التكوين باللغة العربية لطلبة الماستر وتقييمهم بقسم علم النفس بجامعة الجزائر٢

أ.بوحفص عبد الكريم

ملخص:

أجريت الدراسة الحالية على ٩٣ طالبا من طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر٢ بهدف تقييم رضا الطلبة عن هذا التكوين. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة غير زلضين عن التكوين وبالأخص في بعد تحديد أهداف التكوين، والتأطير والمحتوى والوثائق واستخدام وسائل الدعم والإيضاح. كما أوضحت النتائج بأنه الطلبة الذكور أقل رضا عن التكوين وأبعاده من الطالبات، وأن الطلبة الذين يعملون أقل رضا من زملائهم الذين لا يعملون. ومن نتائج الدراسة الحالية أيضا أن الرضا عن التكوين في الماستر يرتبط سلبا بالسن بشكل دال إحصائيا. كل هذه النتائج تدعونا إلى القول بأن التكوين في الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر٢ لم يرق إلى مستوى تطلعات الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الرضا، التكوين في الماستر، أبعاد عملية التكوين، الجنس، السن.

إشكالية البحث

اعتمدت جامعة الجزائر٢ كغيرها من الجامعات الجزائرية نظام التعليم الجامعي الجديد (ل م د)، وهذا في كل الأقسام منها قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا الذي شهد خلال السنة الجامعية ٢٠١١- ٢٠١٢ تخرج أول دفعة في الماستر٢. وعلى غرار كل عمليات التكوين فقد انصب التقييم على التحصيل الدراسي، أو بالأحرى إمتحان نهاية السنة في شكله التقليدي من خلال الورقة والقلم.

عن بوحفص عبد الكريم (٢٠١١) يمثل هذا تقييم المعارف المستوى الثاني في نموذج كيركباتريك (١٩٧٦)، غير أننا نعتقد بأن نوع خاص من التقييم كان لابد أن يجري لتقييم التكوين في هذا المستوى يبدأ بالمستوى الأول لنموذج التقييم المتدرج والمتمثل في التعرف على اتجاهات الطلبة في هذا المستوى نحو التكوين في الماستر٢ ومدى رضاهم عنه خاصة وأن المجتمع المعنى بهذا التكوين يتميز بخصائص تختلف عن تلك المتوفرة في طلبة التكوين القاعدي سواء من حيث السن أو من حيث الاهتمام بالتكوين في حد ذاته، حيث أن عددا من هؤلاء التحقوا بعالم الشغل اكسبهم اهتمامات جديدة وتصورات جديدة عن التكوين، وأصبحوا يتمتعون بنضج يسمح لهم بإبداء الرأي حول التكوين من حيث التنظيم والتطبيق والوسائل المستخدمة، خاصة وأن الاتجاهات تمثل الهيكل الفكري الذي ينظم التفاعلات الاجتماعية وتحديد أنماط السلوك الملائمة (Sekiou et al، ٢٠٠٣).

إن الراشد في حالة التكوين هو قبل كل شيء طالب للتكوين، فعلى عكس التلميذ في المدرسة، يأتي وبحوزته معارف، وبعض هذه المعارف تتعلق ببرنامج التكوين ذاته كما يشير إليه بروبيه Brouillet (١٩٩٠) ، فهذه المعلومات التي بحوزة الراشد في التكوين تكّون منطلق التصورات التي يكونها عن التكوين، لأهميته بالنسبة إليه في تفاعله مع محيطه(Correia، ١٩٩٥، Brouillet، ١٩٩٠; Hicks & Klimoski، ١٩٨٧). وعلى أساس هذه التصورات والفوائد الذاتية المسبقة التي تنجر عنها يلتزم الكبار ويطورون علاقات مع التكوين، تتوقف هذه العلاقات على مدى تحقيق التكوين للأهداف المرغوب فيها من طرف هؤلاء.

التقييم نشاط طبيعي حاضر في كل سلوك بشري، وفي كل إدراك للذات، وللآخرين وللأشياء؛ فهو نشاط ضروري للبقاء الفردي والجماعي. وإذا عدنا لعبارة الباحث باربييهBarbier (١٩٨٩) فالتقييم نشاط إنساني اجتماعي un acte social universel . عبارة التقييم عبارة جد متداولة في ميدان التكوين؛ فالتقييم هو موضوع حديث، أو بحث كل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتكوين، وفي

بعض الأحيان دون أن يطلب منهم ذلك، ودون استخدام أي دعم منهجي.

بالمعني اللغوي تعنى عبارة التقييم تحديد قيمة أو مزايا أو أهمية أو حالة شيء ما. قدم مجموعة من الباحثين في ميدان التكوين تعاريف مختلفة لمفهوم التقييم(Cowell، ١٩٧٢; Dominicé، ١٩٨١; Mitchel، ١٩٨٤) غير أننا سنقدم التعريف الذي اقترحه قولدستين Goldstein (١٩٨٠) الذي يبدو لنا أكثر توضيحا للعبارة وهو كالتالي:" التقييم هو الجمع المنظم للمعلومات الوصفية والقيمة الضرورية لاتخاذ قرار يتعلق بالاختيار واعتماد قيمة نشاطات تعليمية أو تعديل." ص٢٣٧. من وجهة النظر هذه فالتقييم نشاط لجمع المعلومات الذي لا يمكن أن يؤدي إلى تصنيف برامج التكوين إلى برامج جيدة وأخرى رديئة، بل نشاط تستخدم نتائجه في تعديل وتحسين هذه البرامج .أما من الناحية الإجرائية، يمكن تعريف التقييم كالتالي: التقييم هو إصدار حكم قيمة عن شيء موجود على أساس مقارنة الوضع الحالي لأبعاد ذات قيمة بالنسبة لطالب التكوين والمعايير المحددة على أساس أهداف التكوين لتبني النشاطات المكونة لبرنامج التكوين أو تغييرها.

لقد حاول مجموعة من الباحثين على مدى عشرات السنوات تقديم مساهمتهم للإجابة عن هذا السؤال (العاني١٩٩٤،) (Voisin، ١٩٩٦، Brambly، ١٩٩١; Berger، ١٩٧٧)، ولعل مساهمة بيرجيهBerger (١٩٧٧) تمثل ابرز إجابة عن هذا السؤال حيث يقول:" ...حينما تكون العلاقة بين التربية وتطور المجتمع ككل غير واضحة، عندما نطرح السؤال حول امتداد التمدرس إلى الديمقراطية الحقيقية، وإلى العلاقة بين المهارات المكتسبة والواجبات المهنية،... فإننا نطرح السؤال عن المعنى... ما يدفعنا إلى التقييم كوننا غير متأكدون مما نفعل"ص٩ بالفعل إن طرح سؤال حول ماهية التقييم هو في حد ذاته بمثابة إعطاء معنى لعمليات التكوين لإبراز التناقضات التي تعرفها هذه العمليات، فهذه التناقضات هي التي تثير الاهتمام بالتقييم، ومن أهم هذه التناقضات التباين بين مستوى الخطاب ومستوى التطبيق Barbier (١٩٨٩) ،العاني (١٩٩٤) أما بالنسبة للباحث بشاروبولوس (Psacharopoulos، ١٩٩٥) فالتقييم ليس ظاهرة جديدة في حد ذاتها، ما هو جديد بالمقابل كون اعتبارات مالية واقتصادية تسيطر اليوم على البحوث في التقييم، فحسب نفس الباحث وهو محق في ذلك، العبارات المتداولة اليوم هي "الكلفة والفعالية" و"العرض حسب الطلب " « Avoir pour son argent».

ونظرا لكون الإدارة لم تجرى أي تقييم موضوعي يعكس الاهتمام بالتكوين في الماستر فقد أخذنا على عاتقنا إجراء تقييم ينطلق من التعرف على رضا الطلبة عن هذا التكوين بتحديد مدى رضاهم عن التكوين وعن عناصره، وهذا انطلاقا من التساؤلات التالية:

١. ما مدى رضا الطلبة عن التكوين في الماستر٢ في علم النفس

ينبثق من هذا السؤال العام مجموعة من الأسئلة تتعلق بالرضا عن عناصر عملية التكوين وتتمثل في ما يلي:

١,١. ما مدى رضا الطلبة عن أهداف التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٢. ما مدى رضا الطلبة عن الاشراف في التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٣. ما مدى رضا الطلبة عن تنظيم الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٤. ما مدى رضا الطلبة عن الطرق البيداغوجية المطبقة في الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٥. ما مدى رضا الطلبة عن مدة التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٦. ما مدى رضا الطلبة عن محتوى التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

١,٧. ما مدى رضا الطلبة عن الوثائق ووسائل الدعم المستخدمة في التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

٢. هل توجد فروق بين الجنسين في الرضا نحو التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

٣. هل توجد فروق بين الطلبة والطلبة العاملين في الرضا عن التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

٤. هل يوجد ارتباط بين السن والرضا عن التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس

الإجراءات المنهجية

١. عينة البحث

تكونت عينة البحث من ٩٣ طالبا وطالبة من مستوى الماستر٢ بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر ٢ وهم خريجي السنة

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الجامعية ٢٠١١ – ٢٠١٢. كما هو مبين في الجدول رقم (١) يغلب على أفراد العينة جنس الإناث، حيث أن ٦٧ فردا هم من الإناث بنسبة ٧٢٪، وكان عدد الذكور ٢٦ بما يعادل ٢٨٪ من مجمل العينة. بعض أفراد العينة متزوجون وعددهم ٧ أفراد، في حين أن بقية الأفراد وعددهم ٨٦ عزاب بما يمثل نسبة ٩٢،٥٪. ومن الخصائص الأخرى لعينة البحث ذات الأهمية متغير الحالة المهنية، حيث نلاحظ أن عدد الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة بلغ عددهم ٤٤ طالبا بما يمثل نسبة ٤٧،٣٪ في حين كان عدد الطلبة الذين يزاولون الدراسة فقط ٤٩ طالبا بما يمثل نسبة ٥٢،٧٪ من أفراد العينة. الملاحظ أن متوسط سن أفراد العينة بلغ ٢٤،٦٥ بانحراف معياري يساوي ٢،٩٩ مع أكبر قيمة تساوي ٣٧ سنة، وهذا المتوسط موزع بالتساوي تقريبا بين الذكور والإناث، حيث بلغ متوسط مجموعة الذكور ٢٥،٥٣ بانحراف معياري قدره ٣،٧٢ في حين بلغ متوسط سن الإناث ٢٤،٣١ بانحراف معياري قدره ٢،٦١.

الإحصاءات الوصفية لمتغير الجنس

	التكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة المتراكمة
الذكور	٢٦	٢٨،٠	٢٨،٠	٢٨،٠
الإناث	٦٧	٧٢،٠	٧٢،٠	١٠٠،٠
المجموع	٩٣	١٠٠،٠	١٠٠،٠	

الإحصاءات الوصفية لمتغير الحالة المدنية

	التكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة المتراكمة
متزوج (ة)	٧	٧،٥	٧،٥	٧،٥
أعزب/عزباء	٨٦	٩٢،٥	٩٢،٥	١٠٠،٠
المجموع	٩٣	١٠٠،٠	١٠٠،٠	

الإحصاءات الوصفية لمتغير الحالة دراسة / عمل

	التكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة المتراكمة
يدرس ويعمل	٤٤	٤٧،٣	٤٧،٣	٤٧،٣
يدرس فقط	٤٩	٥٢،٧	٥٢،٧	١٠٠،٠
المجموع	٩٣	١٠٠،٠	١٠٠،٠	

٢. أداة جمع البيانات

تم جمع البيانات من أفراد العينة باستخدام مقياس يتكون من ٣٥ بندا، تكون الإجابة عنها بأحد الاختيارين: "نعم" أو "لا"، بحيث تقيس كل ٥ بنود رضا الأفراد عن عنصر من عناصر عملية التكوين السبعة وهي على التالي: أهداف التكوين، والإشراف، وتنظيم التكوين، والطرق البيداغوجية، ومدة التكوين، ومحتوى التكوين، والوثائق ومسائل الدعم والإيضاح. تعطى الإجابة "نعم" درجتان (٢) في حين تعطى الإجابة "لا" درجة واجدة (١)، ما عدا البند رقم خمسة في بعد محتوى التكوين فهو معكوس، وبالتالي ينقط بطريقة معكوسة. يكون الرضا العام عن التكوين في الماستر٢ حاصل مجموع درجات الأبعاد السبعة وعلية فإن الدرجة العظمي التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في كل بعد من الأبعاد السبعة هي ١٠ وتكون الدرجة الصغرى ٥، ومنه فإن الدرجة العظمي التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في مجموع الأبعاد (الرضا العام) هي ٧٠ وتكون الدرجة الصغرى ٣٥، فتكون الدرجة الوسطى النظرية للبعد ٧،٥ وتكون ٥٢،٥ بالنسبة للمقياس ككل. تدل الدرجة العالية على رضا عالي سواء في الرضا العام أو في الرضا عن أبعاد عملية التكوين.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

البعد	عدد البنود	الدرجة العظمى	الدرجة الوسطى	الدرجة الصغرى
الأهداف	٥	١٠	٧،٥	٥
الإشراف	٥	١٠	٧،٥	٥
التنظيم	٥	١٠	٧،٥	٥
الطرق البيداغوجية	٥	١٠	٧،٥	٥
المدة	٥	١٠	٧،٥	٥
المحتوى	٥	١٠	٧،٥	٥
الوثائق ومسائل الدعم والإيضاح	٥	١٠	٧،٥	٥
الاتجاه العام	٣٥	٧٠	٥٢،٥	٣٥

٣. الأدوات الإحصائية

تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري للمتوسط، كما تم استخدام الإحصاء الاستدلالي من خلال اختبار "ت" لعينة واحدة وكذلك "ت" لعينتين مستقلتين، ومعاملات الارتباط.

٤. النتائج

كان الهدف الأساسي من البحث قياس رضا طلبة الماستر٢ في علم النفس عن التكوين في هذا المستوى، لتحديد مدى رضا الطلبة كان لابد من مقارنة متوسط درجات أفراد العينة على المقياس بالدرجة النظرية الوسطى له قدرها ٥٢،٥ وهذا باستخدام اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات لعينة واحدة (t test pour échantillon unique) . يظهر أن متوسط أفراد العينة في الرضا العام عن التكوين في الماستر٢ قد بلغ ٥٠،٢٧٩٦ بانحراف معياري يساوي ٥،٥٠ وهو متوسط دون المتوسط النظري للمقياس.

تظهر نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي المعروضة في الجدول بأن الفرق بين المتوسطين بلغ ٢،٢٢ وهو فرق دال إحصائيا حيث (t٠،٠٠١؛ ٩٢ = -٣،٨٨)،

اختبار العينة الواحدة

	القيمة المختبرة = ٥٢،٥			
	t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (بمخرجين)	متوسط الفرق
الرضا	-٣،٨٨٩	٩٢	٠٠٠،	-٢،٢٢٠٤٣

يظهر إذن بأن أفراد عينة البحث غير راضين عن التكوين في الماستر٢ بقسم علم النفس بجامعة الجزائر٢.

كذلك كان لابد من معرفة رضا الطلبة عن كل بعد من أبعاد عملية التكوين وتحديد مدى رضاهم عنها. لتحقيق هذا الهدف تمت مقارنة متوسطات أفراد العينة في كل بعد بالدرجة الوسطى النظرية لكل بعد وهذا باستخدام اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات لعينة واحدة، مع العلم أن المتوسط النظري هو نفسه للأبعاد السبعة ويساوي ٧،٥. يظهر من نتائج الجدول أن أفراد العينة راضون عن أهداف التكوين، حيث بلغ متوسطهم الحسابي ٧،٩٥٧٠ بانحراف معياري يساوي ١،٣٢ وهو متوسط يفوق المتوسط النظري، في حين كان متوسط درجاتهم في الأبعاد الأخرى قريبا من المتوسط النظري. يبدو إذن بالنظر إلى الإحصاءات الوصفية المعروضة في نفس الجدول أن أفراد العينة راضون عن مدة التكوين حيث بلغ المتوسط ٧،٦٠٢٢ بانحراف معياري قدره ٠،٩٩٠. وبالمقابل يظهر أن أفراد العينة غير راضين عن أبعاد التكوين الأخرى، حيث جاءت متوسطاتهم دون المتوسط النظري.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الإحصاءات الوصفية للعينة الواحدة

	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الأهداف	٩٣	٧.٩٥٧٠	١.٣٢٦٢٧	١٣٧٥٣.
الإشراف	٩٣	٧.٢٦٨٨	١.٢٦٠٩٥	١٣٠٧٥.
التنظيم	٩٣	٧.٣٨٧١	١.٣٥٩٦١	١٤٠٩٨.
الطرق البيداغوجية	٩٣	٧.٤٥١٦	١.٤٨٥٥٥	١٥٤٠٤.
المدة	٩٣	٧.٦٠٢٢	٩٩٠٦١.	١٠٢٧٢.
المحتوى	٩٣	٦.٥٦٩٩	١.٢٨٨٧٣	١٣٣٦٣.
الوثائق ومسائل الدعم والإيضاح	٩٣	٦.٠٤٣٠	١.٢٤١٦٢	١٢٨٧٥.

تظهر نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي المعروضة في الجدول رقم ( ) بأن الفروق بين المتوسطات الملاحظة والدرجة المقارن بها دالة إحصائيا في ثلاثة أبعاد فقط وهي على التوالي الرضا عن الأهداف والرضا عن المحتوى والرضا عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح. ففيما يتعلق بالرضا عن الأهداف يظهر بأن الطلبة راضون بشكل دال عن أهداف التكوين حيث (t٠،٠٠١; ٩٢ = ٣،٣٢)، غير أنهم في المقابل غير راضين بشكل دال إحصائيا عن المحتوى حيث (t٠،٠٠١; ٩٢ = -٦،٩٦) وأيضا غير راضين عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح المستخدمة من طرف الأساتذة حيث (t٠،٠٠١; ٩٢ = -١١،٣١).

اختبار العينة الواحدة

	القيمة المختبرة = ٧،٥			
	t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (بمخرجين)	متوسط الفرق
الأهداف	٣،٣٢٣	٩٢	٠٠١،	٤٥٦٩٩،
الإشراف	-١،٧٦٨	٩٢	٠٨٠،	-٢٣١١٨،
التنظيم	-٨٠١،	٩٢	٤٢٥،	-١١٢٩٠،
الطرق البيداغوجية	-٣١٤،	٩٢	٧٥٤،	-٠٤٨٣٩،
المدة	٩٩٤،	٩٢	٣٢٣،	١٠٢١٥،
المحتوى	-٦،٩٦٠	٩٢	٠٠٠،	-٩٣٠١١،
الوثائق ومسائل الدعم والإيضاح	-١١،٣١٦	٩٢	٠٠٠،	-١،٤٥٦٩٩

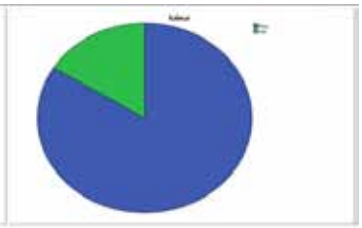
إن الرضا عن الأهداف مرده خاصة إلى وضوح الأهداف الخاصة للطالب حيث أقر ٩٣،٥٪ بالمئة من أفراد العينة بأن التكوين في الماستر يكتسي أهمية لديهم (شكل رقم١)، كما يقر ٦٨،٨ ٪ منهم بأن الأهداف الخاصة للتكوين غير محددة (الشكل رقم٢).

الشكل رقم١: أهمية التكوين بالنسبة للطالب الشكل رقم٢: الرضا عن تحديد الأهداف

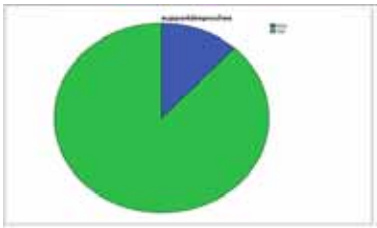
ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

يظهر أيضا من نتائج الجدول رقم ( ) بأن الطلبة غير راضين عن الإشراف حيث (t٠،٠٨ ;٩٢ = -١،٧٦) وهي قيمة يمكن اعتبارها مقبولة، وربما ما جعل هذه النتيجة غير محسومة كون البعد يحتوى على سؤالين أحدهما خاص بالإشراف البيداغوجي في حين أن الثاني خاص بالإشراف الأسري، ويظهر من تحليل النتائج للسؤال الأول أن الطلبة غير راضين عن الأشراف أثناء التكوين حيث يقر ٨٣،٩٪ ٪منهم أنه لم يكن لديه وصي كما تنص على ذلك القوانين (الشكل رقم٣)، لكن بالمقابل ٨٨،٢ ٪ كان يستفيد من الدعم الكامل للأسرة (الشكل رقم٤).

الشكل رقم١: توفر مساعدة الوصي

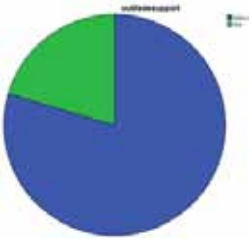


الشكل رقم٢: الدعم الأسري



يمكن تجسيد عدم رضا افراد العينة عن المحتوى في إجاباتهم عن السؤالين الرابع والخامس في البعد، حيث يقر ٧٤٪ أن محتوى برنامج التكوين لا يسمح لهم بتطوير كفاءاتهم، أما بالنسبة للسؤال المتعلق بتنظيم محتوي التكوين فإن ٧٦،٨٪ من أفراد العينة يقر بأنه اعترضته مشاكل أثناء التكوين مقابل ٢٣،٢٪ من يرى أنه لم تعترضه مشاكل. أخيرا يمكن أن نستشف من الشكل رقم٥ عدم رضا الطلبة عن الوثائق واستخدام أحدث وسائل الدعم والإيضاح من إجابتهم عن السؤال الأخير حيث يقر ٧٩،٦٪ من أفراد العينة بأن الأساتذة لم يستخدموا وسائل الدعم والإيضاح الحديثة.

الشكل رقم١: الرضا عن الوثائق واستخدام وسائل الدعم والإيضاح



الفروق بين أفراد العينة في الرضا

من حيث الجنس

لقد طرحنا السؤال حول مدى وجود فروق بين الجنسين في الرضا عن عملية التكوين في الماستر٢، وفي الرضا عن أبعاد عملية التكوين. تظهر النتائج الوصفية وجود فروق بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث في الرضا العام وكذا في الرضا عن مجموعة من أبعاد التكوين. ففيما يتعلق بالرضا العام بلغ متوسط الإناث ٥١،٣١ بانحراف معياري قدره ٥،١٢ في حين بلغ متوسط الذكور ٤٧،٦١ بانحراف معياري قدره ٥،٦٦ وبالتالي يكون الفرق بين المتوسطين يساوي ٣،٦٩. كذلك ظهرت فروق بين متوسطات المجموعتين في بعد الأهداف والإشراف والتنظيم والتنظيم والطرق البداغوجية والوثاق ووسائل الدعم.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الإحصاءات الوصفية لمجموعتي الذكور والإناث

	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الرضا العام	الذكور	٢٦	٤٧.٦١٥٤	٥.٦٦٤٤٦	١.١١٠٨٩
	الإناث	٦٧	٥١.٣١٣٤	٥.١٢٠٤٠	٦٢٥٥٦.
الأهداف	الذكور	٢٦	٧.٦١٥٤	١.٢٦٧٣٤	٢٤٨٥٥.
	الإناث	٦٧	٨.٠٨٩٦	١.٣٣٤٠٧	١٦٢٩٨.
الإشراف	الذكور	٢٦	٦.٨٨٤٦	١.١٧٧٣٥	٢٣٠٩٠.
	الإناث	٦٧	٧.٤١٧٩	١.٢٦٩٠٩	١٥٥٠٤.
التنظيم	الذكور	٢٦	٦.٨٤٦٢	١.٥٤١٢٣	٣٠٢٢٦.
	الإناث	٦٧	٧.٥٩٧٠	١.٢٣١٦٥	١٥٠٤٧.
البيداغوجيا	الذكور	٢٦	٦.٩٦١٥	١.٥٦١٥٦	٣٠٦٢٥.
	الإناث	٦٧	٧.٦٤١٨	١.٤٢١٧١	١٧٣٦٩.
المدة	الذكور	٢٦	٧.٣٠٧٧	١.٠٨٦٩٩	٢١٣١٨.
	الإناث	٦٧	٧.٧١٦٤	٩٣٤٣٠.	١١٤١٤.
المحتوى	الذكور	٢٦	٦.٣٤٦٢	١.٥٢١٦٤	٢٩٨٤٢.
	الإناث	٦٧	٦.٦٥٦٧	١.١٨٧٧٢	١٤٥١٠.
الوثائق ووسائل الدعم	الذكور	٢٦	٥.٦٥٣٨	٩٣٥٦٢.	١٨٣٤٩.
	الإناث	٦٧	٦.١٩٤٠	١.٣١٧٠١	١٦٠٩٠.

تم اختبار الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في الرضا العام وفي الرضا عن بعض أبعاد عملية التكوين باستخدام إحصاء "ت" لعينتين مستقلتين. تظهر نتائج هذا التحليل وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في الرضا العام عن عملية التكوين حيث (t٠،٠١ ;٩١ = -٢،٠٣٤)، وهو فرق لصاح الإناث.

اختبار العينتين المستقلتين

		F	الدلالة.	t	ddl	الدلالة	الفرق بين المتوسطين
الرضا العام	تجانس التباين	١.٠٤٤	٣١٠.	-٣.٠٣٤	٩١	٠٠٣.	-٣.٦٩٨٠٥
	عدم تجانس التباين			-٢.٩٠١	٤١.٧٧٧	٠٠٦.	-٣.٦٩٨٠٥
الأهداف	تجانس التباين	٢٧٩.	٥٩٩.	-١.٥٥٩	٩١	١٢٢.	-٤٧٤١٧.
	عدم تجانس التباين			-١.٥٩٥	٤٧.٧٧٦	١١٧.	-٤٧٤١٧.
الإشراف	تجانس التباين	١.٤٠٥	٢٣٩.	-١.٨٥٥	٩١	٠٦٧.	-٥٣٣٣٠.
	عدم تجانس التباين			-١.٩١٧	٤٨.٨٦٤	٠٦١.	-٥٣٣٣٠.
التنظيم	تجانس التباين	١.٦١٥	٢٠٧.	-٢.٤٥٥	٩١	٠١٦.	-٧٥٠٨٦.
	عدم تجانس التباين			-٢.٢٢٤	٣٨.٠٤١	٠٣٢.	-٧٥٠٨٦.
البيداغوجيا	تجانس التباين	٢.٠٥٥	١٥٥.	-٢.٠١٤	٩١	٠٤٧.	-٦٨٠٢٥.
	عدم تجانس التباين			-١.٩٣٢	٤٢.٠٢٣	٠٦٠.	-٦٨٠٢٥.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المدة	تجانس التباين	٢،١٣٦	١٤٧،	-١،٨٠٨	٩١	٠٧٤،	-٤٠٨٧٣،
	عدم تجانس التباين			-١،٦٩٠	٤٠،١٤٠	٠٩٩،	-٤٠٨٧٣،
المحتوى	تجانس التباين	٣،٠٧٨	٠٨٣،	-١،٠٤٣	٩١	٢٩٩،	-٣١٠٥٦،
	عدم تجانس التباين			-٩٣٦،	٣٧،٤٢٦	٣٥٥،	-٣١٠٥٦،
الوثائق ووسائل الدعم	تجانس التباين	٢،٦٩٩	١٠٤،	-١،٩١٠	٩١	٠٥٩،	-٥٤٠١٨،
	عدم تجانس التباين			-٢،٢١٣	٦٣،٩١٣	٠٠٣،	-٣،٦٩٨٠٥

كذلك يظهر فرق بين متوسط المجموعتين في بعد تنظيم المحتوى إذ بلغ ٠,٧٥ وهو فرق دال إحصائيا حيث (t٠،٠٥ ;٩١ = -٢،٤٥٥) وهو فرق لصاح الإناث. كذلك وجد فرق بين متوسط المجموعتين في بعد الطرق البيداغوجية قدره ٠,٦٨ وهو فرق دال إحصائيا حيث (t٠،٠٥ ;٩١ = -٢،٠١٤) وهو أيضا فرق لصاح الإناث.

من حيث التوفيق بين العمل والتكوين

لقد طرحنا السؤال حول مدى وجود فروق بين الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة والطلبة الذين يدرسون فقط، وهذا في الرضا عن عملية التكوين في الماستر٢، وفي الرضا عن أبعاد عملية التكوين.

تظهر النتائج الوصفية وجود فروق بين متوسطات الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة والطلبة الذين يدرسون فقط في الرضا العام وكذا في الرضا عن مجموعة من أبعاد التكوين. ففيما يتعلق بالرضا العام بلغ متوسط الطلبة الذين يعملون ٤٩،٣١ بانحراف معياري قدره ٤،٩٥ في حين بلغ متوسط الطلبة الذين يدرسون فقط ٥١،١٤ بانحراف معياري قدره ٥،٨٧ وبالتالي يكون الفرق بين المتوسطين يساوي ١،٨٢. كذلك ظهرت فروق بين المجموعتين في الرضا عن الأهداف والرضا عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح.

		الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الرضا العام	يدرس ويعمل	٤٤	٤٩،٣١٨٢	٤،٩٥٤٥٥	٧٤٦٩٣،
	يدرس فقط	٤٩	٥١،١٤٢٩	٥،٨٧٣٦٧	٨٣٩١٠،
الأهداف	يدرس ويعمل	٤٤	٧،٦٥٩١	١،٠٩٨٤٨	١٦٥٦٠،
	يدرس فقط	٤٩	٨،٢٢٤٥	١،٤٦١٥٢	٢٠٨٧٩،
الإشراف	يدرس ويعمل	٤٤	٧،١٨١٨	١،١٤٦٧٤	١٧٢٨٨،
	يدرس فقط	٤٩	٧،٣٤٦٩	١،٣٦٢٤٦	١٩٤٦٤،
التنظيم	يدرس ويعمل	٤٤	٧،٥٠٠٠	١،٢٢٩٤٨	١٨٥٣٥،
	يدرس فقط	٤٩	٧،٢٨٥٧	١،٤٧١٩٦	٢١٠٢٨،
البيداغوجيا	يدرس ويعمل	٤٤	٧،٢٧٢٧	١،٧٠٣١٢	٢٥٦٧٦،
	يدرس فقط	٤٩	٧،٦١٢٢	١،٢٥٥٢٦	١٧٩٣٢،
المدة	يدرس ويعمل	٤٤	٧،٦٨١٨	٩٣٤٤٣،	١٤٠٨٧،
	يدرس فقط	٤٩	٧،٥٣٠٦	١،٠٤٢٨٧	١٤٨٩٨،
المحتوى	يدرس ويعمل	٤٤	٦،٤٣١٨	١،٢٦٤٨٧	١٩٠٦٩،
	يدرس فقط	٤٩	٦،٦٩٣٩	١،٣١٠٢٨	١٨٧١٨،
الوثائق ووسائل الدعم	يدرس ويعمل	٤٤	٥،٥٩٠٩	٩٤٧٩٠،	١٤٢٩٠،
	يدرس فقط	٤٩	٦،٤٤٩٠	١،٣٣٩٤٨	١٩١٣٥،

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

تم اختبار دلالة الفروق الموجودة بين المجموعتين في الرضا العام وفي الرضا عن بعدي الأهداف والوثائق باستخدام إحصاء "ت" لعينتين مستقلتين. تظهر نتائج هذا التحليل وجود فرق غير دال إحصائيا بين المجموعتين في الرضا العام عن عملية التكوين حيث (t= -١،٦٠٩ ; p>٠،٠٥).

اختبار العينتين المستقلتين

		إختبار لبفين لتجانس التباين		اختبار تساوي المتوسطات			
		F	الدلالة.	t	ddl	الدلالة	الفرق بين المتوسطين
الرضا العام	تجانس التباين	١،٨٥٦	١٧٦.	-١،٦٠٩	٩١	١١١.	-١،٨٢٤٦٨
	عدم تجانس التباين			-١،٦٢٤	٩٠،٦٦٣	١٠٨.	-١،٨٢٤٦٨
الأهداف	تجانس التباين	٦،٧٦٣	٠١١.	-٢،٠٩٠	٩١	٠٣٩.	-٥٦٥٤٠.
	عدم تجانس التباين			-٢،١٢٢	٨٨،٣٥٦	٠٣٧.	-٥٦٥٤٠.
الإشراف	تجانس التباين	٦٣٠.	٤٢٩.	-٦٢٨.	٩١	٥٣١.	-١٦٥١٢.
	عدم تجانس التباين			-٦٣٤.	٩٠،٦٣٩	٥٢٧.	-١٦٥١٢.
التنظيم	تجانس التباين	١،٧٣٥	١٩١.	٧٥٧.	٩١	٤٥١.	٢١٤٢٩.
	عدم تجانس التباين			٧٦٤.	٩٠،٥٤٨	٤٤٧.	٢١٤٢٩.
البيداغوجيا	تجانس التباين	٩،٠٩٥	٠٠٣.	-١،١٠٢	٩١	٢٧٤.	-٣٣٩٥٢.
	عدم تجانس التباين			-١،٠٨٤	٧٨،٤٥٨	٢٨٢.	-٣٣٩٥٢.
المدة	تجانس التباين	١،٦٢٢	٢٠٦.	٧٣٣.	٩١	٤٦٥.	١٥١٢١.
	عدم تجانس التباين			٧٣٧.	٩١،٠٠٠	٤٦٣.	١٥١٢١.
المحتوى	تجانس التباين	٠٠٢.	٩٦٥.	-٩٧٩.	٩١	٣٣٠.	-٢٦٢٠٦.
	عدم تجانس التباين			-٩٨١.	٩٠،٥١٠	٣٢٩.	-٢٦٢٠٦.
الوثائق ووسائل الدعم	تجانس التباين	٥،٧٥٦	٠١٨.	-٣،٥٢٩	٩١	٠٠١.	-٨٥٨٠٧.
	عدم تجانس التباين			-٣،٥٩٣	٨٦،٤٥٢	٠٠١.	-٨٥٨٠٧.

كذلك يظهر فرق بين متوسط المجموعتين في الرضا عن الأهداف إذ بلغ ٠,٥٦ وهو فرق دال إحصائيا حيث (t٠،٠٥ ;٩١ = -٢،١٢٢) وهو فرق لصالح المجموعة التي لا تعمل التي تظهر أكثر رضا. كذلك وجد فرق بين متوسط المجموعتين في الرضا عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح المستخدمة قدره ٠,٨٥ وهو فرق دال إحصائيا حيث (t٠،٠١ ;٩١ = -٣،٥٩٣) وهو أيضا فرق لصالح المجموعة التي لا تعمل وتظهر المجموعة التي تعمل أقل رضا في هذا البعد.

علاقة السن بالرضا عن عملية التكوين في الماستر٢

لقد حاولنا تحديد العلاقة بين متغير السن والرضا عن التكوين في الماستر٢ لأهمية المتغير الأول كونه يعكس نوع من النضج والقدرة على تقييم عملية التكوين ومقارنة ما هو متاح بما يجب أن يكون خاصة إذا كان الفرد مندمجا مهنيا، وقد رأينا أن عدد الطلبة الذين يعملون ويتابعون التكوين لا يستهان به إذا بلغ ٤٤ طالبا وطالبة بما يمثل ٤٧،٣ ٪ من مجموع أفراد العينة.

يتبين وجود ارتباط سالب لكن غير دال بين الرضا العام عن التكوين في الماستر٢ والسن حيث (r = -٠،٠٨٤ ; p>٠،٠٥)، كذلك

يظهر من نتائج نفس الجدول وجود ارتباط سالب قوي ودال إحصائيا بين السن والرضا عن الأهداف حيث (r = -٠،٢٩٩ ; p<٠،٠١) يدل هذا الارتباط عن عدم رضا الطلبة المتقدمين في السن (وهم الذين يعملون ويتابعون التكوين) عن أهداف التكوين. كما تظهر النتائج وجود ارتباط سالب قوي ودال إحصائيا بين السن والرضا الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح حيث (r = -٠،٢١٥ ; p<٠،٠٥).

		السن
السن	معامل الارتباط لبيرسن	١
	الدلالة (بمخرجين)	
	الحجم	٩٣
الأهداف	معامل الارتباط لبيرسن	-٠،٢٩٩××
	الدلالة (بمخرجين)	٠٠٤،
	الحجم	٩٣
الإشراف	معامل الارتباط لبيرسن	٠٠٧،
	الدلالة (بمخرجين)	٩٤٣،
	الحجم	٩٣
التنظيم	معامل الارتباط لبيرسن	١٧٧،
	الدلالة (بمخرجين)	٠٩٠،
	الحجم	٩٣
البيداغوجيا	معامل الارتباط لبيرسن	-٠٣١،
	الدلالة (بمخرجين)	٧٧١،
	الحجم	٩٣
المدة	معامل الارتباط لبيرسن	-٠٩٤،
	الدلالة (بمخرجين)	٣٦٩،
	الحجم	٩٣
المحتوى	معامل الارتباط لبيرسن	٠٦٨،
	الدلالة (بمخرجين)	٥١٦،
	الحجم	٩٣
الوثائق ووسائل الدعم	معامل الارتباط لبيرسن	-٠٢١٥،×
	الدلالة (بمخرجين)	٠٣٩،
	الحجم	٩٣
الرضا العام	معامل الارتباط لبيرسن	-٠٨٤،
	الدلالة (بمخرجين)	٤٢٢،
	الحجم	٩٣

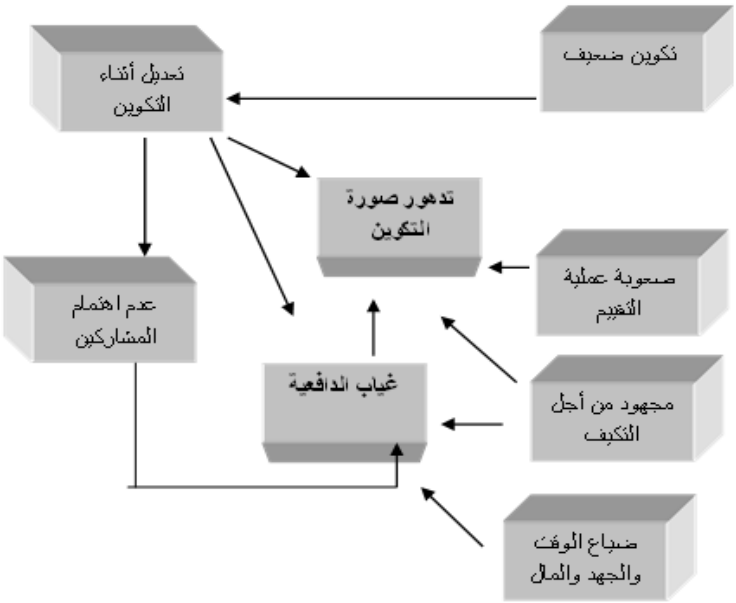
تفسير ومناقشة النتائج

يظهر إذن بأن الطلبة غير راضين عن التكوين في الماستر ٢ بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر٢، وأن الذكور أقل رضا من الإناث وهذا في الرضا العام والرضا عن محتوى برنامج التكوين وعن الأهداف وعن وسائل الدعم والإيضاح. يتم

التكوين في الجامعة بصفة عامة بدون أهداف محددة مسبقا ويترك للأستاذ الحرية في تنظيم محتوى التكوين، وبالطبع فهو يبنى محتوى التكوين إنطلاقا من معارفه السابقة وفي بعض الحيان دون الاستفادة من خبرة السنوات لكونه منهكا مهنيا، ولا يكلف نفسه صياغة أهداف بيداغوجية يعلن عنها للإدارة والطلبة. يدرك الطلبة الذين يدرسون ويعملون في نفس الوقت ضعف التكوين الجامعي في هذا المستوى وهم الذين أصبحت لديهم نظرة موضوعية عن متطلبات عالم الشغل وبالتالي الحاجات التكوينية التي يجب أن تغطيها نشاطات التعلم، كما أن هذه الفئة ونظرا لمتوسط أعمارها طورت تصورات صحيحة للعلاقة بين التكوين الجامعي وعالم الشغل، وهي التصورات التى يفتقد إليها أغلب الأساتذة في هذا المستوى. اعتبارا لهذه الأهمية التي تكتسبها الصياغة الدقيقة والسليمة للأهداف البيداغوجية لبرنامج التكوين يمكن القول بأن العمل بمبدأ الأهداف البيداغوجية يعبر ويؤكد على انتقال الاهتمام من برنامج التكوين إلى المشاركين فيه، وتفادي أن يقع التكوين في فخ الدائرة المفرغة الفقيرة نتيجة غياب الأهداف البيداغوجية التي تنعكس على غياب الدافعية لدى المشاركين في برنامج التكوين نتيجة بذلهم مجهودا إضافي من أجل التكيف مع موقف لا يعكس اهتماماتهم لكنهم مطالبون بالمشاركة فيه (لأن النشاطات المقترحة عليهم لا ترقى إلى مستوى التوقعات التي كونوها عن التكوين).

يترتب عن غياب الأهداف إذن ضعف التكوين حيث يبذل جهدا مفرطا في تعديل نشاطات التعلم أثناء التكوين، ويترتب عن ذلك غياب تخطيط مسبق للتقييم النهائي فيأتي هذا الأخير في شكل هزيل. إن هذه الدائرة يمكن أن تتطور إلى دائرة حلزونية من التدهور لعملية التكوين ومعها تدهور أهمية مخططات التكوين وبالتالي تدهور صورة التكوين ككل كما يظهر في الشكل الموالي.

نتائج غياب الأهداف



يجب العمل على تحطيم الدعم الذاتي للدائرة الحلزونية من أساسها وذلك بتحديد الحاجات أولا، ثم وضع الأهداف ثانية، فهاتين المرحلتين الأساسيتين تحددان المحتوى المكون لبرنامج التكوين، والفئات العمالية المطلوبة للتكوين، والطرق والوسائل البيداغوجية الواجب استخدامها. إن الضغوطات التى تمارس على المؤسسات التعليمية الجامعية من الداخل والخارج أفرغتها من محتواها وحولتها عن هدفها الأساسي، بل جعلتها تابع منقاد في حين يفترض أن تقود الجامعة المجتمع.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الخاتمة

سمحت هذه الدراسة حول الممارسات البيداغوجية في طور الماستر تكوين جامعي بالوقوف على بعض النقاط السوداء التى كانت ولازالت تسئ إلى الجامعة الجزائرية، منها وضع شبه برامج من طرف جهات لا تتمتع بالكفاءة وبعد النظر، والانطلاقة المتأخرة للدراسة بما يترتب عن ذلك من تعين الأساتذة وقاعات التدريس وتجهيزها وتوفير أدوات الدعم والتوضيح. رغم كل هذا فإن الطلبة في هذا المستوى يرغبون في متابعة الدراسة ويجدون الدعم والسند العائلي اللازم لمواصلة التكوين، بالرغم أن أغلبة الطلبة الذين يعملون يقرون بتعرضهم لمشاكل أثناء التكوين.

قد يقول البعض أن كل هذه النقائص سوف يتم تغطيتها، وأن القضية قضية وقت، ولكنني أرد "فاقد الشيء لا يعطيه، أو كما يقول المثل الآخر « On reconnait le maçon au pied du mur ».

المراجع

١. باري كشوار. (٢٠٠٨). إدارة الموارد البشرية. ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

٢. عبد الكريم بوحفص. (٢٠١١). التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. الطبعة الثانية.

٣. عبد الكريم بوحفص. (٢٠٠٠). أثر التصورات المعرفية في فعالية تكوين الإطارات. أطروحة دكتوراه الدولة غير منشورة. جامعة الجزائر.

٤. سعد الدين خليل عبد الله (٢٠٠٧) إدارة مراكز التدريب. القاهرة : مجموعة النيل العربية.

٥. رداح الخطيب وأحمد الخطيب (٢٠٠٦) التدريب الفعال. أربد : عالم الكتاب الحديث.

٦. Barbier، J.M. (١٩٨٩). L'évaluation en formation. Paris : PUF.

٧. Berger، G. (١٩٧٧). Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? Pour، ١٤ - ٩، ٥٥.

٨. Brambley، P. (١٩٩١). Evaluating training effectiveness: translating theory into practice. Great Britain: the Mc Graw-hill training series.

٩. Brouillet، D. (١٩٨٥). Représentation ou non-représentation d'un métier et structure des mots qui composent ces représentations. Psychologie française، ٣١٣-٣٠٩ ،٣٠، ١٩٨٥.

١٠. Brouillet، D. & al. (١٩٩٠). L'apprentissage moteur : rôle des représentations. Edition revue GS.

١١. Correia، M. (١٩٩٥). Les exclus du co-investissement. Éducation permanente، ٥٦-٣٩ ،١٢٥.

١٢. Cowell، D.W. (١٩٧٢). Evaluating the effectiveness of management courses. European training، ٦٣ - ٥٥ ،١.

١٣. Dominice، P. (١٩٨١). L'évaluation enjeu de la formation. Francfort/m : Peter Lang.

١٤. Goldstein، L.I. (١٩٨٦). Training in organization: needs assessment، development، and evaluation. California: Books/code.

١٥. Hicks، D.W & Klimoski، J.R. (١٩٨٧). Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment. Academy of management journal، ٥٥٢-٥٤٢ ،٣.

١٦. Merle، V. (١٩٩٦). Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire. Éducation Permanente، ،١٢٩ ٧٤-٦٣.

١٧. Mitchell، T.M. (١٩٨٤). Introduction to organisational behaviour. Singapore: Mc Graw -Hill.

١٨. Psacharopoulus، G. (١٩٩٥). Evaluation of education and training: what room for the comparative approach? International review of education، ٢٨٤-٢٥٩ ،٤١.

١٩. Purdu، N. M & Hattie، J.A. (١٩٩٥). The effect of motivation training on approaches to training and self-concept. British journal of educational psychology، ٢٣٧-٢٢٧ ،٦٥.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

٢٠. Sekiou، Blondin، Fabi، Bayad، Peretti، Alis & Chevalier. (٢٠٠٢). Gestion des ressources humaine. Bruxelles : De boeck.

٢١. Simon،S.J. & Werner، J.M. (١٩٩٦). Computer training through behaviour modelling، self-paced and instructional approaches: a field experiment. Journal of applied psychology، ٨١، ٦٤٨ – ٦٥٩.

٢٢. Smith-Jentsch، K.A.، Jentsch، F.G.، Payne، S.C.، & Salas، E. (١٩٩٦). Can pretraining experiences explain individual differences in learning? Journal of applied psychology، ٨١، ١١٠ – ١١٦.

٢٣. Tardif، J. (١٩٩٧). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Paris : Les éditions LOGIQUES.

٢٤. Voisin، A. (١٩٩٦). La qualité de la formation، une nouvelle chance pour l'évaluation ? Éducation Permanente، ١٢٦، ١٧٧ – ٢٠٤.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2