

تقييم التكوين في الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر2

بوحفص عبد الكريم

أستاذ التطعيم العالي بجامعة الجزائر2

ملخص:

أحررت الدراسة الحالية على 93 طالبا من طلبة الماستر بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر2 هدف تقييم رضا الطلبة عن هذا التكوين. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة غير راضين عن التكوين وبالأخص في بعد تحديد أهداف التكوين، والتأطير والمحتوى والوثائق واستخدام وسائل الدعم والإيضاح. كما أوضحت النتائج بأنه نظلة 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 الجزائر2 يرق إلى مستوى تطلعات الطلبة.

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

اعتمدت جامعة الجزائر2 كغيرها من الجامعات الجزائرية نظام التعليم الجامعي الجديد (ل م د)، وهذا في كل لأقسام منها قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا الذي شهد خلال السنة الجامعية 2011-2012 تخرج 201 دفعه في الماستر2. وعلى غرار كل عمليات التكوين فقد انصب التقييم على التحصيل الدراسي، أو بالأحرى امتحان نهاية السنة في شكله التقليدي من خلال الورقة والقلم.

عن بوحفص عبد الكريم (2011) يمثل هذا تقييم المعارف المستوى الثاني في نموذج كير كياتريك (1976)، غير أننا نعتقد بأن نوع خاص من التقييم كان لابد أن يجري لتقييم التكوين في هذا المستوى يبدأ بالمستوى الأول لنموذج تقييم المتدرج والمتمثل في التعرف على اتجاهات الطلبة في هذا المستوى نحو التكوين في الماستر2 ومدى رضاهم عنه خاصة وأن المجتمع المعنى هذا 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 أكسبهم 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 وتحدد أنماط السلوك الملائمة (Sekiou et al, 2003).

إن الراشد في حالة التكوين هو قبل كل شيء طالب للتكوين، فعلى عكس التلميذ في المدرسة، يأتي ويجوزته معارف، وبعض هذه المعارف تتعلق ببرنامج التكوين ذاته كما يشر إليه برويه (1990) Brouillet، فهذه المعلومات التي بمجوزة الراشد في التكوين تكون منطلق التصورات التي يكوها عن التكوين، لأهميته بالنسبة إليه في تفاعله مع محيطه. (Correia, 1995, Brouillet, 1990; Hicks & Klimoski, 1987) وعلى أساس هذه التصورات والقوائد الذاتية المسبقة التي تتحر 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 باربيه (1989) Barbier 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 منه ذلك، ودون استخدام أي دعم منهجي.

بالمعنى اللغوي تعني عبارة التقييم تحديد قيمة أو مزايا أو أهمية أو حالة شيء ما. قدم مجموعة من الباحثين في ميدان التكوين تعاريف مختلفة لمفهوم التقييم (Cowell, 1972; Dominicé, 1981; Mitchel, 1984) غير أننا سنقدم التعريف الذي اقترحه قولدستين (1980) Goldstein 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". ص 237 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 أسس مقارنة الوضع الحالي لأبعاد ذات قيمة بالنسبة لطالب التكوين والمعايير المحددة على أساس أهداف التكوين نتي النشاطات المكونة لبرنامج التكوين أو تغييرها.

لقد حاول مجموعة من الباحثين على مدى عشرات السنوات تقديم مساهمتهم للإجابة عن هذا السؤال (1994، العاني) (Voisin, 1996, Brambly, 1991; Berger, 1977)، ولعل مساهمة بيرجي (Berger, 1977) تمثل أبرز إجابة عن هذا السؤال حيث يقول: "... حينما تكون العلاقة بين التربية وتطور المجتمع ككل هو

واضح، عندما نطرح السؤال حول امتداد التمدد إلى الديمقراطية الحقيقية، وإلى العلاقة بين المهارات المكتسبة

والتواجبات المهنية... فإننا نطرح السؤال عن المعنى... ما يدفعنا إلى التقييم كوننا غير متأكدون مما نفعل " ص 9

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, 1989) العاني (1994) أما بالنسبة للباحث بشاروبولوس (Psacharopoulos, 1995) 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 تغر 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:

1. ما مدى رضا الطلبة عن التكوين في الماستر 2 في علم النفس
- ينشئ من هذا السؤال العام مجموعة من الأسئلة تتعلق بالرضا عن عناصر عملية التكوين وتمثل في ما يلي:
- 1.1. ما مدى رضا الطلبة عن أهداف التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.2. ما مدى رضا الطلبة عن الإشراف في التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.3. ما مدى رضا الطلبة عن تنظيم الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.4. ما مدى رضا الطلبة عن الطرق البيداغوجية المطبقة في الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.5. ما مدى رضا الطلبة عن مدة التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.6. ما مدى رضا الطلبة عن محتوى التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
- 1.7. ما مدى رضا الطلبة عن الوثائق ووسائل الدعم المستخدمة في التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
2. هل توجد فروق بين الجنسين في الرضا نحو التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
3. هل توجد فروق بين الطلبة والطلبة العاملين في الرضا عن التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس
4. هل يوجد ارتباط بين السن والرضا عن التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس

1. عينة البحث

تكوّنت عينة البحث من 93 طالباً وطالبة من مستوى الماجستير 2 بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر 2 وهم عيّنتي السنة الجامعية 2011 - 2012. كما هو مبين في الجدول رقم (1) يغلب على أفراد العينة جنس الإناث، حيث أن 67 فرداً هم من الإناث بنسبة 72%، وكان عدد الذكور 26 بما يعادل 28% من مجمل العينة. بعض أفراد العينة متزوجون وعددهم 7 أفراد، في حين أن بقية الأفراد وعددهم 86 عزاب بما يمثل نسبة 92,5% الجدول رقم (2). ومن الخصائص الأخرى لعينة البحث ذات الأهمية متغير الحالة المهنية. حيث نلاحظ أن عدد الطلبة الذين يعملون ويأولون الدراسة بلغ عددهم 44 طالباً بما يمثل نسبة 47,3% في حين كان عدد الطلبة الذين يأولون الدراسة فقط 49 طالباً بما يمثل نسبة 52,7% من أفراد العينة الجدول رقم (3). الملاحظ أن متوسط سن أفراد العينة بلغ 24,65 بالانحراف المعياري يساوي 2,99 مع أكبر قيمة تساوي 37 سنة، وهذا المتوسط مورع بالتساوي تقريباً بين الذكور والإناث، حيث بلغ متوسط مجموعة الذكور 25,53 بالانحراف المعياري قدره 3,72 في حين بلغ متوسط سن الإناث 24,31 بالانحراف المعياري قدره 2,61.

الجدول رقم (1) الإحصاءات الوصفية لمتغير الجنس

	للتكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة المتركمة
الذكور	26	28,0	28,0	28,0
الإناث	67	72,0	72,0	100,0
المجموع	93	100,0	100,0	

الجدول رقم (2) الإحصاءات الوصفية لمتغير الحالة المدنية

	للتكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة المتركمة
متزوج (ة)	7	7,5	7,5	7,5
أعزب/عزباء	86	92,5	92,5	100,0
المجموع	93	100,0	100,0	

الجدول رقم (3) الإحصاءات الوصفية لمتغير الحالة/دراسة/عمل

النسبة المترجمة	النسبة الصالحة	النسبة	التكرار	
47,3	47,3	47,3	44	يدرس ويعمل
100,0	52,7	52,7	49	يدرس فقط
	100,0	100,0	93	المجموع

2. أداة جمع البيانات

تم جمع البيانات من أفراد العينة باستخدام مقياس يتكون من 35 بنداً، تكون الإجابة عنها بأحد الاختيارين: "نعم" أو "لا"، بحيث تقيس كل 5 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 الجدول رقم (4). تعطي الإجابة "نعم" درجتان (2) في حين تعطي الإجابة "لا" درجة واحدة (1)، ما عدا البند رقم خمسة في بعد محتوى التكوين فهو معكوس. وبالتالي ينقظ بطريقة معكوسة. يكون الرضا العام عن التكوين في المناصر 2 حاصل مجموع درجات الأبعاد السبعة وعلية فإن الدرجة العظمى التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في كل بعد من الأبعاد السبعة هي 10 وتكون الدرجة الصغرى 5، ومنه فإن الدرجة العظمى التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في مجموع الأبعاد (الرضا العام) هي 70 وتكون الدرجة الصغرى 35، فتكون الدرجة الوسطى النظرية لبيعد 7,5 وتكون 52,5 بالنسبة للمقياس ككل. تدل الدرجة العالية على رضا عالي سواء في الرضا العام أو في الرضا عن أبعاد عملية التكوين.

الجدول رقم (4): أبعاد الاستبيان

الدرجة الصغرى	الدرجة الوسطى	الدرجة العظمى	عدد البندود	البعد
5	7,5	10	5	الأهداف
5	7,5	10	5	الإشراف
5	7,5	10	5	للتظيم
5	7,5	10	5	للتطرق البيداغوجية
5	7,5	10	5	المدة
5	7,5	10	5	المحتوى
5	7,5	10	5	الوثائق ومسائل الدعم والإيضاح
35	52,5	70	35	الاتجاه العام

3. 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" لعيتين مستقلتين، ومعاملات الارتباط.

4. النتائج

كان الهدف الأساسي من البحث قياس رضا طلبة الماستر² 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 52,5 وهذا باستخدام اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات لعينة واحدة (t test pour échantillon unique). يظهر من نتائج الجدول رقم (5) أن متوسط أفراد العينة في الرضا العام عن التكوين في الماستر² قد بلغ 50,2796 باعتراف معياري يساوي 5,50 وهو متوسط دون المتوسط النظري للمقياس.

الجدول رقم (5) الإحصاءات الوصفية

	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
للمرضى العام	93	50,2796	5,50566	,57091

تظهر نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي المعروضة في الجدول رقم (6) بأن الفرق بين المتوسطين بلغ 2,22 وهو فرق دال إحصائياً حيث ($-3,88 = -t(0,001; 92)$).

الجدول رقم (6) اختبار العينة الواحدة

القيمة للمختبرة = 52,5				
T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (بمخرجين)	متوسط الفرق	
-3,889	92	,000	-2,22043	للمرضى

يظهر إذن بأن أفراد عينة البحث غير راضين عن التكوين في الماستر² بقسم علم النفس بجامعة الجزائر².

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 7,5.

يظهر من نتائج الجدول رقم (7) أن أفراد العينة راضون عن أهداف التكوين، حيث بلغ متوسطهم الحسابي 7,9570 باغراف معياري يساوي 1,32 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 7,6022 باغراف معياري قدره 0,990. وبالمقابل يظهر أن أفراد العينة غير راضين عن أبعاد التكوين الأخرى، حيث جاءت متوسطاتهم دون المتوسط النظري.

الجدول رقم (7) الإحصاءات الوصفية للعينة الواحدة

الأهداف	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الأهداف	93	7,9570	1,32627	,13753
الإشراف	93	7,2688	1,26095	,13075
التنظيم	93	7,3871	1,35961	,14098
الطرق البيداغوجية	93	7,4516	1,48555	,15404
المدة	93	7,6022	,99061	,10272
المحتوى	93	6,5699	1,28873	,13363
الوثائق ومساند الدعم والإيضاح	93	6,0430	1,24162	,12875

تظهر نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي المعروضة في الجدول رقم (8) بأن الفروق بين المتوسطات الملاحظة والدرجة المقارن بما دالة إحصائية 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 ($t_{0,001} = 3,32$; 92)، غير أنهم في المقابل غير راضين بشكل دال إحصائيا عن المحتوى حيث ($t_{0,001} = -6,96$; 92) وأيضا غير راضين عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح المستخدمة من طرف الأساتذة حيث ($t_{0,001} = -11,31$; 92).

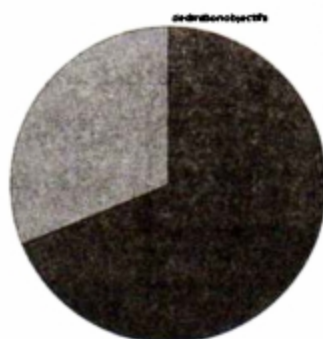
الجدول رقم (8) اختبار العينة الواحدة

القيمة للمختبرة = 7,5				
متوسط الفرق	الدالة الإحصائية (بمخرجين)	درجات الحرية	T	
,45699	,001	92	3,323	الأهداف
-,23118	,080	92	-1,768	الإشراف
-,11290	,425	92	-,801	التنظيم
-,04839	,754	92	-,314	الطرق البيداغوجية
,10215	,323	92	,994	اللمدة
-,93011	,000	92	-6,960	المحتوى
-1,45699	,000	92	-11,316	الوثائق ومسائل للدعم والإيضاح

إن الرضا عن الأهداف مرده خاصة إلى وضوح الأهداف الخاصة للطلاب حيث أقر 93,5% بالتمتع من أفراد العينة بأن التكوين في الماستر يكتسي أهمية لديهم (شكل رقم 1)، كما يقر 68,8% منهم بأن الأهداف الخاصة للتكوين غير محددة (الشكل رقم 2).

الشكل رقم 2: الرضا عن تحديد الأهداف

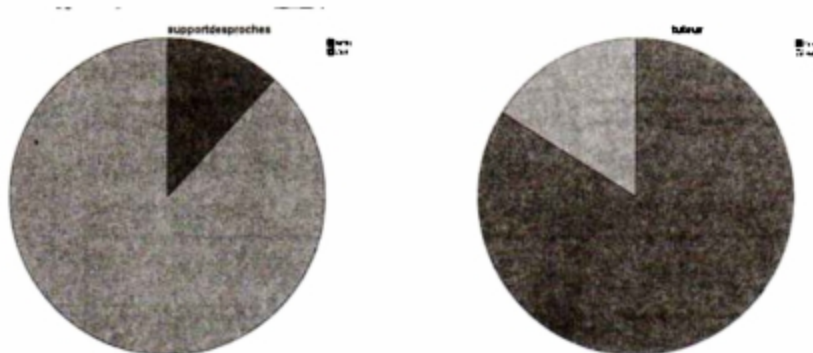
الشكل رقم 1: أهمية التكوين بالنسبة للطلاب



يظهر أيضا من نتائج الجدول رقم (8) بأن الطلبة غير راضين عن الإشراف حيث $(t = -1,76; 92; 0,08)$ 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

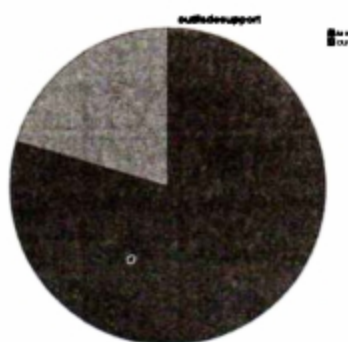
الطلبة غير راضين عن الإشراف أثناء التكوين حيث يقر 83,9% منهم أنه لم يكن لديه وصي كما تنص على ذلك القوانين (الشكل رقم 3)، لكن بالمقابل 88,2% كان يستفيد من الدعم الكامل للأسرة (الشكل رقم 4).

الشكل رقم 3: توفر مساعدة الوصي الشكل رقم 4: الدعم الأسري



يمكن تجسيد عدم رضا أفراد العينة عن المحتوى في إجاباتهم عن السؤالين الرابع والخامس في البعد، حيث يقر 74% أن محتوى برنامج التكوين لا يسمح لهم بتطوير كفاءاتهم، أما بالنسبة للسؤال المتعلق بتنظيم محتوى التكوين فإن 76,8% من أفراد العينة يقر بأنه اعترضته مشاكل أثناء التكوين مقابل 23,2% من يرى أنه لم تعترضه مشاكل. أخيراً يمكن أن نستشف من الشكل رقم 5 عدم رضا الطلبة عن الوثائق واستخدام أحدث وسائل الدعم والإيضاح من إجاباتهم عن السؤال الأخير حيث يقر 79,6% من أفراد العينة بأن الأساتذة لم يستخدموا وسائل الدعم والإيضاح الحديثة.

الشكل رقم 5: 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 الماستر²، وفي الرضا عن أبعاد عملية التكوين. تظهر النتائج الوصفية المعروضة في الجدول رقم (9) وجود فروق بين متوسطات الذكور ومتوسطات الإناث في الرضا العام وكذا في الرضا عن مجموعة من أبعاد التكوين. ف فيما يتعلق بالرضا العام بلغ متوسط الإناث 51,31 بانحراف معياري قدره 5,12 في حين بلغ متوسط الذكور 47,61 بانحراف معياري قدره 5,66 وبالتالي يكون الفرق بين المتوسطين يساوي 3,69. كذلك ظهرت فروق بين متوسطات المجموعتين في بعد الأهداف والإشراف والتنظيم والطرق البيداغوجية والوثائق ووسائل الدعم.

الجدول رقم (9) الإحصاءات الوصفية لمجموعي الذكور والإناث

الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الرضا العام	الذكور	47,6154	5,66446	1,11089
الإناث	67	51,3134	5,12040	,62556
الأهداف	الذكور	7,6154	1,26734	,24855
الإناث	67	8,0896	1,33407	,16298
الإشراف	الذكور	6,8846	1,17735	,23090
الإناث	67	7,4179	1,26909	,15504
للتنظيم	الذكور	6,8462	1,54123	,30226
الإناث	67	7,5970	1,23165	,15047
لبيداغوجيا	الذكور	6,9615	1,56156	,30625
الإناث	67	7,6418	1,42171	,17369
المدة	الذكور	7,3077	1,08699	,21318
الإناث	67	7,7164	,93430	,11414
المحتوى	الذكور	6,3462	1,52164	,29842
الإناث	67	6,6567	1,18772	,14510
لوثائق ووسائل الدعم	الذكور	5,6538	,93562	,18349
الإناث	67	6,1940	1,31701	,16090

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 المعروضة في الجدول رقم (10) وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في الرضا العام عن عملية التكوين حيث ($-3,034 = t_{0,01;91}$)، وهو فرق لصالح الإناث.

الجدول رقم (10) اختبار العينتين المستقلتين

	F	الدالة	t	ddl	الدالة	الفرق بين المتوسطين
الرضا العام	1,044	-3,034	310	91	0,003	-3,69805
عدم تجانس التباين		-2,901		41,777	0,006	-3,69805
الأهداف	,279	-1,559	599	91	0,122	-,47417
عدم تجانس التباين		-1,595		47,776	0,117	-,47417
الإشراف	1,405	-1,855	239	91	0,067	-,53330
عدم تجانس التباين		-1,917		48,864	0,061	-,53330
التنظيم	1,615	-2,455	207	91	0,016	-,75086
عدم تجانس التباين		-2,224		38,041	0,032	-,75086
البيداغوجيا	2,055	-2,014	155	91	0,047	-,68025
عدم تجانس التباين		-1,932		42,023	0,060	-,68025
المدة	2,136	-1,808	147	91	0,074	-,40873
عدم تجانس التباين		-1,690		40,140	0,099	-,40873
المحتوى	3,078	-1,043	083	91	0,299	-,31056
عدم تجانس التباين		-,936		37,426	0,355	-,31056
لوائح ووسائل الدعم	2,699	-1,910	104	91	0,059	-,54018
عدم تجانس التباين		-2,213		63,913	0,003	-3,69805

كذلك يظهر فرق بين متوسط المجموعتين في بعد تنظيم المحتوى إذ بلغ 0.75 وهو فرق دال إحصائيا حيث ($-2,455 = t_{0,05;91}$) وهو فرق لصالح الإناث. كذلك وجد فرق بين متوسط المجموعتين في بعد الطرق البيداغوجية قدره 0.68 وهو فرق دال إحصائيا حيث ($-2,014 = t_{0,05;91}$) وهو أيضا فرق لصالح الإناث.

لقد طرحنا السؤال حول مدى وجود فروق بين الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة والطلبة الذين يدرسون فقط، وهذا في الرضا عن عملية التكوين في الماستر2، وفي الرضا عن أبعاد عملية التكوين.

تظهر النتائج الوصفية المعروضة في الجدول رقم (11) وجود فروق بين متوسطات الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة والطلبة الذين يدرسون فقط في الرضا العام وكذا في الرضا عن مجموعة من أبعاد التكوين. فقيما يتعلق بالرضا العام بلغ متوسط الطلبة الذين يعملون 49,31 باغراف معياري قدره 4,95 في حين بلغ متوسط الطلبة الذين يدرسون فقط 51,14 باغراف معياري قدره 5,87 وبالتالي يكون الفرق بين المتوسطين يساوي 1,82. كذلك ظهرت فروق بين المجموعتين في الرضا عن الأهداف والرضا عن الوثائق ووسائل الدعم والإيضاح.

الجدول رقم (11) الفروق بين متوسطات الطلبة الذين يعملون ويزاولون الدراسة والطلبة الذين يدرسون

	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الرضا العام	44	49,3182	4,95455	,74693
يدرس ويعمل	49	51,1429	5,87367	,83910
الاهداف	44	7,6591	1,09848	,16560
يدرس فقط	49	8,2245	1,46152	,20879
الإشراف	44	7,1818	1,14674	,17288
يدرس ويعمل	49	7,3469	1,36246	,19464
التنظيم	44	7,5000	1,22948	,18535
يدرس فقط	49	7,2857	1,47196	,21028
البيداغوجيا	44	7,2727	1,70312	,25676
يدرس ويعمل	49	7,6122	1,25526	,17932
المدة	44	7,6818	,93443	,14087
يدرس فقط	49	7,5306	1,04287	,14898
المحتوى	44	6,4318	1,26487	,19069
يدرس ويعمل	49	6,6939	1,31028	,18718
الوثائق ووسائل الدعم	44	5,5909	,94790	,14290
يدرس فقط	49	6,4490	1,33948	,19135

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 المعروضة في الجدول رقم (12) وجود فرق غير دال إحصائياً بين المجموعتين في الرضا العام عن عملية التكوين حيث $(t = -1,609 ; p > 0,05)$.

الجدول رقم (12) اختبار العينتين المستقلتين

اختبار ليقين لتجانس التباين		اختبار تساوي المتوسطات					
F	الدالة	t	ddl	لدالة	الفرق بين المتوسطين		
1,856	,176	-1,609	91	,111	-1,82468	الرضا العام	تجانس التباين
		-1,624	90,663	,108	-1,82468	عدم تجانس التباين	
6,763	,011	-2,090	91	,039	-,56540	الأهداف	تجانس التباين
		-2,122	88,356	,037	-,56540	عدم تجانس التباين	
,630	,429	-,628	91	,531	-,16512	الإشراف	تجانس التباين
		-,634	90,639	,527	-,16512	عدم تجانس التباين	
1,735	,191	,757	91	,451	,21429	التنظيم	تجانس التباين
		,764	90,548	,447	,21429	عدم تجانس التباين	
9,095	,003	-1,102	91	,274	-,33952	البيداغوجيا	تجانس التباين
		-1,084	78,458	,282	-,33952	عدم تجانس التباين	
1,622	,206	,733	91	,465	,15121	المدة	تجانس التباين
		,737	91,000	,463	,15121	عدم تجانس التباين	
,002	,965	-,979	91	,330	-,26206	المحتوى	تجانس التباين
		-,981	90,510	,329	-,26206	عدم تجانس التباين	
5,756	,018	-3,529	91	,001	-,85807	الوثائق ووسائل الدعم	تجانس التباين
		-3,593	86,452	,001	-,85807	عدم تجانس التباين	

كذلك يظهر فرق بين متوسط المجموعتين في الرضا عن الأهداف إذ بلغ 0.56 وهو فرق دال إحصائياً حيث $(t_{0,05; 91} = -2,122)$ 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 0.85 وهو فرق دال إحصائياً حيث $(t_{0,01; 91} = -3,593)$ وهو أيضاً فرق لصالح المجموعة التي لا تعمل وتظهر المجموعة التي تعمل أقل رضا في هذا البعد.

علاقة السن بالرضا عن عملية التكوين في الماستر2

لقد حاولنا تحديد العلاقة بين متغير السن والرضا عن التكوين في الماستر2 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 مندمجاً مهنيًا، وقد رأينا أن عدد الطلبة الذين يعملون ويتابعون التكوين لا يستهان به إذا بلغ 44 طالباً وطالبة بما يمثل 47,3 % من مجموع أفراد العينة. يتبين من نتائج الجدول رقم (13) وجود ارتباط سالب لكن غير دال بين الرضا العام عن التكوين في الماستر2 والسن حيث $(p > 0,05 ; r = -0,084)$.

الجدول رقم (13): الارتباطات بين الأبعاد والسن

السن	
1	معامل الارتباط لبيرسن
93	الدلالة (بمخرجين)
93	الحجم
1	معامل الارتباط لبيرسن
93	الدلالة (بمخرجين)
93	الحجم
1	معامل الارتباط لبيرسن
93	الدلالة (بمخرجين)
93	الحجم
1	معامل الارتباط لبيرسن
93	الدلالة (بمخرجين)
93	الحجم
1	معامل الارتباط لبيرسن
93	الدلالة (بمخرجين)
93	الحجم

العدد	معامل الارتباط لبيرسن	-0,094
	لدلالة (بمخرجين)	,369
	الحجم	93
المحتوى	معامل الارتباط لبيرسن	,068
	لدلالة (بمخرجين)	,516
	الحجم	93
لوائح الدعم	وسائل معامل الارتباط لبيرسن	-,215
	لدلالة (بمخرجين)	,039
	الحجم	93
الرضا العلم	معامل الارتباط لبيرسن	-,084
	لدلالة (بمخرجين)	,422
	الحجم	93

كذلك يظهر من نتائج نفس الجدول وجود ارتباط سالب قوي ودال إحصائيا بين السن والرضا عن الأهداف حيث ($r = -0,299$; $p < 0,01$) 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 لوائح ووسائل الدعم والإيضاح حيث ($r = -0,215$; $p < 0,05$).

تفسير ومناقشة النتائج

يظهر إذن بأن الطلبة غير راضين عن التكوين في الماستر 2 بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة الجزائر 2، وأن المذكور 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 انطلاقا من معارفه السابقة وفي بعض الأحيان 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 التي يفتقد إليها أغلب الأساتذة في هذا المستوى. اعتبارا هذه الأهمية التي تكسيها 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 فغ 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 اهتمامهم 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 يذل 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.

يجب العمل على تعظيم 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 التي تمارس على المؤسسات التعليمية الجامعية من الداخل والخارج أفرغتها من محتواها وحولتها عن هدفها الأساسي، بل جعلتها تابع متقاد في حين يفترض أن تقود الجامعة المجتمع.

الخاتمة

سمحت هذه الدراسة حول الممارسات البيداغوجية في طور الماستر تكوين جامعي بالوقوف على بعض النقاط السوداء التي كانت ولا زالت تسي 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 تجهيزها 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 أغلبية 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 reconnaît le maçon au pied du mur ».

1. باري كشوار، (2008)، إدارة الموارد البشرية، ترجمة فهد التريجة بدار الفاروق، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
2. عبد الكريم بوحفص، (2011)، التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية.
3. عبد الكريم بوحفص، (2000)، أثر التصورات المعرفية في فعالية تكوين الإطارات، أطروحة دكتوراه الدولة غير منشورة، جامعة الجزائر.
4. سعد الدين خليل عبد الله (2007) إدارة مراكز التدريب، القاهرة : مجموعة النيل العربية.
5. رداح الخطيب وأحمد الخطيب (2006) التدريب الفعال، أريد : عالم الكتاب الحديث.
6. Barbier, J.M. (1989). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
7. Berger, G. (1977). *Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? Pour*, 55, 9 - 14.
8. Brambley, P. (1991). *Evaluating training effectiveness: translating theory into practice*. Great Britain: the Mc Graw-hill training series.
9. Brouillet, D. (1985). *Représentation ou non-représentation d'un métier et structure des mots qui composent ces représentations*. *Psychologie française*, 1985, 30, 309-313.
10. Brouillet, D. & al. (1990). *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*. Edition revue GS.
11. Correia, M. (1995). *Les exclus du co-investissement*. *Éducation permanente*, 125, 39-56.
12. Cowell, D.W. (1972). *Evaluating the effectiveness of management courses*. *European training*, 1, 55 - 63.
13. Dominice, P. (1981). *L'évaluation enjeu de la formation*. Francfort/m : Peter Lang.
14. Goldstein, L.I. (1986). *Training in organization: needs assessment, development, and evaluation*. California: Books/code.
15. Hlicks, D.W & Klimoski, J.R. (1987). *Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment*. *Academy of management journal*, 3, 542-552.
16. Merle, V. (1996). *Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire*. *Éducation Permanente*, 129, 63-74.
17. Mitchell, T.M. (1984). *Introduction to organisational behaviour*. Singapore: Mc Graw-Hill.
18. Psacharopoulos, G. (1995). *Evaluation of education and training: what room for the comparative approach?* *International review of education*, 41, 259-284.
19. Purdu, N. M & Hattie, J.A. (1995). *The effect of motivation training on approaches to training and self-concept*. *British journal of educational psychology*, 65, 227-237.

-
20. Sekiou, Blondin, Fabi, Bayad, Peretti, Alis & Chevalier. (2003). **Gestion des ressources humaine**. Bruxelles : De boeck.
21. Simon, S.J. & Werner, J.M. (1996). **Computer training through behaviour modelling, self-paced and instructional approaches: a field experiment**. *Journal of applied psychology*, 81, 648 - 659.
22. Smith-Jentsch, K.A., Jentsch, F.G., Payne, S.C., & Salas, E. (1996). **Can pretraining experiences explain individual differences in learning?** *Journal of applied psychology*, 81, 110 - 116.
23. Tardif, J. (1997). **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive**. Paris : Les éditions LOGIQUES.
24. Voisin, A. (1996). **La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l'évaluation ?** *Éducation Permanente*, 126, 177 - 204.