مساهمة كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بو اقع التكوين والإصلاحات التربوية- دراسة على عينة من أساتذة التعليم المتوسط المتكونين بوهران

The contribution of sex, age, academic level, and specialization in predicting the reality of training and educational reforms-A study on a sample of middle school teachers formed in Oran

حسني لعريض *

جامعة عبد الحميد ابن باديس -مستغانم

Hasni LARID

Abdelhamid Ibn Badis University of Mostaganem

hasni.larid@univ-mosta.dz

تاريخ الاستلام: 2023/01/15 تاريخ القبول: 2023/03/29 تاريخ النشر: 2023/04/16

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع التكوين والإصلاحات التربوية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط المتكونين، حيث بلغ عددهم (170) مختلفي التخصص بين أدبي وعلمي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يرتكز على التحليل الإحصائي لمعطيات البحث وقد تم في هذا البحث الاستعانة بكل من برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss.21) وبرنامج (Amos.21)، حيث تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث وللتأكد من صدقها تم الاعتماد على طريقة التحليل العاملي الاستكشافي لاستقصاء البنية العاملية لاستبانة واقع التكوين والإصلاحات التربوية حيث أسفر إلى استخلاص أربعة عوامل هي (تناقض الإصلاحات مع الواقع، عدم الرضا عن التكوين، فشل الإصلاحات الجديدة، تمركز الإصلاح حول التلميذ)، وكذلك تم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي للتثبت من البنية. ولاختبار فرضياتنا خضعت البيانات لتحليل الانحدار المتعدد وبعد تحليل المعطيات دلت النتائج على مساهمة التخصص في التنبؤ بواقع التكوين بقيمة بيتا قدرها (0.21)، ومساهمة أيضا السن بقيمة بيتا المعيارية (0.14)، كما أشارت النتائج أيضا على عدم مساهمة المتغيرات المستقلة: الجنس والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية. تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الأبحاث السابقة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الجنس، المستوى المدرسي، تدريب المعلمين، الإصلاحات التربوية.

Abstract: The current research aims to reveal the contribution of the interaction of each of sex, age, academic level, and specialization in predicting the reality of training and educational reforms among a sample of trained intermediate education teachers, whose number (170) of different specialization between literary and scientific. In order to achieve this goal, we adopted the descriptive analytical method which is based on the statistical analysis of research data, in this research; the program of the statistical package for social sciences (Spss.21) and the program (Amos.21) were used, where a questionnaire prepared by the researcher was applied. In order to ensure its validity, the method of exploratory factor analysis was relied upon to

*- المؤلف المرسل

investigate the factorial structure in order to identify the reality of training and educational reforms, as it resulted in the extraction of four factors, which are (contradictory reforms with reality, dissatisfaction with training, failure of new reforms, centering reform around the student), as well as Confirmative factor analysis was used to verify the structure. To test our hypotheses, the data were subjected to multiple regression analysis. The results of the study indicated some contribution of specialization in predicting the reality of training with a beta value of (0.21), as well as the contribution of age with a standard beta value of (0.14). The results also indicated that the independent variables: sex, academic level and specialization did not help to predict the reality of educational reforms.

Keywords: sex, academic level, specialization, training and educational reforms reality.

مقدمة:

نتيجة التطور المعرفي الكبير وانتشار وتطور تكنولوجيا التعليم والاتصال ومدى تأثيرهما على المنظومة التربوية، أصبحت الضرورة ملحة لأن يتبع النظام التربوي الجزائري جملة من الإصلاحات ترقى به إلى مستوى مواكبة هذا التطور المعرفي، لذا سعت المنظومة التربوية إلى التغيير من نظامها التربوي وأهدافها العامة والخاصة لتتماشى مخرجاتها مع ما تتطلبه النظم الحديثة لتحقيق أقصى فعالية في التعلم والتعليم على حد سواء. لا تخلو أية خطوة من خطوات الإصلاح من ايجابيات وسلبيات، إن مسمى الإصلاح معناه البحث عن كل ما هو صالح وتستحسنه المدرسة الجزائرية بالمفهوم الخاص، أو المنظومة التربوية الجزائرية بالمعنى العام، فمن أهم ايجابيات الإصلاح التربوي في الجزائر ما يلي:

مكنت من إعطاء فرص الإعادة للمتعلمين الراسبين حتى وصول سن 16، بل يحق له الإعادة في كل سنة حتى وإن جاوز السن السابق. وهذا يعني إعطاء المتعلم مزيدا من الحظ في استكمال مشواره الدراسي، وبغية القضاء على بعض الجرائم المنتشرة بين الشباب، وذلك بحشر المتعلم في بوتقة المؤسسة حتى يكون بعيدا عن تلك الجرائم في خارج محيطه، والعمل على تكثيف البرامج الدراسية بغية إفادة التلميذ بكم هائل من المعلومات، حتى إذا أدرك مرحلة الشباب يجد نفسه ملما بكثير من العلوم والمعارف، والقيام بفتح مؤسسات وهيئات تعليمية لاستقبال المتعلمين على مختلف أطوارهم، لاستقطاب أكبر عدد من شرائح المتعلمين (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وتوفير مناصب الشغل تزامنا مع زيادة فتح المؤسسات التعليمية (مناصب المعلمين، الأستاذة، الإداريين، العمال).وأخير إدخال مناهج تدريس حديثة، مثلا منهجية التدريس (المقاربة بالكفاءات).

أما عن السلبيات نذكر: ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا من غير مؤهل علمي، مع كثافة البرامج الدراسية، وكثافة الحجم الساعي الدراسي (من 08 صباحا إلى 05 مساء)، اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تصلح لبعض التلاميذ دون أغلبهم، التّشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية نتج عنه العلاج الناقص، والاكتظاظ في الأقسام مع تعدد الأقسام المسندة لكل أستاذ، غلق المتاقن التي كانت تخرج عددا هاما من شرائح المتعلمين الذين يجدون ضالتهم وبغيتهم في الجامعات، بل يساعدهم التخصص الذي يختارونه ويتمون مشوارهم من الثانوي إلى الجامعي. إن غياب تخطيط تربوي مناسب وتحديد أهداف واضحة يتجلى أيضا من خلال نقص التناسق بين الأهداف التربوية وحاجيات التطور الفردية والاجتماعية من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، فمثلا تبدو البرامج التربوية قديمة في معظم المدارس الحكومية، هذا إلى جانب كونها تعتمد على الحفظ والمعلومات النظرية، كما أن المواضيع بعيدة عن العالم الواقعي، زيادة على ذلك تهمل هذه البرامج بعض القضايا المهمة كالتربية البيئية، وحقوق الإنسان، والمعلوماتية والاتصال التكنولوجي، أما على المستوى المهني فان برامج التدريب لا تتطابق مع حقائق سوق العمل، كما أن المقررات تعاد كل سنة بدون مراجعة أو تقييم أو تجديد (بوشلالق، 2005، ص. 172).

لقد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم8-4 المؤرخ في 23 جانفي 2008 على مجموعة من النصوص والتي تتعلق بجميع مستويات التعليم التحضيري الابتدائي المتوسط والثانوي، وقد أدخلت عدة تغيرات تنظيمية ووظيفية تطلبتها عملية تنفيذ سياسة إصلاح المنظومة التربوية بنجاح، كالإصلاحات التي مست إدارة القطاع التربوي على المستويات المركزية واللامركزية، وإعادة تنظيم السنة الدراسية وأوقات التدريس والحجم الساعي لتدريس المواد، ونظام العطل الفصلية والسنوية، إضافة إلى ذلك فقد نص صراحة في المادتين: (77 -78) ، حيث تنص المادة 77 على أنه "يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم، فالتكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها. كما يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة مدرسية ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية".

أما عن المادة رقم 78 "كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني، حيث يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين

وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم، وتتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية وفي مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و/ أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي. (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008. ص .16). إلا أنه يظل يعاني من ثغرات وقصور وذلك حسب ما أشارت إليه (نادية بوشلالق) "هذا القصور في التربية وبرامج التكوين والطرق تضاف إلى بعض المعضلات الأخرى كنقص الإطارات المؤهلة والمدربة بشكل جيد، فطرق تكوين الأستاذ جد قديمة ولا يحتوي التكوين على برامج تدريب الأستاذ على استعمال التكنولوجيا إلا نظريا، إن ما يلاحظ على العموم هو بعض النقص في احترام المهنة والتقدير الضئيل للدور الذي يلعبه الأستاذ في التطور، إضافة إلى نقص الدعم المادي والنفسي الذي انعكس سلبا على ضعف الدافعية للالتحاق بهذه المهنة (بوشلالق، 2005، ص. 172).

1-إشكالية الدراسة:

ومن خلال ما تم عرضه سابقا تأتي أهمية دراسة مشكلة البحث الحالي والمتمثلة في استقصاء واقع التكوين والإصلاحات التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط المتكونين بوهران ونظرا لما طرحته الدراسات السابقة من تباين في بروز مواطن القصور والمتمثلة في فشل الإصلاحات لاسيما في أسسها الاجتماعية وفي فلسفتها وقصور الإدارة التربوية عن مواكبة التطورات لا من حيث المنهاج والغايات وطرائق التدريس، وأن التصورات الشاملة المختلفة لمعلمي الأطوار الثلاثة: (ابتدائي ، متوسط؟، وثانوي) بخصوص مادة العلوم نجدهم يفتقرون ويجدون صعوبة في بناء تصور شامل عن الكفاءات المعرفية والمنهجية على حد سواء، في حين نجد أن هناك دراسات أبرزت وجود اتجاه ايجابي نحو الإصلاحات التربوية لاسيما فئة الأساتذة والمساعدين التربويين ومستشاري التوجيه، وأن الإصلاح التربوي في مجاله الخاص بالغايات والمبادئ العامة للتربية وطرائق التدريس كان ايجابيا، عدا المنهاج الذي كان الاتجاه نحوه سلبيا، وأمام هذه النتائج المتباينة لم تشر الدراسات السابقة لأهمية كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في دراسة تنبؤية لواقع التكوين والإصلاح من وجهة نظر المتكونين الجدد الذين نص القانون التوجيهي في حقهم نصوصا خاصة بالتكوين وهي إجبارية، ولعل هذه الثغرة هي ما تحاول الدراسة الحالية إبرازها من خلال طرح الإشكاليات التالية:

- هل تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط؟

- هل تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية لدى أساتذة التعليم المتوسط؟

2-فرضيات الدراسة:

- تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط.

- تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

3-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-إبراز اختلاف تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع التكوين والإصلاحات التربوية.

-التأكد من البناء العاملي الاستكشافي والتوكيدي لاستبانه واقع التكوين والإصلاحات التربوية.

-التأكد من الخصائص السيكومترية المعبر عنها بكل من الصدق التمييزي والثبات.

4-أهمية الدراسة: يمكن إظهار أهمية هذه الدراسة في النقطتين التاليتين:

-إنها تتناول إحدى أهم مراحل الإصلاح التربوي التي مرت بها المنظومة التربوية كنتيجة للتطورات في طرائق التدريس ومناهج التدريس وحاجيات المجتمع انطلاقا من فلسفته.

- إنها تطمح إلى أن تبرز ولو جزءا يسيرا من واقع التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط المعنيين بالتكوين وفقا للإصلاح التربوي المنصوص عليه لاسيما في التشريع المدرسي لسنة 2008.

5-تحديد المفاهيم:

1.5-الإصلاح التربوي: يعرفه أحمد حسين اللقاني بأنه النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار (اللقاني، والجمل.2003. ص32).

2.5-التكوين: هو مجموعة من البرامج والمشاريع التكوينية الهادفة تقدم لفائدة الأساتذة خلال مدة معينة والمعدة من قبل وزارة التربية الوطنية تتضمن برامج لتنمية الكفاءات المهنية للأستاذ والذي يحتاج إلى تزويد بكل المعارف والأدوات والاستراتيجيات التي تمكنه من تنفيذ المناهج الدراسية والبرامج التعليمية في كل المراحل للارتقاء بالكفاءات المهنية لكل الفاعلين في قطاع التربية.

3.5-المفهوم الإجرائي لواقع الإصلاحات التربوية والتكوين: هو يحوي مجموعة من الاتجاهات نحو فعالية الإصلاحات التربوية والتكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط، ويقاس بالدرجة التي

يحصل عليها المفحوص من خلال إجاباته على فقرات استبانه الإصلاحات والتكوين المصمم في هذه الدراسة.

6- الدراسات السابقة:

فأما عن دراسة (مفتاح نادية، 2015)، والتي هدفت إلى التطرق إلى أهم الإصلاحات التربوية للنظام التربوي الجزائري وحقباته، حيت توصلت نتائج دراستها النقدية إلى التطرق لمواطن القصور والمتمثلة في فشل الإصلاحات التربوية وخصوصا في أسسها الاجتماعية التي لا تتماشى مع الاحتياجات المستقبلية، ووجود قصور في الإدارة التعليمية على مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة لا من حيث مناهجها وغاياتها وطرق وأساليب التدريس، إضافة إلى وجود قصور في فلسفة التربية والتعليم في حد ذاتها من خلال إهمالها وعدم الاهتمام باقتصاديات التربية والتعليم واستبعاد رجال التربية من الربط بين العنصر البشري بإنتاج السلع المادية (مفتاح، 2015، ص ص.410-417).

ومن ناحية أخرى أشارت دراسة (إبراهيم هياق، 2011). والتي هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي، على عينة قوامها (320) أستاذا وأستاذة، وبعد تطبيق استبانة الاتجاهات عليهم وبعد المعالجات الإحصائية، أسفرت النتائج على أن اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي في مجاله الخاص بالغايات والمبادئ العامة للتربية كان موجبا، في حين كان الاتجاه نحو المناهج سلبيا حيث لوحظ التسرع في صياغته وهو بعيد ولا يخدم الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري، أما فيما يخص أساليب وطرق التدريس فكانت الاتجاهات نحوها موجبة، أما عن اتجاهاتهم نحو تكوين المكونين حازت على اتجاهات موجبة على اعتبار أهميته في مواكبة المستجدات لتحسين الأداء البيداغوجي والتربوي بشكل عام. كما أن هناك فروق دالة بين الجنسين ولصالح الإناث في جميع مجالات الاستبانة، كما توجد فروق في مجالات الاستبانة تبعا للمؤهل المهني، حيث كانت لصالح خرجي المعهد التكنولوجي في المجال الأول، وهو الاتجاه نحو الإصلاح، أما باقي المجالات فكانت الفروق لصالح خريجي المدرسة العليا للأساتذة (هياق، 2011، ص ص. 205-210).

أما عن دراسة (بوكرمة أغلال، 2006)، والتي رمت إلى تحليل التصورات المختلفة لمعلمي العلوم الطبيعية للمستويات الثلاثة: (ابتدائي، متوسط، وثانوي)، بغية الكشف عن التصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية تبعا لما هو موجود في المنهاج الدراسي، على عينة قوامها (300) معلما ومعلمة، وبعد الإجابة على فقرات الاستبانة وبعد المعالجات الإحصائية، أفرزت النتائج على أن معلمي المستويات الثلاثة (ابتدائي، متوسط، وثانوي)، يفتقرون إلى التصور

الشامل لكفاءات العلوم الطبيعية التي حددت على مستوى المناهج، كما أنهم أيضا يجدون صعوبة في التصور الشامل للكفاءات المنهجية والتي هم مطالبون بإيصالها للمتعلم.

وفي دراسة أخرى لـ (أحمد حويتي، 2005)، والتي هدفت إلى استطلاع أراء مستشاري التربية وأساتذة التعليم الثانوي حول الإصلاح التربوي، وأثار العولمة من الناحية الايجابية والسلبية على النظام التربوي وضرورة مواكبتها على عينة قوامها (412) منهم (48) مستشار للتوجيه، و(364) أستاذا وأساتذة موزعين على 16 ثانوية بالجزائر، وبعد توزيع الاستبانة وبعد المعالجات الإحصائية، أفرزت النتائج على أن أغلبية المبحوثين يؤيدون ضرورة الإصلاح التربوي بنسبة 91%، لصالح فئة الأساتذة و89%، لصالح فئتي مستشار التوجيه والمساعدين التربويين، أما بخصوص وجوب الأخذ بما يناسب العولمة فكان بنسبة 53% مقابل 26% لوجوب مسايرة العولمة، و15% مقابل وجوب التصدي للعولمة، أما عن الآثار السلبية للعولمة على النظام التربوي فكانت بنسبة 44% لصالح الأساتذة مقابل 53% لمستشاري التربية (حويتي، 2005، ص. 243).

8-حدود الدراسة: تنقسم حدود الدراسة إلى مايلي:

-حدود موضوعية: تمثلت في الكشف عن واقع التكوين والإصلاحات التربوية.

- **حدود مكانية:** أجريت هذه الدراسة في ولاية وهران بثانوية (الرائد فراج) بالسانيا في الفترة الزمنية: الواقعة بين (2016-2017).

- **حدود نوعية:** حيث ركزت على فئة أساتذة التعليم المتوسط المعنيين بالتكوين.

9-منهج وطريقة إجراء الدراسة: لقد تم إتباع المنهج العلمي الوصفي الذي يرتكز على التحليل الإحصائي لمعطيات الدراسة، باعتبار أنه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

1.9-طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها: يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالا بشريا لدراستنا من أساتذة التعليم المتوسط، ولقد تم تحديد هذه الفئات بطريقة قصدية وذلك في حدود ما أتيح لنا الاتصال به من جهة، وبعد موافقة المفحوصين المستعدين للتجاوب معنا طواعية من جهة ثانية، حيث حدد عدد العينة الكلية بـ(170) من المستويات التعليمية المختلفة وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح خصائص العينة الأساسية

خصائص العينة	الجنس	ذكور	إناث	المجموع
		29	141	170
	م. الدراسي	ليسانس	ماستر	المجموع
		121	49	170
	السن	25-21	30-26	+31

	مج=170	125	22	23
	التخصص	أدبي	علمي	المجموع
		72	98	170

2.8-أدوات الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على استبانة واقع التكوين والإصلاحات التربوية حيث تتكون الاستبانة من (38 بندا)، مقسمة إلى بعدين أساسين وهما: (بعد الإصلاحات التربوية، وبعد التكوين) وهو من تصميم الباحث، انطلاقا من واقع تدريس الأساتذة مقياس: علم النفس.

- صدق وثبات استبانة و اقع التكوين والإصلاحات التربوية: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالمقياس ككل، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرت النتائج على:

جدول رقم (02) يوضح طرق استخراج الصدق والثبات ن=39

أداة الدراسة	صدق البناء الداخلي	طرق حساب الثبات	
بعد الاصلاحات	تراوح ما بين (0.34 و0.53) عند مستوى الدلالة 0.01، ولقد تم حذف 11 فقرة غير دالة إحصائيا	ألفا كرومباخ	0.77
بعد التكوين	تراوح ما بين (0.39 و0.59) عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05، ولقد تم حذف 9 فقرات غير دالة إحصائيا	ألفا كرومباخ	0.78
النتيجة النهائية: وعليه احتوت الاستبانة على مجموع (18) فقرة دالة			

نلاحظ من خلال الجدول بعد إجراء عمليتي الصدق والثبات، أن جل معاملات الارتباط والثبات جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا، وعليه يمكن الاطمئنان على استخدامها في الدراسة الحالية، حيث سيتم التعامل مع الفقرات المتبقية والدالة إحصائيا في معالجة البيانات وتفسير الفرضيات.

- التحليل العاملي الاستكشافي لاستبانه و اقع التكوين والإصلاحات التربوية:

أ-فحص توفر شروط استخدام التحليل العاملي: (وذلك حسب ما أشار إليه تيغزة،2012، ص ص. 87-88).

-أغلب معاملات الارتباط تعدت القيمة (0.30).

-القيمة المطلقة لمحدد المصفوفة أكبر من (0.00001) حيث قدر بـ (0.0008). مما يفسر أنها ليست مصفوفة منفردة (Singular matrix) التي تنطوي على اعتماد خطي تام (أي وجود ارتباط قوي Multicollineraity) بين المتغيرات، وأنها لا تنطوي على مشكلة ارتفاع الارتباط المبالغ فيه بين المتغيرات. (تيغزة، 2011، ص. 303).

-قيمة اختبار Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) تعدت قيمة 0.50، حيث قدرت بـ 0.83.
-ولقد قدرت قيمة Measures of Sampling Adequacy (MSA)، وهو مقياس عام لكفاءة التعيين كانت أكبر.

ب-اعتبارات استخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير بطريقة كوارتيماكس Quartimax:

- إن طريقة المكونات الأساسية تمكننا من اختزال المتغيرات العديدة إلى عدد قليل من المتغيرات، ولأنها تمكننا من جهة أخرى للكشف عن البنية التحتية التي تحقق لنا أقصى تباين في فقرات المقياس بالعامل ممثلة بالتشبعات لتشكيل العلاقة الخطية.

- تمكن طريقة كوارتيماكس من تحقيق البنية البسيطة على مستوى مصفوفة العوامل، أي على تبسيط التشبعات على مستوى الصفوف، مما يجعلها تتشبع تشبعا مرتفعا على عامل واحد فقط وتشبعا منخفضا على بقية العوامل الأخرى، وهكذا فقط يمكن لكل فقرة من تحقيق لأقصى تشبع على عامل واحد فقط مما يجعلها تتمركز في هذا العامل دون غيره، أنظر (تيغزة، 2012، ص ص. 67-68). وتبرير الباحث في استخدام هذه الطريقة دون طريقة فاريماكس هو توفر الاستبانة محل الدراسة والتطبيق على عامل عام.

ولقد تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (170) من غير العينة الاستطلاعية، وبأسلوب المكونات الأساسية وبطريقة (كوارتيماكس)، حيث أفرزت النتائج بعد التدوير على بروز (5) عوامل لكن لوحظ بأن هناك عامل يقترب من الواحد الصحيح، حيث تم الاعتماد على محك (Eigen value/ latent root). وحصرت في أربعة عوامل وفقا لمايلي:

جدول رقم (03) يوضح العوامل المستخرجة وقيم شيوعها ن=170

الفقرات	العامل 1	العامل 2	العامل 3	العامل 4	قيم الشيوع
A3	0,025	0,225	0,016	-0,346	0,461
A9	-0,040	0,088	0,324	-0,006	0,450
A19	0,061	0,287	-0,249	-0,158	0,664
A24	-0,022	0,076	0,080	0,382	0,554
A27	-0,224	0,275	0,283	-0,046	0,394
A29	-0,108	0,304	0,077	-0,004	0,529
A31	-0,078	0,325	-0,103	0,075	0,616
A35	0,119	0,123	-0,204	0,151	0,569
A7	-0,007	-0,054	0,445	-0,118	0,494
A8	0,070	-0,090	0,387	0,085	0,696

A12	0,230	-0,027	-0,069	-0,121	0,453
A13	0,283	-0,095	0,004	-0,120	0,671
A18	0,272	-0,091	-0,099	-0,032	0,502
A20	0,045	0,079	0,110	0,059	0,382
A21	0,166	-0,145	0,100	0,061	0,301
A28	-0,013	-0,050	-0,062	0,657	0,719
A34	0,334	-0,123	-0,220	-0,016	0,594

نلاحظ من خلال الجدول بأن نتائج التحليل العاملي بعد التدوير قد أفرزت على تشبع جميع الفقرات التي أدخلت ضمن المعالجة الإحصائية على أربعة عوامل أساسية، حيث جاءت قيم شيوعهما معقولة ومقبولة إحصائيا، ويتم التعامل معها بشكل معاملات انحدار لكل فقرة كمايلي: فبالنسبة للفقرة (A3) مثلا، كمتغير تابع والعوامل الأخرى (العوامل الثمانية) كمتغير مستقل، حيث تكتب المعادلة كمايلي: وذلك حسب ما أشار إليه (تيغزة، 2012، ص. 104).

الفقرة (A3): العامل الثاني= (0.225)+ العامل الأول (0.025)+ العامل الثالث (0.016+)-العامل الرابع (0.346-) وتقرأ كالآتي: إن ارتفاع العامل الأول بوحدة معيارية واحدة يصاحبه ارتفاع في الفقرة(A3) بمقدار ضئيل لا يتجاوز (0.02+)، عند تثبيت العوامل الثلاثة المتبقية، وأن ارتفاع العامل الثالث بوحدة معيارية واحدة يصاحبه ارتفاع في الفقرة (A3) بمقدار ضئيل لا يتجاوز (0.01+) عند تثبيت العوامل المتبقية، وأن ارتفاع العامل الرابع بوحدة معيارية واحدة يتبعه انخفاض في الفقرة (A3) بمقدار ضئيل لا يتجاوز(0.34-)، عند عزل علاقة العوامل الأخرى بنفس الفقرة، وهكذا تتم قراءة الفقرات المتبقية،وذلك حسب ما أشار إليه (تيغزة،2012، ص. 104).

تسمية العوامل المستخرجة: ومن أجل تسمية العوامل سيتم ترتيبها وفق أعلى تشبع إلى أقل تشبع لتسهل تسميتها، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يوضح تسمية العوامل وتشبعاتها وترتيبها ن=170

الفقرة	العبارات	الرتبة	التشبع	تسمية العوامل
A13	أرى بأن الإصلاحات التربوية بعيدة عن بلوغ الأهداف والمرامي في الواقع	1	0,780	تناقض الإصلاحات مع الواقع
A34	التخطيط التربوي في الإصلاح الجديد بعيد عن الواقع الاجتماعي	2	0,758	
A18	أعتقد بأن الإصلاحات التربوية الجديدة غير مفعلة تماما	3	0,696	
A12	الإصلاحات التربوية ليست مبنية على فلسفة تتماشى مع	4	0,634	

	المجتمع			
A35	أري بأن برامج التكوين تفتقر للجدية والفعالية والاستمرارية	5	0,490	
A21	من الصعب في ظل الإصلاحات الجديدة إقناع أولياء التلاميذ بالمشروع الفردي والشخصي للتلميذ	6	0,469	
A20	أجد صعوبة في ممارسة مهامي كأستاذ في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة	7	0,406	
A31	أرى بأن هذا التكوين لم يساهم في زيادة الرضا الوظيفي لمهنة التعليم لدي	1	0,739	عدم الرضا عن التكوين
A19	أنا غير راض تماما عن برامج التكوين	2	0,688	
A29	ما يؤرقني حقا عدم فعالية برامج التكوين لأنها بصراحة مضيعة للوقت	3	0,685	
A3	تتميز برامج التكوين بنوع من الغموض	4	0,503	
A27	بصراحة لم تضف برامج التكوين الشيء الجديد بالنسبة لي	5	0,501	
A7	أرى بأنه لا ضرورة من الإصلاحات التربوية الجديدة	1	0,652	فشل الإصلاحات الجديدة
A8	أرى بأن الإصلاحات التربوية الجديدة فيها كثير من المغالطات	2	0,647	
A9	يشعرني التكوين بالاستياء والضجر والملل	3	0,513	
A28	الإصلاحات التربوية الجديدة تهتم أكثر بحاجيات التلاميذ من حاجيات الأستاذ	1	0,831	تمركز الإصلاح حول التلميذ
A24	عملية التكوين المستمر للأساتذة أعدت وفق منهجية غير محددة ومبهمة	2	0,540	
الجذر الكامن للعوامل ونسبة التباين المفسر				
	3.460	2.690	1.577	1.322
	%20.356	%15.823	%9.276	%7.777
النسبة التراكمية: 53.23 %				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وبعد الاطلاع على محتوى البنود التي تم ترتيبها تنازليا طبقا لتشبعها على العامل أي من أعلى تشبع إلى أدناه، وبذلك تسهل تسمية العوامل حيث تم حصرها في (تناقض الإصلاحات مع الواقع، عدم الرضا عن التكوين، فشل الإصلاحات الجديدة، تمركز الإصلاح حول التلميذ)، علما بأن العوامل قد تشبعت فقراتها تشبعا أعلى من (0.30)، حيث أن

مؤشر التشبع المقبول (0.40) وهو الذي نعتمده في الدراسة الحالية، وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للعوامل الأربعة بـ(53%)، وهي مؤشر مقبول إحصائيا في التحليل العاملي، ولقد تم الاحتفاظ بالعامل الذي احتوى على فقرتين وذلك أولا: للدلالة الموضوعية على أهمية هذه الفقرات في القياس من جهة، وثانيا: على حيازتهما على تشبعات عالية نسبيا تراوحت بين (0.83-0.54) من جهة ثانية.

الصدق التمييزي لاستبانه و اقع التكوين والإصلاحات التربوية: ولقد تم استخراج الصدق التمييزي بالاعتماد على ما أفرزته نتائج التحليل العاملي لاسيما مصفوفة (Matrice de transformation des composantes) التي تعبر صراحة عن الصدق التمييزي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (05) يوضح الصدق التمييزي للعوامل المستخرجة ن=170

العوامل	ع1	ع2	ع3	ع4
ع1	--			
ع2	-0,413	--		
ع3	-0,211	-0,120	--	
ع4	-0,466	0,312	0,787	--

نلاحظ من خلال الجدول بأن جميع العوامل المستخرجة عن طريق التحليل العاملي تحقق شرط التمايز فيما بينها، حيث جاءت قيمها تتراوح من أدناها (0.120- إلى أعلاها 0.787)، وهذا ما يشير إلى أن عوامل الاختبار متناسقة ومتجانسة وأن مفرداته متماسكة، مما يعني أن العوامل والفقرات تتمتع بدرجة لا بأس بها من الصدق، لأنه يجب أن لا تكون قيم الارتباط بين العوامل تفوق (0.80)، وإلا اعتبر بأنها مرتبطة وغير متمايزة فيما بينهما مما يدل على أنها تذوب في عامل واحد، وبالتالي لا تحقق شرط الاستقلالية عن بعضها من جهة والتمييز من جهة ثانية.

- ثبات عوامل استبانه و اقع التكوين والإصلاح التربوي:

جدول رقم (06) يوضح قيم معاملات ثبات عوامل استبانه و اقع التكوين والإصلاح التربوي

رقم العامل	تسمية العوامل	عدد الفقرات	ألفا كرومباخ	سبيرمان براون	معامل ارتباط النصفين
1	تناقض الإصلاحات مع الواقع	7	0.781	0.760	0.613
2	عدم الرضا عن التكوين	5	0.689	0.714	0.555
3	فشل الإصلاحات الجديدة	3	0.611	0.724	0.568
4	تمركز الإصلاح على التلميذ	2	0.478	0.480	0.316

نلاحظ من خلال الجدول بأن جميع معاملات الثبات جاءت على قدر كافي من الثبات والاستقرار، وهو ما يحقق حسب ما أشار إليه كل من (Cecil ;R & Ronald ;2013,p. 225) قضيتين رئيسيتين وهما، مواءمة المفردات Item Relevance)، وهو ما يعكس محتوى رئيسي في النطاق المعين، والثاني شمول المحتوى (Content coverage)، وهو درجة اشتمال المفردات على النطاق المعين، وهذا يعني أن جميع الفقرات المتشبعة والتي أفرزتها نتيجة التحليل العاملي تحقق شرط مواءمة المفردات للتكوين الفرضي أو نطاق المحتوى الذي تنمي إليه من جهة ويحقق شرط آخر وهو أن العينة شاملة وممثلة لهذا التكوين الفرضي أو نطاق المحتوى المحدد من جهة ثانية.

ج-التحليل العاملي التوكيدي لاستبانه و اقع التكوين والإصلاحات التربوية: بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستقصاء البنية العاملية لاستبانه واقع التكوين والإصلاحات التربوية، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتثبت من البنية، وذلك باستخدام برنامج (AMOS.21)، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح مؤشرات مطابقة نموذج القياس قبل التعديل

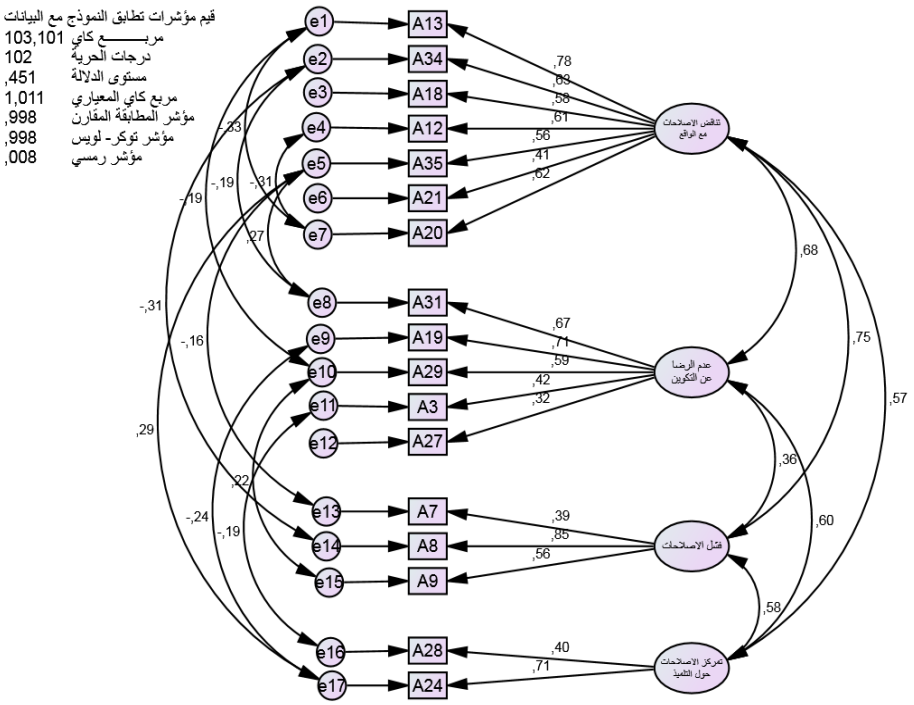
المؤشرات	القيم قبل التعديل
مربع كاي (Cmin)	178.780
مربع كاي المعياري (Cmind/ Df)	1.582
مستوى الدلالة (P-value)	0.000
درجات الحرية (DF)	113
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.903
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.884
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.906
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.059
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	0.065

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن قيم نموذج القياس يحتاج إلى تعديل فهو لم يبلغ قيم المؤشرات المقبولة والمتفق عليها، وبعد تمحيص مخرجات برنامج (AMOS) واستخراج مؤشرات التعديل المهمة والتي تساهم في الرفع من جودة النموذج والتخلص من نسبة الأخطاء المتضخمة نتيجة نقص بعض المسارات غير المباشرة، والربط بين أخطاء القياس، وكنتيجة لذلك قام الباحث بخطوات التعديل بغية الرفع من جودة مطابقة النموذج الحالي المفترض في الدراسة، حيث دلت النتائج بعد التعديل على مايلي:

جدول رقم (08) يوضح مؤشرات مطابقة نموذج القياس بعد التعديل

المؤشرات	القيم بعد التعديل
مربع كاي (Cmin)	103.101
مربع كاي المعياري (Cmind/ Df)	1.011
مستوى الدلالة (P-value)	0.451
درجات الحرية (DF)	102
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.998
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.998
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	0.998
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.008
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	0.052

نلاحظ من خلال الجدول وبالنظر للقيم بعد التعديل أن النموذج قد تحسن وارتفعت قيمه حيث انخفضت قيمة مربع كاي (10.3.101)، بعدما أن كانت (178.780)، وانخفضت قيمة مربع كاي المعياري حيث أصبحت (1.011)، كما أصبح مستوى الدلالة غير دال، وانخفضت معها درجات الحرية من 113 إلى 102، وحقق مؤشر المطابقة المقارن ما قيمته (0.99)، كما حقق مؤشر توكر-لويس أيضا ارتفاعا قدره (0.99) ،وحقق مؤشر المطابقة التزايدي ما قيمته (0.99)، وانخفض مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ (RMSEA)، وبالمثل انخفض معه أيضا مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)، وكلها مؤشرات تدل على جودة المطابقة، وهكذا تكون قد تحققت في النموذج الشروط المطلوبة لجودة المطابقة، ويمكن ملاحظة قيم النموذج بعد التعديل في الشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستبانه و اقع التكوين والإصلاحات التربوية

9-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Regresson multiple)، بعد التأكد من توفر شروط اعتدالية التوزيع الطبيعي، وفحص قيمة اختبار (Durbin Watson)، وهو خاص بفحص الارتباط الذاتي للبواقي (Residuals)، والذي قيمته تتراوح ما بين (0-4)، فإذا ما تراوحت ما بين (2-4) كان الارتباط سالب، أما إذا تراوحت ما بين (0-2) كان الارتباط موجب.

10-عرض وتفسير النتائج:

10-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، حيث أفرزت النتائج:

جدول رقم (09) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.304	0.093	0.071	0.58391	0.672

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.304) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.071)، أي أن ما نسبته 7٪ من التباين الموجود في واقع التكوين يفسره واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، وهي نسبة ضعيفة جدا، ويشير خطأ التقدير إلى أخطاء قليلة نسبيا في النموذج، وقدرت قيمة (Durbin watson) بـ(0.672) مما يعني أن هناك ارتباط موجب للبواقي المعيارية. وللتحقق من دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدار ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (10) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	5,744	4	1,436	4,212	دال عند 0.003
البواقي	56,257	165	0,341		
الكلي	62,001	169			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة دالة عند مستوى (0.003)، وهذا يدل على أن معادلة الانحدار نوع ما مقبولة، ولمعرفة المساهمة الفردية لكل متغير مستقل في المتغير التابع (واقع التكوين) تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (11) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بو اقع التكوين

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	2,259	0,275		8,210	دال عند 0.05
الجنس	-0,177	0,120	-0,110	1,475	غير دال
السن	0,128	0,064	0,149	1,994	دال عند 0.04
التخصص	-0,093	0,033	-0,214	2,855	دال عند 0.005
المستوى الدراسي	0,123	0,100	0,092	1,226	غير دال

نستنتج من الجدول السابق مساهمة السن في التنبؤ بواقع التكوين بقيمة (ت) قدرها (1.99) عند مستوى الدلالة (0.04)، مما يعني أنه إذا ما ارتفع السن بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وارتفاع في واقع التكوين بقيمة قليلة لا تتجاوز (0.14) أي بنسبة 14 ٪، ومساهمة متغير التخصص في بواقع التكوين بقيمة (ت) قدرها (2.85) عند مستوى الدلالة (0.005)، مما يعني أنه إذا ما ارتفع أداء التخصص بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض في واقع التكوين بقيمة قليلة لا تتجاوز (0.21-) أي بنسبة 21 ٪ أما باقي المتغيرات المستقلة (الجنس ، والمستوى الدراسي)، فلم تكن لها أية مساهمة. وعليه يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

واقع التكوين= الثابت (2.259) + (0.149x السن) + (0.214- x التخصص)

لقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية مساهمة متغير التخصص في التنبؤ بواقع التكوين لدى أساتذة التعليم المتوسط، بقسمة (ت) قدرها (2.85) عند مستوى الدلالة (0.005)، حيث أن ارتفاع أداء التخصص بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وانخفاض في التنبؤ بواقع التكوين بقيمة ضئيلة جدا لا تتجاوز (0.21-) أي ما نسبته 20٪، وأن الفروق كانت لصالح تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية بمتوسط حسابي قدره (2.21) مقارنة بتخصص اللغات الأجنبية واللغة العربية وقد يعزى تفسير ذلك إلى أن المتكونين الحاصلين على شهادة الليسانس أو ماستر في العلوم الإنسانية والاجتماعية على دراية كاملة بأن برامج التكوين لا تساهم بالقدر الكافي في إنجاح مشروع المدرسة الجزائرية من أجل الإصلاح، وذلك بحكم تكونهم ودراستهم لمقياس علم النفس التربوي، والذي من شأنه إعطاء صورة عن مراحل النمو وحاجياتها ومشكلاتها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية قيامهم بمختلف التربصات في بعض المؤسسات التربوية للقيام بمذكرة تخرج ودراسة مختلف المواضيع ذات الصلة بالتربية منحهم الفرصة للاطلاع ميدانيا عن واقف التكوين لهؤلاء الأساتذة، حيث تم رصد اتجاهات سلبية نحو برامج التكوين، وهي برامج تم إعدادها بصورة شبه متسرعة أغفلت الأسس الفلسفية و النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع الجزائري ولعل هذا ما يفسر قيمة بيتا المعيارية(0.21-)، حيث أنه كلما ارتفع أداء تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية بدرجة معيارية واحدة ينخفض معها التنبؤ بواقع التكوين.وهذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع دراسة (بوكرمة أغلال، 2006)، على أن فئة معلمي المستويات الثلاثة (ابتدائي،متوسط، وثانوي)، يفتقرون إلى التصور الشامل لكفاءات العلوم الطبيعية التي حددت على مستوى المناهج، كما أنهم أيضا يجدون صعوبة في التصور الشامل للكفاءات المنهجية والتي هم مطالبون بإيصالها للمتعلم.

كما دلت نتائج المعالجات الإحصائية أيضا مساهمة متغير السن بقيمة بيتا قدرها(0.14) أي ما نسبته 14٪، وهذا يعنى أن ارتفاع السن بدرجة معيارية واحدة يصاحبه تغير وارتفاع في التنبؤ بواقع التكوين، حيث كانت الفروق لصالح الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (32-42) بمتوسط حسابي قدره (2.34) مقارنة بالفئة العمرية (21-31) بمتوسط حسابي قدره(1.95)، والفئة العمرية (+43) بمتوسط قدره (2.20) ويقد يعزى تفسير ذلك إلى أن هذه الفئة العمرية في حدود تصميم البحث وخصائص العينة محل الدراسة تدرك فعلا انعكاسات واقع التكوين على المردود التربوي وعلى المناهج الدراسية وعلى طرق تدريس الأستاذ ككل، فكلما زادت خبرته المهنية اكتشف حقيقة ومصداقية برامج التكوين على أنها مجرد بروتوكولات إدارية يتبعها النظام التروي لضمان نجاح الإصلاح التربوي ونجاح التكوين طبقا للنصوص القانونية لاسيما المادتين (77، و78) من قانون التوجيهي للتربية، حيث تدرك هذه الفئة العمرية (32-42) بالذات فعالية وضرورة التكوين لمواكبة طرق التدريس الحديثة والتعرف على التقنيات التي تمكنهم من الرفع من جودة الأداء لديهم، والتعرف على الفروق الفردية في التعلم وحاجيات النمو ومختلف المشكلات السلوكية التي تظهر في مرحلة المراهقة لاسيما أنهم يتعاملون مع فئة تلاميذ في سن المراهقة، ولعل هذا ما يفسر دلالة قيمة بيتا المعيارية واليت قدرت بـ (0.14)، بمعنى أنه كلما ارتفع أداء هذه الفئة العمرية في العمل كان تنبؤهم لضرورة القيام بالتكوين والرسكلة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (إبراهيم هياق، 2011)، والتي عبرت عن وجود اتجاهات نحو تكوين المكونين إذ أنها حازت على اتجاهات موجبة على اعتبار أهميته في مواكبة المستجدات لتحسين الأداء البيداغوجي والتربوي بشكل عام.

كما دلت النتائج أيضا على عدم مساهمة كل من الجنس والمستوى الدراسي في التنبؤ بواقع التكوين، وقد يعزي تفسير ذلك إلى أن كلا من الجنسين على اختلاف مستوياتهم الدراسية: (ليسانس، ماستر) يعتبرون بان التكوين جزء من التخطيط التربوي لإصلاح المنظومة التربوية من جهة، ولإبراز بأن هؤلاء الأساتذة الملتحقين بالتدريس حديثا يحتاجون لمثل هذا التكوين والتدريب، ويبقي مجرد تطبيقات إدارية عليهم الامتثال لها من جهة ثانية، وأن حقيقة برامج التكوين وفحواها لا يبتعد على أن يكون إجراء شكلي وهذا ما ظهر جليا في الامتحانات التقويمية والتي تجري شكليا لإنجاح هذه البرامج وهذا في حدود إطلاعنا على كيفية إجراء الامتحانات وعلى تكليفي كأستاذ مكون لتدريس مادة: علم النفس.

10-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: تختلف مساهمة تفاعل كل من الجنس والسن والمستوى الدراسي والتخصص في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية لدى أساتذة التعليم المتوسط، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، حيث أفرزت النتائج:

جدول رقم (12) يوضح نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح R^2	خطأ التقدير	Durbin watson
1	0.217	0.047	0.024	0.60634	1.536

يبين الجدول قيمة الارتباط الكلي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث نجد بأن معامل الارتباط قدر بـ (0.217) وبعد تربيعه وتصحيحه أصبح يساوي (0.024)، أي أن ما نسبته 2٪، مما يعنى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا، وللتحقق من عدم دلالة النموذج تم إجراء تحليل تباين الانحدارANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (13) يبين تحليل تباين الانحدار الخاص بالمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	3,011	4	0,753	2,047	غير دال
البواقي	60,662	165	0,368		
الكلي	63,673	169			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة أنها غير دالة، وهذا يدل على عدم وجود معادلة للانحدار، وبغية التأكد من عدم مساهمة المتغيرات المستقلة وعدم دلالتها تم استخراج معاملات (Beta) المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (14) يبين معاملات بيتا لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بو اقع الإصلاحات التربوية

المتغيرات المستقلة	معامل B	الخطأ المعياري	قيمة معامل B المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	2,727	0,286		9,545	دال عند 0.05
الجنس	-0,103	0,125	-0,064	0,829	غير دال
السن	-0,068	0,067	-0,078	1,023	
التخصص	-0,037	0,034	-0,085	1,109	غير دال
المستوى الدراسي	0,266	0,104	0,197	2,554	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود مساهمة لمتغير المستوى الدراسي بقيمة قدرها (2.55) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعدم مساهمة كل من متغيري الجنس والسن والتخصص في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية، ولكن لانعدام (ANOVA) الانحدار، فإنه سوف يتم تجاهل مساهمة متغير المستوى الدراسي.

لقد دلت المعالجات الإحصائية عدم وجود مساهمة لمتغيرات الدراسة لانعدام (ANOVA) الانحدار من جهة وعدم وجود ارتباط دال إحصائيا في النموذج من جهة ثانية، وقد يعزى تفسير ذلك إلى مايلي:

-إن أي إصلاح تربوي مرت به المنظومة التربوية إلا وله ايجابياته وسلبياته، وهذا ما ظهر جليا في تصور واقع التكوين والإصلاح التربوي لدى فئة أساتذة التعليم المتوسط بمدينة وهران، حيث لم تكن هناك مساهمة لأي متغير من المتغيرات المستقلة: (الجنس، والسن، والمستوى الدراسي، والتخصص) في التنبؤ بواقع الإصلاحات التربوية، وقد يعزى ذلك إلى أن هؤلاء المتكونين خريجي الجامعات أو المعاهد المتخصصة في التعليم على دراية بهذه الإصلاحات التربوية وهم متحفظون قليلا في شأنها وهذا ما ظهر جليا من خلال المقابلات مع أفراد العينة هذا من جهة، وليس لديهم تصور شامل لسلبيات وايجابيات هذه الإصلاحات عدا ما تم دراسته في المقاييس الدراسية من جهة ثانية، وهذا يشمل طلبة خريجي المعاهد وطلبة العلوم الاجتماعية بالخصوص، أما عن باقي التخصصات اللغات الأجنبية واللغة العربية وتخصص رياضيات وهندسة مدنية، فالأمر مختلف تماما، فالتفكير في هذه الإصلاحات واتخاذ موقف تقويمي اتجاهها يبقي يكتنفه بعض الضمور، عدا ما تم تداوله من طرف بعض الزملاء والأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية في المجال، وعلى العموم تبقى هذه الخصائص الشخصية من سن و الجنس وتخصص ومستوى دراسي لدى أفراد العينة محل الدراسة و البحث تتميز بالتخوف من إبداء الرأي وتقويم الإصلاحات بشكل واقعي لأنهم لم يختبروا بعد مهنة التدريس والاحتكاك بواقع طرق التدريس والاطلاع على المناخ المدرسي الذي تسود فيه هذه الإصلاحات بشكل أكثر واقعية لبناء تصور شامل اتجاهها. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة (بوكرمة أغلال،2006) من أن معلمي العلوم يفتقرون لتصور شامل للكفاءات المعرفية والمنهجية لواقع تدريس العلوم وما يجب أن ينقلوه للتلاميذ.

خاتمة:

يمكن القول في الختام أن قضية الإصلاح التربوي والتكوين بالجزائر في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي يستدعي تكوين أساتذة مهيئين لمهنة التدريس ولمتطلبات وتحديات المستقبل من جهة وإشراك جميع الأطراف الحقيقية المعنية بالقطاع التربوي التعليمي كالأساتذة

والمعلمين مع استشارة الهيئات العلمية المختصة على مستوى التعليم العالي من جهة أخرى. وقد حاولت الدراسة من خلال النتائج المتوصل إليها تقديم مقاربة أو نظرة علمية لواقع التكوين والإصلاحات التربوية.

- قائمة المراجع:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 8-4 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

- اللقاني أحمد حسين، والجمل علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس. ط3. القاهرة: عالم الكتب.

- بوشلالق نادية. (2005). استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة. مجلة دفاتر. مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة بسكرة. (1)، ص.171-180.

- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء. (2006). الإصلاح التربوي في الجزائر. مجلة الباحث. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة العدد (4)، ص.67-73.

- تيغزة أمحمد، بوزيان. (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق. بحث علمي محكم. جامعة الملك سعود. السعودية.

- تيغزة أمحمد، بوزيان. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمةSPSS وليزرلLISREL. ط1. عمان: دار المسيرة.

- حويتي أحمد. (2005). النظام التربوي في ظل تحديات العولمة دراسة استطلاعية لأراء مستشاري التوجيه وأساتذة التعليم الثانوي. مجلة دفاتر. مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة بسكرة. (1)، ص.227-244.

- راينولد سيسيل، وليفينقنستن رونالد. (2013). إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق. صلاح الدين محمود علام (مترجم). ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- مفتاح نادية. (2015). الاصلاحات التربوية في الجزائر في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. جامعة الجلفة. (12)، ص. 398-419.

- هياق إبراهيم. (2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"أساتذة متوسطة أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري. قسنطينة.