؤكده المتوسطات حيث (42.41) للفئة المرتفعة، ثم يليه مستوى تعليم الوالدين ضعيف(40.60) و أخيرا مستوى التعليم متوسط (38.86)

2 إختبار شيفي scheffée" للبعد الثاني: المعايير الاجتماعية

جدول رقم(22): مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد المعايير الاجتماعية)

م ت (I)	م ت (J)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأقصى
منخفض	متوسط	−0.345	0.920	0.999	−2.300	2.232
	مرتفع	−3.876	1.586	0.452	−7.781	0.028
متوسط	منخفض	0.034	0.920	0.999	−2.231	2.300
	مرتفع	−3.841	1.537	0.346	−7.628	−0.055
مرتفع	منخفض	*3.876	1.586	0.252	−0.028	7.781
	متوسط	*3.841	1.537	0.546	0.055	7.628

مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي
ضعيف	97	38.12
متوسط	139	38.15
مرتفع	24	42.00
الدلالة	*0.86	

يوضح الجدول أن الاختلاف في متوسطات الدرجات في بعد المعايير الاجتماعية يعود بالدرجة الأولى إلى الطلبة الذين مستوى تعليم الوالدين عندهم مرتفع حيث فروق المتوسطات(3.876و3.841) وكما تؤكده المتوسطات حيث (42.00) للفئة المرتفعة وتتساوى متوسطات الدرجات لدى الطلبة الذين مستوى تلعيم الوالدين عندهم متوسط وضعيف(38.15،38.12).

3 إختبار شيفي scheffée" للبعد الثالث: التحكم السلوكي

الجدول رقم (23):مقارنات متعددة لاختبار شيفي (بعد التحكم السلوكي)

م ت (I)	م ت (J)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأقصى
منخفض	متوسط	0.332	0.983	0.945	−2.088	2.753
	مرتفع	−3.698	1.694	0.940	−7.870	0.473
متوسط	منخفض	−0.332	0.983	0.945	−2.753	2.088
	مرتفع	−4.030	1.642	0.251	−8.075	0.014
مرتفع	منخفض	*3.698	1.694	0.194	−0.473	7.870
	متوسط	*4.030	1.642	0.651	−0.144	8.075

مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي
ضعيف	139	38.71
متوسط	97	39.05
مرتفع	24	42.75
الدلالة	*0.97	

يوضح الجدول أن الاختلاف في متوسطات الدرجات في بعد التحكم السلوكي يعود بالدرجة الأولى إلى الطلبة الذين مستوى تعليم الوالدين عندهم مرتفع حيث فروق المتوسطات(3.698و4.030) وكما تؤكده المتوسطات حيث (42.75) للفئة المرتفعة ثم يليه مستوى تعليم الوالدين متوسط(40.60) و أخيرا مستوى التعليم ضعيف (38.71).

4 إختبار شيفي scheffée" لمجموع درجات استبيان (النية)

➢ الجدول رقم(24): مقارنات متعددة لاختبار شيفي (متغير نية الطالب)

م ت (I)	م ت (J)	فروق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	الحد الأدنى	الحد الأقصى
منخفض	متوسط	−1.430	2.759	0.874	−8.22	5.360
	مرتفع	−12.835	4.755	0.228	−24.54	−1.130
متوسط	منخفض	1.430	2.759	0.874	−5.36	8.220
	مرتفع	11.404	4.610	0.349	−22.75	−0.050
مرتفع	منخفض	*12.835	4.755	0.328	1.13	24.54
	متوسط	*11.404	4.610	0.449	0.050	22.75

مستوى التعليم	ن	المتوسط الحسابي
ضعيف	97	113.12
متوسط	139	114.55
مرتفع	24	125.96
الدلالة	*0.82	

يوضح الجدول أن الاختلاف في متوسطات الدرجات في متغير النية الذي يعبر عن متوسطات الدرجات الكلية يعود بالدرجة الأولى إلى الطلبة الذين مستوى تعليم الوالدين عندهم مرتفع حيث فروق المتوسطات(12.835و11.404) وكما تؤكده المتوسطات حيث (125.96) للفئة المرتفعة ثم يليه مستوى تعليم الوالدين متوسط(114.5) و أخيرا مستوى التعليم ضعيف(113.12)

1 8 -المعالجة الاحصائية للفرضية الثامنة:

نص الفرضية: **يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث (الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي).**

الجدول رقم (25):حساب معامل الانحدار للتنبؤ بنية طالب الليسانس

الأبعاد	الثبات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	ف	معامل التحديد "ر^2"
الاتجاه	11.42	0.666	0.116	0.951	1.525	3.808	0.560
المعايير الاجتماعية		0.751	0.182	0.139	2.261		
التحكم السلوكي		0.823	0.234	0.174	1.118		
النية		0.591	0.276	0.280	4.778		

من خلال المعالجة الإحصائية يتضح أن قيم "ت" (1.525،2.261،1.118،4.778) على التوالي في الأبعاد و قيمة ف= 3.808 هي قيم دالة إحصائيا عند 0.05، و معامل التحديد "ر^2"= 0.560 أي أنه يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث(الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي) حيث أن تجاوز معامل التحديد "ر ^{2}" 50% يمكننا عبرها القول بتحقق الفرضية الثامنة.

ثانيا: مناقشة النتائج و تفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة

- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة**
- **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة**

1 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي.**

ومن خلال المعالجة الإحصائية تبين تحقق هذه الفرضية أي بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفضولية و بين الدرجات التي يحصل عليها على مقياس الأبعاد المشكلة لنيته للالتحاق بالماستر أكاديمي حيث كلما زادت الفضولية زادت نية الطالب و العكس صحيح.

إن ارتباط الفضولية كمتغير خارجي تنفتح عليه نظرية السلوك المخطط، يعتبر بالدرجة الأولى من بين العوامل الخارجية المساهمة في تكوين النية على غرار كل من الاتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي، فالفضولية بقدر ما هو استكشاف للعالم المحيط بحياة الطالب، بحثا عن الجديد أو زيادة المعرفة في موضوع معين يكون ذو أثر واضح لما يتعلق باستكشاف العالم المعرفي و بالدرجة الأولى التعليم و استكمال المسار المستقبلي، و يكون للفضولية معنى أكبر كلما ارتبطت بتحديد نوع الحياة المستقبلية والمرتبطة بالوظيفة، حيث تزداد الفضولية عبر تجدد العزم على ايجاد ما هو جديد في عالم الدراسة المرتبط بالشغل.

إن ارتباط الفضولية بالنية أمر منطقي باعتبار الفضولية سمة من سمات الشخصية و أنها تتميز بنوع من الثبات ,(Ajzen,88)، مما يجعلها ترفع من درجة النية لدى الطالب و تساهم في تصحيح الاتجاه الذي من خصائصه بأنه وجداني و تقييمي و قابل للتغير، ويجعل من المعايير الاجتماعية عاملا مساعدا على تقوية العزم على الآداء و الإقبال على السلوك حيث يصبح التحكم السلوكي مؤشرا فعالا على نجاح الفعل الذي يقدم عليه و يرفع قدرته على إنجاز السلوك وتزيد ثقته بذاته(Bandura,77,82,86,97) و يسهل المهمة للإقبال على السلوك بفضل الاعتقاد العام لدى الطالب بأنه باستطاعته التأثير على مجرى حياته (Rotter,54,66)، إن هذا التناسق بين النية و الفضولية يجد قاعدته ضمن اتساع نظرية السلوك المخطط لإضافة

عوامل أخرى تنفتح عليها النظرية ضمن حدود متطلباتها التقنية مما يرفع القدرة التفسيرية و التنبئية، وهذا ما كان الهدف منه من وراء هذه الدراسة عبر ربطها (الفضولية) بالنية كما تجسدها أدبيات نظرية السلوك المخطط.

2 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في متغير الفضولية.**

ومن خلال المعالجة الاحصائية تبين تحقق هذه الفرضية، و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من هويدة حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فرج (2006) حول متغير حب الاستطلاع في دراستهما للعلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح وحب الاستطلاع.

و لم تتوافق مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من ماجد مصطفى العلي و خديجة فزيع العنزي (2010) حول ا لذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في متغير حب الاستطلاع، كما لم تتوافق مع نتائج الدراسة التي قام بها اسماعيل اوزاري و آخرون(2009) حول الكشف عن العلاقة بين مستوى الفضولية و معتقد الفعالية الذاتية للتحكم في الحاسوب لدى مترشحي أساتذة المدرسة الابتدائية حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في متغير حب الاستطلاع.

إن اختلاف نتائج الدراسات حول متغير الفضولية و دلالتها الاحصائية لصالح جنس دون آخر قد يجد تفسيره في البيئة الاجتماعية و الثقافية و مجتمع الدراسة حيث نلاحظ في مجتمع أكثر انغلاقا مثل الكويت وما يتميز به المجتمع من خصائص ذكورية وهي مرتبطة أساسا بنوعية التنشئة الاجتماعية، عكس مجتمع مخالف في خصائصه التركيبية و الثقافية وموقفه من موقع أدوار الجنسين مثل المجتمع التركي المنفتح على بيئة اوروبية، أما ما يصدر من نتائج

حول الدراسة الحالية ينبع من تكافؤ الفرص بين الجنسين في مجتمع جزائري استقرت القيم بعد مخاض و تحولات كان وراءها ارتفاع نسبة التمدرس و تراجع الأمية و تغذية هذه التحولات بانفتاح إعلامي و اتصالي على ثقافات أخرى مما ولد نوعا من التناغم بين كافة الشرائح الاجتماعية و بضروية زوال الفروق الجنسين خاصة أمام النجاح المعتبر الذي أثبتته الأنثى في الوسط الممدرسي و المهني.

3 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع).**

ومن خلال المعالجة الاحصائية تبين تحقق هذه الفرضية، و أن الاختلاف في متوسط درجات الفضولية يمكن أن يفسر 01% منه عن طريق الاختلاف في المستوى الاقتصادي للوالدين مهما كان مستواه (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث قيمة مربع ايتا(0.01) و لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من هويدة حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فرج (2006) حول متغير حب الاستطلاع في دراستهما للعلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح و حب الاستطلاع حيث أفضت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية (مرتفع- منخفض) في حب الاستطلاع لصالح الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة.

عدم وجود الاختلاف بين الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) يرجع بالدرجة الأولى إلى تقارب المستوى المعيشي لعينة الدراسة حيث تتقارب درجات المستوى، و أن نسبة الاختلاف(01%) تمثل سوى ما يقارب (3) أفراد ضمن عينة الدراسة و هي نسبة ضعيفة تترجمها النسب المتقاربة جدا لأفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي للوالدي فنسبة منخفضي المستوى (34.23%)،ومتوسطي المستوى(33.46%) و مرتفعي المستوى(32.30%).

هذا التقارب في المستوى الاقتصادي يتوافق مع تنوع الأسرة الجزائرية خاصة بعد أزمة العشرية السوداء، حيث جاء الانتعاش الاقتصادي و زادت المطالب النقابية و الحقوقية مما ساعد على وجود طبقة شغيلة معتبرة رغم أنه يسجل ارتفاع في نسبة البطالة لدى خريجي الجامعة و تلك إذن من بين مفارقات ما بعد العشرية السوداء. كما تشكل هذه الظاهرة إشكالية يجب البحث عن جذورها حيث أن المستويات الدنيا من الشباب و الذين زاولوا تكوينا مهنيا أو حرفة حرة و يبادرون، يجدون أنفسهم خارج الدائرة الحمراء للبطالة و التي مهمة أخرى تنتظر الكثير ممن يبحثون عن الغوص في حفريات التناقضات الاجتماعية، وما يمكن استشفاؤه من التحليل البسيط النفسي و الاجتماعي هو عمق التركيبة االثقافية للمجتمع التي تبعث على اقتدار الفرد الشاطر الذي يبادر و يجد مكانة لنفسه عبر المال.

ومن هنا بات الترقب للوظيفة شغلا شاغلا للكثير من الفئات الطلابية مهما كانت طبيعة العائلة الاقتصادية و أن الفضول تخدم الرؤية التي تستقي منها إشكالية ربطها بنية الالتحاق بالماستر أكاديمي.

4 - مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الفضولية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع)**

ومن خلال المعالجة الاحصائية تبين عدم تحقق هذه الفرضية، و أن الاختلاف في متوسط درجات الفضولية يمكن أن يفسر 62% منه عن طريق الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين مهما كان مستواهم (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث قيمة مربع ايتا(0.62)، و أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الليسانس وفقا للمستوى التعليمي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع) في الفضولية لصالح الطلبة الذين مستوى التعليمي لوالديهم متوسط كما توافقت نتائجها مع نتائج دراسة كل من هويدة حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فرج (2006) حول متغير حب الاستطلاع في دراستهما للعلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب

الاستطلاع حيث أفضت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة كلية التربية ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية (مرتفع– منخفض) في حب الاستطلاع لكن لصالح الطلبة من ذوي المستويات المرتفعة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من سالزر Salzer(1967)، ماو و ماو Maw et Maw(1976) و بندورا Bandura(1977)، دافيز Davis(1982)، فوس وكيلر Vosss et Keller(1983) في (عبد اللطيف خليفة و شاكر عبد الحليم،1990).

فإذا كانت المعطيات السوسيوثقافية متباينة بين المجتمعات فإن أثر هذا التباين يظهر أثره في نمط الحياة و نوعية الأجيال المتكونة، و بالدرجة الأولى تلك القاعدة الأساسية في التنشئة الاجتماعية، فالمستوى التعليمي المرتفع في مجتمع مصر مثلا له مبرراته في تكوين شخصية الفرد حيث تتجلى قيمة المستوى التعليمي للوالدين ومدى تأثيره على تكوين و توجيه اهتمامات الأبناء، هذا التباين يرجع بالأساس من جهة إلى الحقبة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات و ملابساتها السياسية و الاقتصادية ومن جهة أخرى إلى طبيعة مجتمع الدراسة. فالملاحظ في مجتمع الدراسة في بحثنا يجد أن المستوى المتوسط هو الغالب على عينة الدراسة، هذا المستوى له مبرراته ضمن جيل ما بعد الاستقلال و هو جيل تميز عموما بنظام سياسي تعليمي تلخصه إجبارية التعليم إلى غاية 16 سنة(أمرية 16 أفريل 1978) مما سمح بتكوين مستوى تعليمي متوسط يتراوح عموما ما بين أولى متوسط و ثالثة ثانوي.

5 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الإناث في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماستر أكاديمي (الإتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي).**

من خلال المعالجة الاحصائية تبين تحقق هذه الفرضية، أي عدم وجود فروق في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة الذكور و الاناث في مجموع الأبعاد التي تشكل نيتهم للالتحاق بالماستر أكاديمي، وهذا ما ذهبت إليه نتائج دراسة سامر المحمد(2000) حول أثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة الجامعات الأردنية بتطبيق نظرية السلوك المخطط، كما توافقت مع نتائج دراسة سارة زيتوني(2007)حول العوامل الفردية ونية استخدام التعليم عن بعد بتونس ، كما وافقت نتائجها مع دراسة لاري دافيس و آخرون (1998) حول قرار الطلبة الأمريكيين السود الدخول إلى المعاهد العليا: تطبيق نظرية السلوك المخطط.

ففي بئية اجتماعية تنامت فيها بوادر تعادل الحقوق و الواجبات بين الذكور و الإناث وتساوت فيها فرص التعليم و اكتسح الجنسان عوامل وظيفية زالت فيها الفروق الفردية والجنسية و حتى العرقية، لم يبق على التنشئة الاجتماعية سوى توفير الحد الأدنى من الدافعية قصد الوصول بالجنسين إلى تحقيق رغبتهما خاصة في ما يتعلق بالمشاريع المستقبلية، و أمام تزايد عدد الناجحين في الامتحانات الرسمية من الجنس الأنثوي وتناقص تدريجي للذكور لم يعد هناك مبرر التحكم السلوكي حكرا على الذكور حيث سقطت الأطروحات الفارقية لصالح الذكور، كما أن معتقد المعيار الاجتماعي الذي يدفع بالذكر إلى إعتلاء الريادة و الأسبقية في تمثيل العائلة و تحقيق رغباتها قد اصطدم مع حقائق واقعية اكتسحت فيها الأنثى عوالم ذكورية ظلت لعقود حكرا عليهم(بشقه عزالدين، 2011)، ومن هنا لم يبق من تكوين اتجاهات ايجابية لدى الإناث من مبرر الاختفاء و الضمور حيث أضحت بارزة معلنة كما يعلنها الذكور.

6 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع).**

ومن خلال المعالجة الاحصائية تبين تحقق هذه الفرضية، و أن الاختلاف في متوسط درجات الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي لا يمكن أن يفسر عن طريقه الاختلاف في المستوى الاقتصادي للوالدين مهما كان مستواهم (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث بلغت قيمة مربع ايتا(0.01).

عدم وجود الاختلاف بين الطلبة في النية وفقا للمستوى الاقتصادي للوالدين(منخفض، متوسط، مرتفع) يرجع بالدرجة الأولى إلى تقارب المستوى المعيشي لعينة الدراسة حيث تتقارب درجات المستوى كما يمثله الجدول رقم(19)، و أن نسبة الاختلاف(01%) تمثل سوى ما يقارب 3 أفراد ضمن عينة الدراسة و هي نسبة ضعيفة تترجمها النسب المتقاربة جدا لأفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي للوالدي فنسبة منخفضي المستوى (34.23%)،و متوسطي المستوى(33.46%) و مرتفعي المستوى(32.30%).

إن تقارب المستويات يرجع إلى أن النية عبر الأبعاد الثلاث: الاتجاه، المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي تمارس تأثيرا مهما كان المستوى لتتشكل تصورات متقاربة فالاتجاه يبدو ثابتا لدى أفراد العينة و يتحكم فيه دافع التطلع نحو الالتحاق بالماسترأكاديمي و كذا العائد من هذا الاتجاه حيث تحقيق درجة أعلى من المعرفة و شهادة يضمن بها مستقبله، هذا الاتجاه الايجابي نلمسه في قدرة التحكم السلوكي حيث تبدو قدرة إتمام الدراسة في هذا المشروع المستقبلي مرتبطا بالفعالية الذاتية المتوفرة لديه وهذا ما يتوافق مع دراسة كلوديا سماركولا(2007) حول فعالية معتقدات نظريات السلوك المخطط ومساهمتها في نية استخدام الحاسوب من طرف الطلبة الأساتذة(طور التكوين) و الأساتذة ذوي الخبرة بالمملكة المتحدة، فمعتقد التحكم السلوكي لدى الفرد يبدو مستقلا عن العوامل المؤثرة بما فيها المعايير الاجتماعية

حيث يمكن للفرد الإقدام على السلوك دونما تأثر بالمستوى الاقتصادي للوالدين، رغم أن المعايير الاجتماعية تصاحب تكون النية و تتفاوت قدرتها بحسب طبيعة شخصية الفرد.

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الأبعاد المشكلة لنيتهم للالتحاق بالماسترأكاديمي وفقا للمستوى التعليمي للوالدين (منخفض، متوسط، مرتفع).**

ومن خلال المعالجة الاحصائية تبين عدم تحقق هذه الفرضية، و أن الاختلاف في متوسط درجات الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي يمكن أن يفسر 59% منه عن طريق الاختلاف في المستوى التعليمي للوالدين حيث بلغت قيمة مربع ايتا(0.59) حيث كانت الفروق واضحة لصالح الطلبة الذين والديهم يتمتعون بمستوى تعليمي مرتفع في الأبعاد الثلاث(الإتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي).

ففي البعد الأول كانت الفروق لصالح الطلبة الذين يتمتع والديهم بمستوى تعليمي مرتفع ويرجع ذلك إلى أن تكوين الاتجاه الايجابي نحو الالتحاق بالماستر أكاديمي ليس بالأمر السهل أمام تمتع الأفراد بخصائص معرفية و مستوى تعليمي معتبر فقد يصطدم توجيه الأولياء للطلبة برد فعل قوي أمام تفاقم ظاهرة البطالة التي يعيشها الخريج و ما يسبب ذلك من مقاومة لدى الطالب و يمتنع عن الاصغاء لآراء و توجيهات الأولياء، وهذه العقبة لا يمكن تجاوزها عندما يكون الموجه ذو مستوى تعليمي متوسط أو منخفض، ونفس الملاحظة عندما تكون المعايير الاجتماعية ذات تأثير واضح على تكوين النية حيث كان المستوى المرتفع لذوي الطلبة هو الغالب و هو أمر منطقي حيث أن الوسط العائلي و المشكل من أفراد الأسرة و الأصدقاء بقدر ما يكون متجانسا ثقافيا بقدر ما يكون تأثيره أكبر على الأفراد الذين ينتمون إليه، حيث يعزز لدى الطالب ثقته بنفسه و يرفع لديه درجة الائتمان بما سيقوم به و بذلك يظهر الفعل المقبل عليه أسهل و تزول أمامه العقبات و هذا ما عبر عنه التحكم السلوكي المرتفع لدى طلبة الليسانس.

إن إتساق الأبعاد الثلاث في صورة خطية واحدة و استقرار الصفة المرتفعة للأبعاد يعطي للنية المتكونة تعبيرا أقوى يتجلى في انخفاض الشكوك حول السلوك المقبل عليه و تزول الارتيابات حول المآل و ترتفع الثقة في القدرات الفردية و بذلك تزداد الفعالية الذاتية ويتضح بذلك المسار أسريا و تربويا مما يخفض القلق لدى الفرد و يزول الضغط الممارس عليه من قبل الأسرة، ويساعد الطاقم البيداغوجي على وضع الخطط التربوية و التنبؤ بالمسارات الجديدة التي تحقق طموحات الطلبة.

8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على أنه **يمكن التنبؤ بنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي من خلال الأبعاد الثلاث (الاتجاه، الماعيير الاجتماعية، التحكم السلوكي).**

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل التحديد "ر ^{2}"=0.560 و هو دال إحصائيا عند المستوى 0.05 و هذا يعني بأن أبعاد النية (الاتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي) تفسر (0.560) من التباين (التغيرات الحاصلة في نية الطالب لدى أفراد عينة الدراسة) حيث بلغت قيمة ف=3.808 و هي دالة عند مستوى 0.05، أي أن مجموع أبعاد متغير النية تفسر ما مقداره 56 % من التباين الحاصل في نية الطالب لدى أفراد عينة الدراسة وأن (1- ر^2) من التباين غير مفسر أي مقداره 44 % من التباين الحاصل في أبعاد النية لدى أفراد عينة الدراسة تفسره عوامل أخرى.

هذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات حول تنبؤ الأبعاد المشكلة لنية الطالب، فإذا كانت الدراسة الحاصلة أظهرت أن بعد التحكم السلوكي هو الأكثر تنبؤا بالنية فإن دراسة لاري دافيس و آخرون (1998) حول قرار الطلبة الأمريكيين السود الدخول إلى المعاهد العليا أظهرت كذلك أن بعد التحكم السلوكي هو الأكثر تنبؤا بالنية، مثلما ذهبت نتائج دراسة كوفي فيليب هوم (2009) حول تطبيق نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بمواظبة طلبة العلوم الطبيعية بجامعة لومي حيث فسر الاتجاه و التحكم السلوكي 47% من التباين حول نية

الاستمرار في الدراسة، و نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة سيتي نور وآخرون(2010) حول محددات النية السلوكية في برامج الرسكلة لدى طلبة مدارس ماليزيا حيث كان التحكم السلوكي هو الأقوى تنبؤا للنية.

رغم أن النية يساهم في تكوينها المعايير الاجتماعية، الاتجاه و التحكم السلوكي حيث تركت مجال دراستنا مجال أصغر لتدخل عوامل أخرى من الممكن أن تساهم في تكوين النية وهذا ما يترجمه 44% من التباين حيث تبقى احتمال تدخل عوامل أخرى مؤثرة مثل أثر التجربة السابقة و لكن ما هو ملاحظ بصفة متواترة هو بروز بعد التحكم السلوكي كأهم عامل محدد في التنبؤ بالنية و يرجع ذلك بالأساس إلى دور المستوى التعليمي للطالب حيث أنه مقبل على أول شهادة جامعية في حياته الشيء الذي يضيف قدرا معتبرا للثقة لديه في الإقدام على مشاريع مهمة مستقبلا في حياته، و يتزامن هذا القدر من الثقة و الأمان مع نضج عاطفي ومعرفي و تكون شبكة من العلاقات الاجتماعية في وسط علمي و تربوي ذو مستوى مرتفع مما يسمح بتحري البدائل و البحث عن ما هو أفيد له.

هذا البعد المتمثل في التحكم السلوكي يعتبر مرمى التدخلات السيكولوجية خصوصا قبل إتخاذ القرار لدى تلك الفئة من الطلبة التي تعاني من التذبذب و ارتفاع نسبة الشك في فائدة وأهمية الإقبل على مسار علمي مرتفع، تلك التدخلات التي تبقى ضمن اختصاصات الأخصائي المتمرس خاصة أمام استفحال ظواهر التسرب و العزوف عن التعلم.

مناقشة عامة:

إن صناعة الحياة تمر حتما عبر حسن اختيار المواقف و الوضعيات التي عبرها يجسد الإنسان طموحاته و يحقق مشاريعه، ولما كانت الأسرة هي الحضن الدافىء الذي يوفر ذلك الحد الأدنى من التنشئة الاجتماعية السليمة و التي بفضلها يرتسم في مخيلة ابنها تلك التصورات المنطقية و عبرها تتكون شخصيته السوية، فإن التعلم و التعليم هو المحضن المكمل و الداعم لمثل هذا المسعى نحو تحقيق شخصية الطفل حيث تدعم فيه ما هو أصيل وتنميه و تزيح عنه كل ما يضر بمساره و ميوله و اتجاهاته.

و من بين هذه الدوافع التي يجب على المدرسة تعزيزها لتتحول إلى سمة في شخصية المتعلم هي الفضولية عامة و الفضولية العلمية على وجه الخصوص، و إذا كان الهدف من وراء هذه الدراسة هو الوصول إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الفضولية و بين نية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر؟

ولما كانت النية متعلقة بالأبعاد التي حددها "آيزن" في نظرية السلوك المخطط أي الاتجاه نحو الفعل، و تأثير المعايير الاجتماعية و التحكم السلوكي فإن مغزى ربطها بمتغير الفضولية يرتبط بمدى قدرة النظرية أولا على الانفتاح على متغيرات خارجية و ثانيا معرفة مدى الارتباط بين الفضولية كمتغير معرفي بنية إقبال الطالب على مسار هام جدا ألا و هو الالتحاق بالماستر اكاديمي، فكانت النتيجة هو توفر لدى العينة المدروسة على علاقة موجبة بين الفضولية و نية طالب الليسانس.

و بحثا عن الفروق بين الذكور و الإناث في متغير الفضولية فقد كانت النتيجة وجود تكافؤ بين الجنسين، كما لا توجد فروق في ما يخص المستوى الاقتصادي للوالدين حيث أنه لا أثر له على درجة الفضولية لدى طلبة العينة المدروسة وهذا قد يدل على أن الطالب في الجامعة و بعد مروره بخبرة تربوية تعليمية مدتها ثلاثة سنوات وداخل نفس المناخ الذي يلف الحياة الجامعية و أمام نفس الشروط التعليمية التي يعيشها الطالب حيث مجانية التعليم وظروف الإقامة، كلها عوامل تنسج خيوط الملمح النفسي للطالب الجامعي مهما كانت ظروف والديه الإقتصادية.

أما المستوى التعليمية للوالدين فيبدو أثره واضحا حيث أن هناك فروقا واضحة بين الطلبة تبعا للمستوى التعليمي للوالدين و أن أصحاب المتوسط هم الفئة التي تؤول إليها الفروق وهذا يعتبر منطقيا حيث أن أصحاب المستوى العالي هم قلة في العينة كما أن أصحاب المستوى التعليمي الضعيف لا يكاد يظهر أثرهم أمام تجانس الوسط التعليمي الجامعي في الجزائر.

فإذا كان حال الفضولية دون وجود فروق بين الجنسين فإن الأمر ينطبق كذلك على الأبعاد المشكلة لنية الطالب للالتحاق بالماستر أكاديمي حيث تتساوى حظوظ الإناث و الذكور في الجامعة، و مثلما يقال على عامل الجنس نلمسه في عامل المستوى الاقتصادي حيث لا فروق بين أفراد العينة المدروسة و هذا يعود إلى تقارب المستوى المعيشي.

لكن تظهر الفروق واضحة بين أفراد العينة المدروسة في ما يخص أثر المستوى التعليمي للوالدين على تشكل النية حيث كانت الفروق واضحة لصالح الطلبة الذين يتمتع والديهم بمستوى تعليمي مرتفع في الأبعاد الثلاث(الإتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي) وهذا الأمر منطقي حيث تبدأ الدافعية و تكوين التصورات الأولية تبدأ من الأسرة.

و في الأخير إن قدرة نظرية السلوك المخطط على التنبؤ بالسلوك و المتمثل في هذه الدراسة بالالتحاق بالماستر أكاديمي لدى طلبة الليسانس كان على قدر متوسط من التوقع المنتظر حيث أن التباين الحاصل هو 56% ويبقى المجال مفتوحا 44% لتفسره تدخل عوامل أخرى قد تكون سببا في تشكل النية لدى طلبة الليسانس للإلتحاق بالماستر أكاديمي مثل مستوى الطوح، مستوى الذكاء، الدافعية للإنجاز...

و إذا كانت الغرض العام من هذه الدراسة هو تجريب في الميدان التربوي لمتغيرات أو أبعاد تشكل النية التي جاءت في أدبيات نظرية "آيزن" حول السلوك المخطط و اعترافا من الطالب الباحث بمحدودية النتائج زمانيا و مكانيا و بشريا فإن ذلك لا يعني بأن تواضع النتائج التطبيقية للنظرية في الميدان التربوي هو السقف النهائي لأهمية النظرية و تطبيقاتها المتعددة حيث إمكانية الحصول على نتائج في بيئة أخرى محلية زمانيا و مكانيا و بشريا أكثر تعبيرا عن صدق أبعاد تشكل النية وفقا لهذه النظرية.

مقترحات الدراسة:

1 - مقترحات عامة:

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة فإن الطالب الباحث يتقدم بمجموعة من المقترحات يرى أنها مفيدة وتخدم مجال الدراسة من قريب أو من بعيد، و يرى أنه من الضروري في العاجل الأخذ بها تلبية لمتطلبات المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب الجامعي و حساسية مواقفه التعليمية المتقبلة بين مفاصل و تحولات عميقة تحدث في مساره التعليمي.

1 -ضرورة اعتماد نماذج من الأدوات القياسية المعتمدة و الإسراع في تطبيقها في محتلف الأطوار التعليمية و بالخصوص في المستوى الجامعي بداية من التوجيه في البكالوريا و ميول الطلبة في التخصصات إلى غاية اختيار المسار: ماستر مهني /ماستر أكاديمي.

2 -ضرورة إعطاء البعد التحليلي و العلاجي للإشكليات التربوية بعيدا عن التناول السطحي الظرفي و البحث ضمن الدراسات المسحية الطولية للكشف عن التغيرات التي تطرأ على الظواهرو الإضطرابات السلوكية و الموقفية.

3 -ضرورة إقحام علم النفس العيادي و التوجيه و الارشاد في الإشكلات التربوية المدروسة.

4 -إدراج برامج صحية نفسية من أجل التدخل في حالة الأزمات و لا يتم ذلك إلا بإعطاء مفهوم المرافقة حقها التشريعي و البيداغوجي و التكويني حتى تعطي ثمارها التوجيهية و العلاجية.

2 - دراسات مقترحة:

يقدم الطالب الباحث أخيرا مجموعة من الدراسات التي يمكن للطلبة الباحثين استكمالها أو العمل على ضوئها في ما يخص محور الخصائص و السمات النفسية ضمن شخصية الطالب و علاقتها بالأبعاد المكونة للنية حسب ما جاءت به أدبيات نظرية السلوك المخطط و في بيئة تربوية تعليمية محضة.

1 -إجراء دراسة حول علاقة الأبعاد المشكلة للنية و علاقتها بأسباب مرضية مشوسة للسلوك سواء ذات بعد نفسي مثل قلق المستقبل، الضغط النفسي... أو ذات بعد جسدي مثل: الأمراض الزمنة (السكري، القلب، الربو، القصور الكلوي...)

2 -إجراء دراسة حول علاقة الأبعاد المشكلة للنية و علاقتها بعوامل إجتماعية محضة تخص الطلبة الأيتام، المطلق والديهم، المهاجرين.

3 -إجراء دراسة حول علاقة الأبعاد المشكلة للنية و علاقتها بعوامل تربوية تعليمية مثل مستوى الطوح، مستوى الذكاء، الدافعية للإنجاز...

4 -إجراء دراسة حول علاقة الأبعاد المشكلة للنية و علاقتها بنمط الشخصية.

5 -وضع مقياس عربي/ جزائري يصف مستوى الفضولية العلمية فعليا لدى الكبار و بالخصوص لدى فئة المتعلمين.

المراجع

أولا- باللـغة العربـية

1-1- الكتب

1- ابن عابدين.(1966) (محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي)،رد المحتار على الدر المختار ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي – القاهرة – الطبعة الثانية ، ص 623

2- ابن عماد الحنبلي.(د س) ،شذرات الذهب، المكتب التجاري للطباعة والنشر، بيروت. ص 136

3- ابن القيم الجوزية.(د س) ، بدائع الفوائد ، دار الطباعة المنيرية، القاهرة، ص 155

4-أحمد عزت راجح.(1966). أصول علم النفس، القاهرة: الدار القومية للطباعة و النشر.

5-أحمد مهدي و عبد الرحمن مصيلحي.(1990). " أثر كل من الصف الدراسي و جنس التلميذ في المداري العامة و مارس اللغات على حب الاستطلاع المرتبط بالمدرسة" بحث منشور في مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 17، ص ص 95- 125.

6- أسعد رزوق.(1979). موسوعة علم النفس، ط 2، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات و النشر.

7- برترانـ،ي(2001): النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق ، قصر الكتاب ، البليدة، الجزائر، ص233.

8- جلال الدين السيوطي.(1979) ، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت، ص20.

9- جلال الدين ا لسيوطي.(1986)، منتهى الآمال في شرح حديث إنما الأعمال، تحقيق مصطفى عطا، دار الكتب العلمية، مصر، الطبعة الأولى، ص25.

10–جميل أحمد توفيق.(1986). إدارة الأعمال: مدخل وظيفي، بيروت، دار النهضة العربية، ص104

11– حامد عبد السلام زهران. (1984).علم النفس الاجتماعي ، القاهرة: عالم الكتب.

12– حبيب مجدي عبد الكريم. (1997) سيكولوجية صنع القرار، القاهرة : مكتبة الآنجلو المصرية، ص84

13– الحمداني موفق. (1982). في توجيه المناهج وطرائق التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مسالة اتخاذ القرار. وقائع الندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار، جـ 1، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ص ص 15–20

14– رشدى أحمد طعيمة ومحمد بن سليمان البندري(2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير، دار الفكر العربي، ط 1، مصر، ص 319–364

15– سامي محمد ملحم.(2006). سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط.2، ص 48

16–الشاطبي. (**1997**).(أبو إسحاق، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الغرناطي (الشاطبي)، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، بيروت، الطبعة الاولى ، ص145

17–عبد الحميد أحمد أبو سليمان.(1992).أزمة العقل المسلم، دار الهدى، الجزائر،ط 2،ص 74.

18– عبد الله عبد الدايم (2000): التربية في البلاد العربية ، حاضرها و مشكلاتها و مستقبلها من سنة 1950 إلى سنة 2000، دار العلم للملايين، ط4، لبنان، ص 201.

19– العسقلاني. (1904)(أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني) ، تهذيب التهذيب. مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى، ص 596

20- علال الفاسي.(د ت)، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، مكتبة الوحدة العربية بالدار البيضاء، ص ص 41-42

21- عمر الأشقر .(1991) ، مقاصد المكلفين ، دار الفلاح، الكويت، الطبعة الثانية، ص30

22- فرج عبد القادر طه.(1980). سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج، القاهرة: مكتبة الخانجي، ص56

23- قشقوش إبراهيم.(1985). مدخل لدراس ة علم النفس المعرفي . مكتبة الآنجلو المصرية.ص 112

24- قطامي يوسف .(2000) . نمو الطفل المعرفي واللغوي .عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

25- كريتش و آخرون.(1974). سيكولوجية الفرد في المجتمع ، ترجمة حامد الفقي، سيد خير الله، القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية، ص56

26- كلاتكسي روبرت.(1995). ذاكرة الإنسان : بنى و عمليات. ترجمة جمال الدين الخضور .دمشق: وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.ص 112

27- لمياء محمد السيد و حامد عمار (2002): العولمة و رسالة الجامعة رؤية مستقبلية ، الدار المصرية اللبنانية، ط1، مصر، ص91.

28- محسن أحمد الخضيري (2001): اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية ، ط 1، مصر، ص 08.

29- محمد أبو الاسم حاج حمد.(2013). العالمية الاسلامية الثانية: جدلية الغيب والانسان و الطبيعة، دار الهادي، بيروت، ط1، ص 78

30- محمد الطاهر ابن عاشور .(1944) ،مقاصد الشريعة الإسلامية ، الشركة التونسية ، 1944، ص51

31 – محمد مقداد (د س) : الجامعات النامية في عهد العولمة ، أمل البقاء بين التحديات المستمرة و الأزمات الحادة، د.م.ج ، الجزائر، ص12.

32– مخيمر صلاح .(1975). مدارس علم النفس، المنصورة: مكتب أبو العلا، مصر، ص80

33– المنصور كاسر نصر.(2000). نظرية القرارات الإدارية: مفاهيم وطرائق كمية، الطبعة الأولى.عمان: دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع. ص 78

34- الهواري سيد.(1997):اتخاذ القرارات " تحليل المنهج العلمي مع الاهتمام بالتفكير الابتكاري، القاهرة: دار الجيل للطباعة و النشر و التوزيع، ص43

35– هيلقا دومند .(1991).اتخاذ القرارات الفعالة : دليلك العملي في الإدارة ، ترجمة مصطفى إدريس، مراجعة يوسف محمد القبلان، نهال للتصميم و الطباعة، ص4

36- يس محمد و درويش إبراهيم. (1975). المشكلة الإدارية و صناعة القرار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.ص ص 14-15

37– يونغ كارل غوستاف.(1997).جدلية الأنا و اللاوعي. ترجمة نبيل محسن، اللاذقية، سوريا: دار الحوار للنشر و التوزيع، ط1، ص 89

1–2– الرسائل الجامـعية

38– حسام هيبة.(1989)." استجابة الوالدين و المشرفين لأسئلة أطفال ما قبل المدرسة". رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بكلية التربية جامعة عين شمس.

39– كريمان محمد عبد السلام. (1990)." السلوك الاستكشافي عند الأطفال– دراسة مجموعات عمرية متتابعة في بيئات حضارية مختلفة". رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بمكتبة كلية البنات، جامعة عين شمس.

1-3- المجـلات و الدوريـات

40- أحمد أحمد إبراهيم.(1987) . صناعة القرار التربوي في الإدارة المدرسية، مجلة دراسات تربوية، القاهرة 5 (2)، ص 268.

41- بكوش بن عيسى(2005): النظام الجديد LMD آفاق جديدة، منشورات جامعة مستغانم، ص ص5 -10.

42- توفيق سميحة كرم و سليمان عبد الرحمن سيد. (1995). علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار " دراسة عبر الثقافة" مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (4) (8)، ص 59.

43- ثابت فدوى .(2006) .فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة مجلة كلية التربية جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن59 ،287- 319

44- خيرى المغازي عجاج.(1995)." دراسة نمائية لدافع حب الاستطلاع المعرفي و الإدراكي في المراحل التعليمية المختلفة". بحث منشور ضمن بحوث المؤتمر الثاني للعلوم التربوية و النفسية. بكلية التربية بكفر الشيخ(التربية و تحديات البيئة) البحث الخامس، المجلد الأول ص ص 1- 48

45- السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم(2005): بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام (ل،م،د) في الجامعة الجزائري ة، أعمال المنتقى الدولي الأول، المركز الجامعي- أم البواقي (الجزائر)، 2005، ص ص279-282.

46- السلمي علي.(1970).اتخاذ القرارات الإدارية.دورية المنظمة العربية للعلوم الإدارية، العدد 21، ص ص 15-16

47- عبد الحميد عبدوني (2004): التعليم العالي في العالم العربي واقع و آفاق، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية، العدد 1، أفريل، سطيف، ص ص 12-15

48- عبد الرشيد حراوبية(2004): مجلة نظام ل.م.د، جامعة قسنطينة، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة، نوفمبر .ص ص3-4

49- عبد الكريم حرز الله و كمال بداري (2008): نظام ل م د (ليسانس- ماستر- دكتوراه)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص111.

50- مصطفي حجازي(1999):العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد 02، ص 16

51- نبيل بوزيد(2001): النوعية والنجاعة وتقييم التعليم العالي في الجزائر، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد: 02. قسنطينة. الجزائر. ص 49.

52- نبيل بوزيد (2001): *أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي و علاقته بعالم الشغل المتغير*، ندوة قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية بجامعة البحرين، ص7.

53- النمر سعود بن محمد و خاشقجي هاني و محمود محمد و حمزاوي محمد.(1991). الإدارة العامة، الأسس والوظائف، الرياض : جامعة الملك سعود :قسم الإدارة العامة :كلية العلوم الإدارية.ص 14-21

54- الهدهود دلال عبد الواحد. (1996). واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت "دراسة ميدانية".المجلة التربوية، 11(41)، ص ص 95-148

55- هويدي حنفي محمود و محمد أنور إبراهيم فراج(2006) قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية المختلفة.مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، المجلد السادس عشر العدد(2) السنة (2006)

56- يوسف أحمد إبراهيم(2004): التعلم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، مركز الدراسات و الأبحاث الإستراتيجية، ط1، الإمارات العربية، ص106

1-4- المعـاجم و القوامـيس:

57- إبراهيم آنيس و آخرون.(1973). المعجم الوسيط، دار المعارف، القاهرة، ط 2، ج 2، ص362

58- ابن منظور.(1879).(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، مصر ، ص ص 895-896

59- أبو الفضل جمال الدين(د، س). لسان العرب، المجلد الثامن، طبعة بيروت.

60- البخاري. (1979).(أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري)، صحيح البخاري مع شرح فتح الباري ، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، ومحب الدين الخطيب، المطبعة السلفية، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 1056

61- الجرجاني.(1938).(علي بن محمد بن علي السيد الزين الجرجاني)، التعريفات، مكتبة مصطفى البابي الحلبي – القاهرة، ص 712

62- **الرازي.** (**1949**).(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي) ، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة، ص 741

63- شهاب الدين القيرافي.(1994). الذخيرة.دار الغرب الاسلامي، بيروت،ج 1، ص 253

64- العسقلاني . (**1971**).(شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد ابن حجر بن أحمد العسقلاني) ، لسان الميزان، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت – الطبعة الثانية، ص 642

65- الماوردي.(1999).(أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي)، الحاوي الكبير،تحقيق الشيخ علي محمد معوض – الشيخ عادل أحمد عبد الموجود ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج3، ص 688

66- محمود عبد الرحمن.(1996). معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية ، مطبعة المدينة، عمان، ص 741

67- المرسي. (2000).(أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي ، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية – بيروت ، الطبعة الاول ، باب قصد، ص 586.

68-النووي. (د س).(أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي)، تهذيب الأسماء واللغات، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، دون تاريخ، ج2، ص 288

ثانيا- باللـغات الأجنـبية

2-1-Livres

69-Ajzen I. (1985), from intentions to actions: A theory of planned behaviour, in J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), Action-control: From cognition to behavior, Springer, Heidelberg, Germany . 11-39

70- Ajzen I. (1988), Attitudes, personality, and behavior, Dorsey Press, Chicago, 175

71- Ajzen I. (1991), the theory of planned behaviour, Organizational Behavior and Human Decision Process, vol. 50, 179-211

72- Ajzen I. (2002d), Attitudes, in Ballesteros R.F. (Ed.), Encyclopedia of psychological assessment, vol. 1, London, Sage Publications, 110-115

- Ajzen I. (2002e), Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behavior, Journal of Applied Social Psychology, vol. 32, 1-20.

73- Ajzen I., Fishbein M. (1973), Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 27(1), 41-57.

74- Ajzen I, Fishbein M. (1980), Understanding attitudes and predicting social behavior, Prentice-Hall, 278.

75- Ajzen I., Fishbein M. (2005), The influence of attitudes on behaviour, in Albarracín D., Johnson B., Zanna M. s.), The handbook of attitudes, Mahwah, NJ. 173-221

76- Ajzen I., Sexton J. (1999), Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence, in Chaiken S., Trope Y. (eds.), Dual-process theories in social psychology, Guilford Press, 117-138.

77- Armitage C., Conner M. (1999a), Predictive validity of the theory of planned behaviour: the role of questionnaire format and social desirability, Journal of community and Applied Social Psychology, vol. 9, 261-272.

78- Armitage C., Conner M. (1999b), the theory of planned behaviour: assessment of predictive validity and perceived control, British Journal of Social Psychology, vol. 38, 35-54.

79- Armitage C., Conner M., Norman P. (1999), Differential effects of mood on information processing: evidence from the theories of reasoned action and planned behaviour, European Journal of Social Psychology, vol. 29(4), 419-433.

80- Armitage C., Conner M. (2001), Efficacy of the theory of planned behaviour: a meta-analytic review, British Journal of Social Psychology, vol. 40, 471-499

81- Armitage C., Conner M., Norman P. (1999), Differential effects of mood on information processing: evidence from the theories of reasoned action and planned behaviour, European Journal of Social Psychology, vol. 29(4), 419-433.

82-Arnone, M. (2003), Using instructional design strategies to foster curiosity, **(**ERIC Document Reproduction Service No. ED. 13244).

83-Aronoff ,J.(1962),Freud's conception of the origin of curiosity, journal of psychology,54,39-45

84-Assaad Azzi ., Joan Roles(2005) :la psychologie sociale, pub, Wallonie Bruxelles.

85- Ball, s.(1977), Motivation in education". 5th ed. NewYork: Academic press, p.N,

86- Bandura A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, vol. 84, 184-215.

87- Bandura A. (1982), Self –Efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(10), 122-147

88- Bandura A. (1986), Social Foundation of thought and action: A Social Cognitive theory Englewood Cliffs, NJ: Printice-hall ,p

89- Bandura A. (1997), Self-efficacy: the exercise of control, WH. Freeman and company, NY, 604

90- Bandura A.(2003), auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (J.le comte, trans) Paris/Bruxelles: DE Boeck

91- Barbara, L, (1982), «Effects of peer familiarity on play bchavior in preschool children" The J. of Gen. Psych., 141:225-232;

92-Berlyne, D.E;(1957),"Conflict and information- theory variables as determinants of human perceptual"curiosity",J. of exp. Psychol.53:397-404.

93- Berlyne, D.E. (1960), conflict, Arousal and Curiosity, McGraw-Hill, New york, 132

94-Berlyne, D.E.(1966)," Some determinants of the incidence and content of children's question"; Child Development37: 177-198.

95- Berlyne , D.E. (1954b), " A theory of human curiosity". Brit.J.of psychol. 45:180-191.

96- Berlyne, D.E.(1958a)," The influence of cornplexity and novelty in visual figures on orienting responses"J.of exp . Psychol.55:289-296.

97- Berlyne.D;E.(1960), Conficl, arousal and curiosity . New York: Mc Graw- hill book Company.

98- Berlyne, D;E(1966)," Curiosity and exploration". Science 153:25-33(b).

99- Berlyne, D,E.(1970)," Attention as a problems in behavior in D.I.Mostofsky(ed) Attention contemporary theory and analysis. New York: Appleton century- crofts ,25-49.

100- Berlyne,D,E.(1950a)," Novelty and Curiosty as determinants of exploratory behavior" .Brit.J.of Psychol. Vol.41.

101- Berlyne,D,E.(1950b),A theory of human curiosity, British Journal of Psychology,45,180-191.

102- Berlyne,D.E.(1954a)," Knowledge and stimulus. Response psychology" psychol.Rev., 61,245-154.

103- Berlyne,D.E(1954c), "An experimental study of human curiosity" . Brit.J, of psychol. 45, 256-265.

104- Berlyne,D,E. (1958b), "The influence of the albedo and complexity of stimuli on fixation in the human infant." Brit.J. of psychol., 49:315-318.

105-Berlyne,D,E. and G.K. Tallmadge(1971), Reexaminnation of two learning style studies in the hght of the cognitive process theory of curiosity".J. of Education, N°62, 456-462.

106-Bernatchez.P.A: les activités d'encadrement et le rôle des tuteurs, PUF, France, 2003.
107-Beswich , D.G.(1964), "Theory and measurement of human curiosity". Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.

108-Casse.P, la formation continue, OPU, Alger, 1994

109- Conner., McMillan B. (1999), Interaction effects in the theory of planned behaviour: studying cannabis use, vol. 38(2), 195-222.

110- Day ,H.L.(1968)," Role of specific curiosity in school achievement" . J. of Educa. Psychol. 59:37-43.

111- Day. H.L. (1969), " Anprogress report, the development of a test of curiosity". Paper presented at national seminar on adult education. Canada. Feb.

112- Day,H.L.(1971),The measuremrnt of specific curiosity . in : H.L. Day.D.E., Berlyne & D.E. Hunt (Eds) Interinsic Motivation. A New Direction in Education , Canada Holt Rinehart & Winston, 99-112.

113- Day, H. (1968)," Curious approach to creativity" The Canadian psychologist, 9,485- 497(a).

114-Denise –J , autres:la psychologie sociale, une discipline en mouvement. Paris-laHaye:mouton, 1970.

115- Dubois (Eds) (2005), Psychologie sociale de la cognition, Dunod, Paris, 291.

116-Edelment, S. (1997), Curiosity and exploration. California State University, Northridge.

117-East .R, (1971), consumer behavior; advances and applications in Marketing, Printice –Hall, (chap6), 325

118-East R.(1993), Investment decisions and the theory of planned behavior, Journal of Economic Psychology, vol. 14, 337-375

119-FESTINGER, L, (1962). A THEORY OF COGNITIVE DISSONANCE, STANFORD UNIVERSITY PRESS, U.A.S.p2

120-FESTINGER, L, (1974). CONFLICTY, DECISION & DISSONANCE, TAVISTOCK PUPLICATION, U.S.A, 1974.p274

121-Finlay K., Trafimow D., Moroi E. (1999), The importance of subjective norms on intentions to perform health behaviors, Journal of Applied Social

Psychology, vol. 29, 2381-2393.

122- Fishbein M., Ajzen I. (1975), Belief, attitude, intention, and behaviour: an introduction to theory and research, Addison-Wesley, 578

123- Fishbein M., Ajzen I. (1980), Predicting and understanding consumer behavior: attitude-behavior correspondence, in Ajzen I, Fishbein M. (Eds.), Understanding attitudes and predicting social behavior, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 278

124- Fishbein M., Ajzen I. (2005), Theory-based behavior change interventions: comments on Hobbis and Sutton, Journal of Health Psychology, vol. 10(1), 27-31

125- Fowler, H. (1965), Curiosity and exploratory behavior.New York: Mc- millan.

126-Françoise Massit-Folléa & Epinette, F. (1992), L'Europe des universités, école et réussite, le document Français, Paris, 49.

127-Gollwitzer P. (1993), Goal achievement: the role of intentions, European Review of Social Psychology, vol. 4, 141-185.

128- Gollwitzer P. (1999), Implementation intentions: strong effects of simple plans, American Psychological Association, vol. 54(7), 493-503

129- Harlow . H.F. (1953)," Mice, Monkeys, men and motives." Psychological Review, 60:23-32.

130- Harold, H. , Dwight, B. (1984), " Toward the development of children science curiosity measure" J.of Research in science teaching, vol. 21, No. 4, 425-436.

131-Heath Y., Gifford R. (2002), Extending the theory of planned behavior: predicting the use of public transportation, Journal of Applied Social Psychology, vol 32(10), 2154-2189.

132-Hillel, J. Einhorn & Robin M .Hogarth (1981). "Behavioral Decision Theory; Processes of Judgment and Choice". Ann. Rev. Psychol. 32: 53-88.

133-JANIS, I. , MANN, L, (1977) , DECISION MAKING: A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CONFLICT, CHOICE & COMMITMENT, MC GRAW HILL BOOK CO.N.Y. p71

134-James, W. (1950),Principles of psychology(vol. 2)New york:Holt Original work published .1890

135-Kahneman, D. , Tversky, A. (1974) .(Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases". Science 185. pp 1124-1131

136-KAHNEMAN.D , TVERSKY.A (1979) .« Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk ». Econometrica, 47, 263-291

137-Kaiser F., Gutscher H. (2003), the proposition of a general version of the theory of planned behavior: predicting ecological behavior, Journal of Applied Social Psychology, vol. 33(3), 586-603.

138- Kaiser F., Hübner G., Bogner F. (2005), Contrasting the theory of planned behaviour with the value-belief-norm model in explaining conservation behavior, Journal of Applied Social Psychology, vol. 35(10), 2150-2170.

139- Kalafatis S., Pollard M., East R., Tsogas M. (1999), Green marketing and Ajzen's theory of planned behaviour: a cross-market examination, Journal of Consumer Marketing, vol. 16(5), 441-489

140- Kreitler, H. , Kreitler, S. (1972a)," The model of cognitive orientation forwards a theory of human behavior ". Brit. Of psychol, 63:9-30.

141- Kreitler, H. , Kreitler, S. (1972b)," The cognitive determinants of defensive behavior". Brit .J. of Scocial Clinic psychol., 11:359-372.

142-Kreitler .H.,Zigler .E. , Kreitler, H.(1975) ," The nature of curiosity in children ".J. of School psychol .13.185-200.

143- Kreitler.H ,Edwards Zigler (1974)," Cognitive orientation and curiosity". .Brit. J. of psychol., 65, 1:43-52.

144- Lévine, P. , J. Pomerol (1989) .« Systèmes interactifs d'aide à la décision et systèmes experts », Editions Hermès, 12-24

145-Luce, R.D. (1962) "Psychological Studies of Risky Decision Making" in strother, G. 13 (ed), Social Science Approaches to business behavior, R.D. Irwin, INC, Tavistock publications Ltd. PP 141-161

146-Lorwenstein, G. (1994), The psychology of curiosity: A review and reiteration.Psychological Bulletin, 116, 1, 75 – 98

147- Maw , W. H. (1964) , " An exploratory study into the measurement of curiosity in elementary school children". Project No.801, Washington: D.C. United States Office of education.

148- Maw, W.H. (1968), " Self-appraised of curiosity". J. of Educa. Research, Vol .61, No. 10, July- oct., 462-465.

149- Maw, W,H. (1970) , " Nature of creativity in high and low curiosity boys". Development psychology .vol. 2: 325-329.

150- Maw. W.H. (1970) , " Self- concept of high and law curiosity boys" Child Development , vol, 42, 123-129.

151- Maw, W.H. (1975) , " Social adjustment and curiosity of fifth grade children" . J. of psychologie. Vol.9.137-145.

152- Maw, W.H. (1979), Nature and assessment of human creativity in Mc Reynolds Paul (Ed) Advances in psychological assessment. San Francisco: Jerrey. Boss Inc.

153- Mongin, P. (1997) .« Expected Utility Theory ». Handbook of Economic Methodology, 342-350

154- Myers,A.K , Miller,N.E.(1954), failure to find a learned drive based on hunger, evidence for learning motivation by "exploration".Journal of comparative and physiological Psychology,47,428-436.

155-Nadia Leroy, Gwenaëlle Joet:la motivation des élèves en difficultés, Laboratoire des sciences de l'éducation-université Pierre Mendès-Grenoble2, France, 2008.

156- Nicole lautier: psychologie sociale de l'éducation, Armand Collin/uef, Paris, 2001.

157-Noiset. G , J.P Caverni: la psychologie de l'évaluation scolaire, PUF, Paris, 1978.

158- Osgood, C.E ,Suci, G.I et Tannenbaum, R.H (1957), the measurement of meaning Urbana, III/ Universityof of Ullinois Press

159-Payne J., Bettman J., Johnson E. (1992), Behavioral decision research: a constructive processing perspective, Annual Review of Psychology, vol. 43, 87-131.

160- Penny, R, K, , Mc Cann, B . (1964), «The children's reactive curiosity scale». psychological reports, 15: 323-334.

161-Philippe Perrenoud:Enseigner des savoirs ou développer des compétences, Paris, Nathan, 1995.

162-Piaget, J. (1969), Psychology of intelligence.New York: Littlefield.Adams

163- Rani, P.V. ,Venkatramaiah, S.R ” (1980) ,.Extraversion, Neuroticism and Decision Making Styles: An Empirical Study of Dependencies”. Psychol. Abs. 64, 2.

164-Richard R., Van der Pligt J., de Vries N. (1995), Anticipated affective reactions and prevention of AIDS, British Journal of Social Psychology, vol. 34(1), 9-21.

165- Richard R., Van der Pligt J., de Vries N. (1996), Anticipated affect and behavioral choice, Basic and Applied Social Psychology, vol. 18(2), 111-129.

166- Robert, G.G.Ir. , Robert, G.G.Sr” .(1967) .Relationships Between Dominance Needs and Decision making Ability” J .Clin Psychol, 23, (4).pp 36-52

167- Robert P. Abelson (1980) “Decision Making and Decision Theory “Yale University ,Ariel Levi .Columbia University. Pages: 69-70-111-123

168-Ron Renchler(1992): student motivation and academic achievement, in trends and issues series, I.N.B, USA

169- Rotter, J.B (1954).Social Learning and Clinical psychology. Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.

170- Rotter, J.B (1966).Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monograph.80.Whole no.609

171- RUBINSTEIN, Ariel, Zvi SAFRA, ET William THOMSON. (1992). « On the Interpretation of the "Bargaining Solution and Its Extension to Non-expected utility. Preferences». Econometrica, 60(5), 86

172- Saxe, R , Stollack, G. (1971)," Curiosity and parent – child relationship." Child dev, 42, 373-384.

173-Scott.T.Rabideau: Factors affecting the achievement motivation of high school students, in trends and issues series, I.N.B, USA, 1992.

174- Sheeran P., Orbell S. (1999), Augmenting the theory of planned behaviour: the roles for anticipated regret and descriptive norms, Journal of Applied Social Psychology, vol. 29(10), 2107-2142.

175- Shepperd B., Hartwick J., Warshaw P. (1988), The theory of reasoned action: a meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research, Journal of Consumer Research, vol. 15, 325-343

176-Simon, H. (1960). The New Science of Management .New York . Harper.p101

177- Simon ,H. (1977). "The New science of management decision", Prentice hall, Englewood-Cliffs, 21-22

178- Sprinthall, N., Sprinthall, R., , Dja, S. (1994), Educational Psychology: A developmental Approach**,** (6th Ed). New York, McGraw Hill.

179-Schwartz S. (1977), Normative Influences on Altruism, in Berkowitz L. (ed.), Advances in Experimental Social Psychology, vol. 10, Academic Press, NY, 221-279

180- Stern P., Dietz T., Black J. (1986), Support for environmental protection: the role of moral norms, Population and Environment, vol. 8(3 & 4), 204-222.

181- Stern P., Dietz T., Guagnano G. (1995a), The new ecological paradigm in social psychological context Environment and Behavior, vol. 27(6), 723-743.

182- Stern P., Dietz T., Kalof L., Guagnano G. (1995b), Values, beliefs, and proenvironmental action: attitude formation toward emergent attitude objects, Journal of Applied Social Psychology, vol. 25(18), 1611-1636.

183-Taylor, S.E. (1976). "Developing a Cognitive Social Psychology" in J.S. Carroll and J.W. Payne (Eds), Cognition and Social Behavior. Hill Sdale ,N.J.p45

184-Trafimow D., Finlay K. (1996), the importance of subjective norms for a minority of people: between-subjects and within-subjects analyses, Personality and Social Psychology -Tversky ,A. (1967). "Additively, Utility and Subjective Probability". J. of Math. Psychol. 4, (2), pp 175-202.

185- Vidler. D.C. (1977), «Curiosity. In S. Ball(ed): Molivation in education, New York: Academic press.

186- Voss, H, Keller, H. (1983), " Curiosity & Exploration: Theories and results " New York, Academic press.

187-white, R.W. (1959), Motivation reconsidred: the concept of competence. Psychological review, 66.297-333

188- Woolfolk, A. (1995), Educational psychology**.** New York, Mc Graw Hill.

189-Zimmerman, B.J (1997).Self-efficacy and educational evelopment.dans A.Bandura (éd), self –efficacy in changing societies.Cambridge: Camridge University Press.

2-3-Revues et actes

190-Actes du colloque international: Système L.M.D entre implémentation et projection, Alger 30/31 mai 2007, 22.

191- Bechka Azzedine, 2011, Les facteurs psychosociaux de la crise de transmission des valeurs: Perspectives d'une nouvelle génération, revue des sciences humaines et sociales, université M'sila, n°01, Algérie.

192-BERROUCHE Zinedine & BERKANE Youcef. (2006), La réforme de l'enseignement supérieur (système LMD) entre espoir et scepticisme – expériences de quelques universités de l'est Algérien, colloque international, Maroc, 23au25 mai 2006.

193-Berud Wachtre. (n, d), Les objectifs du processus de Bologne , série d'émission politique d'éducation et de formation, n° 12, 13

194- Hywel Ceri Jones. (n, d), Education et formation tout long de la vie, série d'émission politique d'éducation et de formation, n° 14, 24.

195- John MC Carthy. (n ,d) ,Atteindre les Objectifs de Lisbonne, Série d'Emission Politique d'Education et de formation, n°14, 67.

196-Nabil BOUZID. (2003) ,Formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et à l'emploi, thèse de Doctorat, Université de Constantine, 45.

197-Rôle du tuteur: master professionnel, stratégie et ingénierie en formation d'adultes, rennes,France, 2005.

198-UNESCO .(1998), L'enseignement Supérieure au XXI Siècle: vision et action, Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieure, paris 5-9 oct., article 04, 8-18

2-4-Décrets et déclarations

199-Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni à l' occasion du 800 éme anniversaire de l'Université de Sorbonne, 25/05/98.

200-Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne

3- مواقـع إلكتـرونية:

1- سامر المحمد(2000) أثر الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس على الميول الريادية لطلبة الجامعات الأردنية تطبيق على نظرية السلوك المخطط (نسخة إلكترونية)مجلة: Jordan Journal of Business Administration, Volume 6, No. 2, pp 89-112: متوفر على الموقع:http://journals.ju.edu.jo/JJBA/article/view/169 (03/01/2013, 11 :58)

2- صلاح أحمد مراد و فوزية عباس هادي (2006) أثر الاستقصاء الموجه في تنمية حب الاستطلاع والقدرات الابتكارية والتحصيل في العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالكويت (نسخة إلكترونية). مجلة العلوم الاجتماعية: المجلد : 34 العدد : 2،ص ص 145-156 متوفر على:jss@ku.edu.kw (07/02/2012, 9:46)

3- غباري ثائر أحمد (2008):فاعلية نموذج تدريبي مبني على إثارة حب الاستطلاع في تحصيل مادة العلوم لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي في مديرية التربية و التعليم بقصبة إربد ، الأردن ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، (نسخة إلكترونية) متوفر على الموقع: http://staff.hu.edu.jo/CV_A.aspx?id=fTps3ZWVuAI= (08/08/2012, 4 :54)

4- ماجد مصطفى العلي و خديجة فزيع العنزي (2010) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت (نسخة إلكترونية). المجلة التربوية: المجلد :24 العدد : 94 ، ص ص 198-200 متوفر على:jss@ku.edu.kw (14/03/2012,8:19)

5- ملف إصلاح التعليم العالي (2004) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ص 10. متوفر على:

www.mesrs.dz/reforme_LN.pdf.p19 (2007/11/01، 8:41)

6- المرسوم التنفيذي رقم: 04-371 المؤرخ في 08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004 من المادة 01 إلى المادة 08: متوفر على www.mesr.dz: (03/09/2008, 9:03)

7- ندى محمد سعيد كتبي (2009) دافعية الابتكار وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية مجلة جامعة أم القرى

للعلوم التربوية والنفسية المجلد الأول – العدد الأول – يناير 2009م متوفر على:

http://www.nokiagate.com/vb/showthread.php?t=465709&page=3 (3:31 ،2013/10/05)

8- وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي(2006 أبريل) " التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت ورقة ألقيت في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ، بعنوان: دور التعليم النوعي في التنمية البشرية في عصر العولمة 12- 13 ابريل 2006. متوفر على الموقع: http://www1.mans.edu.eg/facse/arabic/first.htm (14/03/2012, 10:44)

9-Ajzen, I. (2002a), Behavioral interventions based on the Theory of Planned Behavior, Available on : www-unix.oit.umass.edu/~aizen (08/07/2011,19 :46)

10- Ajzen, I. (2002b), constructing a Theory of Planned Behavior questionnaire: conceptual and methodological considerations, working paper, University of Massachusetts Available on : www-unix.oit.umass.edu/~aizen (09/11/2012,16:12)

11- Ajzen, I. (2002c), Sample Theory of Planned Behavior questionnaire, Available on : www-unix.oit.umass.edu/~aizen (04/05/2012,9:10)

12- Claudia Smarkola (2007) Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers (electronic version) Computers in Human Behavior 24 (2008) 1196–1215; Available online at: www.sciencedirect.com (08/08/2013, 7:55)

13- Crawley, Frank (1990) : Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: A test of the theory of planned behavior (electronic version)Journal of Research in Science Teaching, vol. 27, Issue 7, pp.685-697 available on: http://www.ifets.info/journals/13_1/15.pdf (05/02/2013,10:44)

14- Elliot, N., Kratochwhill, T. Cook, J., & Traves, J. (2000), Educational Psychology: Effective Learning. New York, McGraw Hill. Available on : Http: //alwaei.com/topics/view/articl.php?sdd=370&issue=452.(06/06/2013, 10:48)

15- Fathi Matoussi & Lawrence Simonneaux (2006) « ATTITUDES DES ENSEIGNANTS FACE A L'INTEGRATION DES TIC. CAS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TUNISIEN » ***(electronic version)***Revue Française de Pédagogie, n° 153, 97-123 from :

http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-matoussi.pdf (15/01/2013,11:55)

16- Ismail ozary , IRGAN GÜLTEN , Yavuz YAMAN and Yasemin DERİNGÖL **(**2009 october) : INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN CURIOSITY LEVEL AND COMPUTER SELF EFFICACY BELIEFS OF ELEMENTARY TEACHERS CANDIDATES **(**electronic version)**from :**Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 10 ,Issue 4 ;pp211-223.

Available on : http://www.tojet.net/articles/v10i4/10425.pdf (05/06/2012,9:52)

17- Koffi Philippe HOUME (2009) Application de la théorie du comportement planifié pour prédire la persévérance des étudiants en sciences naturelles .thèse de doctorat non publiée, Université de Lomé, (Togo) available on : http://www.theses.ulaval.ca/2009/26821/26821.pdf (07/07/2013,11:45)

18- Larry E. Davis & Icek Ajzen & Jeanne Saunders & Trina Williams (1998) The Decision of African American Students to Complete High School : An Application of the Theory of Planned Behavior (electronic version) Journal of Personality and Social Psychology Vol, 104, n°2, p 144-156 . http://psyc610.stasson.org/davis.pdf (10/01/2013, 3:16)

19- Sana El Harbi & Naima Mansour (1998), La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) : Application empirique au cas tunisien available on : http://web.hec.ca/airepme/images/File/2008/C20.pdf (03/09/2013,4:55)

20- Sarra Zitouni (2007) FACTEURS INDIVIDUELS ET INTENTION D'UTILISATION DE L'EAD : APPROCHE PAR LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE ***available on :*** http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/ZITOUNI.pdf (02/02/2013,2:15)

21- Siti Nur Diyana Mahmud & Kamisah Osman (2010) The determinants of recycling intention behavior among the Malaysian school students: an application of theory of planned behavior (electronic version) Procedia Social and Behavioral Sciences 9, 119–124 (Available online at www.sciencedirect.com)(07/07/2013, 21/03/2013,4:12)

22- YASMINA JAIDI (2009) LA RECHERCHE ET LE CHOIX DE PREMIER EMPLOI DES JEUNES DIPLOMES LES APPORTS DE LA THEORIE DU COMPORTEMENT PLANIFIE, thèse de doctorat non publié, Université Panthéon-Assas, (Paris II) from : http://www.escpeurope.eu/nc/media-news/news-newsletter/news-single/back/232/article/souten...(09/09/2013, 9:46)

الملاحق

* ملحق رقم (1): الدراسة الاستطلاعية

* ملحق رقم (2): مقياس الفضولية و الاستكشاف

* ملحق رقم(3): مقياس قياس الفضولية الإدراكية

* ملحق رقم(4): مقياس قياس الفضولية المعرفية

* ملحق رقم(5): مقياس حب الاستطلاع (هويدة حنفي محمود، محمد أنور إبراهيم فراج)

* ملحق رقم(6): استبيان الفضولية المقدم للتحكيم(الصيغة الأولية)

* ملحق رقم (7): يبين نتائج المحكمين على استبيان الفضولية

* ملحق رقم (8): استبيان الفضولية (الصيغة النهائية)

* ملحق رقم (9): الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس وفقا لنظرية السلوك المخطط (الصيغة الأولية)

*ملحق رقم(10): يبين نتائج المحكمين على استبيان الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس وفقا لنظرية السلوك المخطط

*ملحق رقم (11): استبيان الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

*ملحق رقم (12): القائمة الإسمية للأساتذة المحكمين

ملحق رقم01:

الجمهورية الجزا ئرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن امهيدي-أم البواقي-

دائرة علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

- مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية -

دراسة استطلاعية خاصة ببحث:

الفضولية وعلاقة بقرار طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

إعداد الطالب:

بشقه عزالدين

تحت إشراف:

د/ بوعامر أحمد زين الدين

الموسم الجامعي: 2013/2012

معلومات خاصة بالمستجوب:

الجنس:

العمر:

المستوى:

التخصص:

الرجاء الإجابة على هذه الأسئلة بكل حرية وموضوعية، علما أن هذه المعلومات ممهدة لدراسة قادمة.

1 -ما هي المواضيع التي تشد إهتمامك في معظم الأوقات و تود استكشافها مستقبلا؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

بعد حصولك على شهادة الليسانس:

هل ترغب بمواصلة الدراسة في الماستر أكاديمي؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بنعم:

ما هي الأشياء التي تجلب فضولك في هذا المسار المستقبلي؟

- .....
- .....
- .....
- .....

شكرا لكم سلفا على تعاونكم معنا

ملحق رقم (02):

Curiosity and Exploration Inventory (CEI; [Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004)

Appendix A. The curiosity and exploration inventory-II

1. I actively seek as much information as I can in new situations.
2. I am the type of person who really enjoys the uncertainty of everyday life.
3. I am at my best when doing something that is complex or challenging.
4. Everywhere I go, I am out looking for new things or experiences.
5. I view challenging situations as an opportunity to grow and learn.
6. I like to do things that are a little frightening.
7. I am always looking for experiences that challenge how I think about myself and the world.
8. I prefer jobs that are excitingly unpredictable.
9. I frequently seek out opportunities to challenge myself and grow as a person.
10. I am the kind of person who embraces unfamiliar people, events, and places.

Instructions:

rate the statements below for how accurately they reflect the way you generally feel and behave. Do not rate what you think you should do, or wish you do, or things you no longer do.

Please be as honest as possible.

Items 1, 3, 5, 7, and 9 reflect stretching.

Items 2, 4, 6, 8, and 10 reflect embracing. Items are anchored on the following scale: 1= very slightly or not at all; 2 = a little; 3 = moderately; 4 = quite a bit; 5 = extremely.

ملحق رقم(03):

The measurement of perceptual curiosity

(Robert P. Collins, Jordan A. Litman, Charles D. Spielberger, 2003)

1-Discover new places to go
2- Hear musical instrument/like to see it
3- Walking through interesting buildings
4- Hear something/see what it is
5-Enjoy trying different foods
6-Visitin gart galleries/museums
7-Exploring my surroundings
8- Viewin gart display
9- Smell something new/find out what
10-Hear strange sound/find out what caused it
11- Travel to places/never been to
12- See new fabric/touch and feel it
13- Cave/want to explore
14-Look at pictures which are puzzling
15- Listen to new/unusual kinds of music
16- Rather visit a park/never been to
17- Driving/take new routes
18- Walk through buildings/no business there
19-New food at supermarket/want to try it
20- Watchingfireworks
21- Try new foods
22- See vocal group/different voice types
23- See people/want to know what they are doing
24- Watch planes
25- Putting tog ether a complicated picture puzzle
26- Hear a bird sing/try to find
27- New house/explore
28-Smell food/try to find
29- Listening to music
30- Like movies
31-New cereal/try it
32- Bored seeing the same old things
33- Prefer old/to new songs

ملحق رقم(04):

the Epistemic Curiosity Scale (ECS; Litman & Spielberger, 2003)

2-Enjoy learning about subjects that are unfamiliar to me.

3-Find it fascinating to learn new information.

4-Learn something new, like to find out more about it.

5-Enjoy discussing abstract concepts.

6-Hours on a problem because I cannot rest without answer.

7-Conceptual problems keep me awake thinking about solutions.

8-Frustrated if I cannot figure out problem, so I work even harder.

9-Work like a fiend at problems that I feel must be solved.

10-Brood for a long time to solve problem.

ملحق رقم (05): مقياس حب الاستطلاع (هويدة حنفي محمود، محمد أنور إبراهيم فراج،2006)

رقم	العـبارة	تنطبق	لا تنطبق
01	اتشوق الى جمع معلومات عن اي موضوع اسمع عنه.		
02	اسعى لمعرفة اعراض و اسباب كثيرا من الامراض		
03	لدى رغبة كبيرة في معرفة كل كبيرة و صغيرة عن زملائي في العمل		
04	انتبه الى اي حديث يتناول معلومات عن مستقبلي الدراسي و المهني		
05	اهتم بتفاصيل الموضوعات دائما		
06	اميل دائما الى فك و تركيب اي جهاز اراه		
07	احاول ان اتعلم برامج كمبيوتر بمفردي مرات كثيرة		
08	اميل الى الالعاب التي تحتوي على الالغاز		
09	أعطي لنفسي كل الفرص لاكتساب خبرات جديدة		
10	اتصفح كثيرا من مواقع الانترنيت بدافع البحث و المعرفة		
11	احاول ان اعرف كل كبيرة و صغيرة عن الجنس الخر		
12	اقرأ كل ما هو جديد في تخصصي		
13	اشعر ان المحيطين بي يتجنبوني من كثرة اسئلتي لهم		
14	اهتم بالعموميات اكثر من التفاصيل		
15	ارى ان البحث و الضطلاع مضيعة للوقت و الجهد		
16	اقرأو ابحث كثيرا عن الموضة		
17	احاول معرفة الكثير عن حياة المشاهير و العلماء و المبدعين		
18	ابحث دائما عن اسباب تفوق زملائي		
19	اوجه الكثير من الاسئلة لمحاولة اكتشاف من حولي		
20	ارى ان كثرة السؤال و الحديث ما هو الا ثرثرة		
21	احب اسئلة الاطفال الكثيرة مهما كانت بسيطة		
22	ارتاد كثيرا مواقع الانترنيت بدون علم والدي وبدافع التجربة		
23	اشعر ان السؤال في كل كبيرة و صغيرة لا داعي له		
24	اتطلع باستمرار لاشياء تفوق قدراتي		
25	تشجيع المحيطين بي حول اسئلتي يزيد من ثقتي بنفسي		
26	احاول ان اتحرر من جميع القيود و الضوابط من حولي		

27	احاول تجريب كل ما جديد و غريب		
28	احب ان اقرأ عن عادات و ثقافات الشعوب باستمرار		
29	احب الرحلات و السفر لأتعرف على معالم بلادي		
30	احاول الاستفسار عن غموض اي موضوع		
31	اشعر بالغيرة عندما لا اعرف كل ما اريد		
32	لا احب الاشخاص الكتومين		
33	المعلومات الناقصة حول موضوع ما تثير انفعالي		
34	موضوعات التنمية البشرية تشد انتباهي		
35	لا يتوقف تفكيري عند الموقف فقط بل يمتدالى ما بعد الموقف		
36	لا اميل الى معرفة الاشخاص الذين يقبلون بالامر الواقع		
37	اتطلع الى تفاصيل تصرفات زملائي		
38	الغموض حول اي موضوع يؤرقني		
39	الحديث عن ما هو جديد و غريب يثير فضولي (كالاستسناخ مثلا)		
40	حديث اصدقائي بعيدا عني يثير فضولي		
41	معرفة كل شيء عن اصدقائي لاثبات لذاتي		
42	غموض المستقبل لا يشعرني بالتوثر و الانفعال		
43	اشعر بالارق عندما لا احصل على المعلومات التي اريدها		
44	متابعة برامج المسابقات تثير اهتمامي		
45	قضايا وطني تثير اهتمامي و فضولي		
46	الرغبة في التجربة توجه كثيرا من اهتماماتي		
47	احب مناخ البحث و الاستقصاء و التفكير		
48	اميل الى الانفتاح عن الاغلاق		
49	اهتم بمتابعة التقدم في عالم تكنولوجيا المعلومات و البرامج		
50	موضوعات الارتباط العاطفي بين زملائي من الجنسين تثير اهتمامي		
51	احب زيارة اصدقائي في منازلهم لأتعرف على حياتهم عن قرب		
52	اشعر بالملل من الاعمال الروتينية		
53	اود معرفة كل الامور حتى و إن كانت لا تهمني		
54	لدى موسوعات كثيرة في مجالات العلم المختلفة		
55	اتسابق في معرفة دقائق كثيرة من الامور		

ملحق رقم (06): يبين استبيان الفضولية المقدم للتحكيم(الصيغة الأولية)

جامعـــة العربي بن مهيدي–أم البواقي–

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية **السنة الجامعية:** 2013–2014

قسم العلوم الاجتماعية **الطالب:** بشقه عزالدين

شعبة علم النفس **المشرف:**أ. د/ بوعامر زين الدين

استمارة تحكيم

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

بعد التحية الطيبة و السلام..

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الإجتماعي، تحت عنوان: " **الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس بالالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا نظرية السلوك المخطط** " دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–، نتقدم إلى سيادتكم بفقرات استبيان حول الفضولية عموما و في الحياة الدراسية خاصة، المتكون من (46) بندا.

نرجو منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها إن تطلب الأمر ذلك. و يتمثل المطلوب فيمايلي:

– وضوح التعليمات.

– كفاية البنود.

– انتماء البنود للمحاور المحددة.

– سلامة الصياغة اللغوية للبنود.

– اقتراح بنود ملائمة للدراسة.

بيانات الأستاذ المحكم:

إسم ولقـب الأستاذ: .....

الجامعة: ..... **القسم:** .....

الدرجة العلمية: ..... **التخصص:** .....

1 -التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة.....

بين يديك مجموعة عبارات تهدف إلى التعرف على ما يشد فضولك في الحياة عموما و في الحياة الدراسية خاصة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة(✓) أمام العبارة المناسبة، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: * لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة

* يرجى منك عدم تترك عبارة بدون إجابة

* التعليمات واضحة:.....

* التعليمات غبر واضحة:.....

*

الاقتراحات.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- البدائل:

ستكون البدائل بمقياس "**ليكرت**" الخماسي على النحو التالي: - موافق جدا. - موافق. - حيادي. - غير موافق. - غير موافق تماما.

- عدد الابدائل:

- مناسب:.....

- غير مناسب:.....

- الاقتراحات.....

.....

3-انتماء البنود للمحاور المحددة:

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس
01	أتشوق إلى جمع المعلومات على كل موضوع جديد		
02	أسعى لمعرفة أسباب حدوث المشاكل		
03	أطلع إلى الإلمام بالأحداث المحيطة بزملائي		
04	أبذل قصارى جهدي لجمع معلومات حول مستقبلي الدراسي و المهني		
05	تهمني تفاصيل الموضوعات التي أسمعها		
06	أستمتع بفك و تركيب الأجهزة		
07	أحاول تعلم برامج الكمبيوتر بمفردي		
08	أميل إلى فك ألغاز الألعاب		
09	أستغل كل الفرص لاكتساب خبرات جديدة		
10	أطالع كل الأخبار الجديدة حول تخصصي		
11	تجذبني كثيرا أخبار كل موضة جديدة		
12	أهتم كثيرا بالتفاصيل أكثر من العموميات		
13	أهوى الحركة للوصول إلى مستوى أعلى		
14	تهمني معرفة حياة العلماء و المبدعين		
15	أبحث دائما عن أسباب تفوق الآخرين		
16	أكثر الأسئلة حتى أصل لكشف المجهول من حولي		
17	أفتش دوما عن الجديد في الحياة الجامعية		
18	تعجبني أسئلة الأطفال الكثيرة مهما كانت بسيطة		
19	أغامر لمعرفة حقائق أي مدينة أزورها		
20	أرتاح للأشخاص الذين يخضعون في الأحاديث بلا ملل		
21	أبتغي الوصول إلى مواقع حتى لو كانت فوق قدراتي		
22	تزداد الثقة بنفسي كلما شجعني الآخرون على البحث و الاستطلاع		
23	أتحرر من كل قيد يكبل قدراتي		
24	أحاول تجريب كل ما هو جديد		
25	أتلذذ بقراءة عادات و ثقافات الشعوب		
26	أحاول الاستفسار عن غموض أي موضوع		

27	أشعر بالقلق (عدم الراحة) عندما لا أجد إجابة		
26	أصاحب الزملاء غير كتومين		
29	تغضبني المعلومات الناقصة		
30	أحاول قراءة نتائج المواقف		
31	أفضل الأشخاص الذين يرفضون الأمر الواقع		
32	تؤرقي المواضيع الغامضة		
33	يزداد فضولي عندما أكون أمام ما هو جديد		
34	أشعر بالتوتر عند أرى مستقبلي غامضا		
35	أشعر بالأرق عندما لا أحصل على المعلومات التي أريدها		
36	يثير اهتمامي كل برنامج فيه منافسة		
37	تشغلني كثيرا الرغبة في تجريب الجيد		
38	أميل إلى العيش في جو مليء بالبحث و التفكير		
39	أهتم بمتابعة التقدم في عالم تكنولوجيا المعلومات و البرامج		
40	أشعر بالملل من الأعمال الروتينية		
41	أبحث بجد عن أكبر قدر ممكن من المعلومات في الوضعيات الجديدة		
42	أبذل كل ما أستطيع لما أقوم بأعمال معقدة		
43	حيثما أذهب أبحث عن أشياء جديدة		
44	أبحث دائما عن التجارب التي فيها تحدي		
45	أفضل الوظائف المفاجئة بشكل مثير		
46	أتقبل بسهولة الأشخاص و الأحداث و الأماكن غير مألوفة		

الاقتراحات:

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (07) : يبين نتائج المحكمين على استبيان الفضولية

رقم البند	يقيس	لا يقيس	معدلة	مكررة	واضحة	غير واضحة	رقم البند	يقيس	لا يقيس	معدلة	مكررة	واضحة	غير واضحة
01	–	–	–	–	–	–	**24**	–	–	–	–	–	–
02	–	01	–	–	–	01	**25**	–	–	–	–	–	01
03	–	–	–	–	–	01	**26**	–	–	–	–	–	01
04	–	–	–	–	–	–	**27**	–	–	–	–	–	–
05	–	–	–	–	–	–	**28**	–	–	–	–	–	–
06	–	–	–	–	–	–	**29**	–	–	–	–	–	–
07	–	–	–	–	–	01	**30**	–	01	–	–	–	–
08	–	–	–	–	–	02	**31**	–	01	01	–	–	–
09	–	01	–	–	–	–	**32**	–	–	01	–	–	–
10	–	–	–	–	–	–	**33**	–	–	01	–	–	–
11	–	01	–	–	–	–	**34**	–	02	–	–	–	–
12	–	–	–	–	–	–	**35**	–	01	–	–	–	–
13	–	–	–	–	–	–	**36**	–	–	–	–	–	–
14	–	–	–	–	–	–	**37**	–	01	–	–	–	–
15	–	–	–	–	–	–	**38**	–	–	–	–	–	–
16	–	–	–	–	–	–	**39**	–	–	–	–	–	–
17	–	–	–	–	–	–	**40**	–	01	–	–	–	–
18	–	01	–	–	–	–	**41**	–	–	–	–	–	–
19	–	–	–	–	–	–	**42**	–	01	–	–	–	–
20	–	01	–	–	–	–	**43**	–	–	–	–	–	–
21	–	–	–	–	–	–	**44**	–	01	–	–	–	–
22	–	–	–	–	–	01	**45**	–	01	–	–	–	–
23	–	02	–	–	–	–	**46**	–	01	–	–	–	–

ملحق رقم (08) : استبيان الفضولية (الصيغة النهائية)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن امهيدي–أم البواقي–

دائرة علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

– مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية –

استبيان خاص ببحث:

الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس للإلتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

أخي الطالب، أختي الطالبة.....

بين يديك مجموعة عبارات تهدف إلى التعرف على ما يشد فضولك في الحياة عموما و في الحياة الدراسية خاصة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة(✓) أمام العبارة المناسبة، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: * لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة

* يرجى منك عدم ترك عبارة بدون إجابة

وشكرا سلفا لتعاونكم معنا

تحت إشراف: *إعداد الطالب*:

– أحمد زين الدين بوعامر عزالدين بشقه

الموسم الجامعي: 2014/2013

بيانات خاصة بالمستجوب:

- الجنس:

- التخصص:

الرقم		موافق تماما	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق تماما
01	أتشوق إلى جمع المعلومات عن كل موضوع جديد					
02	أسعى لمعرفة أسباب حدوث المشاكل					
03	أتطلع إلى الإلمام بالأحداث المحيطة بزملائي					
04	أبذل قصارى جهدي لجمع معلومات حول مستقبلي الدراسي و المهني					
05	تهمني تفاصيل المسارات المفتوحة في ما بعد التدرج					
06	أستمتع بفك و تركيب الأجهزة					
07	أحاول تعلم برامج الكمبيوتر بمفردي					
08	أميل إلى فك ألغاز الألعاب					
09	أستغل كل الفرص لاكتساب خبرات جديدة					
10	أطالع كل الأخبار الجديدة حول تخصصي					
11	تجذبني كثيرا أخبار الابتكارات الجديدة					
12	أهتم كثيرا بالتفاصيل أكثر من العموميات					
13	أهوى الحركة للوصول إلى مستوى أعلى					
14	تهمني معرفة حياة العلماء و المبدعين					
15	أبحث دائما عن أسباب تفوق الآخرين					
16	أكثر الأسئلة حتى أصل لكشف المجهول من حولي					
17	أفتش دوما عن الجديد في الحياة الجامعية					
18	تعجبني أسئلة الأطفال الكثيرة مهما كانت بسيطة					
19	أغامر لمعرفة حقائق أي مدينة أزورها					

20	أتشوق لمعرفة أهمية المقاييس التي أدرسها في الحياة العملية					
21	أتطلع دائما لمعرفة الجديد حول التخصصات المفتوحة					
22	أزداد ثقة بنفسي كلما شجعني الآخرون على البحث و الاستطلاع					
23	أتحرر من كل قيد يكبل قدراتي					
24	أحاول تجريب كل ما هو جديد					
25	أستمتع بقراءة عادات و ثقافات الشعوب					
26	أحاول الاستفسارعن الغموض في أي موضوع					
27	أشعر بالقلق عندما لا أجد إجابة					
28	أصاحب الزملاء غير كتومين					
29	تغضبني المعلومات الناقصة					
30	أحاول قراءة نتائج القرارات التي أتخذها					
31	أفضل الأشخاص الذين لا يستسلمون بسهولة					
32	أستمتع باستكشاف المواضيع الغامضة					
33	يزداد فضولي عندما أكون أمام ما هو جديد					
34	أشعر بالتوتر عندما أرى مستقبلي غامضا					
35	أشعر بالأرق عندما لا أحصل على المعلومات التي أريدها					
36	يثير اهتمامي كل برنامج فيه منافسة					
37	تشغلني كثيرا الرغبة في تجريب الجديد					
38	أميل إلى العيش في جو مليء بالبحث					
39	أهتم بمتابعة التقدم في عالم تكنولوجيا المعلومات و البرامج					
40	أشعر بالملل من الأعمال الروتينية					
41	أبحث بجد عن أكبر قدر ممكن من المعلومات في الوضعيات الجديدة					

42	أبذل كل ما أستطيع لما أقوم بأعمال معقدة					
43	حيثما أذهب أبحث عن أشياء جديدة					
44	أبحث دائما عن التجارب التي فيها تحدي					
45	أفضل الأعمال المفاجئة بشكل مثير					
46	أتقبل بسهولة الأشخاص و الأحداث و الأماكن غير مألوفة					

ملحق رقم (09) : الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط (الصيغة الأولية)

جامعـــة العربي بن مهيدي–أم البواقي–

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية **السنة الجامعية:** 2013–2014

قسم العلوم الاجتماعية **الطالب:** بشقه عزالدين

شعبة علم النفس **المشرف:**أ. د/ بوعامر زين الدين

ستمارة تحكيم

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

بعد التحية الطيبة و السلام..

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الإجتماعي، تحت عنوان: " **الفضولية و علاقة بقرار طالب الليسانس بالالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا نظرية السلوك المخطط** " دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–، نتقدم إلى سيادتكم بفقرات استبيان حول تشكل نية الطالب حسب متغيرات نظرية السلوك المخطط و اتخاذ القرار بالالتحاق بالماستر الأكاديمي المتكون من (30) بندا تنتمي إلى المحاور الثلاث كالتالي:

1– الاتجاه نحو الالتحاق بماسنر أكاديمي: يتضمن (10) بندا تتعلق بالاتجاه نحو الالتحاق بالماستر أكاديمي.

2– المعايير الاجتماعية: يتضمن (10) المعايير الاجتماعية المؤثرة على تكوين النية.

3– التحكم في السلوك المدرك: يتضمن (10) بندا تتعلق بالتحكم السلوكي.

و عليه نرجو منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها إن تطلب الأمر ذلك. و يتمثل المطلوب فيمايلي:

– وضوح التعليمات.

– كفاية البنود.

- انتماء البنود للمحاور المحددة.

- سلامة الصياغة اللغوية للبنود.

- اقتراح بنود ملائمة للدراسة.

<u>بيانات الأستاذ المحكم</u>:

إسم ولقــب الأستاذ: .....

الجامعة: ..... **القسم:** .....

الدرجة العلمية: ..... **التخصص:** .....

2 -<u>التعليمات</u>:

أخي الطالب، أختي الطالبة.....

بين يديك مجموعة عبارات تهدف إلى التعرف العوامل المؤثرة في قرارك للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة(✓) أمام العبارة المناسبة، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: * لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة

* يرجى منك عدم ترك عبارة بدون إجابة

* التعليمات واضحة:.....

* التعليمات غبر واضحة:.....

*

الاقتراحات.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- <u>البدائل</u>:

ستكون البدائل بمقياس "**ليكرت**" الخماسي على النحو التالي: - موافق تماما. - موافق. - حيادي. - غير موافق. - غير موافق تماما.

- عدد الابدائل:

- مناسب:.....

- غير مناسب:.....

- الاقتراحات.....

.....

.....

.....

<u>3</u>-<u>انتماء البنود للمحاور المحددة</u>:

المحور	الرقم	العبـــارات	تقيس	لا تقيس
1- الاتجاه نحو الماستر الأكاديمي	**01**	أتشوق لمعرفة كل ما يخص التخصصات المتوفرة في الميدان		
	02	أشعر أن قدراتي و مؤهلاتي تؤهلني لاتمام هذا المسار بنجاح		
	03	استمتع بالدراسة لما تكون معمقة و مليئة بالجو العلمي		
	04	أفضل منافسة زملائي في المسار الجديد		
	05	أكره الدراسة في تخصص لا يوجد فيها روح التحدي		
	06	استغرب لما أرى زملائي ينفرون من متابعة الدراسة		
	07	أتأسف عندما لا تتوفر فرص الالتحاق بالماستر الأكاديمي		
	08	أشارك زملائي في البحث عن التخصص المناسب		

	09	أشعر بالحسرة عندما ينتقص زملائي من أهمية التخصص في الماستر		
	10	أترقب بشغف أنواع التخصصات التي تفتح في الماستر		
	ملاحظات واقتراحات:			
2- المعايير الاجتماعية	11	يدفعني والدي للبحث عن التخصصات المتوفرة في الجامعة		
	12	سألتحق بالتخصص في الماستر تلبية لرغبة والدي		
	13	أغلب أصدقائي يعتقدون أنني قادر على إتمام الدراسة		
	14	أغلب زملائي يدركون مدى اهتمامي و رغبتي في إنهاء الدراسة		
	15	أقدر قيمة النصائح التي يقدمها لي أساتذتي حول الشعب		
	16	أصاحب و أصغي لأصدقائي الذين لديهم خبرة في ما بعد التدرج		
	17	يشجعني والدي على مواصلة الدراسة مهما كانت الظروف		
	18	أثمن نصائح الطلبة القدامى حول كيفية الدراسة في ما بعد التدرج		
	19	أتفهم دور الإدارة في مساعدتها لانجاح مشروع الماستر الذي ألتحق به		
	20	كل معارفي يقدرون مدى انضباطي في الدراسة		
	ملاحظات واقتراحات:			

	....			
3- التحكم في السلوك المدرك	21	أستطيع متابعة الدروس في الماستر دون كلل		
	22	أنا واثق في قدراتي العلمية لاتمام الدراسة		
	23	أستطيع مجابهة العوامل المؤثرة على متابعة الدراسة		
	24	تبدو لي المهمة سهلة لانهاء الدراسة بتفوق		
	25	سأنافس بشدة زملائي الممتازين في الماستر		
	26	أنا واثق أنني لن أندم على اختياري لهذا المسار		
	27	أستطيع أن أكون رائدا للدفعة إذا رغبت في ذلك		
	28	مهما كانت الصعوبات التي ستظهر سأواصل الدراسة		
	29	سأواصل الدراسة مهما تغيرت آراء زملائي في التخصص		
	30	أواصل الدراسة في الماستر مهما كثر نقد الآخرون له		
	ملاحظات واقتراحات:			

ملحق رقم(10): يبين نتائج المحكمين على استبيان الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس وفقا لنظرية السلوك المخطط

المحور	رقم البند	تقيس	لا تقيس	معدلة	مكررة	واضحة	غير واضحة
الاتجاه نحو الماستر	01	–	–	–	–	–	–
	02	–	–	–	–	–	01
	03	–	–	–	–	–	–
	04	–	01	–	–	–	–
	05	–	–	–	–	–	–
	06	–	–	–	–	–	–
	07	–	–	–	–	–	–
	08	–	–	–	–	–	–
	09	–	–	–	–	–	–
	10	–	–	–	–	–	–
المعايير الاجتماعية	01	–	–	–	–	–	–
	02	–	–	–	–	–	–
	03	–	–	–	–	–	–
	04	–	–	–	–	–	–
	05	–	–	–	–	–	–
	06	–	–	–	–	–	–
	07	–	–	–	–	–	–
	08	–	–	–	–	–	–
	09	–	–	–	–	–	01
	10	–	–	–	–	–	–
التحكم السلوكي	01	–	–	–	–	–	–
	02	–	–	–	–	–	–
	03	–	–	–	–	–	–
	04	–	–	–	–	–	–
	05	–	–	–	–	–	–
	06	–	–	–	–	–	–
	07	–	–	–	–	–	–
	08	–	–	–	–	–	–
	09	–	–	–	–	–	01
	10	–	–	–	–	–	–

ملحق رقم (11): استبيان الأبعاد المشكلة لنية طالب الليسانس للالتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن امهيدي-أم البواقي-

دائرة علم النفس و العلوم التربوية و الأرطوفونيا

- مدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية -

استبيان خاص ببحث:

الفضولية و علاقتها بقرار طالب الليسانس للإلتحاق بالماستر أكاديمي وفقا لنظرية السلوك المخطط

أخي الطالب، أختي الطالبة.....

بين يديك مجموعة عبارات تهدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة في قرارك للالتحاق بالماستر أكاديمي ، نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة(✓) أمام العبارة المناسبة، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة و لا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: * لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة

* يرجى منك عدم ترك عبارة بدون إجابة

وشكرا سلفا لتعاونكم معنا

تحت إشراف: *إعداد الطالب*:

أ-د- أحمد زين الدين بوعامر عزالدين بشقه

الموسم الجامعي: 2014/2013

بيانات خاصة بالمستجوب:

- الجنس:

- التخصص:

- المستوى الاقتصادي للأسرة: منخفض ☐ متوسط ☐ مرتفع ☐

- المستوى التعليمي للوالدين: منخفض ☐ متوسط ☐ عال ☐

الرقم	العبـــــارات	موافق تماما	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق تماما
01	أتصور أن مستقبلي سيكون أفضل عندما أكمل الماستر الأكاديمي					
02	أوجه كل مؤهلاتي لاتمام هذا المسار بنجاح					
03	استمتع بالدراسة لما تكون معمقة و مليئة بالجو العلمي					
04	أفضل منافسة زملائي في المسار الجديد					
05	أكره الدراسة في تخصص لا يوجد فيها روح التحدي					
06	استغرب لما أرى زملائي ينفرون من متابعة الدراسة					
07	أتأسف عندما لا تتوفر فرص الالتحاق بالماستر الأكاديمي					
08	أشارك زملائي في البحث عن التخصص المناسب					
09	أفكر دوما في ايجاد الحلول التي تعيق الالتحاق بالماستر					
10	أترقب بشغف أنواع التخصصات التي تفتح في الماستر					

1 1	يدفعني والدي/والدتي للبحث عن التخصصات المتوفرة في الجامعة					
12	سألتحق بالتخصص في الماستر تلبية لرغبة والدي/والدتي					
13	أغلب أصدقائي يعتقدون أنني قادر على إتمام الدراسة					
14	أغلب زملائي يدركون مدى اهتمامي و رغبتي في إنهاء الدراسة					
15	أقدر قيمة النصائح التي يقدمها لي أساتذتي حول التخصصات					
16	أصغي لأصدقائي الذين لديهم خبرة في ما بعد التدرج					
17	يشجعني والدي/والدتي على مواصلة الدراسة مهما كانت الظروف					
18	أثمن نصائح الطلبة القدامى حول كيفية الدراسة في ما بعد التدرج					
19	أتفهم دور الإدارة في مساعدتها لانجاح مشروع الماستر الذي ألتحق به					
20	كل معارفي يقدرون مدى انضباطي في الدراسة					
21	أستطيع متابعة الدروس في الماستر دون كلل					
22	أنا واثق في قدراتي العلمية لاتمام الدراسة					
23	أستطيع مجابهة العوامل المؤثرة على متابعة الدراسة					
24	تبدو لي المهمة سهلة لانهاء الدراسة بتفوق					
25	سأنافس بشدة زملائي الممتازين في الماستر					

26	أنا واثق أنني لن أندم على اختياري لهذا المسار					
27	أستطيع أن أكون رائدا للدفعة إذا رغبت في ذلك					
28	مهما كانت الصعوبات التي ستظهر سأواصل الدراسة					
29	سأواصل الدراسة مهما تغيرت آراء زملائي في التخصص					
30	أواصل الدراسة في الماستر مهما كثر نقد الآخرون له					

ملحق رقم (12): القائمة الإسمية للأساتذة المحكمين

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية
أ.د / نورالدين جبالي	أستاذ التعليم العالي	الحاج لخضر–باتنة–
د / يوسف حديد	أستاذ محاضر	محمد للصديق بن يحي–جيجل
د/ بركو مزوز	أستاذ محاضر	الحاج لخضر–باتنة–
د/ يوسف عدوان	أستاذ محاضر	الحاج لخضر–باتنة–
د/ حواس خضرة	أستاذ محاضر	الحاج لخضر–باتنة–
د/ حدة يوسفي	أستاذ محاضر	الحاج لخضر–باتنة–

ملخص:

يمر الإنسان في حياته بمحطات مهمة تكون أحيانا منعرجات حاسمة، و تزداد أهمية الوعي بهذه المحطات كلما زاد نضجا و كان الموقف يفرض الاختيار بين بدائل معروضة أمامه واقعيا، و نجد مثل هذه المواقف في شتى الميادين الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية وأهمها التربوية و التعليمية حيث يجد طالب العلم نفسه أمام موقف تتوقف عليه حياته المستقبلية.

لذا فهو يبحث عادة على كل ما يتلعق بما سيقدم عليه من سلوك، و تزدادا فضوليته كلما كانت نيته مشكلة دون ريب حيث يصدر القرار دون تذبذب.

بحثا عن هذه العلاقة تناولت الدراسة الحالية الفضولية لدى طالب الليسانس و تشكل نيته تبعا للأبعاد المحددة لها(الاتجاه، المعايير الاجتماعية، التحكم السلوكي) حسب ما جاءت به أدبيات نظرية السلوك المخطط و ذلك من أجل اتخاذ قرار الالتحاق بالماستر أكاديمي. وقد أضفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين و أنهما متؤثران بالمستوى التعليمي للوالدين.

الكلمات المفتاحية: الفضولية، اتخاذ القرار، ماستر أكاديمي، نظرية السلوك المخطط.

Résumé :

Au cours de la vie, l'homme est confronté à des tournants décisifs qui deviennent importants lorsqu'il est majeur et obligé de choisir entre plusieurs alternatifs que ce soit dans le domaine social, politique, économique et essentiellement éducatif ou pédagogique ou l'étudiant doit trancher car son avenir dépend de ce choix.

Pour cette raison sa curiosité augmente lorsque son intention est formée sans conteste, voir ainsi sa décision prise sans doute.

Dans la recherche de cette relation : curiosité et intention, cette étude a diagnostiqué la curiosité chez le licencié et la formation de son intention selon les dimensions décrites par la théorie du comportement planifié (attitude, normes sociales et contrôle comportemental) pour rejoindre le master académique.

Les résultats de la recherche ont abouti à l'existence d'une corrélation positive entre les deux variables (curiosité, intention) et qu'elles sont influencées par le niveau instructif des parents.