الجمـــهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العـــالي و البـــحـــث العلـــمي
جـــامعـــة فـــرحـــات عبـــاس – سطيـــف
كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير
قسم علوم التسيير

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير
تخصص: تقنيات كمية

الموضوع:

أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية
دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية
من خلال سبر للآراء
جامعة فرحات عباس – سطيف –

إعداد الطالبة:
مقيدش نزيهة

إشراف الدكتور:
بن فرحات ساعد

لجنة المناقشة:

د. جنان عبد المجيد	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سطيف**	**رئيـــــــساً**
د. بن فرحات ساعد	**أستاذ محاضر**	**جامعة سطيف**	**مشرفاً ومقرراً**
د. بروش زين الدين	**أستاذ محاضر**	**جامعة سطيف**	**عُضواً مُناقشاً**
د. بركان يوسف	**أستاذ محاضر**	**جامعة سطيف**	**عُضواً مُناقشاً**

السنة الجامعية: **2009-2010**

إهداء

أسمى معاني الحب، الإخلاص، الوفاء والصدق إلى من ربتني بمعاملاتها على هذه المعاني

إلى من انتظرت نجاحي طويلا وكانت الدافع الرئيسي في استمراري

أمي الغالية، أطال الله في عمرها وبارك فيه.

إلى من أفتقده كثيرا، رمز الشجاعة والجدية، إلى الروح الطاهرة

أبي رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه

«أسأل الله الكريم أن يتقبل مني هذا العمل بإخلاص وأن يجعله في ميزان الوالدين وأن يرحمهما كما ربياني صغيرة»

إلى كل أفراد العائلة

إلى كل الصديقات والأصدقاء

إلى كل الأهل والأقارب

إلى كل من يحمل هم الإسلام والأمة

إلى كل من يحمل هم الأقصى

إلى كل من يحمل هم الوطن

إلى أصحاب الضمائر الحية

إلى كل من يحيا لأجل الغير

الى كل من يعشق الشهادة في سبيل الله

أهدي هذا العمل

كلمة شكر

اللهم لك الشكر ولك الحمد حمدا كثيرا مباركا يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك أن وفقتني لإنجاز واستكمال هذا العمل، لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لا أحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك، وصلي اللهم وسلم وبارك على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، صلاة تنجينا بها من كل الأهوال والآفات وتطهرنا بها من جميع السيئات وتقضي لنا بها جميع الحاجات وترفعنا بها أعلى الدرجات وتبلغنا بها أقصى الغايات في الحياة والممات.

أتقدم بالشكر الجزيل والثناء الخالص والتقدير إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع و أخص بالذكر:

* الأستاذ المشرف بن فرحات ساعد الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل منذ أن كان مجرد فكرة حتى اكتمل في صورته النهائية، وأسأل الله أن يجازيه عني خير الجزاء على صبره وتشجيعه لي على مواصلة الدرب في ظل ظروفي الصحية والنفسية الصعبة التي مررت بها، فكان أبا قبل أن يكون مشرفا، وله كل الشكر على جهده وتوجيهاته القيمة والتي كان لها الأثر الأكبر في إنجاز هذا البحث.
* الأستاذين: واقدي الحاج وبوعمامة العربي على المساعدات المادية والمعنوية المقدمة.
* الأساتذة: يعلى فاروق، معاش فيصل، غربي عبد الحليم، بلمهدي عبد الوهاب، بنحاح منير روابحي عبد الناصر، تبان فاتح، بروش وداد، بن شيخ يمينة على توجيههم ومساعدتهم لي في جميع مراحل هذا العمل.
* إلى كل الصديقات والزملاء بما فيهم دفعة الماجستير 2006، على دعمهم المعنوي والمادي.
* الفريق الذي ساهم في تنفيذ الإستقصاء الميداني كل حسب قدراته، وعلى رأسهم قدوج حمزة.
* رئيس مصلحة الإحصاء والتخطيط لجامعة فرحات عباس بن عودة العياشي.
* عمال المكتبة و قاعة الدوريات بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس وبالمعهد الوطني للإحصاء والتخطيط.

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة وأرحب بتوجيهاتهم وانتقاداتهم البناءة بكل روح علمية والتي ستكون منطلق البحوث المستقبلية.

" جزاهم الله عني كل خير"

مقدمـــــة

تُعد المعلومات من أهم الموارد التي تعتمد عليها الحياة المعاصرة في مجالاتها كافة، من خلال قواعد البيانات التي يوفرها استخدام الأساليب الإحصائية، وفق مقاييس كمية ونوعية تساعد على دراسة الظواهر المختلفة.

واستدعى التقدم السريع الذي شهدته المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التوسع في استخدام البيانات، الذي أصبح يشكل أحد ضروريات عصر التكنولوجيا والأرقام، كإحدى الأدوات الهامة لاتخاذ القرارات والتنبؤ بالمستقبل بناء على تحليل موضوعي للبيانات المتاحة. فلم يعد اتخاذ القرار على أسس ودلائل علمية سمة تميز الدول المتقدمة بقدر ما أصبح ضرورة والتزاما دوليا، يركز أساسا على استخدام الأساليب الإحصائية لجمع البيانات وتحليلها، والتي تمثل الطريقة العلمية والمنطقية للدراسة الموضوعية لواقع معين أو للظواهر المختلفة، بهدف تشخيص جوانبها والتنبؤ بسلوكها مستقبلا. كما تُعد الأساليب الإحصائية الوسيلة التي يمكن أن تضمن تحقيق الأهداف المرجوة من تنفيذ أي دراسة.

تمثل البيانات المادة الأساسية في أي دراسة إحصائية مهما كان نوعها وموضوعها، وتعتبر مرحلة جمعها المرحلة الأولى والأساسية من مراحل البحث العلمي بالأسلوب الإحصائي، حيث ترتبط جودة ودقة نتائج الدراسة على جودة وفعالية هذه المرحلة والتي تنعكس على بقية المراحل.

يتم جمع البيانات الإحصائية بأسلوبين أساسيين هما: أسلوب الحصر الشامل وأسلوب المعاينة الإحصائية، وباستخدام طرق مختلفة. ويُعد الاستبيان الأداة الأساسية في جمع البيانات، الأمر الذي يتطلب مراعاة قواعد التصميم الجيد للاستبيان لضمان دقة النتائج وجودة القرارات المتخذة.

ويرتبط تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب بهدف الدراسة، وطبيعة المجتمع المدروس وإمكانات البحث، وطبيعة الأسلوب المستخدم في حد ذاته. على هذا الأساس، يعتبر أسلوب المعاينة في جمع وعرض وتحليل البيانات الإحصائية الأنسب بالنسبة لأسلوب الحصر الشامل، بل في كثير من الأحيان يُعد الأسلوب الوحيد الممكن لاستحالة الحصر الشامل (الدراسات التسويقية، مراقبة الجودة سبر الآراء...)، وهذا نظرا لأنه الأسلوب الأكثر ملائمة مع معايير الحاجة إلى البيانات المناسبة في الوقت المناسب وبالتكلفة المناسبة. ورغم أن نتائج أسلوب المعاينة تحتوي على هامش خطأ، إلا أ ّنّه لا يمكن اعتباره أسلوبًا تقريبيًا وقليل الكفاءة والدِقة، بل إن نتائجه تتسم بدقة مؤشراتها وواقعيتها بشكل كبير حسب ما أثبتته الدراسات في هذا الميدان.

إن تطبيقات ومجالات إستخدام أسلوب المعاينة كثيرة ومتعددة، ومن بين التطبيقات التي وقع إختيارنا عليها موضوع الحوكمة وخصوصياتها في مؤسسات التعليم العالي.

موضوع الحوكمة من المواضيع البالغة الأهمية التي كثر عنها الحديث في الآونة الأخيرة حيث عرف استخداما واسعا من قبل الدول والمنظمات الدولية، وأصبح شرطًا أساسيًا وجوهريا للنهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. كما تعتبر الحوكمة أداة فعالة لمواجهة التحديات التي تواجه

الدولة والمجتمع، في ظل عجز مختلف أساليب الحكم التي أثبتت فشلها، وهي عملية تتضمن التكيف مع المعطيات المتجددة التي يفرزها المحيط الدولي، الناتجة عن العولمة وما خلفته من آثار على مختلف المستويات، والتي أكدت دائما وجود عجز فعلي في تسيير شؤون الدولة على المستويين الداخلي والخارجي. لذلك وجد مفهوم الحوكمة مكانة رفيعة داخل أجهزة الدولة ومؤسساتها السياسية الاقتصادية، مؤسسات المجتمع المدني، مؤسسات القطاع العام والخاص، نظرا للمبادئ التي يتضمنها هذا المفهوم كالمشاركة، الفعالية، الثقة...

انتقل استخدام مفهوم الحوكمة من السياسة وإدارة الدولة والمؤسسات إلى الجامعات ومراكز البحث، ليعبر أيضا عن الأزمة الحقيقة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي على جميع المستويات خاصة في الدول النامية.

والجزائر من بين الدول التي يتأزم وضع جامعاتها يومًا بعد يوم، فرغم الإصلاحات المتعددة والمستمرة التي عرفها القطاع، ورغم المخصصات المالية والمادية، نجد أن الإصلاحات المعتمدة في كل مرة، تكاد لا تختلف عن سابقتها، وهذا ما يشير إلى أن الأزمة تتعدى كونها أزمة مادية أو مالية إلى كونِها أزمة حوكمة أو أزمة مبادئ (سوء التسيير، ضعف الأداء، غياب المشاركة، ...).

لهذا يمكننا القول أن واقع الجامعة الجزائرية يرهن كل مسعى للإصلاحات كما هو الحال على المستوى الكلي. في إطار هذا الواقع والتحديات التي يواجهها هذا القطاع الذي يعتبر الركيزة الأساسية لتقدم الدول في شتى المجالات لكونه مصدرا للثروات البشرية، أصبح تبني مفهوم الحوكمة وتطبيق مبادئها أكثر من ضرورة لمؤسسات التعليم العالي، ذلك لتحقيق جملة من الأهداف، يأتي على رأسها توسيع نطاق مشاركة كافة أطراف الأسرة الجامعية في مختلف مراحل صنع القرارات ودمقرطة الحياة الجامعية، إضافة إلى التسيير العقلاني الرشيد للموارد المالية والمادية والبشرية المحدودة وغيرها من المبادئ المكونِّة للحوكمة.

إن الحوكمة الجامعية تمس عناصر وجوانب متعددة من التعليم العالي (أفراد الأسرة الجامعية البحث العلمي، التمويل...). وقع إختيارنا على تطبيق الحوكمة من جانب الطالب الجامعي، بوصفه المنتَج النهائي للجامعة والحلقة المحورية للتعليم الجامعي. حيث يرتكز نشاط وأهداف كل الحلقات الأخرى على الطالب الجامعي.

سنحاول من خلال هذا البحث استخدام أسلوب المعاينة في دراسة واقع الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر لآراء الطلبة، مع التركيز على بعض المبادئ التي نرى أن لها ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الحوكمة من جانب الطالب الجامعي، تتمثل هذه المبادئ في: رضا الطالب عن المحيط البيداغوجي، تفاعل الطالب داخل المحيط الجامعي والذي يتضمن العلاقات والمشاركة، ثقة الطالب في أهم الهيئات المكونة للجامعة، فعالية الأداء الدراسي للطالب والهيئات المكونة للجامعة وأداء المكتبة

وخدمة الإنترنت، الطموحات والآفاق المستقبلية للطالب في إطار الدراسة الجامعية، وهذا بهدف إبراز أهمية أسلوب المعاينة الإحصائية في جمع وتوفير قاعدة بيانات حول الحوكمة الجامعية.

من هذا المنطلق، فإن إشكالية هذا البحث يمكن صياغتها في التساؤل الرئيس التالي:

إلى أي مدى يمكن توظيف أسلوب معاينة الحصص في إسقاط وتحليل بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر للآراء لدى الطلبة؟

لتوضيح أكثر، يمكن تفصيل هذا التساؤل الرئيس إلى التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي الخطوات المنهجية المتبعة لجمع البيانات حول موضوع الدراسة باستخدام أسلوب المعاينة بصفة عامة ومعاينة الحصص بصفةخاصة؟
- ما هي خصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي؟
- هل تتوافق آراء طلبة جامعة فرحات عباس مع مبادئ الحوكمة المتمثلة في: الرضا، التفاعل الثقة، الفعالية، الطموحات والمشاريع المستقبلية؟

للإجابة عن الإشكالية المطروحة والتساؤلات الفرعية نفترض مايلي:

آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تتوافق مع مبادئ الحوكمة المتمثلة في: الرضا، التفاعل الثقة، الفعالية، الطموحات والمشاريع المستقبلية.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- طلبة جامعة فرحات عباس غير راضين عن المحيط البيداغوجي الذي يدرسون فيه؛
- طلبة جامعة فرحات عباس غير متفاعلين داخل محيطهم الجامعي؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون في الهيئات المكونة للجامعة؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يُقيِّمون أدائهم الدراسي، أداء الهيئات الجامعية، أداء المكتبة وخدمة الإنترنت بالجيد؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون بدرجة كبيرة في مساهم ة المسار الجامعي (الشهادة– التخصص) في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية؛
- آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تختلف وفقا لخصائص العينة المتمثلة في الكلية، الجنس السنة، النظام الدراسي.

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية أسلوب المعاينة في دراسة بعض مبادئ الحوكمة من جانب الطالب في جامعة فرحات عباس، من خلال قاعدة البيانات التي يتيحها إستخدام هذا الأسلوب واستغلالها في تحليل آراء الطلبة وفقا للمبادئ المدروسة، باستخدام تقنية سبر الآراء وبالإعتماد على الإستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات. وبذلك فإن أهمية هذا البحث تتجلى من خلال الجوانب التالية:

- التطبيق العملي لأسلوب المعاينة بصفة عامة وأسلوب معاينة الحصص بصفة خاصة من خلال تصميم خطة معاينة، بما في ذلك تصميم استبيان يتوافق وموضوع وهدف الدراسة؛

- بيان أهمية البيانات الأولية وكيفية استغلالها في تحليل موضوع الدراسة، حيث يوفر البحث الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛
- يستمد البحث أهميته من أهمية موضوع الحوكمة الذي حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين والمنظمات الدولية ومراكز البحث المختلفة، حيث يعكس هذا الموضوع نموذج بديل لأنظمة الحكم التي أثبتت فشلها على جميع المستويات، ويقدم إطاراً فكرياً جديداً لتحليل الظواهر السياسية والاقتصادية والإدارية على جميع المستويات.

من الناحية العلمية يعتبر البحث خطوة هامة، وفي الوقت نفسه جدُّ بسيطة ومتواضعة، تطرق لموضوع الحوكمة، من خلال إستخدام أسلوب المعاينة في دراسة بعض المبادئ من جانب الطلبة في جامعة فرحات عباس، كما يمثل دراسة مكملة لدراسات سابقة، سواء منها ما تعلق بالجانب الإحصائي المتمثل في إستخدام أسلوب المعاينة وهي كثيرة ومتعددة المجالات، أو ما تعلق بمواضيع تخص التعليم العالي، والتي نذكر منها:

- دراسة إسماعيل سراج الدين [2009]: تطرقت إلى حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، استعرضت الدراسة التجربة المصرية وتجارب بعض الدول التي استهدفت تعزيز قدرات الجامعة فيما يخص علاقاتها بالمجتمع، سوق العمل تحديات البحث العلمي وتطبيق معايير الجودة، قضية تمويل الجامعات وغيرها من تحديات التعليم العالي، عَرضت الدراسة في الأخير مجموعة من الشروط لتطبيق أسس الحوكمة في الجامعات المصرية؛
- دراسة مصمودي زين الدين وبوراس أحمد [2005]: تطرقت إلى بعض مشكلات البحث الجامعي على مستوى الدراسات ما بعد التدرج، قامت بتحليل الأسباب المختلفة المؤدية إلى تأخر إنجاز بحوث دراسات ما بعد التدرج الأولى والثانية، من خلال عينة من الجامعات الجزائرية بالنسبة لطلبة هذه المراحل، وبينت نتائج هذا البحث وجود واقع سلبي من ناحية العوامل البيداغوجية للبحث العلمي، العوامل المرتبطة بالباحث وأيضا العوامل المرتبطة بالمحيط الجامعي، وانتهت الدراسة إلى تقديم جملة من الحلول والإقتراحات من أجل تحسين الواقع المدروس.

تتلخص دواعي اختيار هذا الموضوع في مبررات موضوعية وأخرى ذاتية، تتمثل في مايلي:

- العلاقة الوثيقة بين تخصصنا في الدراسات ما بعد التدرج (تقنيات كمية) وبين موضوع البحث؛
- الاهتمام الشخصي بموضوع المعاينة والرغبة في متابعته والتخصص فيه؛

– موضوع الحوكمة الجامعية كان فكرة مقترحة من المشرف، والتي زرعت في نفسي فضولاً كبيراً بالخصوص على مستوى الجامعة من خلال تقنية سبر الآراء التي انحصرت متعة كل البحث فيها.

أما بالنسبة لمنهج البحث، فإن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج الواجب إتباعه قصد الإحاطة بأهم جوانبه، بناء على ذلك، سنعتمد في الجانب النظري على المراجع ذات الصلة بالموضوع من كتب ودوريات ومجلات ومواقع الإنترنت؛

أما في الجانب التطبيقي للبحث، فقد تم الاعتماد على منهج دراسة حالة وأسلوب المعاينة غير العشوائية (طريقة الحصص)، ذلك أن موضوع دراستنا يستدعي النزول إلى الميدان لاستطلاع آراء الطلبة المبحوثين والحصول على البيانات منهم باستخدام الاستبيان الذي يعتمد على المقابلة المباشرة؛

أما في تحليلنا لبيانات الدراسة الميدانية، فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار كا ^{2}. تحصلنا من خلال الدراسة التطبيقية على قاعدة بيانات تخص آراء الطلبة حول بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس، تم استغلالها ومعالجتها بواسطة البرمجيات الحديثة (SPSS.17.0, MS. Excel WIN XP 2007).

لمعالجة هذا الموضوع، وعلى ضوء الإشكالية المطروحة والمنهجية المعتمدة فقد تم تنظيم هذا البحث في ثلاثة فصول:

الفصل الأول: البيانات الإحصائية. نتطرق في هذا الفصل إلى أهمية البيانات الإحصائية وأنواعها ومصادرها وطرق جمعها، ثم نتناول الأساليب الإحصائية المعتمدة في جمع البيانات وأهميتها وأنواعها ومعايير اختيارها، ونتعرض إلى أسلوب المعاينة كأهم أسلوب إحصائي لجمع البيانات من خلال تبيان أهمية هذا الأسلوب، شروط استخدامه، أنواعه، حجم العينة، أخطاء المعاينة، نتطرق في الأخير للاستبيان كأداة لجمع البيانات من خلال عرض أهمية الاستبيان، أنواعه، مكوناته، مراحل تصميمه؛

الفصل الثاني: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي. سنقوم في هذا الفصل بعرض الإطار النظري للحكم الراشد من مفاهيم ومبادئ وأهداف، ثم سنتعرض إلى خصوصيات هذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي ومعوقات وسبل تطبيقه، وفي الأخير نتطرق إلى تحديات التعليم العالي في الجزائر وسبل تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية؛

الفصل الثالث : دراسة تطبيقية حول بعض مبادئ الحوكمة الجامعية من خلال سبر لآراء طلبة جامعة فرحات عباس. نقوم في هذا الفصل بإسقاط الجانب النظري للفصلين الأول والثاني من خلال دراسة تطبيقية في جامعة فرحات عباس، حيث سنستخدم أسلوب معاينة الحصص في دراسة بعض مبادئ الحوكمة من خلال سبر لآراء الطلبة.

فيما يخص حدود البحث، من حيث المكان، تمت الدراسة التطبيقية على مستوى جامعة فرحات عباس شملت كل الكليات، الأقسام والتخصصات.

من الناحية الزمنية، تم تنفيذ الاستقصاء من الفترة الممتدة من 21 أفريل إلى 11 ماي 2009.

لهذه الأسباب، فإن نتائج الدراسة لن تكون قابلة للتعميم إلى جامعات أخرى أو قطاع التعليم العالي بصفة عامة، لأن موضوع الحوكمة موضوع شائك، حساس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحيط القريب لمجتمع الدراسة.

خلال إنجاز هذا البحث صادفتنا عدة صعوبات وعراقيل، سواء كان ذلك بالنسبة للعمل المكتبي أو الميداني:

- قلة المراجع والبحوث المتخصصة في دراسات الحوكمة، خاصة بالنسبة للحوكمة الجامعية وما يتعلق بخصائص البيئة المدروسة (الجامعة الجزائرية)، لهذا تم التركيز على موضوع الحوكمة بقدر أكبر في الجانب التطبيقي، بينما لم يتم الإلمام بخصوصيات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي بشكل كاف في الجزء النظري نظرا لقلة البحوث التي تناولت الموضوع على مستوى التعليم العالي؛
- انحصرت الدراسة على سبر الآراء لدى الطلبة، رغم أن طموح البحث كان دراسة الحوكمة من جانب كافة أطراف الأسرة الجامعية (الطلبة والأساتذة والمسؤولين) ، نظرا لإستحالة إنجاز هذا العمل بهذه الأبعاد بسبب العائق الزمني(الفترة المخصصة لإنجاز المذكرة). وقع إختيارنا على عنصر الطالب من بين العناصر الأخرى، لأننا نرى أنه يشكل العنصر الأساسي في المنظومة الجامعية من حيث الهدف، إذ أن نشاط وأهداف كل الأطراف الأخرى تصب في خدمة الطالب، كما يعتبر هو المُخرَج الأساسي للمنظومة الجامعية؛
- غياب ثقافة الاستبيان وسبر الآراء في المحيط الجامعي، صعب لنا في بعض الأحيان مهمة جمع البيانات، مثل: رفض الإستجواب، عدم إستكمال الإستجواب...؛
- صعوبة الإتصال بطلبة السنوات النهائية، نظرا لتفرغهم لإنجاز مذكرات التخرج خلال فترة البحث، خصوصا طلبة التخصصات التقنية أخص بالذكر طلبة الإكترونيك، الميكانيك والإلكتروتقني وطلبة الدراسات التطبيقية (DEUA)، مما جرنا إلى إعادة الاتصال بهم أكثر من مرة؛
- صعوبة استغلال الجزء الخاص بفعالية استغلال الوقت البيداغوجي آليا، نظرا لطبيعة الأسئلة التي احتواها، لهذا سيتم استغلاله وتحليله يدويا في بحوث مستقبلية قريبة إن شاء الله.

الفصل الأول:

جمع البيانات الإحصائية

تمهيد:

تُمثل البيانات المادة الأساسية في أي دراسة إحصائية، وعلى هذا الأساس تُعتبر مرحلة جمعها من أهم مراحل البحث العلمي بالأسلوب الإحصائي. ترتبط دقة ومصداقية البيانات المستخدمة بدقة وفعالية هذه المرحلة والتي تعتمد عليها كل مراحل التحليل الإحصائي اللاحقة، مما يؤثر على أهمية النتائج المستخرجة وجودة القرارات المتخذة عل أساس هذه النتائج، أخذا بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالبحث، فكلما كان جمع البيانات دقيقا زادت ثقة الباحث في الاعتماد عليها وفي النتائج المتحصل عليها.

سنحاول التطرق خلال هذا الفصل إلى المحاور الأساسية للبيانات الإحصائية ولذلك سوف يتم تقسيمه إلى أربعة مباحث كمايلي:

يتناول المبحث الأول الإطار النظري للبيانات الإحصائية، من خلال تعريفها، وأهميتها ومصداقيتها، وأنواعها ومصادرها.

يتضمن المبحث الثاني أساليب جمع البيانات الإحصائية، يتطرق إلى أهمية إستخدام الأساليب الإحصائية، وأنواعها ومعايير إختيار الأسلوب الإحصائي المناسب.

المبحث الثالث يُخصَّص للمعاينة الإحصائية كأسلوب لجمع البيانات وذلك من خلال التطرق إلى المفاهيم الخاصة بالمعاينة، أنواعها، وأيضا حجم العينة والأخطاء التي ترتبط بالعمل الإحصائي.

أما المبحث الرابع فيتطرق للإستبيان كأداة لجمع البيانات الإحصائية، من خلال أهميته وأنواعه ومراحل تصميمه.

المبحث الأول: البيانات الإحصائية

تلعب البيانات الإحصائية دورا هاما في الحياة المعاصرة، فهي المادة الرئيسة التي تعتمد عليها جميع البحوث والدراسات ووسيلة هامة للتعبير الكمي والنوعي عن الظواهر والمشكلات المطروحة من جهة، ولترشيد عملية اتخاذ القرارات على جميع المستويات والتنبؤ بسلوك هذه الظواهر وتطورها مستقبلا من جهة أخرى.

نناقش في هذا المبحث تعريف البيانات الإحصائية وأهميتها ومصداقيتها، أنواعها وطبيعتها وأخيرا مصادرها وطرق جمعها.

1.1. تعريف البيانات الإحصائية، أهميتها ومصداقيتها

نقوم في هذه النقطة بتعريف البيانات، وبيان أهميتها ومصداقيتها.

1.1.1. تعريف البيانات الإحصائية

البيانات الإحصائية هي القياسات أو التعدادات أو قيم المشاهدات للظواهر أو المتغيرات أو التجارب التي يجريها الباحث أو الإحصائي[1].

وتُعرّف أيضا بأنها مجموعة من الأرقام أو الحقائق الرقمية التي تحتاج إلى معالجة وتنظيم أو إعادة تنظيم لكي تتحول إلى معلومات، ويمكن التعبير عنها بأنها المادة الخام، يتم تحويلها إلى معلومات قابلة للاستعمال بالاعتماد على مجموعة من الوسائل والأساليب الإحصائية الكمية[2].

بصفة عامة، تمثل البيانات الإحصائية في البحث العلمي كل ما يحصل عليه الباحث من حقائق تخص الظاهرة محل الدراسة وتتعلق بمفردات المجتمع المبحوث. وعلى هذا الأساس فهي المادة الرئيسة في أي بحث إحصائي وترتبط دقة البحث والتحليل بمدى توافرها ودقتها وهذا يؤثر بالطبع على مدى أهمية النتائج التي نتوصل إليها وكذا على صحة ما نتخذه من قرارات على أساس هذه النتائج[3].

تأخذ البيانات في الواقع العملي صيغا وأشكالا مختلفة مثل: الأرقام، المؤشرات الكمية الأشكال، الرسومات البيانية أو مزيج من هذه العناصر. ويمكن تحديد خصائص البيانات الإحصائية في ما يلي[4]:

- عبارة عن مجموعة من القيم يمكن الحصول عليها بأساليب مختلفة (المجتمع أو العينة) من مصادر متنوعة وباستخدام طرق وأدوات مختلفة منها المقابلة، الاستقصاء، الملاحظة والإستبيان؛

[1] محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم [2001] : "الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية"، ط1، ص 18.

[2] محمد عبد العال النعيمي ومؤيد الفضل [2007] : "الإحصاء المتقدم في دعم القرار بالتركيز على منظمات الأعمال الإنتاجية"، ط1، ص 33.

[3] فتحي حمدان و كامل فليفل [2006] : " الإحصاء"، ط1، ص 13.

[4] محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم [2001] : مرجع سابق، ص 26- 27.

- تُعبر عن قيم فعلية يتم الحصول عليها من التجارب والدراسات المختلفة، قد تكون كمية قابلة للوصف والقياس والتحليل الإحصائي، وقد تكون نوعية لا يمكن قياسها إلا بعد تحويلها إلى قيم كمية أو عددية. وتُعرض البيانات بشكل يسهل استغلالها وتداولها كالجداول والأشكال البيانية[1]؛
- تمثل البيانات في البحوث العلمية حقائق، والحقيقة تتصف بقدر كبير من الثبات.

تجدر الإشارة إلى ضرورة التفرقة بين البيانات والمعلومات في ميدان البحث العلمي فالمعلومات هي حقيقة تم إثباتها، فهي النتائج النهائية للبيانات بعد معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية ووسائل الاتصال والتكنولوجيا المختلفة، لكي تبنى على أساسها نظريات مسلم بها، ذلك أن البيانات الخام ليس لها معنى ولا يمكن استغلالها ما لم تعالج[2].

ترتبط فعالية المعلومات وقابليتها للاستعمال بدقتها، ونجاعته ا، وإمكانية تكييفها مع متطلبات الدراسة، وتوافرها في الوقت المناسب وسريتها إذا تعلق الأمر بالجوانب الإستراتيجية [3]. على هذا الأساس لا بد أن تتوافر فيها خصائص معينة [4] حتى يمكن اعتمادها كمصدر أساسي لدراسة ظاهرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار معين، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **القيمة الشخصية :** تختلف قيمة المعلومات من باحث إلى آخر، وترتبط عموما بمدى علاقة المعلومات بهدف الدراسة؛
- **الملائمة :** يجب أن تكون المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع، وتلبي متطلبات متخذ القرار؛
- **التوقيت**[5]: يجب أن تتميز المعلومات بالحداثة، أي تتوافر في الوقت المناسب لاتخاذ القرار وإلا تصبح لا معنى لها؛
- **وضوح إطار الإستخدام:** يجب أن تُقدَّم المعلومات في الشكل المناسب للدراسة، وبطريقة تسهل استخدامها في اتخاذ القرارات؛
- **الكفاية:** يجب أن يتوافر الحجم الكافي من المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المناسبة؛
- **إمكانية وسهولة الحصول عليها:** يجب أن تكون المعلومات متاحة بشكل فوري بطريقة تسهل الحصول عليها؛
- **الدقة:** ترتبط دقة المعلومات بخلوها من الأخطاء وعدم التأكد وقابليتها للقياس.

---

[1] محمد علي الأطرقجي [1980] : " الوسائل التطبيقية في الطرق الإحصائية"، ط1، ص 17.

[2] محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم [2001]: مرجع سابق، ص 27.

[3] BRESSY Gilles et KONKUYT Christian [2006] : "Economie d'entreprise", 8eme édition, p. 117.

[4] معالي فهمي حيدر [2002] : "نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية"، ص 19.

[5] محمد جاسم الياسري،مروان عبد المجيد إبراهيم [2001] : مرجع سابق، ص 28.

2.1.1. أهمية البيانات الإحصائية

تُعد البيانات الإحصائية من أهم الموارد التي تعتمد عليها الحياة المعاصرة في مجالاتها كافة سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى المؤسسات مهما كان نوعها، وخاصة على مستوى التنمية. وتتجلى هذه الأهمية من خلال النقاط التالية[1]:

- تعطي البيانات الإحصائية صورة موضوعية في لحظة زمنية معينة ع ن المجتمع بمعطياته المختلفة؛
- البيانات الإحصائية ضرورية ومهمة لاتخاذ القرارات على جميع الأصعدة سواء بالنسبة للأفراد في حياتهم اليومية أو بالنسبة للمؤسسات بمختلف أنواعها؛
- مراقبة وتقييم مدى تطور المجتمع وإظهار الفروق بين المناطق والأقاليم والفئات في الوطن وبالتالي فهي ضرورية للمجتمع المدني؛
- تعزيز البحث العلمي والأكاديمي وتطويره والمساهمة ليس فقط في تقييم ومراقبة التقدم بل في إنجازه؛
- تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات [2] والمتمثلة في قدرتها على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات، التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة للمؤسسات الأخرى العاملة في النشاط نفسه، عن طريق الاستغلال الأفضل للقدرات، الكفاءات، الإمكانات والموارد الفنية المادية، المالية، التنظيمية وبالخصوص المعلوماتية التي تتمتع بها المؤسسة والتي تمكنها من تصميم وتطبيق استراتيجياتها التنافسية؛
- تعتمد المؤشرات التنموية على معلومات إحصائية صادرة عن نظام إحصائي وطني قوي وموثوق به، لقياس مدى إمكانية وصول الدولة إلى تحقيق الأهداف الإنمائية الخاصة بها، فهي تمثل القاعدة الأساسية لوضع السياسات التنموية الفاعلة ومتابعتها ومراقبتها وبالتالي فهي تسمح بتقدير مستوى التنمية[3]؛
- على أساس أن البيانات الإحصائية تسمح بتقدير مستوى التنمية للدول، فإنها تساعد على تحديد الأولويات والمهام المستقبلية وبالتالي لا يمكن قياس التطور المحقق أو تطبيق السياسات والبرامج الفعالة لمكافحة الفقر بدونها؛
- تعد البيانات الإحصائية الجيدة مدخلا عقلانيا لإدارة وتوفير الخدمات الأساسية ومتابعة و تقييم الآثار المترتبة على السياسات التنموية المختلفة؛

---

[1] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2002]: "وقائع الندوة المنعقدة في القاهرة: العلاقة بين منتجي ومستخدمي البيانات الإحصائية " ص 36، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: www.aitrs.org/books/book7.pdf (تم الإطلاع عليها يوم 2008/01/29)

[2] معالي فهمي حيدر [2002] : مرجع سابق، ص 7.

[3] علا سليمان الحكيم [2007]: "دور الإحصاءات في تفعيل عملية التنمية"، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، عمان، ص 2، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع : www.aitrs.org/fasc/research/re1.doc (تم الإطلاع عليها يوم 2008/01/29)

- الدول المانحة بحاجة إلى معلومات إحصائية لترصد أثر المساعدات التي تقدمها وبالتالي فالبيانات تسمح بتقييم فعالية هذه السياسات[1]؛
- ترتبط شفافية ومسؤولية ومتابعة صناعة القرار بجودة ونجاعة البيانات والمعلومات الإحصائية، والتي تعتمد على منهجية وطريقة جمعها، وذلك وفقا لقواعد التطبيق الجيد والمعايير المتفق عليها لضمان تسيير موجَّه وفقا للنتائج المراد الوصول إليها؛
- يعتمد رسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات سلبا وإيجابا على حجم وجودة المعلومات المستخدمة، وبالتالي أي نقص أو خلل أو سوء استعمال يؤدي إلى تحمل تكاليف مالية وبشرية عالية دون الوصول إلى تحقيق الأهداف.

3.1.1. مصداقية البيانات الإحصائية

تُستخدم البيانات الإحصائية في دراسة وتحليل الظواهر المختلفة وترتبط صحة وجودة النتائج بدرجة ثقة أو مصداقية البيانات المستخدمة، وبالتالي فأي نقص أو خلل يؤدي إلى تضليل الباحث ودفعه بعيداً عن تشخيص الواقع الذي يقوم بدراسته دون الوصول إلى النتائج المطلوبة.

تعتمد جودة البيانات على منهجية وطريقة جمعها ويتم ذلك باستخدام أسلوبين إحصائيين إما الحصر الشامل أو المعاينة.

وفقا لهذه الأساليب المعتمدة ووفقا لقواعد التطبيق والمعايير المتفق عليها، فإن من بين العوامل التي تؤدي إلى إضعاف إمكانية الاعتماد على البيانات والثقة فيها أو في مصداقية النتائج التي يتم التوصل إليها ما يلي*:

- سوء اختيار العينة أو إختيار عينة غير ممثلة للمجتمع المدروس؛
- الأخطاء العينية والأخطاء الإجرائية – وخاصة التحيز وعدم الاستجابة– التي ترتبط بالعمل الإحصائي؛
- عدم مراعاة العوامل الاجتماعية والنفسية والتعليمية لمفردات المجتمع المدروس؛
- ضعف تصميم الإستبيان (إستمارة البحث)؛
- استخدام أساليب التحليل الإحصائي غير المناسبة لطبيعة البيانات[2].

لتجنب هذه العيوب أو التخفيف منها يجب التقيد بما يلي:

---

[1] Troisième table ronde internationale sur la gestion axée sur les résultats dans le domaine du développement [2007] : "Statistiques : De meilleures données pour de meilleurs résultats", Hanoi, Viet Nam, p. 2, document internet disponible sur le site: www.mfdr.org/RT3/Glance/Documents/Statistics-french.pdf (consulté le 27/03/2008)

* سيتم التطرق لهذه النقاط في المبحث الثالث.

[2] مجيد الكرخي [2007] : " الإحصاء والتنبؤ والتخطيط الإستراتيجي"، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، عمان، ص 46-47 وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع في: www.aitrs.org/fasc/research/re4.doc (تم الإطلاع عليها يوم 2008/01/29)

- إستخدام أساليب الرقابة والمراجعة خلال كل المراحل التي تتطلبها الدراسات الإحصائية؛
- تحديد درجة معينة من الثقة حول صحة البيانات باستخدام القوانين الإحصائية؛
- تحديد دقيق للقواعد والإجراءات الخاصة بكل مرحلة من مراحل العمل الإحصائي[1].

2.1. أنواع وطبيعـــة البيانات الإحصائية

يرتبط نوع البيانات بنوع المتغير المدروس، كما تختلف طبيعة البيانات حسب الهدف من استخدامها، لهذا سنحاول من خلال هذه النقطة عرض أنواع وطبيعة البيانات الإحصائية.

1.2.1. أنواع البيانات الإحصائية

تُعبر البيانات عن قيم لمتغير أو أكثر م ن المتغيرات الإحصائية، ويمثل المتغير الإحصائي خاصية مشتركة أو أكثر تميز عناصر المجتمع المدروس، تختلف باختلاف الظاهرة المدروسة باختلاف الزمان والمكان وغيرها من العوامل. تفيد في تحديد جوانب المجتمع المدروس الذي سيتم تحليله لاحقا[2] مثل: المستوى التعليمي، الدخل، الحالة الاجتماعية، الطول، الوزن...

إن كل خاصية أو صفة من هذه الصفات تعتبر متغيراً إحصائياً في حد ذاتها، ويرتبط نوع البيانات بنوع المتغير المدروس، وبالتالي فإن أنواع المتغيرات الإحصائية تمثل بدورها نوع البيانات التي يمثلها هذا المتغير.

يأخذ المتغي ر الإحصائي قيما مختلفة [3]، تمثل النتائج الممكنة للخاصية المدروسة وبالتالي فالخاصية المدروسة تسمح بوصف وتمييز الوحدات الإحصائية عن بعضها البعض، وكل وحدة إحصائية يمكن دراستها أو وصفها وفقا لخاصية أو أكثر ولا يمكن لوحدة إحصائية أن تأخذ أكثر من قيمة لكل خاصية مدروسة.

يرمز للمتغير الإحصائي برموز كبيرة كالحروف اللاتينية **X،Y،Z** أو بعنوان "***Libellé***" يعكس إسم المتغير أو بمجموع مشاهدات تصف مختلف القيم الممكنة للمتغير [4]. ويرمز لقيم المتغير بالحروف اللاتينية الصغيرة **xi، yi، zi**، حيث يمثل **i** القيم المختلفة التي يأخذها المتغير.

تنقسم المتغيرات الإحصائية إلى نوعين رئيسين وفقا للقيم التي يأخذها هذا المتغير، هما: **المتغيرات النوعية** و**المتغيرات الكمية**، لهذا التصنيف أهمية كبيرة حيث أنه يحدد طبيعة التحليلات الإحصائية الملائمة لهذه المتغيرات. وتقاس المتغيرات الإحصائية وفق مقاييس معينة ويسمح سلَّم القياس بإنجاز العمليات الحسابية[5].

---

[1] معالي فهمي حيدر[2002]: مرجع سابق، ص 21.

[2] DODGE Yadolah [2003] : "Premiers pas en statistique", p. 9.

[3] LESSARD Sabin et MONGA [1993] : "statistique concepts et méthodes avec exercices et corrigés", p. 3.

[4] دلال قاضي وآخرون [2005]: " الإحصاء للإداريين والاقتصاديين "، ص 2.

[5] DODGE Yadolah [2003]: Op. cit., p. 12.

أ. المتغيرات النوعية (الوصفية)

المتغيرات النوعية[1] هي المتغيرات أو الظواهر التي لا يمكن قياسها كميا باستخدام وحدات معينة، مثل: الجنس، المستوى التعليمي، مستوى الرضا لزبائن مؤسسة معين ة، الحالة الاجتماعية... فهي تُعبر عن حالات، آراء، سلوك، خصائص، صفا ت أشخاص أو أشياء وبالتالي هي عبارة عن قيم ذات طابع نوعي (تتعلق بالنوعية). سواء أخذت قيم المتغير النوعي ترتيبا معينا أو لم تأخذ فليس لها دلالة حقيقية مثل المتغير الكمي لأنه لا يوجد أي قياس مرجعي. تسمى البيانات التي تعبر عن هذا النوع من المتغيرات **بالبيانات النوعية.**

يقاس هذا النوع من المتغيرات بمقياسين: **المقياس الإسمي** وتسمى المتغيرات في هذه الحالة بالمتغيرات **النوعية الاسمية** [*] و **المقياس الترتيبي** وتسمى في هذه الحالة بالمتغيرات **النوعية الترتيبية**[*]، وهذا وفقا لقابلية قيم هذا المتغير للترتيب من عدمه.

ب. المتغيرات الكمية

المتغيرات الكمية هي الظاهرة أو الصفة التي يمكن قياسها كميا، بمعنى أن هذا النوع من المتغيرات يعكس كميا مدى توافر خاصية معينة.

فالقيم الممكنة للمتغير الكمي قابلة للقياس كميا بأرقام عددية لها خصائص حسابية وباستخدام وحدات قياس محددة (مرجعية)، تمكننا من المقارنة الدقيقة بين قيمتين مختلفتين، فهي عبارة عن أعداد حقيقية (موجبة، سالبة أو معدومة) تتعلق بكميات كالوزن، الطول، الحجم، الدخل...

تسمى البيانات التي تعبر عن مثل هذه الخصائص أو عن هذا النوع من المتغيرات بالبيانات الكمية، ونميز في الواقع بين نوعين من المتغيرات الكمية: **المتغيرات المنفصلة** و**المتغيرات المتصلة.**

– **المتغيرات المنفصلة:** هي المتغيرات التي تأخذ قيما (أعداد) أو وحدات كاملة[2] مثل: عدد أفراد الأسر عدد أفراد السائحين في منطقة معينة...، فهذه المتغيرات عبارة عن صفة (خاصية) تتغير بوحدات كاملة وليس بأجزاء بمعنى آخر لا يوجد انقطاع أو انفصال بين القيم، وتسمى البيانات في هذه الحالة بالبيانات الكمية المنفصلة.

– **المتغيرات المتصلة:** هي المتغيرات التي تأخذ أي قيمة في مجال معين ولا يوجد أي انفصال أو انقطاع بين القيم ولذلك تسمى قيما متصلة أو مستمرة، مثل خاصية الطول، الوزن...، فقيم هذا المتغير غير محدودة تمثل المجال المعرف حسب امتداد المتغير[3].

---

[1] LESSARD Sabin et MONGA [1993]: Op. cit., p. 4.

[*] لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

-LESSARD Sabin et MONGA [1993]: Op. cit., p. 4.
-ANSION Guy [1997] : "Sondages et statistique", p. 10.

[*] لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- أحمد شكري الريماوي وسامي مسعود [1998]: "مقدمة في علم الإحصاء الوصفي الإحصاء والتحليلي"، ط 1، ص 29-30.

[2] ضياء أحمد القاضي وآخرون [1998] : " الإحصاء ونظم المعلومات"، ص 9.

[3] DODGE Yadolah [2003] : Op. cit., p. 12.

تقاس المتغيرات الكمية بمقياسين*: **المقياس الفتري** و**المقياس النسبي**.

جـــ. العلاقة بين المتغيرات

التصنيف السابق للمتغيرات أو البيانات الإحصائية لا يعني بالضرورة أنها نوعية أو كمية فأحيانا نجد تداخلا بينهما [1] حيث يمكن تحويل أي متغير كمي إلى متغير نوعي، فمتغي ر دخل الأسرة مثلا يمكن استبداله بفئات للدخل وذلك بتقسيم الأسر إلى أصحاب الدخل المرتفع، المتوسط والمتدني. في المقابل يمكن التعبير عن المتغيرات النوعية بقيم كمية مثل متغير العمل، حيث تمثل حالة العمل بقيمة(1) بينما تمثل حالة البطالة بقيمة (0) وغيرها من المتغيرات.

2.2.1. طبيعة البيانات الإحصائية

إن الهدف من جمع البيانات الإحصائية لا يكمن في تحصيلها وتكوين قاعدة بيانات فقط، بل إن الهدف الأساسي من ذلك هو تحليلها وصولا إلى اكتشاف المشكلات المختلفة ومن ثم الوصول إلى النتائج الأساسية لحل هذه المشكلات. على هذا الأساس فإن تبويب ونشر البيانات الإحصائية يجب أن يكون ملائما لعملية استخدامها بهدف التحليل واستنباط النتائج المرجوة.

تنشر البيانات الإحصائية إما بشكل **سلاسل الزمنية** أو **بيانات مقطعية** أو مزيج بينهما وتكون البيانات في هذه الحالة بشكل **بيانات سلسلة قطاعية.**

أ. السلاسل الزمنية

السلاسل الزمنية هي ترتيب البيانات الإحصائية بشكل مجاميع دورية، تنشر دوريا أي على فترات زمنية متساوية ومتتالية تشكل أساس السلسلة الزمنية وتلعب دور المتغير المستقل، في حين تلعب قيم الظاهرة المدروسة دور المتغير التابع [2]. يعبر عنه ا رياضيا بالقيم: $Y_1, Y_2,...Y_n$ التي يأخذها المتغير Y عند الزمن $t_1, t_2, \dots t_n$، أي أن Y دالة في t ونرمز لذلك بالرمز: $Y= f(t)$ [3].

تعتبر السلاسل الزمنية الخاصة بالمؤشرات الاقتصادية مثل: الدخل الوطني، البطالة، التضخم من السلاسل الهامة، بالإضافة إلى ذلك نجد: المبيعات السنوية للمؤسسات، عدد الطلبة في مؤسسة تعليمية ما، حجم السكان...

ب. البيانات المقطعية (القطاعية)

البيانات المقطعية هي بيانات إحصائية تصدر بين فترات زمنية قد تكون متساوية (كل خمس أو عشر سنوات) وقد تكون غير متساوية وذلك حسب طبيعة الظواهر أو المفردات التي تعبر عنها هذه

---

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

– أحمد شكري الريماوي وسامي مسعود [1998]:مرجع سابق، ص 31.

[1] LESSARD Sabin et MONGA [1993] : Op. cit., p. 4.

[2] أموري هادي كاظم وعصام خضير محمود [1999]: "طبيعة البيانات الإحصائية وبناء النماذج القياسية"، ط 1، ص 20.

[3] MONINO Jean-Louis et al [n.d] : "Statistique descriptive", 2eme édition, p. 179.

البيانات[1]، والفرق بينها وبين السلاسل الزمنية أنها تعبر عن وحدات المجتمع المدروس في لحظة معينة من الزمن[2].

توضح البيانات **القطاعية** أيضا القياسات التي يأخذها متغير ما بالنسبة لمفردات عينة ما عند نقطة زمنية معينة، مثال ذلك بيانات خاصة بدخول عينة من المستهلكين عند نقطة زمنية معينة، أو الدخل القومي لمجموعة من دول العالم في سنة معينة، وتوضح البيانات القطاعية بذلك مدى تغير قيمة متغير ما من مفردة لأخرى عند نفس النقطة من الزمن[3].

جـــ. بيانات السلسلة القطاعية

تحتوي على مزيج من بيانات السلسلة الزمنية والبيانات القطاعية فهي تعطي بيانات عن مجموعة من المفردات عبر سلسلة زمنية [4]، مثال ذلك بيانات عن دخول عينة من الأفراد عبر فترة زمنية معينة. فإذا كان لدينا عينة مكونة من 5 أسر وتوافرت بيانات عن دخولهم لفترة ثلاث سنوات، فإن السلسلة القطاعية تحتوي على 15 مشاهدة (5×3).

إذا كانت **بيانات السلسلة الزمنية** تهمل أثر التغير في سلوك المتغير من مفردة لأخرى وتفترض أن الأفراد يتصرفون بالطريقة نفسها حيال حدث ما، في حين تهمل **البيانات القطاعية** أثر التغير في قيم المتغير من فترة زمنية لأخرى وتفترض أن سلوك الأفراد لا يتغير عبر الزمن، فإن **بيانات السلسلة القطاعية** تحتوي على الأثرين، ويستخدم هذا النوع من البيانات عادة لتكبير حجم العينة عندما لا تتوافر بيانات كافية من نوع السلسلة الزمنية أو من نوع البيانات القطاعية كل على حدة.

3.1. مصادر البيانات الإحصائية

تُعتبر مرحلة جمع البيانات أهم مراحل البحث الإحصائي فإذا توافرت فيها الموضوعية والدقة والمصداقية انعكس ذلك في دقة التحليل وصحة النتائج والاستنتاجات الإحصائية والعكس.

يمكن الحصول على البيانات الإحصائية من مصدرين أساسيين : **المصادر التاريخية أو** ما يُصطلح عليه **بالمصادر الثانوية** وتسمى البيانات في هذه الحالة **بالبيانات الثانوية**، و**المصادر الميدانية أو** ما يُصطلح عليه أيضا **بالمصادر الأولية** وتسمى البيانات في هذه الحالة **بالبيانات الأولية** هذه الأخيرة يمكن جمعها باستخدام طرق أو أدوات مختلفة باختلاف العوامل والظروف المحيطة بالبحث.

[1] أموري هادي كاظم وعصام خضير محمود [1999]: مرجع سابق، ص 20.

[2] M.MARTEL Jean et NADEAU Raymond [1980] : "Statistiques en gestion et en économie", p. 11.

[3] عبد القادر محمد عبد القادر عطية[2000]: "الاقتصاد القياسي بين النظرية والتطبيق"، ط 2، ص 23.

[4] المرجع نفسه: ص 24.

قد تقتصر بعض البحوث أو الدراسات على أحد المصدرين دون الآخر كما يمكن استخدام كلا المصدرين في دراسات أخرى، حي ث تغطي المصادر التاريخية بعض جوانب البحث بينما تغطي المصادر الميدانية الجوانب الأخرى له وهذا وفقا لطبيعة البحث وموضوع الدراسة.

1.3.1. المصادر التاريخية (الثانوية)

المصادر التاريخية هي المصادر التي قامت بجمعها ونشرها هيئات سواء كانت محلية أو مركزية، حكومية أو غير حكومية، وطنية أو دولية تتعلق بالظاهرة محل الدراسة [1]. وتتمثل في: الكتب الدوريات والبحوث الجامعية والمجلات العلمية المحكمة، السجلات، مواقع الانترنت والنشرات الإحصائية التي تنشرها الوزارات أو الهيئات الحكومية المختلفة أو الأجهزة الإحصائية كل في مجال عملها،مثل كتاب الإحصاء السنوي وكتاب الخصائص الديموغرافيق للأمم المتحدة.

تكون هذه المصادر تحت تصرف الباحث دون الحاجة إلى جمع البيانات من وحدات المجتمع الإحصائي مباشرة. بهذا تكون المصادر التاريخية للبيانات هي كل البيانات الجاهزة التي يعتمد عليها الباحث ويستخدمها بطريقة غير مباشرة ولا يعتبر مسؤولا عنها بل الجهة التي جمعتها ونشرتها هي المسؤولة عنها. تنحصر مسؤولية الباحث في هذه الحالة في تحليل هذه البيانات واستخلاص النتائج[2].

ينقسم هذا النوع من المصادر إلى قسمين:

أ. المصادر الداخلية

تمثل إدارات وأقسام المنظمة محل الدراسة من خلال سجلاتها ودفاترها التي تتعلق بأنشطتها المختلفة (الإنتاجية، التسويقية، المالية، الموارد البشرية الخدم ة الاجتماعية...). وتعتبر عملية تسجيل وحفظ البيانات الأساسية الخاصة بالمنظمة مهمة وضرورية حتى تستطيع توفير قاعدة من البيانات يمكن للباحثين ومتخذي القرار الاستفادة منها في دراسة المشكلات التي تواجه المنظمة واتخاذ القرارات المناسبة لذلك[3].

ب. المصادر الخارجية

هناك العديد من المصادر الخارجية للبيانات والتي يمكن أن يعتمد عليها الباحث عند دراسة مشكلة معينة، ويتوقف ذلك بالطبع على طبيعتها وحجمها ونوعية البيانات المطلوبة ومن أمثلة هذه المصادر[4]: الوزارات والإدارات الحكومية، البنوك والمؤسسات المالية، الجامعات ومراكز البحوث، الهيئات والمنظمات المحلية المتخصصة، الأجهزة الإحصائية وغيرها من الهيئات الحكومية، الإنترنت وقواعد البيانات.

---

[1] إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه [2002]: "مبادئ علم الإحصاء"، ص 11.

[2] عماد غصاب عبابنة وسالم عيسى بدر[2007]: " مبادئ الإحصاء الوصفي والإستدلالي "، ط 1، ص 19.

[3] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] :"Etudes de marchés-Méthodes et outils", 2eme édition, p. 74.

[4] أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر[2002]: "البحث العلمي"، ص 183.

2.3.1. المصادر الميدانية (الأولية)

هي تلك المصادر التي لها علاقة مباشرة بالظاهرة [1]، تمثل البيانات التي يتم جمعها لأول مرة من الميدان، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات بنفسه من وحدات المجتمع أو العينة محل الدراسة بعد معرفته بأهداف الدراسة ونوعية المعلومات المطلوبة وتأكده من عدم إمكانية الاعتماد بالكامل على البيانات الثانوية للإجابة على تساؤلات البحث.

إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها منشورة لأغراض أخرى غير أغراض الدراسة تعتبر بيانات ثانوية، أما إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها تم جمعها خصيصا للدراسة الحالية ومن مفردات عينة الدراسة فإنها تُعتبر في هذه الحالة بيانات أولية [2]. وبهذا فإن معيار التفرقة بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية هو منشأ وحداثة البيانات وليس القائم بجمع هذه البيانات.

يستخدم الباحث في جمع البيانات من المصادر الميدانية طرقا عديدة ومختلفة كالملاحظة المقابلة، الاستقصاء والتجربة العلمية، ويرتبط اختيار الطريقة المناسبة على طبيعة البحث والعوامل المحيطة به حيث توجد طرق تصلح في بعض الأبحاث ولا تصلح في أخرى.

سنقتصر فيما يلي على أهم الطرق والمتمثلة في المقابلة والإستقصاء والملاحظة.

أ. طريقة المقابلة

المقابلة هي استبيان (استمارة) شفهي [3] أو محادثة موجهة بين الباحث وشخص آخر أو أكثر بهدف الحصول على البيانات المتعلقة بالظاهرة أو موضوع الدراسة اعتمادا على التبادل اللفظي من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة. تعتبر المقابلة من أكثر طرق جمع البيانات الميدانية استخداما وأكثرها فعالية[4]، ويمكن تحديد الخصائص الأساسية للمقابلة فيما يلي[5]:

- التفاعل الاجتماعي بين أطراف المقابلة؛
- المحادثة اللفظية هي وسيلة التفاعل الإجتماعي؛
- توفير البيانات يهدف إلى البحث العلمي وليس إلى المعرفة الذاتية أو الشخصية؛
- موقف المواجهة بين الباحث والمستجوَبين.

ترتبط جودة المقابلة بعمل الشخص المقابل، ويرتبط ذلك بعدة عوامل أهمها[6]:

---

[1] بختي إبراهيم [2002]: "الدليل المنهجي في إعداد وتنظيم البحوث العلمية"، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 9، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://bbekhti.online.fr/trv_pdf/Guide_de_methodologie.pdf (تم الإطلاع عليها يوم 2008/01/29)

[2] أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر [2002]: مرجع سابق، ص 180.

[3] بختي إبراهيم [2002]: مرجع سابق، ص 10.

[4] عثمان حسن عثمان [1998]: " المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية "، ص 40.

[5] العجيلي سركز وعياد أمطير [2002]:"البحث العلمي: أساليبه وتقنياته"، ط 1، ص 213.

[6] FOURNIS Yves [1995] : "Les études de marché, Techniques d'enquête, sondages, interprétation des résultats " 3eme édition, p. 77.

- يجب على المقابل تشجيع المستجوَبين وخلق الجو الملائم لنجاح المقابلة بواسطة الحوار ومحاولة التقرب منهم أكثر؛
- تدريب المستجوِبين من خلال التوجيهات والتعليمات لفهم الأسئلة جيدا وهذا ما يساعدهم على التحكم في المقابلة وتوجيهها؛
- يجب الالتزام بنص الأسئلة المحضرة مسبقا؛
- اختيار المستجوَبين، فللشخص المقابل الحق أحيانا في اختيار أشخاص العينة خاصة في المعاينة بطريقة الحصص، حيث أن جودة العمل مرتبطة بتركيبة الحصة المختارة؛
- يجب على المقابل فهم الأجوبة جيدا حتى تسهل عليه عملية الترميز لاحقا.

وعلى هذا الأساس فهي تحتاج إلى نوع خاص من المقابلين من حيث المستوى العلمي والثقافي والقدرة الكبيرة على الإقناع والتجاوب مع الآخرين.

ب. طريقة الاستقصاء

تعتبر طريقة الاستقصاء من أكثر طرق جمع البيانات الأولية استخداما وتعتمد هذه الطريقة أساسا على تصميم مجموعة من الأسئلة لتتم الإجابة عليها من طرف المستقصى منه*.

يعرف الاستقصاء على أنه [1] ذلك الأسلوب المنهجي المنظم لجمع البيانات من الأطراف المستهدفة بغرض الفهم أو التنبؤ لبعض مظاهر السلوك الخاص بمجتمع البحث المدروس. يحاول الباحث من خلال الإستقصاء أ ن يقدم إجابات على بعض التساؤلات التي يتضمنها تصميم الدراسة ومنها[2]:

- ما المتغيرات الواجب قياسها؟
- ما أنواع المقاييس الواجب استخدامها على أساس المتغيرات المدروسة؟
- ما الأسلوب المناسب لتصميم قائمة الأسئلة؟
- ما الطريقة المناسبة لإدارة قائمة الأسئلة للحصول على البيانات اللازمة للدراسة؟

وتوجد أربع طرق لجمع البيانات الأولية من خلال الإستقصاء (المقابلة، الهاتف، البريد والطرق الإلكترونية)، يتم اختيار الطريقة المناسبة وفقا للظروف المحيطة بالدراسة وأهدافها مع أخذ العوامل الأساسية التالية بعين الاعتبار [3]:

- اعتماد طريقة استقصاء معينة لا يجب أن يؤثر على حجم العينة المفترض دراسته؛

---

* الفرق بين طريقتي المقابلة والاستقصاء هو أن الاستقصاء يمكن إجراءه بطرق مختلفة قد يكون هاتفي ، بريدي، الكتروني أو عن طريق المقابلة الشخصية وفي كل الحالات يقوم الاستقصاء أساسا على توجيه الأسئلة المكتوبة، أما المقابلة فقد تكون أسئلتها مكتوبة أو شفهية وبالتالي فأسئلة الاستقصاء تكون مصاغة بمزيد من العناية نظرا للغياب الشخصي للباحث في غالب الأحيان أما المقابلة الشخصية فالأساس فيها هو الحضور الشخصي للطرفين الباحث والمستجوَب.

[1] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: "بحوث التسويق، أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض"، ص 226.

[2] المرجع نفسه، ص 227.

[3] FOURNIS Yves [1995]: Op. cit., p. 74.

- يجب أن تسهل الطريقة المستخدمة إدارة الإستبيان و أجوبة المستقصي منهم؛
- يجب أن تناسب الطريقة المختارة تكاليف تنفيذ الإستقصاء.

ب.1. الاستقصاء عن طريق المقابلة الشخصية

تتم هذه الطريقة من خلال المقابلة الشخصية للمستقصى منهم وتوجيه الأسئلة الواردة بقائمة الإستقصاء، ثم تسجيل إجاباتهم في الإستبيان. تصلح هذه الطريقة في الكثير من الحالات وتناسب المجتمعات الأمية، ويجب تدريب المقابلين على توجيه الأسئلة وتسجيل البيانات حتى لا تحدث تناقضات ناتجة عن سوء فهم الأسئلة مما يؤثر في الحصول على الإجابات المناسبة.

ب.2. الاستقصاء عن طريق الهاتف

تتم هذه الطريقة [1] من خلال الإتصال بمفردات العينة بواسطة الهاتف، وإلقاء الأسئلة وتلقي الإجابات شفويا. تصلح في بعض الموضوعات التي تتطلب معرفة آراء المستقصى منهم فورا وتستخدم بكثرة في استطلاع الرأي حول البرامج التليفزيونية ومجالات التعليم والثقافة وغيرها.

هذه الطريقة منتشرة على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوربا[2]، يتم تنفيذها عادة بواسطة نظام[3] يسمح بتسيير المكالمات آليا وبمساعدة الحاسوب ويسمى (**CATI**) وهي اختصار لـــ : **Computer Assisted Telephone Interview**.

في حالة ما إذا كان حجم العينة المستقصاة كبيرا توجد برامج نفعية خاصة تسمح بالإتصال بالمستقصي منه، وفي حالة غيابه يتم إعادة المحادثة آليا إلى غاية أربع أو خمس مرات يوميا في ساعات مختلفة، على هذا الأساس فإن هذا البرنامج يسمح بالحجز الفوري للأجوبة وبالتالي تصبح جاهزة لاستغلالها من قبل الباحث.

ب.3. الاستقصاء عن طريق البريد

وفقا لهذه الطريقة يتم إرسال قوائم الاستقصاء عبر البريد لوحدات عينة الدراسة، على أن يتم إرجاعها بعد استيفائها من قبل المستقصي عبر البريد المبين في الظرف المعنون والملصق عليه طابع البريد والمرسَل من قبل الباحث مع قائمة الأسئلة[4].

ب.4. طرق الاستقصاء الإلكترونية

إن التطور الكبير في وسائل الإتصال الإلكترونية، قدَّم إمكانات وفرصا جديدة لجمع البيانات وأصبح من الممكن نشر قوائم الاستقصاء آليا عبر الحواسيب من خلال صفحات الويب والبريد الإلكتروني[5].

[1] FOURNIS Yves [1995]: Op. cit., p.85.

[2] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 235.

[3] ANSION Guy [1997] : Op. cit., p. 59.

[4] Ibid, p. 57.

[5] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 191.

جـــ. طريقة الملاحظة

الملاحظة هي مراقبة وتسجيل بيانات عن سلوك الظاهرة المدروسة، تستخدم في حالة إستحالة الحصول على البيانات عن طريق الاستقصاء أو المقابلة. ورغم أن الملاحظ ة يستخدمها كل من الإنسان العادي والباحث، فإن ملاحظة الإنسان العادي غير علمية بينما ملاحظة الباحث هي ملاحظة علمية مقصودة لدراسة ظاهرة ما تهدف إلى الكشف عن حقيقة علمية محددة لتفسير تلك الظاهرة وتحليلها والوصول إلى أهداف نظرية وعلمية واضحة[1].

تتم الملاحظة عن طريق الأفراد أو آليا باستخدام المعدات كالأجهزة الميكانيكية والإلكتروني ة مثل شرائط الفيديو، آلات التصوير...[2]. ويشترط لاستخدامها ما يلي[3]:

- يجب أن تكون العينة الملاحظة ممثلة للمجتمع؛
- يجب أن تكون الظاهرة المدروسة قابلة للملاحظة؛
- يجب أن يغطي الحدث (السلوك) المطلوب ملاحظته فترة قصيرة من الوقت؛
- يجب أن يكون السلوك المراد ملاحظته متكررا أو معتادا أو قابلا للتنبؤ وإلا ستستغرق الملاحظة وقتا طويلا جدا[4].

3.3.1. مميزات المصادر الإحصائية

من الضروري أن يتميز المصدر الإحصائي مهما كانت الجهة التي صدر وجمع منها بخصائص، لتكون المعلومات والحقائق الإحصائية التي يعطيها ذلك المصدر ذات قاعدة علمية وعملية وتتمثل فيما يلي[5]:

- **الأمانة:** على الشخص أو الهيئة أو المؤسسة أو الدائرة الحكومية التي تقوم بجمع البيانات والحقائق الإحصائية، أن تتصف بالأمانة في تسجيل البيانات والنتائج الإحصائي ة كما هي دون تغيير، بعيدا عن المسائل الشخصية؛
- **القدرة العلمية:** يجب أن يتصف جامع البيانات بقدرة علمية تمكنه من جمع البيانات، وإلا لا معنى للجهود المبذولة والتكاليف المالية والمادية لأن البيانات التي سيجمعها لا يمكن الإستفادة منها لكونها غير دقيقة أو لا تفي بالغرض المطلوب؛

إن القدرة العلمية لجامع البيانات لا تعني فقط إلمامه بالطرق الإحصائية بل أيضا معرفته بموضوع الظاهرة أو المشكلة التي يبحثها بشكل دقيق يشمل كل جوانب الظاهرة؛

---

[1] العجيلي سركز وعياد أمطير[2002]: مرجع سابق، ص 208.

[2] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 143.

[3] FOURNIS Yves [1995] : Op. cit., p. 96.

[4] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 219.

[5] محمد علي الأطرقجي [1980]: مرجع سابق، ص 22.

- **القدرة المالية** : إن جمع البيانات والإحصاءات من مصادر مختلفة يحتاج إلى أموال كبيرة خاصة إذا تعلق الأمر بالمصدر الميداني، فالقدرة المالية ضرورية. لهذا فإن الإحصاءات المتعلقة بتعداد السكان والقطاعات الاقتصادية وغيرها من الإحصاءات المعقدة تقوم بتنفيذها ومتابعتها الجهات الحكومية لأنها تملك القدرة المالية على ذلك؛
- **السلطة :** يجب أن يملك جامع البيانات القدرة على إلزام الذين تتوافر لديهم البيانات، بإعطائها وفرض العقوبات وفق أحكام قوانين معينة على مَن يرفض الإدلاء بها أو على من يعطي بيانات خاطئة. ويرتبط هذا خصوصا بالإحصاءات التي تجريها الهيئات الحكومية لأنها المصدر الوحيد الذي يتمتع بهذه الخاصية.

المبحث الثاني: أساليب جمع البيانات الإحصائية

تمثل الأساليب الإحصائية الطريقة المنطقية والرشيدة لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها والتنبؤ بسلوكها في المستقبل، فهي تعتبر الأسلوب العلمي للتعبير الكمي والنوعي عن الظواهر، بناء على تحليل موضوعي للمعلومات المتاحة.

1.2. أهمية إستخدام الأساليب الإحصائية

تُستخدم الأساليب الإحصائية لقياس وتحليل الظواهر واستخلاص النتائج وعرضها بالطرق المناسبة لتوضيح العلاقة القائمة بينها [1]. يمكن توضيح أهمية استخدام الأساليب الإحصائية من خلال النقاط التالية[2]:

- يُعد إستخدام الأسلوب الإحصائي، الوسيلة العلمية التي يمكن أن تضمن تحقيق الأهداف المتوقعة من وراء تنفيذ أي دراسة أيا كان نوع الظاهرة المدروسة، لتحليل المشكلة القائمة أو المتوقعة تحليلا موضوعيا والوصول إلى وضع الحلول المناسبة[3]؛
- توضيح واقع وحقائق الظواهر المدروسة من خلال الأرقام، فهذه الأخيرة توضح الحقائق أكثر مما توضحه جملة عادية وتساعد في عملية التقييم الموضوعية (النمذجة الرقمية)[4]؛
- دعم القيمة الوظيفية للقرار التنموي وضمان تحقيق الأهداف المتوقعة، حيث تُعد القرارات المبنية على الأدلة العلمية من إحصاءات ومؤشرات ونماذج إحصائية القاعدة الأساسية للتنمية الفعالة؛
- يمكن إستخدام الأساليب الإحصائية من إعطاء الصورة الموضوعية لواقع الدول، مما يسهل إجراء المقارنات ومعرفة الفروق، ويسهل المتابعة والتقييم للبرامج والسياسات واتخاذ الإجراءات والتدابير المستقبلية؛
- يعد إستخدام الأساليب الإحصائية أداة أساسية لتفعيل مبادئ الإدارة الرشيدة، وبالخصوص عنصري الرقابة والشفافية، سواء على مستوى القطاعات الحكومية أو الخاصة، بتوفير البيانات والإحصاءات والمؤشرات الدقيقة والجيدة للوقوف على الأبعاد الحقيقية للقرارات والقضايا؛
- إستخدام الأساليب الإحصائية أصبح ضرورة حتمية، للوصول للحلول المناسبة لكثير من المشكلات و القضايا التي تهم المجتمع، كقضايا الصحة والتعليم والزراعة والصناعة والتجارة؛
- الإتجاه الحديث للأساليب الإحصائية والمتمثل في النمذجة القياسية للظواهر الإقتصادية والاجتماعية والسياسية وتحليلها والقدرة على التنبؤ بسلوكها، أدى بالمؤسسات على إختلاف

---

[1] DODGE Yadolah [2003] : Op. cit., p. 2.

[2] ماجد عثمان[2007]: "الإحصاء ودعم القرار وصياغة السياسات العامة"، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ص 5-6؛ 8-10، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: www.cso-yemen.org/forum3/docs/egypt.doc (تم الإطلاع عليها يوم 2008/05/25)

[3] شفيق العتوم وفتحي العاروري[2002]: "الأساليب الإحصائية"، ج 1، ط 2، ص 14.

[4] محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم [2001]: مرجع سابق، ص 24.

أنواعها وأنشطتها إلى استخدامها بهدف إتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية. ونظرا لأهمية هذا الدور أصبح من الممكن القول بأن الأساليب الإحصائية تستخدم غالبا في كل الدراسات والبحوث العلمية، وترتبط فعالية النماذج الإحصائية سلبا وإيجابا بمدى جودة البيانات المستخدمة.

2.2. أنواع الأساليب الإحصائية

تختلف أساليب جمع البيانات باختلاف الهدف من الدراسة وطبيعة المجتمع المدروس وإمكانات البحث، عموما يمكن تقسيم أساليب جمع البيانات إلى ثلاثة أنواع:

- أسلوب الحصر الشامل؛
- أسلوب الحصر الجزئي؛
- أسلوب المعاينة.

1.2.2. أسلوب الحصر الشامل

الحصر الشامل هو الدراسة الشاملة لجميع وحدات المجتمع الإحصائي، بهدف الحصول على معلومات إحصائية شاملة لخاصية أو أكثر من خواص المجتمع، ومن ثم إجراء التحاليل المنهجية اللازمة[1].

يُصطلح عليه أيضا بالتعداد، الذي يمثل العملية الإحصائية التي تتناول عدًّا شاملا لوحدات مجتمع معين. من أمثلته التعداد العام للسكان الذي ينظم كل عشر سنوات ، التعداد العام الزراعي الصناعي، والتجاري وغيرها من المجالات الأخرى.

يتطلب هذا النوع من الدراسات وقتا طويلا، تكاليف بشرية، مالية ومادية كبيرة لتنفيذها وجهوداً ضخمة لإتمامها، لذلك يتم تنظيمه عادة على فترات متباعدة كما هو الحال في التعداد العام للسكان والذي ينظم على فترات دورية منتظمة، عادة كل عشر سنوات في معظم أقطار العالم[2].

إن إجراء الحصر الشامل على فترات دورية منتظمة يتيح إمكانية دراسة الفروق وتقييم السياسات والإجراءات والتنبؤ بالتغيرات المستقبلية. ويهدف التعداد العام للسكان إلى معرفة خصائص السكان في فترة زمنية معينة، تمثل هذه الخصائص عدد السكان، معدلات نموهم، توزيعهم الجغرافي خصائصهم الاجتماعية والاقتصادية.

تُستخدم بيانات الحصر الشامل في التخطيط الاقتصادي والاجتماعي لمختلف البرامج على مستوى الدولة وفي الدراسات والأبحاث الإجتماعية والديموغرافية، كما يمثل التعداد القاعدة الأساسية

[1] ANSION Guy [1997] : Op. cit., p. 11.
[2] HAMDANI Hocine [2001] : "statistique descriptive", p. 9.

أو الإطار الإحصائي لتنفيذ أنواع أخرى منها: الاستقصاءات بالعينة لتأمين الأنظمة أو الأجهزة الإحصائية للدول[1].

يتم تنفيذ الحصر الشامل وفق برنامج يتألف من خمس مراحل أساسية هي [2]: مرحلة الأعمال التحضيرية، مرحلة العد، مرحلة تجهيز البيانات، مرحلة تحليل وتقييم البيانات، مرحلة نشر البيانات.

أ. خصائص الحصر الشامل

يتميز الحصر الشامل ببعض الخصائص، يمكن إيجازها فيما يلي[3]:

- **العد الفردي:** هو تدوين البيانات من كل فرد من الأفراد المشمولين بالحصر كل على حدة بشكل مستقل تماما عن بيانات غيره، فالوحدة الإحصائية المستهدف حصرها قد تكون أسرة أو فردا أو مساكن أو مؤسسات. تمكن هذه الطريقة من تصنيف الخصائص المختلفة للسكان في جداول يحتوي كل منها على أكثر من خاصية؛
- **الشمول:** يعني ذلك أن التعداد يغطي جميع الأفراد في المناطق المشمولة بالعد دون حذف أو تكرار؛
- **الآنية:** يقصد بالآنية أن عدد الأفراد في المناطق المشمولة بالعد يُسند إلى لحظة زمنية واحدة تسمى لحظة الإسناد الزمني، وغالبا ما تحدد بمنتصف ليلة معينة بحيث تعتبر البيانات المتعلقة بعدد الأفراد وتوزيعهم الجغرافي مرتبطة بهذه اللحظة؛
- **الدورية:** يفصل بين تعداد و آخر فترة تسمى الدورة، ويقصد بالدورية أن التعدادات السكانية تجري بشكل دوري منتظم محدد في الغالب بعشر سنوات كاملة.

ب. أسباب استخدام الحصر الشامل

يُستخدم أسلوب الحصر الشامل للأسباب التالية[4]:

- الرغبة في الحصول على بيانات شاملة عن جميع وحدات المجتمع حيث يعطي صورة كلية للمجتمع المدروس؛
- عدم إمكانية معرفة طبيعة المجتمع المدروس خاصة إذا لم تنفذ عليه بحوث في السابق، في هذه الحالة يكون من الضروري دراسة المجتمع بشكل كلي، أما إذا كانت طبيعته معلومة من حيث وحداته وقابليتها للتلف، نكتفي بدراسة عينة منه لأنه يصعب دراسة هذه المجتمعات بطريقة الحصر الشامل، مثل مجتمع الأسماك أو إنتاج دولة من النفط أو إنتاج مصنع من منتج معين؛

[1] HAMDANI Hocine [2001] : Op. cit., p. 9.

[2] مركز الإحصاء الرسمي للسكان لسلطنة عمان[2008]: وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.omancensus.net/new/index.php?lang=ar# (تم الإطلاع عليها يوم 2008/05/25)

[3] المرجع نفسه.

[4] سليمان محمد طشطوش[2001]: "أساسيات المعاينة الإحصائية" ، ط 1، ص 19.

- عدم القدرة على تصميم عينة ممثلة للمجتمع أي تتوافر فيها خصائص المجتمع الأصلي الذي سُحبت منه، لتعميم النتائج على المجتمع الإحصائي المدروس[1].

جـــ. مزايا وعيوب الحصر الشامل

يمكن إيجاز مزايا وعيوب الحصر الشامل في النقاط التالية:

جـــ.1. المزايا

تتمثل أهم مزايا الحصر الشامل فيما يلي[2]:

- يعطي صورة شاملة للمجتمع لأنه يوفر معلومات عن كل مفردات المجتمع، وهذا المستوى مهم جدا في عملية التخطيط والتنمية. والمعلومات الناتجة عن هذا الأسلوب تمثل إطارا كاملا للبرامج الإحصائية القادمة التي تستخدم أسلوب المعاينة في جمع المعلومات؛
- نتائج الدراسة للحصر الشامل تكون نهائية ولا تحتاج إلى تعديل أو تعميم؛
- الحصر الشامل هو الأسلوب الوحيد المناسب في بعض الحالات، مثل: التعدادات (التعداد العام للسكان، تعداد القوى العاملة و تعداد المؤسسات الصناعية...)، الحالات التي يترتب عليها أضرار كبيرة لو تركت بعض المفردات دون فحص أو دراسة (مثل فحص أسطوانات الغاز قبل توزيعها أو تطعيم الأطفال ضد أمراض معينة...)؛
- أسلوب الحصر الشامل خال من أخطاء المعاينة.

جـــ.2. العيوب

تتمثل أهم عيوب الحصر الشامل فيما يلي[3]:

- يتطلب الحصر الشامل تكاليف باهظة وجهودا ضخمة، تستغرق وقتا طويلا لإتمامها خصوصا إذا كان حجم المجتمع كبيرا [4]. في غالب الأحيان تكون الدراسة مقيدة بوقت محدد، ولهذا فإن أسلوب الحصر الشامل لا يتيح الفرصة لدراسة تفاصيل الظاهرة مما يجعل عملية جمع بيانات شاملة وتفصيلية عن كل مفردة أمرا في غاية الصعوبة؛
- إن الموضوعات التي يغطيها هذا الأسلوب تكون شاملة وتكون الاستمارات عادة طويلة، تتطلب متخصصين وخبراء وتحتاج إلى وقت طويل لإتمامها. على هذا الأساس تتطلب خصوصية الاستمارات عددا كبيرا من الأسئلة، تهدف إلى الحصول على بيانات عامة، وتترك التفاصيل للبحوث والإستقصاءات اللاحقة. كما يحدث في مسوح الأسر، حيث تكون معلومات التعداد السكاني معلومات عامة عن عدد الأفراد، الحالة الاجتماعية وغيرها، تستخدم فيما بعد في الاستقصاءات التي تهدف إلى جمع بيانات أكثر تفصيل ودقة والتي يصعب جمعها بأسلوب الحصر الشامل؛

---

[1] سليمان محمد طشطوش[2001]: مرجع سابق، ص 16.

[2] أموري هادي كاظم وعصام خضير محمود[1999]: مرجع سابق، ص 17.

[3] عدنان شهاب حمد ومهدي محسن إسماعيل[2001] : "أساليب المعاينة في ميدان التطبيق"، ص 32- 33.

[4] ANSION Guy [1997] : Op. cit., p. 12.

– هذا النوع من الدراسات لا يناسب بعض المجتمعا ت التي يؤدي حصرها كلية إلى تلف مفرداتها والمجتمعات ذات الأطر غير المحدودة، حيث تكون الدراسة الشاملة مستحيلة إذ لابد في هذه الحالات التضحية بجزء من المجتمع لإجراء الدراسة عليه بأسلوب المعاينة؛

– ينتج عن الحصر الشامل نوع من الأخطاء يطلق عليه الأخطاء الإجرائية كأخطاء التحيز، أخطاء عدم الإجابة، الإجابات الخاطئة...، هذا النوع من الأخطاء لا يمكن قياسه أو ضبطه بدرجة كافية. ورغم أن النوع نفسه من الأخطاء يتعرض له أسلوب المعاينة إلا نطاقها أقل نسبيا، وهناك فرصة لإمكانية ضبطها أفضل من الحصر الشامل، بالإضافة إلى سهولة اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة الأسباب المؤدية إليها[1]؛

– عندما تتميز البيانات التي يغطيها الحصر الشامل بالتغير مع الزمن، فإن الحصر في هذه الحالة ما هو إلا عينة بالنسبة للزمن؛

– إن إستخدام أسلوب الحصر الشامل لا يمنع إستخدام أسلوب المعاينة في الوقت نفسه، إذ توجد العديد من البرامج الإحصائية التي تتوجه ببعض أسئلتها إلى كل الوحدات التي تنتمي إلى مجتمع معين، في حين تتوجه بأسئلة أخرى إلى جزء من الوحدات التي تنتمي إلى المجتمع نفسه وتحت البرنامج الإحصائي نفسه، كما يحدث عند استخدام عينة وحدات التعداد بهدف دراسة نوعية التباينات التي أنتجت من خلال التعداد وهو ما يسمى بالسيطرة النوعية على البيانات؛

– كما هو معروف أن التعداد العام للسكان يجري على فترات زمنية متباعدة نسبيا، مدة كل عشر سنوات نظرا لمتطلباته المادية والبشرية الكبيرة، هذا يعني أن بياناته لا تعكس واقع الحال للفترة اللاحقة وهذا ما يتم التصدي له باستخدام أسلوب المعاينة لتوفير البيانات بين كل تعدادين سكانيين.

2.2.2. أسلوب الحصر الجزئي

الحصر الجزئي هو حصر لجزء من المجتمع الإحصائي المدروس والذي يمثل الجزء الأكبر للظاهرة أو المشكلة المدروسة، ويستبعد الجزء الآخر من المجتمع نظرا لقلة أهميته أو لتوقع صعوبات في الحصول على بيانات صحيحة من هذا الجزء[2].

يُستخدم هذا النوع في مجالات متعددة، خاصة لحصر المؤسسات والمصانع الصغيرة والعاملين في الصناعات الحرفية التي يكون عدد وحداتها كبيرا ومساهمتها بالإنتاج قليلة (مثل: صناعة السجاد والنسيج والأحذية...) [3]. وأحسن مثال على ذلك، الإحصاء الصناعي الذي يُستبعد منه كل المؤسسات الصناعية التي يقل عدد العمال فيها عن عشرة مع أن نسبتها تصل في بعض الأحيان إلى حوالي 95% من مجموع المؤسسات إلا أن مساهمتها في الإنتاج لا تزيد عن 20% من مجموع

[1] إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه [2002]: مرجع سابق، ص 15.

[2] محمد علي الأطرقجي [1980]: مرجع سابق، ص 59.

[3] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: "محاضرات حول أساليب جمع البيانات"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: www.arab-api.org/cours13/c13_8.htm (تم الإطلاع عليها يوم 2008/02/29)

الإنتاج، ولهذا فإن هذا النوع من الحصر يعتبر غير كامل بالنسبة لعدد المؤسسات الصناعية المشمولة ولكنه يحتوي على نسبة كبيرة لكل من العمال و قيمة الإنتاج الصناعي[1].

عند استخدام هذا الأسلوب نقوم بتقسيم الوحدات الإحصائية إلى وحدات تتركز فيها الظاهرة المدروسة، نقوم بحصرها حصرا شاملا (غالبا ما يكون عددها قليل) وتسمى بالوحدات المحصورة. أما بقية الوحدات فإنها قليلة الأهمية لقلة مساهمتها في الظاهرة (رغم ضخامة عددها أحيانا) لذلك نستغني عنها ولا ندخلها في البحث، ونقوم بتقدير مساهمتها باستخدام إحدى طرق التقدير وتسمى هذه الوحدات بالوحدات المبتورة[2].

إن عيوب ومزايا هذه الطريقة مشابهة لعيوب ومزايا الحصر الشامل، لهذا نلجأ إلى أسلوب المعاينة لأنه أصبح من أهم الأساليب المستخدمة للحصول على البيانات الإحصائية في الوقت الحاضر[3].

3.2.2. أسلوب المعاينة

يُعتبر أسلوب المعاينة من أفضل الطرق العلمية المستخدمة في البحوث الإحصائية في المجالات كافة، ونظرا لتطوره فقد أصبح ضرورة علمية لكل الأبحاث مهما كان هدفها لما له من أهمية في قياس مدى مصداقية ودقة النتائج، على هذا الأساس تطور استخدامه تطورا سريعا في شتى الميادين وأصبح يلعب دورا مهما في الكثير من الدراسات النظرية والتجريبية.

يهدف أسلوب المعاينة إلى تقدير المعالم الرئيسة للمجتمع من خلال بيانات أخذت من عينة ممثلة للمجتمع، أي تتوافر فيها خصائص المجتمع الأصلي، وهذا لتخفيض أخطاء المعاينة إلى حدها الأدنى. يرتبط تمثيل العينة للمجتمع بعوامل عديدة كحجم العينة، تباين خصائص المجتمع، طريقة إختيار العينة، الطريقة المعتمدة في تصميم العينة وغيرها من العوامل الأخرى.

سنتطرق لهذا الأسلوب بالتفصيل في المبحث الثالث من هذا الفصل.

3.2. معايير إختيار الأسلوب الإحصائي المناسب

تتطلب مرحلة جمع البيانات تحديد الأسلوب المناسب لجمعها وهذا ليس بالأم ر السهل، فهي مشكلة يواجهها مصمم البحث، لهذا فإن تحديد الأسلوب المناسب لجمع البيانات الإحصائية من الميدان يتم وفقا لمعايير محددة كما يلي[4]:

---

[1] محمد علي الأطرقجي [1980]: مرجع سابق، ص 60.

[2] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: "محاضرات حول أساليب جمع البيانات"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: www.arab-api.org/cours13/c13_8.htm (تم الإطلاع عليها يوم 2008/02/29)

[3] محمد علي الأطرقجي [1980]: مرجع سابق، ص 60.

[4] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: مرجع سابق.

أ. طبيعة المجتمع:

يُقصد بطبيعة المجتمع حجم المجتمع (عدد مفرداته) وإمكانية تلف مفرداته من جراء عملية الحصر. قد يكون مجتمع الدراسة محدودا يمكن حصره ومعرفة عدد مفرداته، وقد يكون غير محدود لا يمكن حصره ومعرفة عدد مفرداته، كما أن بعض المجتمعات يؤدي حصرها كلية إلى تلف مفرداتها، وعلى أساس طبيعة المجتمع يتحدد الأسلوب الملائم للدراسة[1].

ب. الهدف من الدراسة:

إذا كان الهدف من الدراسة هو الحصول على بيانات إحصائية شاملة عن وحدات المجتمع الإحصائي المدروس يكون من الضروري استخدام أسلوب الحصر الشامل، مثل التعدادات السكانية التي تهدف إلى حصر ودراسة خصائص كل أفراد المجتمع. أما إذا كان الهدف من الدراسة هو جمع بيانات جزئية عن خصائص معينة لمجتمع ما يكون استخدام أسلوب المعاينة هو المناسب، ويتم ذلك وفقا لشروط وإجراءات وأسس علمية محددة بهدف استقراء خصائص المجتمع الكلي وفق درجة معينة من الدقة[2].

جـــ. مدى تجانس الوحدات الإحصائية:

يقصد بالتجانس تطابق الخصائص بين وحدات العينة، فإذا كانت وحدات المجتمع المدروس متجانسة من حيث خصائص، طبيعة ونوعية الدراسة المراد القيام بها، فأسلوب المعاينة هو الأسلوب المناسب للدراسة وإذا كان المجتمع متجانسا بشكل كبير فلا مبرر لدراسته بطريقة الحصر الشامل، لأن ذلك يعتبر مضيعة للوقت والجهد والمال، فعينة صغيرة تكفي لدراسته[3].

د. الدقة المطلوبة والوقت المخصص للبحث:

ترتبط دقة البيانات المطلوبة بالدراسة الكلية للمجتمع الإحصائي المدروس، أما إذا كان البحث مقيدا بالوقت فلا بد من التضحية بجزء من الدقة أو ما يسمى بهامش الخطأ، من خلال دراسة عينة ممثلة للمجتمع لأن أسلوب المعاينة هو الأكثر ملائمة مع معايير الحاجة إلى البيانات المناسبة في الوقت المناسب.

هـــ. الإمكانات المالية والبشرية المتوفرة:

يتطلب الحصر الشامل تكاليف مالية وبشرية معتبرة تكون في غالب الأحيان العائ ق أمام هذا النوع من الدراسات، بالتالي يعتبر أسلوب المعاينة الأسلوب الأنسب في حالة محدودية ميزانية البحث فوفقا للميزانية المقررة للدراسة يحدد الأسلوب المناسب.

---

[1] عدنان شهاب حمد ومهدي محسن إسماعيل[2001]: مرجع سابق، ص 14.

[2] إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه [2002]: مرجع سابق، ص 13.

[3] سليمان محمد طشطوش[2001]: مرجع سابق، ص 15.

المبحث الثالث: المعاينة الإحصائية كأسلوب لجمع البيانات

إذا كانت طبيعة المجتمع الإحصائي الذي نقوم بدراسته وطبيعة البيانات المطلوبة تفرض على الباحث استخدام أسلوب الحصر الشامل أو أسلوب الحصر الجزئي، فإنه لاعتبارات مادية وفنية وبشرية يرى الباحثون تنفيذ كثير من البحوث باستخدام أسلوب المعاينة.

1.3. مفاهيم أساسية

أسلوب المعاينة هو عملية اختيار جزء من وحدات المجتمع الإحصائي المدروس والذي يُطلق عليه إسم المجتمع المرجعي أو المجتمع الهدف [1]، بطريقة علمية محددة للإستدلال على خواص المجتمع.

يسمى الجزء المختار بالعينة وتسمى عملية الاختيار بالمعاينة وتسمى الطريقة المستخدمة في الاختيار بطريقة المعاينة، ويشترط في العينة أن تكون ممثلة للمجتمع أي تعكس الصورة الحقيقية أو الخواص المميزة له[2].

يمكن إختيار أكثر من عينة من المجتمع بطرق مختلفة لكل منها خصائص معينة وتوجد حالات يفضل فيها استخدام نوع معين دون الآخر، وللحصول على تقديرات واستدلالات دقيقة عن المجتمع محل الدراسة لابد من الاهتمام بطرق المعاينة حتى نحصل على نتائج دقيقة وقريبة من الواقع يمكن استخدامها[3].

وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم المرتبطة بالمعاينة الإحصائية:

1.1.3. المجتمع الإحصائي

المجتمع الإحصائي هو جميع الوحدات أو العناصر التي تشكل مجال دراسة معينة، تجمعها خاصية أو خصائص عامة مشتركة تميزها عن غيرها من المجتمعات، تمثل الظاهرة موضوع الدراسة[4]. يجمعها إطار واحد من حيث الخصائص، الزمان والمكان تمثل هذه الوحدات المجموعة الأساسية أو المجموعة المرجعية[5]. فقد يتكون المجتمع من أوزان مجموعة من الأفراد أو الحيوانات أو عدد السائحين أو الناخبين في دولة ما، إنتاج أحد المصانع لمنتج معين في فترة زمنية معينة أو مباني و مؤسسات وغيرها، حسب مجال وموضوع الدراسة.

2.1.3. الوحدة الإحصائية

الوحدة الإحصائية هي المفردة الأساسية من المفردات التي تشكل المجتمع الإحصائي المدروس و المطلوب جمع البيانات الإحصائية عنها[6] وفقا لإطار محدد بخاصية وزمان ومكان معين.

---

[1] GRAIS Bernard [2003]: "Méthodes statistiques : techniques statistiques 2 ", 3eme édition, p. 221.
[2] ANSION Guy [1997] : Op.cit., p. 13.
[3] ARDILLY Pascal [1994] : "Les techniques de sondage", p. 7.
[4] DODGE Yadolah [2003]: Op.cit., p. 8.
[5] M.MARTEL- Jeam et NADEAU Raymand [1980]: Op.cit., p. 9.
[6] LESSARD Sabin et MONGA [1993]: Op.cit., p. 9.

3.1.3. العينة

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي ويشترط أن تكون ممثلة للمجتمع تمثيلا دقيقا[1]، أي تعكس خصائصه من حيث الحجم وتشتت الوحدات.

يتم اختيار العينة بطريقة معينة لدراسة خصائصها والاستدلال على خصائص المجتمع، بمعنى تقدير معالم المجتمع المدروس من خلال تعميم إحصاءات العينة، باستخدام نظرية المعاينة الإحصائية التي تمكننا من تقييم مدى دقة استنتاجاتنا الإحصائية[2] والتي ترتبط بمدى تمثيل العينة للمجتمع.

يتشكل حجم العينة من عدد وحدات العينة المسحوبة و يرمز له بـــ n [3]. ويمكن تقسيم العينات من حيث الحجم إلى[4]:

- **عينات صغيرة ($n < 30$):** هي العينة التي يكون حجمها أو عدد مفرداتها أقل من 30 مفردة وهذا النوع له أساليب تحليل إحصائي خاصة به.
- **عينات كبيرة ($n \geq 30$):** هي العينات التي يساوي أو يزيد عدد مفرداتها عن 30 مفردة.

ترتبط دقة النتائج بدرجة كبيرة بحجم العينة، فكلما كان الحجم كبيرا كانت النتائج أدق وكان بالإمكان استخدام الكثير من أساليب التحليل الإحصائي.

2.3. مراحل تصميم خطة المعاينة

تصميم خطة المعاينة يحدد مختلف الخطوات أو تفاصيل العمليات التي يتضمنها تنفيذ هذا النوع من الدراسات. فخطة معاينة هي وصف لتفاصيل الإجراءات المنهجية الخاصة بكيفية تنفيذ كل مرحلة من مراحل المعاينة[5]، والتي يمكن توضيحها وعرضها من خلال النقاط التالية:

أ. تحديد مشكلة وهدف الدراسة:

تُعد هذه المرحلة من المراحل الهامة في أي دراسة أيا كان نوعها، فتعريف المشكلة المطروحة وتحديد الهدف تحديدا دقيقا يمكننا من تحديد متطلبات ومستلزمات الدراسة من متغيرات الدراسة ومن طبيعة وحجم البيانات المطلوبة وكذا المجتمع الإحصائي المستهدف [6] وغيرها من المتطلبات التي تشكل الإطار العام للدراسة أو جوانب الموضوع، والتي تساعدنا في تحقيق الهدف المطلوب والإجابة على إشكاليات الموضوع المدروس.

ب. تحديد وتعريف مجتمع الدراسة:

يجب تعريف وتحديد المجتمع المراد دراسته [7] بدقة من حيث المحتوى الذي يضمن الخصائص

---

[1] GIARD Vincent [2003]: "Statistique appliquée à la gestion", 8ème Edition, p. 174.
[2] DONALD H. et al [1984]: "les statistiques: une approche nouvelle", p. 128.
[3] ANSION GUY [1997]: Op.cit., p.7.
[4] قيس ناجي عبد الجبار [2002]: "أصول الإحصاء والطرق الإحصائية"، ط 1، ص 18.
[5] DROESBEKE Jean- Jocques et al [1987]: "les sondages", p. 18.
[6] TILLÉ Yves [2001]: "théorie des sondages, Echantillionnage et estimation en populations finies", p. 2.
[7] عدنان شهاب حمد وهدي محسن إسماعيل[2001] : مرجع سابق، ص 34.

أو المتغيرات التي تستهدفها الدراسة ومن حيث الوحدات، فيجب تعريف هذه الأخيرة بطريقة تحدد إنتماء أو عدم إنتماء هذه الوحدة بوضوح تام، وكذا من حيث الحدود الزمانية والمكانية التي تحدد المجتمع المدروس.

جـــ. تحديد البيانات المطلوبة، مصادرها وطريقة جمعها:

تتضمن هذه المرحلة تحديد طبيعة وحجم البيانات المطلوبة للدراسة وفقا لموضوعها وهدفها وفرضياتها[1]. يجب أن تستهدف خطة المعاينة جمع بيانات محددة تخدم متطلبات الدراسة، وأن تأخذ بعين الاعتبار الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع والتي قد تتضمن المعلومات التي نبحث عنها بهدف حصر البيانات الضرورية وتجنب تكرار جمع بيانات تم التطرق إليها في البحوث السابقة كذلك الوقوف على أهم سلبياتها وإيجابياتها والعراقيل التي واجهتها، والإستفادة منها في تحديد بعض المؤشرات الإحصائية. هذا ما يجنبنا تكاليف إضافية ويساعدنا على تطوير جوانب وإشكاليات الدراسة وتصميم أسئلة الإستبيان بما يخدم موضوع وتساؤلات البحث [2]، وكذلك تحديد الطريقة المناسبة لجمع البيانات.

د. تحديد طريقة المعاينة:

في هذه المرحلة يتم تحديد أسلوب المعاينة الذي سيستخدم لاختيار وحدات العينة [3].

تنقسم أساليب المعاينة إلى مجموعتين أساسيتين هما: المعاينة الاحتمالية (العشوائية) والمعاينة غير الاحتمالية (غير العشوائية) ولكل منهما أنواع مختلفة وإجراءات خاصة بها. لهذا فإن إختيار طريقة المعاينة يتم وفقا لأهداف البحث وقيوده ويعتمد ذلك على عوامل متعددة[4] كالوقت والتكاليف المخصصة المخصصة للبحث، مدى إمكانية الحصول على المعلومات ومدى خبرة وتكوين الباحث أو الإحصائي فهي تخضع لخبرته ورأيه الشخصي.

هـــ. تحديد الإطار:

الإطار هو قائمة تحتوي على جميع الوحدات التي تشكل المجتمع الإحصائي المدروس و بالتالي هو الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث في سحب وحدات العينة، لذلك فهو يختلف وفقا لطبيعة الدراسة ونوع المعاينة*.

كما يُعتبر الإطار أيضا، الوعاء لتشكيل كل العينات الممكنة ويمكننا من خلاله معاينة المجتمع

---

[1] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: "محاضرات حول أساليب جمع البيانات"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://www.arab-api.org/course13/c13-16.htm (تم الإطلاع عليها يوم 2008/02/29)

[2] إبراهيم محمد العلي[1980]: "مدخل في نظرية المعاينة"، ص11.

[3] ثابت عبد الرحمان إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 446.

[4] DROESBEKE Jean- Jocques et al [1987]: Op.cit., pp. 18-19.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- قيس ناجي عبد الجبار [2002]: مرجع سابق، ص 17.
- إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه [2002]: مرجع سابق، ص 20.

بدقة[1].

يلعب الإطار دورا أساسيا في تحديد طريقة المعاينة المناسبة للمجتمع محل الدراسة [2]، وهو يخص المعاينة الاحتمالية فقط دون المعاينة غير الاحتمالية، هذه الأخيرة تعتمد أساسا على خبرة الباحث وتقديره الشخصي والهدف من الدراسة ولا تستخدم النظريات الإحصائية[3].

و. تحديد درجة الدقة وحجم العينة:

تخضع نتائج المعاينة إلى أخطاء المعاينة وهي الأخطاء الناتجة عن جزئية المعلومات و أخطاء القياس[4].

ترتبط دقة المعلومات طرديا بحجم العينة والذي يرتبط بدوره طرديا بتكاليف الدراسة، لهذا تستلزم الدراسات التي تستخدم أسلوب المعاينة تحديد حجم العينة بما يتناسب مع درجة الدقة المطلوبة والميزانية المتاحة، أي تحديد نسبة الخطأ المسموح به في قبول النتائج وتعميمها على المجتمع الكلي.

يعتمد تحديد حجم العينة ودرجة الدقة المطلوبة على خبرة الباحث أو الإحصائي وعلى الدراسات السابقة وكذلك على تطبيق بعض القواعد الإحصائية الخاصة بنظرية المعاينة، وهنا يبرز دور الإحصائي في حل هذه المشكلة، بمعنى تحديد حجم العينة الذي يحقق التوافق بين دقة المعلومات وتكاليف الدراسة[5].

ز. إجراء اختبار مسبق[6]:

يفضل إجراء اختبار أولي لعينة صغيرة من المجتمع المدروس لبعض الجوانب، خاصة فيما يتعلق بتعديل الاستمارة الإحصائية، فرغم إلتزام الباحث بكل متطلبات الإستمارة الجيدة وحرصه على صياغتها بشكل مناسب إلا أنه لا بد من إختبارها، حتى يمكن إكتشاف نقاط الضعف والعمل على تصحيحها[7]. يفيد هذا الإختبار في تقييم القيمة العملية للإستمارة كما أنه يفيد في تسهيل الكثير من الصعوبات التي سيواجهها الباحث عند إجراء البحث.

حـــ. العمل الميداني (جمع البيانات من وحدات العينة):

يتم في بداية هذه المرحلة تدريب وتكوين القائمين بالعمل الميداني لتجنب الكثير من أخطاء القياس، حيث ترتبط دقة النتائج كثيرا بجودة هذه المرحلة. لذلك يجب الاهتمام بإعداد وتكوين القائمين بالعمل الميداني ووضع الخطط الملائمة لمعالجة حالات عدم الاستجابة أو عدم الحصول على البيانات

---

[1] ARDILLY Pascal [1994]: Op.cit., p. 25.

[2] سليمان محمد طشطوش [2001]: مرجع سابق، ص 22.

[3] ANSION Guy [1997]: Op.cit., p. 15.

[4] المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: "محاضرات حول أساليب جمع البيانات"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.arab-api.org/course13/c13-16.htm (تم الإطلاع عليها يوم 2008/02/29)

[5] COCHRAN William-G [1977]: "Sampling techniques", 3rd edition, pp. 5-6.

[6] إبراهيم محمد العلي[1980]: مرجع سابق، ص 12.

[7] سليمان محمد طشطوش [2001]: مرجع سابق، ص 31.

من بعض وحدات العينة، ثم يتم بعد ذلك التنفيذ الفعلي لخطة المعاينة بجمع البيانات من مفردات العينة المختارة وهي مرحلة هامة لأنها عرضة لكثير من أخطاء القياس.

ط. مراجعة وترميز البيانات:

يقوم الباحث أو فريق العمل في هذه المرحلة بفرز ومراجعة البيانات، ثم ترميزها ومعالجتها آليا باستخدام برامج إحصائية معينة بهدف الوصول إلى النتائج ودراستها.

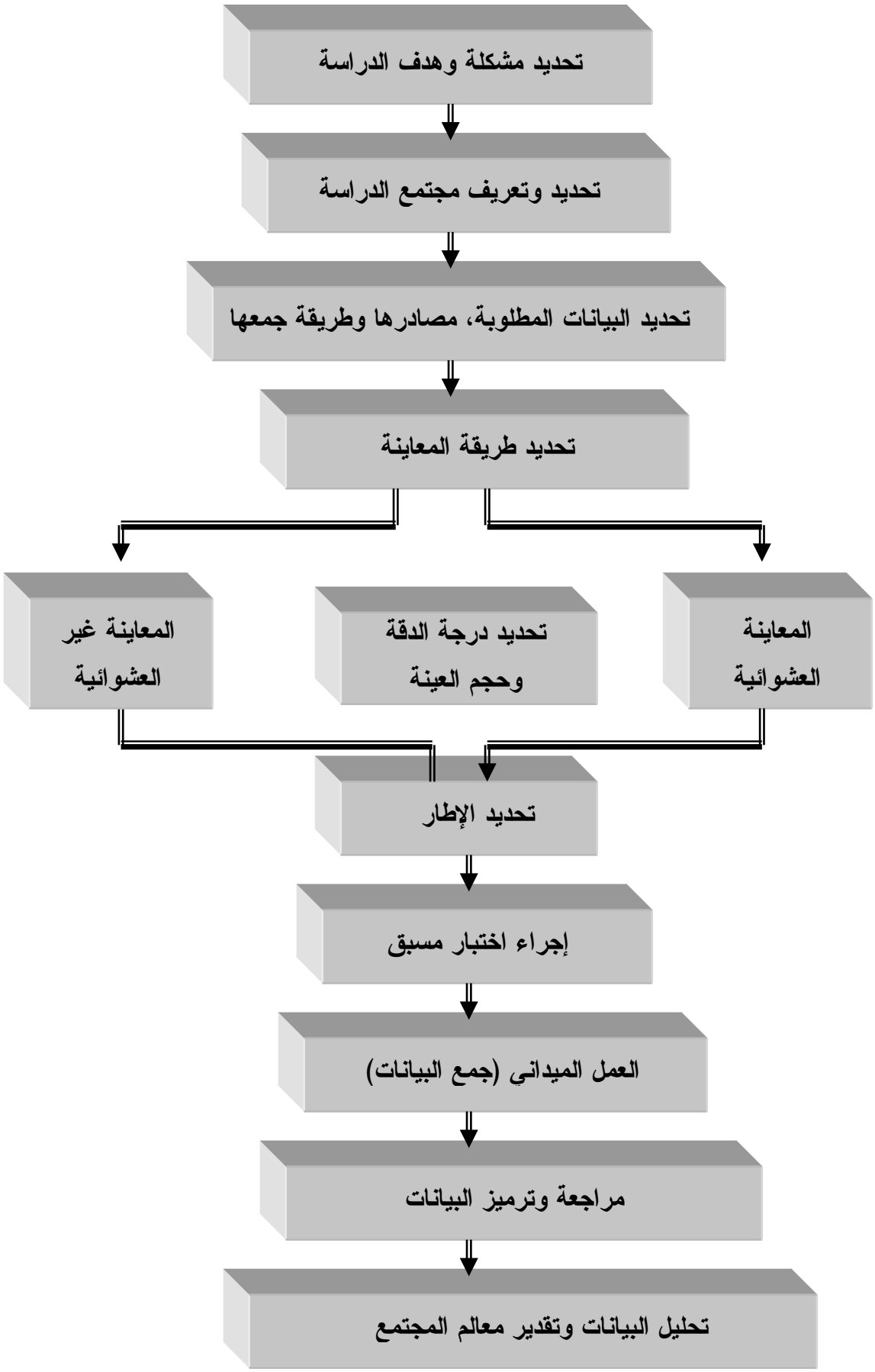
ي. تحليل البيانات وتقدير معالم المجتمع:

بعد الحصول على نتائج المعاينة والمتمثلة في إحصاءات العينة يتم دراستها وتحليلها بهدف الاستدلال على خصائص المجتمع، وهو أحد أهم فروع نظرية المعاينة [1] والذي يشمل فرعين التقدير وإختبار الفرضيات، بهدف الوصول إلى نتائج تمكن من تفسير الظاهرة المدروسة بدرجة معينة من الدقة.

يمكن تلخيص مراحل تصميم خطة معاينة في الشكل رقم (01.1):

[1] DROESBEKE Jean- Jocques et al [1987]: Op.cit, p. 18.

شكل رقم (01.1): مراحل تصميم خطة معاينة



المصدر: من إعداد الطالبة

3.3. أنواع المعاينة الإحصائية

تصنف المعاينة بناء على كيفية سحب العينة إلى نوعين رئيسين هما المعاينة العشوائية (الاحتمالية) والمعاينة غير العشوائية (غير الاحتمالية)، تسمى العينات في النوع الأول بالعينات العشوائية أو الإحتمالية، بينما يسمى النوع الثاني بالعينات غير العشوائية. وينقسم كل نوع بدوره إلى أنواع متعددة، يختلف تصنيفها من مرجع لآخر.

1.3.3. المعاينة العشوائية (الإحتمالية)

يعتمد هذا النوع من المعاينة على نظرية الاحتمالات، بحيث يكون لكل مفردة فرصة أو احتمال معلوم[1] للظهور في العينة، فكلمة "عشوائية" لا تعني أنها عينة سحبت بطريقة اعتباطية بل تعني إتاحة فرصة الاختيار لجميع الوحدات أو عناصر الظاهرة المدروسة.

تعتمد المعاينة العشوائية أيضا على توفر إطار للمعاينة، وعلى العكس من المعاينة غير الاحتمالية فإن هذا النوع من المعاينة يسمح بتقييم مدى دقة النتائج، حيث أنه لا يسمح فقط بتقدير معالم المجتمع ولكن أيضا بقياس الخطأ المحتمل في النتائج والناتج عن الدراسة الجزئية بدلا من الحصر الشامل[2].

ونميز عموما بين أربع طرق للمعاينة العشوائية (الإحتمالية)، وهي:

- المعاينة العشوائية البسيطة؛
- المعاينة العشوائية المنتظمة؛
- المعاينة العشوائية الطبقية؛
- المعاينة العشوائية العنقودية.

أ. المعاينة العشوائية البسيطة

هي طريقة اختيار عينة مكونة من n وحدة من بين N وحدة من وحدات المجتمع محل الدراسة، بحيث يكون لكل عينة من العينات الممكنة ذات الحجم n احتمال متساو في الظهور. يتم اختيار الوحدات الإحصائية على أساس تكافؤ الفرص، بمعنى أن لكل وحدة من وحدات المعاينة نفس الاحتمال لاختيارها في العينة [3]. وتعتمد إجراءات سحب العينة العشوائية البسيطة على وجود إطار للعينة ونميز هنا بين نوعين من السحب:

[1] GRAIS Bernard [2003] : Op.cit., p. 226.
[2] DOOGE Yadolah [2003] : Op.cit., p. 217.
[3] عبد الرحمن محمد أبو عمه وآخرون [1995]: " مقدمة في المعاينة الإحصائية "، ص 74.

- **السحب مع الإرجاع**[1]: بمعنى سحب وحدات المعاينة مع إرجاع الوحدة المسحوبة في كل مرة، في هذه الحالة تسمى العينة بالعينة المستقلة، بمعنى أن الوحدة يمكن أن تظهر أكثر من مرة في العينة وبالتالي عدد العينات الممكنة في هذه الحالة ومع مراعاة ترتيب الوحدات هو: N^n.
- **السحب دون إرجاع**[2]: يتم فيه سحب وحدات المعاينة دون إرجاع الوحدة المسحوبة، وتسمى العينة في هذه الحالة بالعينة غير المستقلة، بمعنى أن الوحدة المسحوبة لا تظهر إلا مرة واحدة في العينة وبالتالي عدد العينات الممكنة في هذه الحالة (مع عدم مراعاة الترتيب) هو: C_N^n، حيث:

$$C_N^n = \frac{N!}{n!(N-n)!}$$

إن المعاينة العشوائية البسيطة عن طريق السحب مع الإرجاع نادرة الاستعمال في الواقع العملي، لأنه لا معنى للحصول على الوحدة نفسها مرتين في العينة، كما أن السحب دون إرجاع يعطي تقديرات أكثر دقة، بالإضافة إلى أن التباين المرتبط بالعينة غير المستقلة يكون دائما أقل من المرتبط بالعينة المستقلة[3].

وفيما يلي الخطوات المتبعة في سحب عينة عشوائية بسيطة [4]:

- إعداد قوائم تتضمن جميع عناصر المجتمع (الإطار)؛
- ترقيم جميع وحدات المجتمع بأرقام متسلسلة؛
- تحديد حجم العينة المطلوب سحبها؛
- اختيار وحدات العينة وذلك باستعمال إحدى الطرق الثلاثة التالية*:
  - طريقة القرعة؛
  - طريقة جداول الأرقام العشوائية؛
  - طريقة توليد الأرقام العشوائية بالحاسب الآلي.

يعاب على العينة العشوائية البسيطة أنها تنطوي على إجراءات طويلة ومملة، خصوصا إذا كانت العينة كبيرة، لأن الاختيار العشوائي يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين ولتسهيل هذه العملية يمكن استخدام أسلوب المعاينة المنتظمة والذي يعتبر واسع الانتشار وكثير الاستعمال في التطبيقات العملية.

---

[1] GIARD Vincent [2003] : Op.cit., p. 174.
[2] Idem.
[3] DOOGE Yadolah [2003]: Op. cit., p. 217.
[4] GIARD Vincent [2003]: Op. cit., p. 174.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:
- عبد الرحمن محمد أبو عمه وآخرون [1995]: مرجع سابق، ص 73- 76.
- سليمان محمد طشطوش [2001]: مرجع سابق، ص 73-76.
- العجيلي سركز وعياد أمطير [2002]: مرجع سابق، ص 189-190.

-GRAIS Bernard [2003] : Op.cit., p. 299.

ب. المعاينة العشوائية المنتظمة

تشير تسمية هذا النوع من العينات إلى أنه يتبع أسلوبا منتظما لإختيار وحدات المجتمع دون إستخدام الأرقام العشوائية أو طرق أخرى [1]، وهي ليست عشوائية بشكل كلي لأن فيها نوع من الإنتظام، راجع إلى تركيب وحدات العينة في إطار تصنيف أو نظام معين ولهذا سميت بالمنتظمة أو النظامية. تمتاز هذه الطريقة بتوفير كثير من الوقت والجهد وتعتبر أكثر كفاءة [2] من المعاينة العشوائية البسيطة، خاصة إذا كان حجم المجتمع كبيرا.

يتم إختيار العينة المنتظمة من مجتمع متجانس، وتمتاز بأنها تعتمد على العشوائية في تحديد العنصر الأول من العينة الذي يعتمد عليه تحديد باقي عناصر العينة، حيث تنتشر لتشمل المجتمع ككل فهي بذلك تكون ممثلة له.

يتم اختيار وحدات العينة من الإطار بطريقة منتظمة مرتبة وفقا لمتتالية حسابية أساسها k والذي يسمى أيضا مدى المعاينة، وذلك وفقا للخطوات التالية:

- ترقيم جميع وحدات المجتمع من 1 إلى N؛
- تحديد حجم العينة المطلوبة وليكن n؛
- حساب مدى العينة (أساس المتتالية) k والذي يمثل مسافة الاختيار بين عنصرين متتاليين ويحسب وفقا للقاعدة التالية:

$$K = \frac{N}{n} = \frac{1}{f} \quad \Rightarrow f = \frac{n}{N} = \frac{1}{K}$$

حيث:

N: حجم المجتمع؛

n: حجم العينة؛

f: نسبة أو كسر المعاينة.

- تحديد أول رقم عشوائي بين 1 و k فنحصل على رقم وحدة المعاينة الأولى ولتكن (i)، ثم بعد ذلك تحديد باقي الوحدات وفقا لأساس المتتالية k فتكون الوحدات التالية على التوالي:

$$i+k, \quad i+2k, \quad i+3k, \quad ..., \quad i+(n-1)k$$

يبين الجدول رقم **(1، 01)** وحدات العينة في المجتمع والتي تم اختيارها بطريقة منتظمة، حيث أن أول رقم عشوائي هو i $(1 \le i \le k)$:

[1] عدنان شهاب حمد ومهدي محسن إسماعيل [2001]: مرجع سابق، ص 95.

[2] عبد الرحمن محمد أبو عمه وآخرون [1995]: مرجع سابق، ص 210.

جدول رقم (1، 01): ترتيب وحدات العينة المنتظمة

الوحدة في العينة	1	2	3	4	…	n
رقم الوحدة في المجتمع	*i*	*i+k*	*i+2k*	*i+3k*	…	*i+(n-1)k*

المصدر: سليمان محمد طشطوش [2001]: "أساسيات المعاينة الإحصائية"، ط 1، ص 94.

من أهم عيوب هذه الطريقة، أنه إذا مجتمع الدراسة يعكس اتجاهات دورية للظاهرة موضوع البحث وكان مدى المعاينة k مساويا لطول الدورة أو إحدى مضاعفاتها، فإن هذه المعاينة تكون غير ممثلة للمجتمع المدروس وبالتالي تعطي تقديرات متحيزة.

جـــ. المعاينة العشوائية الطبقية

في كثير من الأحيان يكون المجتمع الإحصائي غير متجانس وذلك من حيث خصائص مفرداته بمعنى تباين أو اختلاف في الخاصية أو الخصائص المدروسة بين الوحدات، كالتباين الحاصل في دخول الأفراد والمستوى الثقافي وغير ذلك، مما يؤثر على تمثيل العينة للمجتمع وبالتالي على دقة النتائج. في هذه الحالة يكون استخدام أسلوب المعاينة الطبقية[1] هو المناسب لأنه يهدف إلى تصميم عينة ممثلة لكافة الطبقات التي يتكون منها المجتمع المدروس، مما يؤدي إلى تقليل أخطاء المعاينة دون زيادة حجم العينة.

يُقسِم هذا الأسلوب المجتمع المدروس إلى مجموعات جزئية غير متقاطعة ومتجانسة نسبة للمتغير قيد الدراسة، تسمى هذه المجموعات الجزئية بالطبقات، ثم يتم إجراء معاينة عشوائية بسيطة على كل طبقة، وتعامل كل طبقة وكأنها مجتمع مستقل تسحب منه عينة عشوائية بسيطة ذات حجم معين.

يجب أن يحقق تقسيم المجتمع التجانس بين مفردات كل طبقة لهذا يتطلب هذا النوع من المعاينة معرفة مسبقة بتركيبة المجتمع المدروس، كما أن إستخدامه تحت شروط معينة يزيد من دقة التقديرات الخاصة بمعالم المجتمع.

لابد من معرفة حجم كل طبقة في المعاينة العشوائية الطبقية، كما أن إختيار عينة من كل طبقة يستلزم وجود إطار لكل طبقة ويتم هذا الأسلوب وفقا للخطوات التالية:

-تحديد حجم العينة الإجمالي المطلوب اختياره من مجتمع البحث؛

- تقسيم المجتمع إلى طبقات متجانسة ويعتمد هذا التقسيم على التقدير الشخصي وخبرة الباحث؛
- توزيع مفردات العينة على طبقات مجتمع البحث لتمثيل هذه الطبقات؛
- سحب عدد مفردات العينة من كل طبقة وفقا لطريقة العينة العشوائية البسيطة.

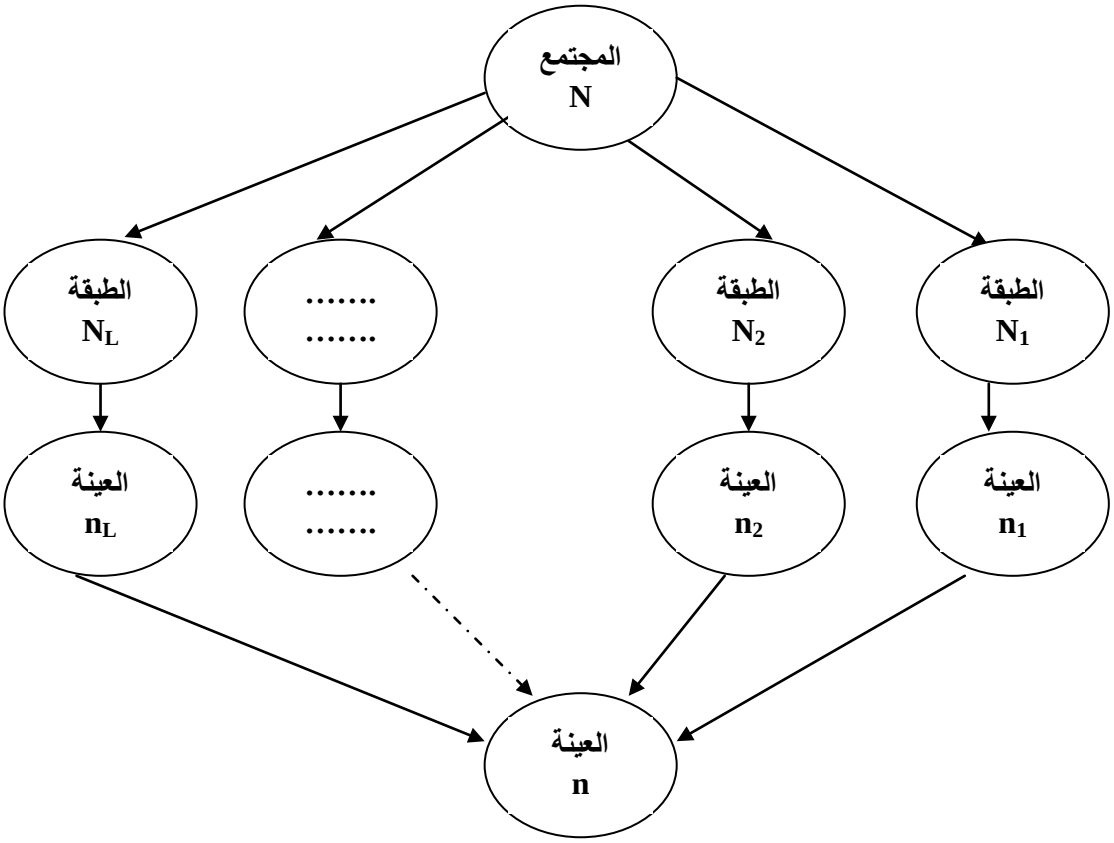
[1] انظر كلا من:

- سليمان محمد طشطوش [2001]: مرجع سابق، ص 116.

- COCHRAN William-G[1977]: Op.cit., p. 89.

يبين الشكل رقم (1، 02) كيفية سحب عينة عشوائية طبقية من المجتمع:

شكل رقم (02،1): كيفية سحب عينة عشوائية طبقية



المصدر: باسم غدير غدير[2003]: "العالم الرقمي وآلية تحليل البيانات"، ص 58.

يظهر من خلال الشكل رقم (02،1) أن المجتمع المكون من N وحدة قد تم تقسيمه إلى L من المجتمعات الجزئية والتي تسمى بالطبقات وكل طبقة h مكونة من الوحدات N_i حيث:

$$h = 1,2,...L$$

$$N = N_1 + N_2 + ...N_L$$

بعد ذلك يتم إختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة، وبالتالي فإن حجم العينة التي نختارها من الطبقة i هي n_i، بحيث يكون الحجم الكلي للعينة الطبقية هو:

$$n = n_1 + n_2 + ...n_L$$

لهذا النوع من العينات عيب واحد، وهو صعوبة عمل إطار للمجتمع إذا كانت الطبقات كبيرة الحجم.

د. العينة العنقودية

في بعض الحالات نجد أن وحدات بعض المجتمعات تشكل تجمعات عادة ما تكون مشابهة إلى حد كبير للخاصية المدروسة مثل المدن، الشوارع، المناطق، الجامعات...، هذه التجمعات تسمى العناقيد ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة إذا كان المجتمع كبيرا جدا.

يعتمد هذا النوع من العينات على تجزئة مجتمع الدراسة إلى مجموعات (عناقيد) وذلك وفقا لخاصية معينة كما هو الحال في العينة الطبقية، بعدها يتم الاختيار العشوائي لعينة الدراسة والمتمثلة في بعض هذه العناقيد [1] كعينة عشوائية بسيطة ثم ندرس أفراد كل منها، وفي هذه الحالة تسمى عينة عنقودية من مرحلة واحدة. أما إذا قمنا باختيار عينة عشوائية بسيطة من الأفراد داخل كل عنقود اخترناه في المرحلة الأولى فتسمى عينة عنقودية من مرحلتين *، عندها تسمى العناقيد بوحدات معاينة أولية والمفردات داخل العناقيد تسمى وحدات معاينة ثانوية.

يمكن أن تكون العينة العنقودية مكونة من عدة مراحل وتسمى في هذه الحالة عينة عنقودية متعددة المراحل. وتوجد عدة عوامل يجب مراعاتها عند استخدام العينة العنقودية من بينها ما يلي[2]:

- يجب أن تكون العناقيد معرفة بدقة وكل مفردة من مجتمع الدراسة يجب أن تنتمي لمجموعة أو عنقود واحد فقط؛
- يجب أن يكون عدد المفردات في العنقود معروفا؛
- يجب اختيار العناقيد عشوائيا لتقليل خطأ العينة؛
- يجب مراعاة التوازن في حجم العناقيد لتقليل خطأ العينة.

العيب الوحيد لهذا النوع أن درجة دقة النتائج عادة ما تكون منخفظة.

2.3.3. المعاينة غير العشوائية (غير الاحتمالية)

في هذا النوع يتم اختيار الوحدات بطريقة غير عشوائية، حيث يتعمد الباحث إختيار وحدات معينة لإدخالها في العينة على إعتبار أنها تمثل المجتمع المدروس تمثيلا جيدا، وذلك حسب رأيه وخبرته ومن ثم إجراء الدراسة على العينة المختارة. ومن أكثر الطرق إستخداما في المعاينة غير العشوائية ما يلي:

- عينة الحصص؛
- العينة الميسرة؛
- العينة الحكمية (القصدية).

أ. عينة الحصص

طريقة الحصص [3] هي أكثر طرق المعاينة غير الاحتمالية استعمالا، خاصة في التحقيقات الإجتماعية والاقتصادية (دراسات السوق، سبر الآراء...)، تقوم هذه الطريقة على اختيار عدة

---

[1] ثابت عبد الرحمان إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 465.

[*] لمزيد من التفاصيل، يرجى الرجوع إلى:

- COCHRAN William-G [1977]: Op. cit., pp. 233-326.

- عبد الرحمان محمد أبو عمه وآخرون [1995]: مرجع سابق، ص 249-307.

[2] سليمان محمد طشطوش [2001]: مرجع سابق، ص 146.

[3] GRAIS Bernard [2003] : Op.cit., p.226.

خصائص للمجتمع، بحيث ترتبط بموضوع البحث وتسمى هذه الخصائص بمتغيرات المراقبة.

يتم الحصول على الحصص من خلال ضرب نسبة المعاينة في القيم المناسبة لمتغيرات المراقبة، ثم تترك عملية اختيار العناصر من مجتمع البحث للمقابل الميداني، ويعتمد المقابل في اختياره على الخصائص المحددة لموضوع الدراسة، ومن أمثلة الخصائص المرتبطة بموضوع البحث: السن، المهنة، الحالة الاجتماعية...

لا تحتاج طريقة الحصص إلى استخدام إطار المعاينة وهي الميزة المناسب ة للحالات التي لا تتوافر على إطار المعاينة وفي الدراسات التي تتميز بالسرية الإحصائية [1]. كما أن تكلفة المعاينة بطريقة الحصص تكون أقل من تكلفة المعاينة الاحتمالية بسبب انخفاض تكلفة التنقل لاستجواب الوحدة الإحصائية التي يتم اختيارها قصدا، عكس المعاينة الاحتمالية التي تتطلب ربما تنقلات متعددة وبالتالي تكاليف أكبر.

يعاب على هذه الطريقة عدم إمكانية حساب دقة التقدير المحصل عليه حيث أن حرية اختيار الوحدات يؤدي إلى إرتكاب أخطاء التحيز، كما أن صعوبة متابعة العمل الميداني يؤدي إلى تمثيل أقل للوحدات المدروسة.

ب. العينة الميسَّرة

يتم إختيار هذا النوع من العينات بصفة عرضية أي عن طريق الصدفة، تتميز إجراءاتها بالبساطة حيث يقوم الباحث باختيار وحدات العينة التي يمكن الاتصال بها بسهولة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة. ومن عيوب [2] العينات الميسَّرة أنها لا تضمن توافر الوحدات على بعض الخصائص المطلوبة وبالتالي لا يمكن اعتبارها ممثلة للمجتمع ويصعب تعميم نتائجها على بقية أفراد مجتمع الدراسة.

كثيرا ما تستخدم العينة المسيرة في الدراسات الاستطلاعية بهدف جمع أكبر عدد من البيانات وخاصة عندما تُستخدَم كمقدمة لدراسات لاحقة تعتمد على عينات إحتمالية.

جـــ. العينة الحكمية (القصدية)

يتم إختيار مفردات هذه العينة حسب ما يراه الباحث مناسبا، على أساس أنها تمثل مجتمع الدراسة أو ذات خبرة في الميدان وبالتالي تخدم أغراض الدراسة. وعادة ما يتم اختيار هذا النوع من العينات عندما يكون حجم العينة صغيرا جدا[3] حيث أنها تكون أكثر مصداقية من العينات الاحتمالية.

[1] GRAIS Bernard [2003] : Op.cit., p. 232.

[2] GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: "Etudes de marché", 2ème édition, p. 237.

[3] ثابت عبد الرحمان إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 475.

4.3. حجم العينة ومصادر أخطاء المعاينة

إن السؤال الأساسي الذي يجب أن يطرحه الباحث هو: "كم عدد الأشخاص الواجب إخضاعهم للدراسة حتى تكون العينة ممثلة للمجتمع المدروس؟" [1]. على هذا الأساس سنتطرق من خلال هذه النقطة إلى العوامل التي يمكن أن تؤثر في تحديد حجم العينة، ثم نتطرق إلى تحديد حجم العينة حسب أهم أنواع المعاينة، وأيضا مصادر الأخطاء في دراسات العينة.

1.4.3. العوامل المؤثرة في تحديد حجم العينة

يجب الموازنة بين عاملين رئيسيين عند تحديد حجم العينة هما[2]:

- الدقة في تمثيل المجتمع وهذا يتطلب الزيادة في حجم العينة، ويقلل من خطأ المعاينة؛
- تكلفة الإستقصاء والتي ترتبط طرديا بحجم العينة.

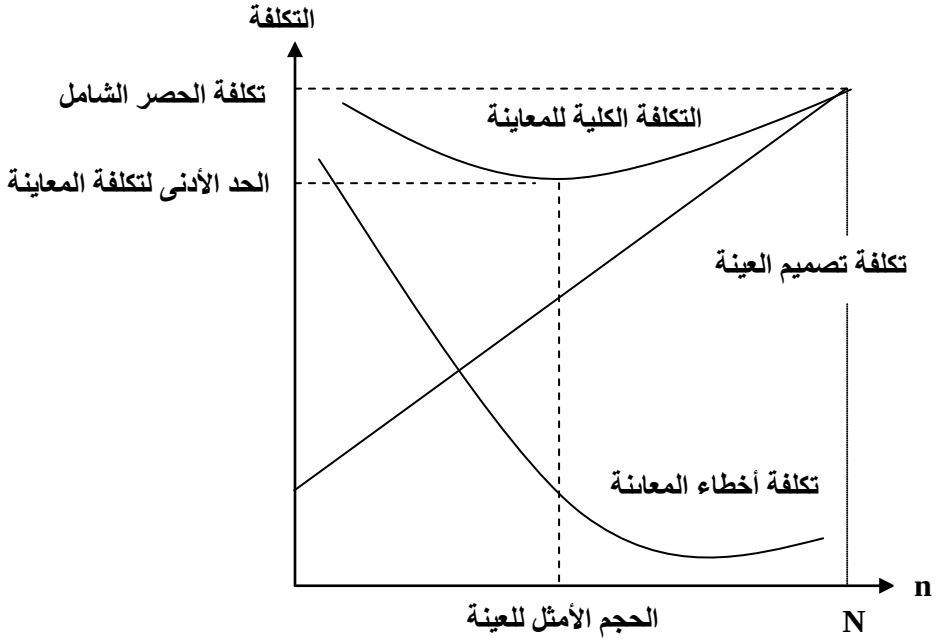
من هذا التناقض بين العاملين يظهر مدى تعقد قرار حجم العينة، إلا أن بعض الباحثين قد توصلوا إلى أن هناك عوامل رئيسة تؤثر في قرار حجم العينة، وهي[3]:

- **درجة الدقة المطلوبة في النتائج** : ترتبط دقة النتائج طرديا بحجم العينة والذي يرتبط بدوره عكسيا مع خطأ المعاينة، لهذا وبهدف الحصول على نتائج دقيقة يجب على الباحث إختيار حجم عينة كبير؛
- **درجة تجانس المجتمع المدروس** : كلما كان المجتمع غير متجانس من حيث الخصائص المدروسة، تطلب أن يكون حجم العينة أكبر نسبيا والعكس صحيح؛
- **حجم المجتمع المدروس** : يجب الأخذ بعين الإعتبار أنه كلما كبر حجم المجتمع، كان من الأفضل زيادة حجم العينة، لكن يبقى هذا الارتباط بين حجم المجتمع وحجم العينة محدودا، فإذا كان المجتمع متجانس، تكفي عينة صغيرة لتمثيله؛
- **القيود الداخلية للدراسة** : تتمثل في تكاليف الدراسة (يجب أن تكون في حدود الميزانية المخصصة) وكذا الوقت المتاح للدراسة.

بصفة عامة، للحصول على نتائج دقيقة يجب على الباحث إعتماد حجم عينة كبير، هذا بدوره يؤدي إلى تخفيض الخطر المرتبط بخطأ المعاينة، في المقابل ترتفع تكاليف الدراسة. وبالتالي فإن حجم العينة الأمثل هو الحجم الذي يسمح بتحقيق التوازن بين خطر إرتكاب أخطاء المعاينة والتكاليف المرتبطة بها(عدم دقة المعلومات) وتكلفة المعاينة في حد ذاتها،بمعنى حجم العينة الأمثل هو الذي يحقق الحد الأدنى للتكلفة الإجمالية للمعاينة وفي الوقت نفسه يخفض تكلفة أخطاء المعاينة كما يوضحه الشكل رقم (1،03):

[1] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 268.
[2] GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: Op. cit., p. 245.
[3] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., pp. 268-269.

شكل رقم (1،03): الحجم الأمثل للعينة



المصدر:

GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: «Etudes de marché», 2ème édition, p. 246.

2.4.3. تحديد حجم العينة

إن طريقة تحديد حجم العينة تختلف على حسب الأهداف المسطرة للدراسة، وهامش الخطأ الأعظمي المقبول من قبل الباحث، وكذا طريقة إختيار العينة المتبعة. وفي هذا الصدد نقترح الصيغ الأكثر استعمالا في الدراسات الإحصائية:

أ. تحديد حجم العينة العشوائية البسيطة

في حالة العينة العشوائية البسيطة، فإن حجم العينة يمكن حسابه بدلالة هامش الخطأ المقبول من طرف الباحث وهناك حالتين:

– **تحديد حجم العينة في حالة النسبة:** يتحدد حجم العينة في حالة ما إذا كانت القيم محل القياس أو الدراسة عبارة عن نسبة كما يلي[1]:

$$n = \frac{(1{,}96)^2 \times (p) \times (1-p)}{(e)^2}$$

حيث أن:

***n*:** حجم العينة؛

***p*:** نسبة مفردات مجتمع الدراسة التي تتوافر فيها الخاصية محل الدراسة*؛

[1] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 270.

*في حالة عدم معرفة قيمة p ، ينصح بأخذ p=0.50 .

***e*:** الخطأ الأعظمي المقبول.

– تحديد حجم العينة في حالة المتوسط:

عوض تقييم النسبة، مثل: "كم عدد المدخنين الذين يدخنون علبتي سيجار ة في اليوم"، فإن الدراسة يمكن أن تأخذ كهدف "حساب متوسط عدد علب السيجار ة المستعملة في يوم واحد من قبل المستهلك". وهنا يتحدد حجم العينة كما يلي[1]:

$$n = \left[\frac{1{,}96.s}{e}\right]^2$$

حيث أن :

***n*:** حجم العينة؛

***s*:** الانحراف المعياري للعينة؛

***e*:** الخطأ الأعظمي المقبول.

ب. تحديد حجم العينة العشوائية الطبقية

في حالة العينة العشوائية الطبقية فإن حجم العينة في حالة النسبة يمكن حسابه حسب الصيغة التالية[2]:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^{L} N_i^2 \frac{p_i(1-p_i)}{w_i}}{N^2 D + \sum_{i=1}^{L} N_i p_i (1-p_i)}$$

حيث أن:

***n*:**حجم العينة؛

***p_i*:** نسبة مفردات المجتمع المتوافرة على الخاصية المدروسة والمنتمية إلى الطبقة i؛

***w_i*:** وزن الطبقة i (ويحسب بقسمة حجم الطبقة i على حجم المجتمع)؛

***N_i*:** حجم الطبقة i؛

***N*:** حجم المجتمع؛

***D*:** ويساوي مربع الخطأ الأعظمي المقبول مقسوما على مربع مجال الثقة.

[1] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 272.
[2] Ibid, p. 273.

جـــ. تحديد حجم العينة بدلالة الميزانية المتاحة

تقوم بعض المراكز المتخصصة في دراسات السوق بالاعتماد على حجم الميزانية المخصصة للدراسة لتحديد حجم العينة وتحسب كما يلي[1]:

$$n = \frac{B}{C}$$

حيث أن :

***n*:**حجم العينة؛

***B*:** الميزانية المخصصة للدراسة؛

***C*:** التكلفة المتوسطة لاستقصاء شخص واحد.

إلا أن هذه الطريقة لتحديد حجم العينة لا تعتمد على أي أساس أو مبرر علمي أو موضوعي وبالتالي فإنه أسلوب غير مقبول من الناحية العلمية رغم إتباعه من قبل بعض مراكز الدراسات.

3.4.3. مصادر الأخطاء في دراسات العينة

رغم الاحتياطات التي يأخذها الباحث بعين الاعتبار في إجراءات المعاينة، تكون نتائج الدراسة عرضة لأخطاء يمكن تصنيفها كما يلي :

أ. أخطاء المعاينة:

يتعلق خطأ المعاينة بمدى تمثيل العينة للمجتمع، يحدث أثناء تصميم العينة، ناتج عن جزئية المعلومات بمعنى أنه يرتبط أساسا بحجم العينة(حجم العينة غير كافي)، والسحب العشوائي للوحدات وينقسم إلى: الخطأ العشوائي والخطأ الناتج عن تباين المجتمع.

ب. أخطاء القياس*:

هي الأخطاء غير الاحتمالية، وتسمى أيضا أخطاء عدم المعاينة، وتضم أخطاء الملاحظة(العمل الميداني، معالجة البيانات) وأخطاء عدم الملاحظة (عدم الإجابة، عدم التغطية).

[1] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., p. 275.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op. cit., pp. 355-356.

المبحث الرابع: الإستبيان كأداة لجمع البيانات

تعتبر عملية جمع البيانات من المصادر الميدانية من المراحل الهامة في الدراسات الإحصائية، تعتمد على طرق مختلفة كالمقابلة، الملاحظة والاستقصاء التي سبق الإشارة إليها ويعد الإستبيان الأداة الأساسية والمشتركة أيا كان نوع الطريقة المستخدمة – عدا الملاحظة – في جمع البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة.

1.4. أهمية الإستبيان

الإستبيان هو مجموعة الأسئلة التي تم تصميمها لجمع البيانات الضرورية بهدف إنجاز أهداف دراسة معينة، فهو وسيلة تمثل معيارا لتوحيد نمط البيانات التي تم جمعها بطرق الاستقصاء المختلفة من خلال طرح الأسئلة نفسها على وحدات العينة المدروسة، وبالتالي تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها قابلة للمقارنة [1].

يحتاج تصميم الإستبيان إلى خبرة واحتياطات كبيرة [2] ويختلف من بحث لآخر وفقا لموضوع البحث وأهدافه وحجمه وطبيعة البيانات المطلوبة. لا توجد مبادئ علمية تعتمد في تصميمه بل يعتمد على مجموعة من القواعد التطبيقية المرتبطة بالخبرة المكتسبة في البحوث العلمية. ويجب أن يصمم الإستبيان سواء من حيث المحتوى أو من حيث الشكل بطريقة تدفع المستقصي منهم للتفاعل والمشاركة في تقديم إجابات كاملة و دقيقة[3].

تتمثل أهميته في أنه يمثل الأداة الأساسية المشتركة والمستخدمة في طرق الإستقصاء التي يعتمد عليها كثيرا في البحوث العلمية، يستخدم لجمع البيانات والحقائق الإحصائية على المستوى الكلي أو الجزئي في جميع المجالات الإقتصادية أو الإجتماعية أو السياسية ويهدف إلى استكشاف حقائق عن الممارسات أو السلوكات الحالية من دوافع واتجاهات و استطلاعات الرأي[4].

وظيفته الرئيسة هي القياس [5]، الذي ترتبط دقته بمدى التصميم الجيد لقائمة الإستقصاء، هذا الأخير يمثل أحد العوامل المهمة والضرورية لنجاح طرق الإستقصاء.

يجب أن يأخذ تصميم الإستبيان العوامل التالية بعين الإعتبار[6]:

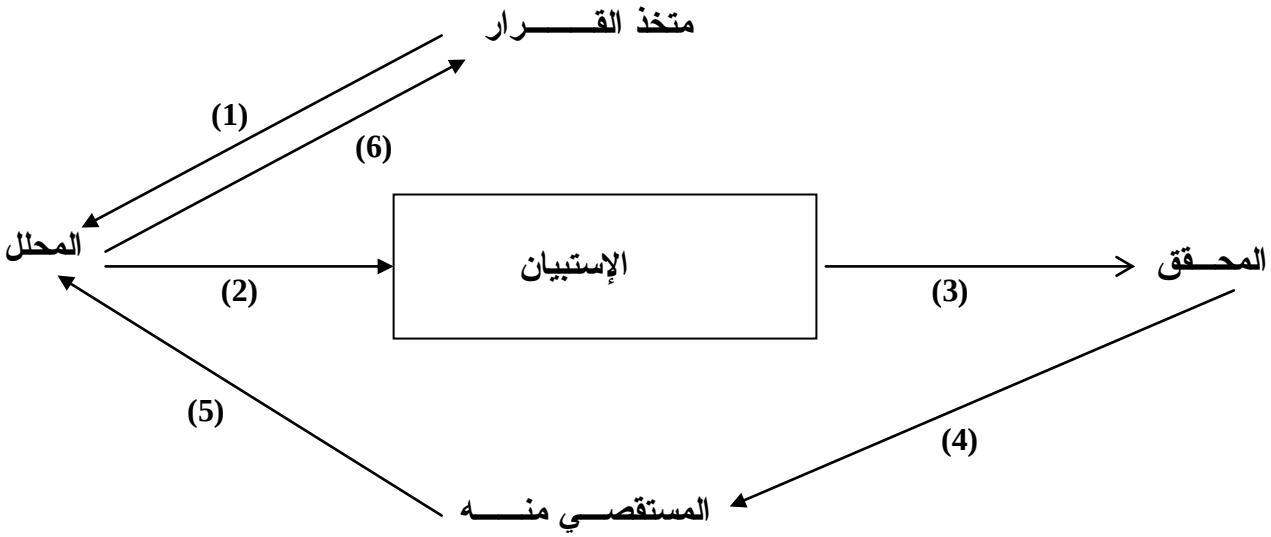
- موضوع و هدف الدراسة؛
- الطريقة المستخدمة في جمع البيانات؛
- المجتمع المستهدف بالدراسة؛

[1] GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: Op.cit., p. 252.
[2] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., p. 198.
[3] GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: Op.cit., p. 252.
[4] فوزي غرابية وآخرون[2002]: "أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية"، ط 3، ص 71.
[5] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 279.
[6] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., p. 198.

- عمل المحققين؛
- مرونة البرنامج الذي سيستخدم في معالجة البيانات؛
- الوسائل المادية المتاحة لتنفيذ الإستقصاء (الوقت ، الميزانية...).

يبين الشكل رقم (04،1) الدور الأساسي الذي يلعبه الإستبيان:

الشكل رقم (04،1): الدور الأساسي للاستبيان



المصدر:

GAUTHY-SINECHAL Martine, VANDERCAMMEN Marc [2005] : «Etudes de marché», 2ème édition, p.199.

يمثل الإستبيان الوسيلة الأكثر ملاءمة والأكثر استجابة لخلق الاتصال التسلسلي بين أربعة عناصر وهي: المحقق، المستقصي منه، المحلل ومتخذ القرار من خلال الدور الأساسي الذي يلعبه بالنسبة لهذه العناصر كما يلي:

- **متخذ القرار:** بهدف إتخاذ القرارات وعلى أسس موضوعية حول ظاهرة معينة، يحتاج متخذ القرار إلى معلومات للإجابة على الإشكاليات والتساؤلات المرتبطة بالظاهرة، هذا ما يتطلب دراسة يقوم بها مختص في المجال؛
- **المحلل:** وفقا للمعلومات المطلوبة من متخذ القرار والإشكالية المطروحة يقوم، المحلل أو القائم بالدراسة، بترجمتها على شكل أسئلة من خلال تصميم الإستبيان المناسب؛
- **المحقق:** بعد الصميم النهائي للإستبيان، يقوم المحقق بإدارته من خلال إستجواب المستقصي منهم الذين إستهدفتهم الدراسة؛

- **المستقصي منه :** يقوم المستقصي منه بالإجابة على قائمة الأسئلة، حيث تمثل آراءه معلومات تمكن من الإجابة على تساؤلات متخذ القرار، بعد معالجتها وتحليلها من طرف المحلل.

2.4. أنواع الإستبيان وأنواع الأسئلـــة

سنتطرق أولا لأنواع الإستبيان، لنتطرق بعد ذلك لأنواع الأسئلة.

1.2.4. أنواع الإستبيان

بعد التحديد الدقيق لمتطلبات الدراسة من البيانات المطلوب جمعها وكذلك المجتمع المستهدف بالدراسة، يتم تحديد نوع الإستبيان المقرر تصميمه والذي يتم وفق تصنيفين.

يرتبط التصنيف الأول بطبيعة الأسئلة من حيث كونها **موجهة أو غير موجهة** وهذا على أساس تحديد الإجابات المقترحة للسؤال مسبقا. ومن حيث كونها **معلنة أو غير معلنة الهدف** والذي يعكس درجة الإفصاح عن الغرض من الإستقصاء أو الدراسة للمستقصى منهم. أما التصنيف الثاني فيرتبط بطبيعة الأهداف من الدراسة من حيث كونها **عامة** أو **خاصة.**

أ. التصنيف الأول

حسب هذا التصنيف نميز بين أربعة أنواع كالآتي[1]:

- **قوائم الأسئلة الموجهة / معلنة الهدف:**

هي قوائم ذات أسئلة محددة الإجابات أي احتمالات الإجابة معروفة وموحدة، أهدافها واضحة بالنسبة للمستقصى منهم من خلال سياق أو صيغة السؤال ويمتاز هذا النوع من الإستبيان بسهولة إدارته وسهولة ترميز وتفريغ البيانات وتحليلها وتتمتع بدرجة عالية من الثقة.

- **قوائم الأسئلة غير الموجهة / معلنة الهدف:**

في هذا النوع يكون الهدف من الإستقصاء واضحا أيضا للعينة المستهدفة بالدراسة وتكون الأسئلة التي تحتوي عليها القائمة من النوع المفتوح بمعنى غير مقيدة بإجابات مقترحة.

- **قوائم الأسئلة غير الموجهة /غير معلنة الهدف:**

هي قوائم ذات أسئلة مفتوحة أيضا والهدف منها غير معروف لدى المستقصى منهم. يُستخدم هذا النوع بصفة أساسية في بحوث ودراسات الدوافع الخاصة بدراسات السوق بهدف الحصول الدوافع الحقيقية وتفادي التأثير عليها بتحديد الإجابات.

- **قوائم الأسئلة الموجهة / غير معلنة الهدف:**

يهدف هذا النوع إلى الجمع بين مزايا استخدام الأسئلة ذات الإجابات المحددة لسهولة معالجته ا و تحليلها ومزايا القوائم المستخدمة في بحوث ودراسات الدوافع ويعتبر أقل الأنواع استخداما.

[1] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 285-288.

ب. التصنيف الثاني

نميز من خلال هذا التصنيف بين نوعين كالآتي[1]:

- **الإستبيان ذو الأهداف العامة:**

هو إستبيان متعدد الأهداف، يصمم للحصول على معلومات إحصائية عامة ولا يتطرق إلى الجوانب الخاصة والتفصيلية للظاهرة مثل الإستبيان الخاص بالتعداد العام للسكان.

- **الإستبيان ذو الأهداف الخاصة:**

هو إستبيان ذو هدف محدد يصمم للحصول على معلومات إحصائية خاصة وتفصيلية، ترتبط بخاصية أو أكثر للموضوع أو الظاهرة المدروسة، مثل الإستبيان الخاص بدراسة ميزانية الأسر لفترة زمنية محددة.

2.2.4. أنواع الأسئلـــة

لا يوجد نموذج محدد للأسئلة التي يمكن إدراجها في قائمة الإستبيان، فتحديد نوع الأسئلة المستخدمة يرتبط بعدة عوامل كموضوع البحث، طبيعة المعلومات المطلوبة، خبرة الباحث خصائص المستقصى منهم والطريقة المستخدمة في جمع البيانات. وبصفة عامة تنقسم أنواع الأسئلة إلى ما يلي:

أ. الأسئلة المفتوحة

الأسئلة المفتوحة هي الأسئلة غير المقيدة بإجابات محددة مسبقا، مما يعطي للمستقصى منه فرصة في الإجابة بحرية وفقا لرغبته وأسلوبه الخاص بملأ الفراغ الذي يترك للإجابة على هذا النوع من الأسئلة[2].

نميز في الواقع بين نوعين من الأسئلة المفتوحة[3]، أسئلة تتطلب إجابات على شكل أرقام وأسئلة تتطلب إجابات على شكل نص*.

ب. الأسئلة المغلقة

الأسئلة المغلقة هي أسئلة مقيدة بإجابات محتملة ومحددة مسبقا، بحيث يختار المستقصى منه إجابة أو أكثر من بينها وهو النوع الأكثر إستعمالا [4]. ويمكن تقسيم الأسئلة المغلقة إلى ثلاثة أقسام كمايلي:

- **الأسئلة المغلقة متعددة الإختيار:** يحتوي هذا النوع من الأسئلة على إجابات بديلة متعددة ويطلب من المستقصي منه أن يختار إجابة واحدة أو أكثر تعبيرا عن رأيه[5].

---

[1] محمد علي الأطرقجي [1980] : مرجع سابق، ص 31.

[2] FENNETEAU Hervé [2002] : " Enquête : Entretien et questionnaire.2", 3ème édition, p. 58.

[3] Ibid, p. 66.

* لمزيد من التفاصيل، إرجع إلى:

- GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., p. 209.
- FENNETEAU Hervé [2002] : Op.cit., pp. 61-62.

[4] FOURNIS Yves [1995] : Op.cit., p. 117.

[5] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 296.

- **الأسئلة المغلقة ذات إجابتين :** هذا النوع يحتمل إجابتين فقط وعلى المستقصى منه أن يختار إجابة واحدة فقط ولهذا يطلق عليها أيضا الأسئلة أحادية الإجابة.

-**الأسئلة السلمية:** يعتمد هذا النوع من الأسئلة على المقاييس المتدرجة من حيث الإجابات، تهدف إلى ترتيب وتقييم الأهمية النسبية لاتجاهات وآراء وتفضيلات المستقصى منهم، اتجاه المتغيرات التي يتضمنها موضوع السؤال[1].

3.4. تصميم الإستبيان

يتطلب إعداد قوائم الاستقصاء القيا م بمجموعة من الإجراءات وتطبيق مجموعة من القواعد والتوجيهات، لضمان دقة وجودة البيانات التي نحصل عليها باستخدام هذه القوائم. وكما سبقت الإشارة فإنه لا يوجد نموذج موحد بقواعد علمية لتصميم القائمة، إلا أنه توجد مراحل أساسية متفق عليها بين الباحثين فرضتها الخبرة المتراكمة والممارسات الميدانية والتحكم الجيد في جوانب الموضوع المدروس.

إن نجاح الاستقصاء يعتمد بدرجة كبيرة على تصميم الإستبيان وأسلوب عرضه، والذي يتم وفق توجيهات أساسية، تتضمن هذه النقطة أهم المراحل المتبعة في تصميم الإستبيان.

1.3.4. تحديد الإطار العام لقائمة الإستبيان

تتضمن هذه الخطوة الأبعاد الأساسية لإعداد قائمة الاستقصاء والمتمثلة في الاعتبارات التالية:

- تحديد دقيق لمتطلبات الدراسة من حجم وأنواع البيانات المطلوب جمعها، من خلال قائمة الاستقصاء، وفقا للإشكالية الأساسية التي يطرحها البحث والفرضيات المقترحة والأهداف التي يسعى الاستقصاء لتحقيقها، إضافة إل ى تقسيم البحث إلى عناصر أولية وفقا لجوانب الموضوع المدروس[2]؛
- تحديد المجتمع الإحصائي والعينة المستهدفة في الدراسة والتي سيتم جمع البيانات عنها مع تحديد حجم العينة وطريقة اختيارها بما يتناسب أيضا مع الأهداف والظروف المحيطة بالدراسة؛
- تحديد الطريقة المناسبة التي ستستخدم في إدارة الاستقصاء، أخذا بعين الاعتبار خصائص الوحدات التي تشكل المجتمع الإحصائي [3]. ويُراعى في هذه المرحلة القيود المفروضة على الدراسة والمتمثلة في الفترة المحددة للدراسة، الميزانية المخصصة وغيرها.

2.3.4. تحديد محتوى الأسئلة التي تتضمنها قائمة الإستبيان

بعد تحديد الإطار العام لقائمة الإستبيان يتم في هذه الخطوة تحديد محتوى الأسئلة التي سيتم استخدامها. يمثل محتوى الأسئلة طبيعة السؤال أو موضوعه ويرتبط طبعا بمحتوى الإجابات المتوقعة

[1] FENNETEAU Hervé [2002] : Op.cit,. p. 75.

[2] فوزي غرايبة وآخرون[2002]: مرجع سابق، ص 75.

[3] أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر[2002]: مرجع سابق، ص 205.

ولا يخرج محتوى السؤال أو موضوعه عن الأصناف الأربعة التالية:

- **أسئلة حول الحقائق والسلوكات**[1]:

ترتبط هذه الأسئلة بالجوانب الشخصية للمستقصي منهم (السن، الجنس، التركيبة الفيزيائية...) أو بالجانب المحيط بهم (المسكن، العائلة، محيط العمل...) أو بالسلوكات خاصة الأفعال المتكررة (قراءة جريدة معينة، استهلاك منتج...).

- **أسئلة حول الآراء والاتجاهات:**

تمثل أحكاما ذاتية حول أفكار ومفاهيم المستقصى منهم [2]، يصمم هذا النوع بهدف التعرف على اتجاهات ووجهات نظر المستقصى منهم اتجاه موضوعات معينة، ويهدف أيضا إلى الحصول على معلومات ذات طبيعة اعتيادية (متكررة) ناتجة عن الخبرة والتجارب اليومية للمستقصي منهم. تختلف الآراء عن الاتجاهات في إن الاتجاها ت تمثل قيم متأصلة وجوهرية غير قابلة للتغيير، بينما الآراء تمثل ردود أفعال لا تعبر عن شخصية المستقصى منهم فهي ردود أفعال قد تكون مفاجئة وغير مقصودة[3].

- **أسئلة حول الدوافع**[4]:

يتمثل جوهر هذه الأسئلة في معرفة الأسباب التي تدفع الأفراد لتفضيل أو عادة أو سلوك اتجاه قضايا وموضوعات معينة، في أغلب الأحيان يتردد المستقصي منهم في إعطاء الأسباب الحقيقية وشرحها. وقد تكون الأسباب منطقية لكنها لا تعبر عن الدوافع الشخصية الحقيقية للمستقصى منهم خاصة إذا تعلق الأمر بالمواضيع العامة التي ترتبط باحتياجاته م ورغباتهم أو بقضايا ومشكلات المجتمع.

- **أسئلة حول الميول والرغبات**[5]:

تهدف هذه الأسئلة إلى معرفة وتصنيف رغبات وتفضيلات الأفراد لخدمات أو منتجات أو اتجاهات أو تخصصات معينة أو مؤسسات وغيرها.

عموما لا يواجه الباحث مشكلات مع هذا النوع من الأسئلة، لأنه عادة ما يفضل المستقصى منهم الإفصاح عن رغباتهم واحتياجاتهم بهدف تحسين مستوى الوضع الحالي مستقبلا كنوعية المنتجات أو الخدمات وغيرها.

3.3.4. صياغة الأسئلـــة

تعتبر هذه المرحلة من المراحل الحساسة والهامة في عملية تصميم قائمة الأسئلة، حيث أن عدم صياغة الأسئلة بطريقة صحيحة يمكن أن يؤدي إلى رفض الإجابة من طرف المستقصى منه

[1] FOURNIS Yves [1995] : Op.cit., p. 104.
[2] Ibid, p. 106.
[3] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., p. 204.
[4] FOURNIS Yves [1995] : Op.cit., p. 114.
[5] Ibid, p. 108.

– و إن تجاوب في البداية مع أسئلة الاستقصاء – أو الحصول على إجابات خاطئة ناتجة عن عدم فهم السؤال[1].

للوصول إلى صياغة دقيقة للأسئلة تساعد على تقليل أخطاء عدم الإجابة، يجب على الباحث مراعاة القواعد والإرشادات التي تعكس الصياغة الجيدة للأسئلة والتي تتضمن مايلي[2]:

- يجب على الباحث مراعاة المستوى الثقافي والتعليمي للمستقصي منهم، باستخدام الكلمات البسيطة والواضحة في صياغة الأسئلة وتجنب استخدام المصطلحات التقنية والمتخصصة كالمصطلحات الفنية والديموغرافية والتكنولوجية؛
- تجنب الأسئلة التي تعتمد الإجابة عليها على ذاكرة المبحوثين والتي تتطلب عمليات حسابية معقدة، بالإضافة إلى الإجابة المحرجة والحساسة والتي تتنافى مع عادات وتقاليد وقيم مجتمع الدراسة؛
- صياغة بعض الأسئلة الضابطة، للتأكد من صحة ودقة إجابات المستقصي منهم على أسئلة رئيسة سابقة في قائمة الإستقصاء؛
- تجنب الإزدواج أو الأسئلة المركبة، لأن الإجابة على هذا النوع من الأسئلة تكون حتما غير دقيقة لأن السؤال يتضمن خاصيتين في آن واحد. يفضل في هذه الحالة تقسيم السؤال إلى جزأين لضمان الحصول على إجابة كاملة وكافية للمعلومة المطلوبة؛
- تجنب الأسئلة الإيحائية التي توحي للمستقصي منهم بالإجابة المناسبة، وهذا ما يؤدي إلى نوع من التحيز في الإجابات، والتقيد بصياغة الأسئلة بأسلوب موضوعي يسهل للمبحوثين تقديم الإجابات المناسبة والدقيقة؛
- تجنب التعميم والتقدير فيجب أن تستهدف صياغة الأسئلة إجابات محددة وليس عامة؛
- تجنب قوائم الأسئلة الطويلة ومحاولة وضع العدد المناسب من الأسئلة الذي يجيب على إشكالية البحث المطلوبة، لأن الأسئلة الكثيرة تسبب ملل المبحوثين والعدد القليل يحول دون الحصول على البيانات المطلوبة للبحث؛
- تجنب الكلمات والجمل التي تحمل أكثر من معنى في الوقت نفسه ويجب أن تكون قاطعة بقدر الإمكان للحصول على الإجابات المناسبة والدقيقة؛
- أن يتضمن السؤال الوحدات أو المقاييس المطلوبة والمعايير التي يقصدها الباحث؛
- يجب أن تقسم الأسئلة إلى مجموعات متجانسة وأن تكون مترتبة ترتيبا منطقيا للحصول على إجابات قابلة للتصنيف والتبويب وفقا لأسس الطريقة الإحصائية[3].

---

[1] ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: مرجع سابق، ص 301.

[2] انظر كلا من:

- GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., pp. 231-236.
- FOURNIS Yves [1995] : Op.cit., pp. 119-120.

[3] دلال قاضي وآخرون [2005]: مرجع سابق، ص 23.

4.3.4. التنظيم الشكلي لقائمة الإستبيان وإختبارها

تتضمن آخر مرحلة من مراحل تصميم الإستبيان أن يقوم الباحث بإعداد وتشكيل الإستبيان في صورته النهائية ليقوم بعد ذلك باختباره.

أ. التنظيم الشكلي لقائمة الإستبيان

تتضمن هذه المرحلة خطوتين كالآتي:

- إعداد هيكل الإستبيان:

بعد صياغة الأسئلة يقوم الباحث بإعداد وتشكيل الإستبيان في صورته النهائية التي تمثل هيكل الإستبيان.

يمثل هيكل الإستبيان البنية التنظيمية التي تمثل الشكل النهائي للإستبيان، وهو قابل للتكييف والتعديل وفقا لمتطلبات الدراسة والظروف المحيطة بها ويضم سبعة محاور كالآتي[1]:

- **المحور الأول** : يمثل مقدمة أو معلومات تمهيدية تتضمن تعريف الجهة القائمة بالدراسة وموضوعها وهذا ما ينساه الكثير من مصممي الإستبيان [2]. تتضمن هذه المقدمة أيضا صيغ المجاملة من بينها تحية موجهة للمستقصي منهم ودعوة للتعاون والتجاوب مع أسئلة البحث، لخلق جو ودي يحفز المستقصي منهم، مع التأكيد على أهمية إجاباتهم وسرية المعلومات؛
- **المحور الثاني**[3]: يتضمن الأسئلة التمهيدية أو الافتتاحية وهي أسئلة عامة، تصاغ بطريقة تثير فضول واهتمام المستقصى منه وعادة ما يكون السؤال الافتتاحي غير متعلق بالبيانات التي تحتاجها الدراسة. كما أن الهدف الوحيد لهذا السؤال هو الحصول على التعاون من المستقصى منه وجعله يثق في الباحث، ويهدف وضع الأسئلة العامة قبل الأسئلة المتعلقة بموضوع البحث إلى تقليل خطأ التحيز؛
- **المحور الثالث**: يتضمن الأسئلة التأهيلية ، هي أسئلة تحدد ما إذا كان الشخص يملك المعلومة التي يبحث عنها السؤال أم لا وفقا للإجابة المعطاة، لتوجيهه للمحاور اللاحقة للاستبيان. وعادة ما يكون نوع هذه الأسئلة من الأسئلة المغلقة ثنائية الإجابة؛
- **المحور الرابع**: يتضمن الأسئلة التحضيرية (الأولية)، وهي أسئلة ترتبط مباشرة بموضوع البحث بهدف توجيه المستقصى منهم تدريجيا إلى صلب الموضوع بشرط أن يبدأ بالأسئلة البسيطة التي تتعلق بالسلوكات والرغبات وتكون من نوع الأسئلة المغلقة ذات الإختيار المتعدد؛

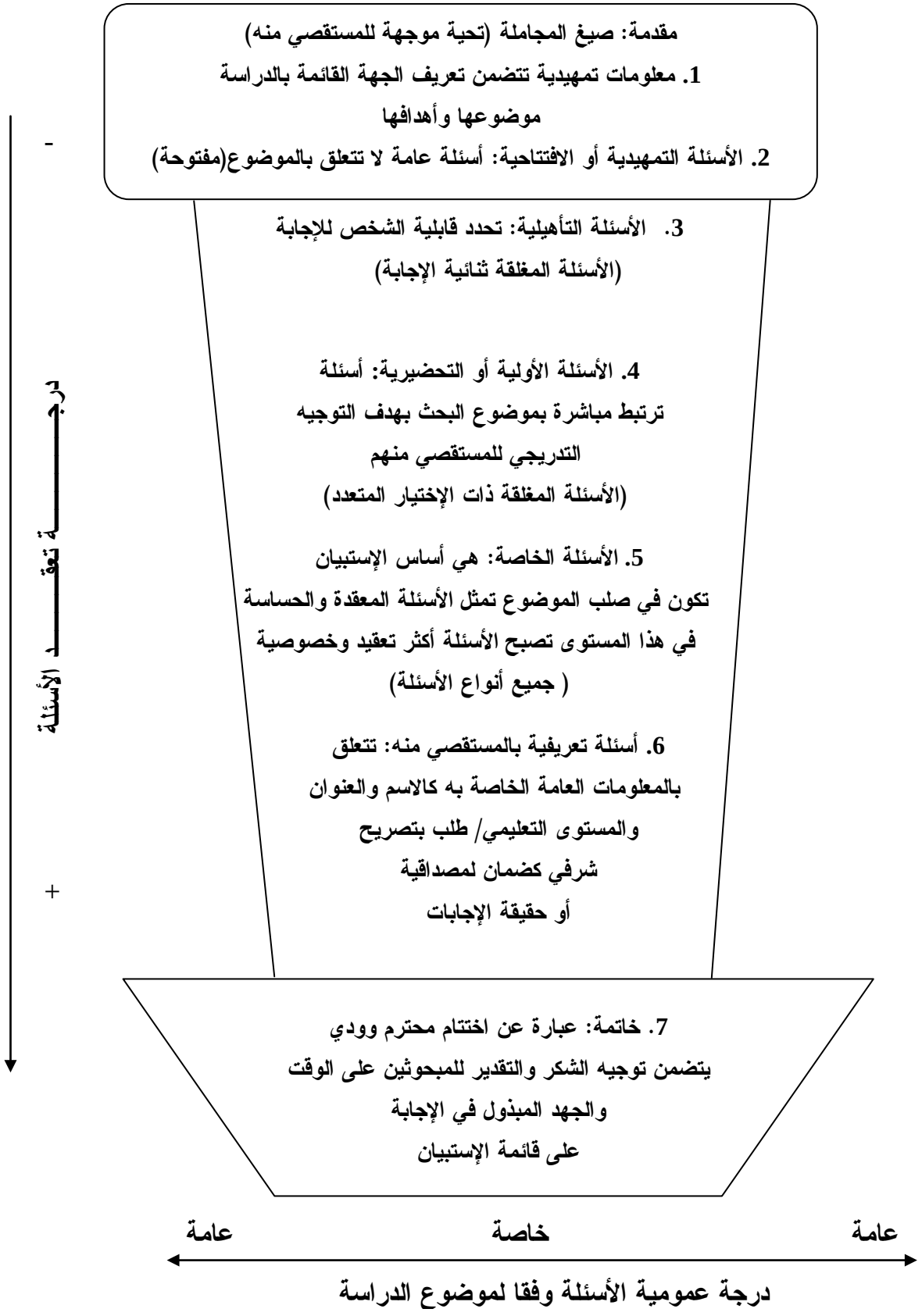
[1] GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: Op.cit., pp. 280-283.
[2] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005]: Op.cit., p. 237.
[3] FENNETEAU Hervé [2002]: Op.cit., p.108.

- **المحور الخامس :** يتضمن الأسئلة الخاصة وهي أساس الإستبيان، تكون في صلب الموضوع يجب أن تعطي هذه الأسئلة البيانات المحددة والدقيقة التي تحتاجها الدراسة، يتضمن هذا الجزء الأسئلة المعقدة والحساسة. عندما يصل المستقصى منه إلى هذا المستوى يكون قد تأثر وتفاعل مع موضوع الدراسة وتنشأ علاقة ثقة بينه و بين الباحث بعد إجابته على الأسئلة العامة وبالتالي يقل احتمال رفض المستقصى منه الإجابة عن هذه الأسئلة. في هذا المستوى تصبح الأسئلة أكثر تعقيد وخصوصية ويحتمل جميع أنواع الأسئلة؛
- **المحور السادس :** يتضمن أسئلة تعريفية للمستقصى منهم، تتعلق بالبيانات العامة الخاصة بهم كالإسم والعنوان المستوى التعليمي وغيرها. البيانات التي تعطيها هذه الأسئلة تسمح بتصنيف المستقصى منهم إلى مجموعات مختلفة وقد يتضمن هذا الجزء طلبا بتصريح شرفي كضمان لمصداقية أو حقيقة الإجابات؛
- **المحور السابع**[1]: عبارة عن إختتام، يجب أن يكون محترما وديا ويتضمن توجيه الشكر والتقدير للمبحوثين على الوقت والجهد المبذول في الإجابة على الإستبيان.

نلخص من خلال الشكل رقم (1،05) أهم عناصر الهيكل النموذجي للإستبيان:

[1] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005]: Op.cit., p. 238.

شكل رقم (1،05): الهيكل النموذجي للإستبيان



المصدر:

GIANNLLONI Jean-luc et VENNETTE Eric [2001]: "Etudes de marché", 2ème édition, p.281 .

- تحديد الخصائص المادية لقائمة الأسئلة:

يوجد مجموعة من الاعتبارات الشكلية التي يجب مراعاتها عند إعداد قائمة الأسئلة، وهي الخصائص التي تعكس المظهر الخارجي لقائمة الأسئلة والذي يؤثر على معدل الإجابة والدقة في بحوث الاستقصاء[1]. وفيما يلي أهم هذه الاعتبارات:

- أن تكون الطباعة جيدة والكلمات مقروءة بشكل واضح بهدف تسهيل فرزها ومعالجتها[2]؛
- أن تطبع الأسئلة على وجه واحد من الورق المستخدم؛
- أن يفرق بين نوع خط الأسئلة ونوع خط التعليمات؛
- يجب ترك مساحة كافية بين الأسئلة حرصا لتجنب تداخلها خاصة في الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة؛
- ترتيب الأسئلة بشكل متسلسل وكذلك ترقيم الصفحات؛
- كتابة التاريخ ورقم المستقصى والإستبيان في رأس الصفحة؛
- مراجعة الإستبيان والتأكد من خلوه من الأخطاء اللغوية قبل الطباعة؛
- الاعتناء الجيد بالإخراج النهائي للقائمة والخطاب المرفق لها.

ب. إختبار قائمة الاستقصاء

يهدف هذا الإختبار إلى اكتشاف العيوب التي من الممكن أن يتضمنها الإستبيان كالغموض بطريقة تسمح بإدارته بالأسلوب نفسه مع جميع الأفراد. وتنقسم هذه المرحلة أيضا إلى اختبار أولي من قبل الخبراء والمختصين في المجال والثاني باختيار عينة صغيرة من أفراد المجتمع المستهدف بالدراسة و الثالث يتمثل في التطبيق الفعلي والدقيق للاستقصاء النهائي[3].

يجب على الباحث أن يقوم بإجراء اختبار مسبق للإستبيان ومراجعته قبل أن يصبح جاهزا للاستخدام ويمثل هذا الاختبار اختبارا مبدئيا لجانب أو أكثر من جوانب التصميم، يتم اختبار القائمة في ظروف مشابهة لظروف الدراسة باختيا ر عينة عشوائية من المجتمع المستهدف بالدراسة ذلك قبل الاعتماد النهائي على هذه القائمة، قد يتراوح عدد أفراد هذه العينة ما بين 20 و 50 شخصا. يهدف اختبار القائمة إلى معرفة المعلومات التالية[4]:

- فعالية أو ضعف الإستبيان، مدى كفاية إطار المعاينة والنسبة المتوقعة للإجابة؛
- تكاليف الاستقصاء، الوقت المستغرق، وضوح الأسئلة والأخطاء المطبعية؛
- مدى إستعداد المحققين لتنفيذ الاستقصاء لمواجهة مختلف العوائق المتوقعة في الميدان.

[1] أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر[2002]: مرجع سابق، ص 223.
[2] GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005] : Op.cit., p. 240.
[3] FENNETEAU Hervé [2002] : Op.cit., p. 120.
[4] ANSION Guy [1997] : Op.cit., p. 51.

خلاصة:

ترتكز عملية اتخاذ القرار مهما كان موضوعها سواء تعلقت بدراسة مشكلة ما أو ظاهرة أو تقييم واقع معين أو التنبؤ بسلوك ظاهرة، على توافر قاعدة من المعلومات الكافية والدقيقة وذات العلاقة المباشرة بالموضوع المدروس. تمثل هذه المعلومات الخلاصة أو النتائج النهائية لمعالجة وتحليل البيانات الإحصائية، وهذه الأخيرة تمثل بدورها مجموعة الحقائق الرقمية المختلفة تجمع بطرق وأساليب مختلفة حول متغيرات معينة في فترة زمنية محددة بهدف معالجتها وتحليلها وتشخيص الموضوع المدروس للحصول على المعلومات المطلوبة والضرورية للدراسة.

كما رأينا من خلال هذا الفصل، أن جميع البحوث الإحصائية مهما كان موضوعها يبدأ بجمع البيانات الإحصائية من الواقع المراد دراسته وتحليله، وأن أهداف الدراسة وموضوعها ومتطلباتها هي التي تحدد طبيعة ونوع وحجم البيانات المستهدف جمعها كما تحدد الطرق والأساليب المناسبة لجمعها.

بصفة عامة يتم جمع البيانات الإحصائية بأسلوبين رئيسين هما: أسلوب الحصر الشامل و أسلوب المعاينة الإحصائية وباستخدام طرق مختلفة (المقابلة،الاستقصاء،الملاحظة) تحدد وفق معايير ومتطلباتها الدراسة، بالاعتماد على الإستبيان كوسيلة فعالة في جمع البيانات والحقائق الإحصائية في مختلف الميادين وكأداة أساسية ومشتركة أيا كان نوع الأسلوب أو الطريقة المستخدمة في جمع البيانات.

إذا كانت طبيعة الدراسة في بعض الأحيان تفرض استخدام أسلوب الحصر الشامل، فإنه لاعتبارات مادية وبشرية يتم تنفيذ الكثير من البحوث بأسلوب المعاينة كبديل للحصر الشامل، فقد أصبح من أهم أساليب جمع البيانات في العصر الحديث نظرا لأنه الأسلو ب الأكثر ملاءمة مع معايير الحاجة إلى البيانات المناسبة في الوقت المناسب وبالتكلفة المناسبة والدقة المطلوبة وهي المعايير التي تجعل القيام بدراسة شاملة في غالب الأحيان صعبة أو مستحيلة.

لذلك سنحاول من خلال هذا البحث استخدام أسلوب المعاينة الإحصائية لدراسة واقع الحوكمة في الجامعة الجزائرية، قبل ذلك نتعرض من خلال الفصل الثاني إلى موضوع الحوكمة وخصوصياته في مؤسسات التعليم العالي.

الفصل الثاني:

الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد:

تشهد بيئة الأعمال العالمية والمحلية توجها إيجابيا نحو تبني مفهوم الحوكمة كجزء من برامج الإصلاحات في كل دولة، بهدف تحسين الأداء الاقتصادي والاجتماعي على المستوى الكلي.

توسع استخدام مفهوم الحوكمة ليشمل الجامعات ومراكز البحث معبرا أيضا عن الأزمة الحقيقة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي على جميع المستويات. تتميز هذه المؤسسات بطبيعة مختلفة عن غيرها من المؤسسات التعليمية، كونها المنتِج الرئيس للثروة البشرية التي حملت هذا القطاع الحساس مسؤولية التنمية في المجتمع عالميا وإقليميا ومحليا، ورغم الإصلاحات المتتالية التي حظي ويحظى بها هذا القطاع خاصة في الدول النامية وعلى رأسها الجزائر، إلا أن النتائج تكاد لا تختلف عن سابقتها كما يؤكده الواقع، فرغم المجهودات والتطورات الحاصلة في ميدان التعليم العالي إلا أن الجامعة الجزائرية بقيت بعيدة عن مستوى الجامعات العالمية الكبرى، مما يشير إلى أن الأزمة أزمة حوكمة بالدرجة الأولى والناتجة عن غياب المبادئ لدى القائمين على هذا القطاع مهما كانت مستوياتهم ومسؤولياتهم.

من خلال هذا الطرح وللإلمام بمحتوى هذا الفصل سوف يتم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث:

يتناول المبحث الأول الإطار النظري للحكم الراشد * من خلال التطرق إلى تعاريفه، أسباب ظهوره، مستوياته وعناصره، شروطه، مبادئه وأهدافه.

ويتطرق المبحث الثاني إلى خصوصيات الحوكمة الجامعية، يتضمن تعاريف الحوكمة الجامعية عناصرها، أسباب ظهورها، أهدافها ومبادئها، ومعوقات تطبيقها، كما يتم عرض تحديات التعليم العالي في إطار الحوكمة ليتم بعد ذلك تناول سبل تطبيق الحوكمة الجامعية.

أخيرا يُخصص المبحث الثالث لدراسة واقع التعليم العالي في الجزائر وذلك بالتطرق لتحديات التعليم العالي في الجزائر والمجهودات المبذولة في سبيل تطويره، ثم يتناول مبادئ مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية، ليتطرق في الأخير إلى واقع الجامعة الجزائرية في إطار الحوكمة.

* عموما يستخدم مصطلح الحكم الراشد على المستوى الكلي ومصطلح الحوكمة على المستوى الجزئي أي على مستوى المؤسسات.

المبحث الأول:الإطار النظري للحكم الراشد

الحكم الراشد من المواضيع التي مازالت الحوارات بشأنها مفتوحة وفي بدايتها، خاصة بالنسبة للمجتمعات النامية، حيث لايزال المفهوم محل غموض والتباس سواء لجهة ميلاده أو لهوية انتسابه أو لأبعاده الظاهرة والخفية ، ونظرا لأهمية هذا المفهوم وحساسية وسعة محتواه، سنحاول حصره من خلال هذه الأوراق في أهم جوانبه والمتمثلة في: تعريف الحكم الراشد، أسباب ظهوره مستوياته وعناصره شروطه، مبادئه وأهدافه.

1.1. تعريف الحكم الراشد

يعود أصل الكلمة "حوكمة– Gouvernance" إلى مصطلح "حكومة– Gouvernement" والمشتقة من الفعل اللاتيني "Gubernare" الذي يعني "قيادة السفينة" [1]، ورغم الاختلاف في إنتساب أصل مصطلح الحكم الراشد إلا أن هناك تقارباً كبيراً في تعريفه ونورد فيمايلي أهم التعاريف:

أوضح **البنك الدولي**[2] أن الحكم الراشد هو التقاليد والمؤسسات التي تدير بها السلطة* دولة ما، من أجل الصالح العام" ويتضمن ذلك مايلي[3]:

- الإجراءات التي بمقتضاها يتم اختيار المسؤولين في السلطة، ومراقبتهم واستبعادهم؛
- قدرة الحكومة على إدارة مواردها وتطبيق سياسات سليمة بكفاءة؛
- احترام المواطنين والحكومات للمؤسسات التي تحكم المعاملات الاقتصادية والاجتماعية بالدولة.

أما **برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNUD)**، فقد خلص إلى أن الحكم الراشد يعني ممارسة السلطات الاقتصادية والسياسية والإدارية لإدارة شؤون المجتمع على كافة مستوياته، كما يتضمن الحكم الراشد حكما ديمقراطيا فعَّالا، ويستند إلى المشاركة والمحاسبة والشفافية [4]، وربط مفهوم الحكم الراشد بالتنمية البشرية وكذا حقوق الإنسان والديمقراطية إضافة إلى تحديد وإحترام القوانين وتسيير القطاع العام ومحاربة الرشوة وتخفيض النفقات الفائضة. ولقد أثبتت الدراسات في العديد من الدول والأنظمة

---

[1] BASLÉ Maurice [2000] : "Évaluation des politiques publiques et gouvernance à différents niveaux de gouvernement", p. 17, document disponible sur le site : http://www.pnud.ne/rense/Biblioth%E8que/Basl%E901.pdf (consulté le 22/01/2009).

[2] Banque Mondiale [2002]: "La qualité de la croissance", rapport sur le développement dans le monde, P. 152.

* مفهوم السلطة هنا لا يقتصر على السلطة السياسية، بل يشمل أي كيان مادي أو معنوي يحمِّله أفراد ينتمون إليه مسؤوليات عامة تهمهم كمجموعة، لذلك ينبغي النظر إلى مفهوم "الحكم" بمعناه الواسع، وهو آلية الإضطلاع بهذه المسؤوليات في المجال المتفق عليه، سواء كان سياسيا أو إقتصاديا أو مدنيا:أنظر: جورج العبد [2004]: "عوامل وآثار الفساد في النمو الإقتصادي والتنمية"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية:"الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية"، ط 1، ص 209- 210.

[3] KAUFMAN Daniel [2003] : "Repenser la bonne gouvernance: dialogue sur la gouvernance et développement au Moyen-orient et en Afrique du nord", document internet disponible sur le site: http://www.worldbank.org/wbi/gouvernance. (consulté le 11/01/2009).

[4] UNDP [1997]: "Governance for sustainable human development", p. 3, document internet disponible sur le site: http://undp.org/en/media/hdr1997 (consulté le 28/12/2008).

أن المشكلات الإنمائية المستمرة هي نتيجة لفشل الحكم، حيث اعتبرت أن عدم كفاءة الحكم هي المسؤول عن استمرار الفقر والتخلف، وتتجلى أزمة الحكم في الرشوة الواسعة الإنتشار وعدم كفاءة الخدمات العامة، إلى غير ذلك من المشكلات[1].

ويرتكز مفهوم الحكم الراشد على ثلاثة أسس رئيسة [2]:

- الأساس الأول يتعلق بوجود أزمة في طريقة الحكم (crise de gouvernabilité)، فقدان مركزية هيئة الدولة، وضعف الفعالية والنجاعة في الفعل أو العمل العمومي؛
- الأساس الثاني يظهر أن هذه الأزمة تعكس فشل أو ضعف الأشكال التقليدية في العمل العمومي؛
- الأساس الثالث يتعلق بظهور شكل جديد للحكم أكثر مواءمة للمعطيات الحالية.

انطلاقا من هذه الأسس تم استخدام فكرة الحكم الراشد أو الحوكمة الجيدة للتعبير عن أهمية وضرورة الإنتقال بفكرة الإدارة الحكومية والح وكمة من الحالة التقليدية إلى الحالة الأكثر تفاعلا وتكاملا بين العناصر الرئيسة المشكلة للح وكمة وهي: الإدارة الحكومية للقطاع العام ، إدارة القطاع الخاص وإدارة مؤسسات المجتمع المدني[3].

وأكد في هذا السياق **الأمين العام للأمم المتحدة سابقا كوفي عنان**[4] أن الحكم الراشد لا يمكن فرضه سواء من قبل السلطات الوطنية أو المؤسسات الدولية ولا يمكن خلقه بين عشية وضحاها، إذ أن الحكم الراشد هو إنجاز ونتيجة بحد ذاتها، ودونه فإن كافة المبالغ المخصصة للتمويل أو للمعلومات، لا يمكنها أن تمهد الطريق للعالم ليصل إلى الرخاء، فالوظيفة الأساسية للدولة هي الإعداد للبيئة المساعدة والمناسبة التي تمكِّن للاستثمار أن يتِّم وللثروات أن تتحقق وللأشخاص أن يزدهر عملهم وينمو . فالحكم الراشد يتطلب قناعة ومشاركة المحكومين إضافة إلى الاندماج الكامل والمستمر لكافة المواطنين في مستقبل أوطانهم.

2.1. أسباب ظهور الحكم الراشد

إن ظهور مفهوم الحكم الراشد ما هو إلا انعكاس لتطورات حديثة تجلت في التغيير الذي حصل في طبيعة دور الحكومة من جانب والتطورات المنهجية والأكاديمية من جانب آخر، حيث طرح هذا المفهوم في صياغات إقتصادية، إجتماعية، سياسية، وثقافية وتأثر بمعطيات داخلية ودولية حيث يمكن الإشارة إلى أهم الأسباب المتمثلة في ظاهرة العولمة، ظاهرة الفساد وتغير طبيعة ودور الدولة.

---

[1] PNUD [2002]: "rapport mondial sur le développement 2002-La gouvernance démocratique au service du développement humains", p. 51.

[2] علة مراد، سالت محمد مصطفى [2008]: "الحوكمة والتنمية البشرية، مواءمة وتواصل"، الملتقى الوطني حول: "التحولات السياسية وإشكالية التنمية في الجزائر، واقع وتحديات"، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ص 2.

[3] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: "قضايا الحكمانية"، ص 12.

[4] المرجع نفسه، ص 17.

1.2.1. ظاهرة العولمة

العولمة وما تضمنت من عمليات تتعلق أساسا بـــ [1]:

- عولمة القيم الديمقراطية وحقوق الانسان؛
- تزايد دور المؤسسات غير الحكومية على المستوى الدولي والوطني؛
- عولمة آليات وأفكار اقتصادية السوق، هذا ما أدى إلى تزايد دور القطاع الخاص؛
- انتشار التحولات على المستوى العالمي؛
- زيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمؤسسات أو المجتمعات.

2.2.1. ظاهرة الفساد

الفساد (La corruption) يعكس استعمال السلطة العامة من أجل تحقيق أغراض ذات مصلحة خاصة[2]، من أبرز آلياته الرشو ة (Pot-de-vin)، المحسوبية (Népotisme)، المحاباة (Favoritisme) استغلال المال العام(Prédation de l'Etat) *. إن شيوع ظاهرة الفساد عالميا، كان نتيجة لغياب المبادئ المتمثلة في المحاسبة والمساءلة والشفافية في تسيير أمور الدولة، مما أدى إلى ضرورة التفكير في انتهاج آليات تجعل من الأنظمة أكثر شفافية قصد القضاء على هذه الظاهرة.

3.2.1. تغير طبيعة ودور الدولة

تجلى تغير طبيعة ودور الدولة في المظاهر التالية[3]:

-فشل الحكومات وعجزها عن تلبية إحتياجات مواطنيها بالمستوى المطلوب، وتحقيق طموحاتهم حيث أصبحت الدولة عاجزة على أن تكون المحرك الرئيس للتنمية، وفشلت في تحقيق السلم والحفاظ على النظام العام وحماية الممتلكات العمومية، نتيجة لاستخدام المواقع الحكومية من قبل القادة الحكوميين لتعزيز الطموحات الشخصية بدلا من العناية باحتياجات المواطنين مما أدى إلى ظهور عامل انعدام الثقة تجاه المؤسسات الوطنية[4]؛

-فشل وعجز الإدارة على مستوى المؤسسات العامة، المؤسسات الربحية وغير الربحية؛

---

[1] سلوى الشعراوي جمعة وآخرون [2001]: "إدارة شؤون الدولة والمجتمع"، ص 4.

[2] محمود عبد الفضيل [2004]: "مفهوم الفساد ومعاييره"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية:"الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية"، مرجع سابق، ص 80.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

-محمود عبد الفضيل [2004]: مرجع سابق، ص 80-86.

-عماد الشيخ داود [2004]: "الشفافية ومراقبة الفساد"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية:"الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية"، مرجع سابق، ص 135-139.

[3] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص 20-23.

[4] Mohamed Salih [2003]: "gouvernance, information et domaine publique", (Addis Abeba: commission économique pour l'Afrique 13 mai 2003), pp. 9-10, document disponible sur le site : http://www.unesco.org/comnat/france/colloque-droits-Dauteur/IDlamberterie-pdf (consulté le 22/01/2009).

-إخفاق التنمية في إفريقيا، حيث أشارت إحدى الدراسات الهامة للبنك الدولي في مجال المساعدات الدولية للدول الفقيرة ، إلى وجود علاقة سلبية بين المساعدات والنمو على مدار العقود الحديثة. ووجد أن بعض المجتمعات تسلمت الكثير من المساعدات الدولية الخارجية، إلا أن مستوى الدخل فيها في انخفاض ، بينما دول أخرى تسلمت مساعدات قليلة مقارنة بالأول ى إلا أن مستويات الدخل بها ارتفعت بشكل واضح.

هذه الدراسات زادت من احتمال أن العديد من العوامل الأخرى وليست الأموال فقط تلعب دورا كبيرا في عملية التنمية . وأكدت أن الدول الفقيرة لم يتم تحقيق التنمية فيها ليس بسبب الفجوة التمويلية، بل لأسباب تعود للفجوة في المؤسسات والسياسات مقارنة مع الدول التي تم فيها تحقيق نتائج التنمية . فرغم حسن تعميم البرامج والمشاريع التي يمولها البنك الدولي إلا أنها تفشل في تحقيق تلك النتائج ، ورغم الإصلاحات القانونية إلا أن القوانين الجديدة قد تصطدم بعدم الإلتزام المستمر أو عرقلة تنفيذها على أرض الواقع ، كذلك الفشل في إشراك المستفيدين والمتأثرين بتصميم وتنفيذ المشاريع يؤدي إلى حد كبير إلى تقليص مدى إ ستدامتها واستمراريتها في المستقبل؛

-عجز الإدارة الحكومية عن حسن استثمار الموارد والفرص المتو افرة لديها ، مما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في الآليات والعمليات والمؤسسات بين الأطراف المكونة للحوكمة، وعدم ترك الأمر بيد الإدارة الحكومية المتسمة بالتكنوقراطية وبسلبية السياسيين المتعاملين معها . فظهرت العديد من المتغيرات التي جعلت من النظرة التقليدية للدولة كفاعل رئيس في صنع السياسات العامة موضع شك، حيث لوحظ ازدياد أهمية البيئة الدولية أو العوامل الخارجية في عملية صنع السياسات التي أصبحت توضع على قائمة أولويات الحكومات ، إضافة إلى أن الحكومة أصبحت مجرد شريك بين شركاء عديدين في إدارة شؤون الدولة والمجتمع فظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في أدوار الحكومات، القطاع الخاص والمؤسسات المدنية وأصبح للقطاع الخاص والمؤسسات المدنية دور أكبر في التأثير على السياسات العامة، وحل مصطلح الحوكمة محل الإدارة العامة، بمعنى إدارة الحكومة بواسطة المنظمين بدل البيروقراطيين حتى تستطيع أن تؤدي وظائفها بكفاءة أعلى وتكلفة أقل[1]؛

-ضعف أو انعدام العلاقة بين الحكومة والمجتمع ، بمعنى غياب التكامل بين العناصر المكونة للحكم الراشد بما في ذلك المجتمع المدني، مما أدى إلى غياب المشاركة بين القطاعات الأساسية في المجتمع من حيث رسم السياسات العامة وتنفيذها لتحقيق التنمية الشمولية وإستدامتها؛

[1] سلوى الشعراوي جمعة وآخرون [2001]: مرجع سابق، ص 6-7.

-غياب العوامل المؤسسية التي لها أهمية بالغة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والتي تعتمد على كيفية إتصال الحكومات مع المواطنين وعلى نشاط وحيوية المجتمع المدني وكيفية تفاعل القطاعات المختلفة للمجتمع في التعامل مع القضايا التي تهم العامة ، وهذا يعكس عملية التكامل في الأدوار بين القطاعات والذي كان السبب الرئيس في إيجاد وانتشار فكرة الحكم الراشد.

3.1. مستويات الحكم الراشد وعناصره

يتضمن مفهوم الحوكمة ثلاثة مستويات وثلاثة عناصر، نقوم بعرضها من خلال هذه النقطة.

1.3.1. مستويات الحكم الراشد

حُددت ثلاثة مستويات مكانية للحكم الراشد، المستوى العالمي (الدولي)، مستوى الدولة (الوطني) ومستوى المؤسسة كمايلي[1]:

أ. الحكم الراشد على المستوى العالمي Gouvernance mondiale

هو عملية للقيادة التعاونية تجمع الحكومات والوكالات العامة متعددة الأطراف والمجتمع المدني لتحقيق أهداف مقبولة لدى الجميع، وتوفر توجها استراتيجيا وتمكن من حشد الطاقات الجماعية لمواجهة التحديات العالمية[2]. يكون الحكم في المجال العالمي، يتعامل مع قضايا خارج مجالات الإدارة الحكومية الواحدة. ظهر هذا المفهوم على اعتبار أن الممارسات التقليدية القائمة على التعاون الدولي لا يمكنها أن تصمد أمام ضغوطات العولمة، من هنا ظهرت الحاجة إلى مراجعة التوجهات التقليدية والبحث على أشكال جديدة على مستوى الأعمال والحكومات والمنظمات الدولية. تقوم هذه الرشادة على القيم العالمية الخاصة بالعدالة واحترام حقوق الإنسان، والاهتمام بالمساءلة والشفافية ونزاهة وإدارة الموارد على المستوى الحكومي وكذلك على مستوى المنظمات الوطنية والدولية.

ب. الحكم الراشد على مستوى الدولة Gouvernance-pays

يكون الحكم الراشد على مستوى المجتمع الواحد، ينص على ضرورة النظر في الممارسات التقليدية في أداء الأعمال الحكومية، مع مختلف الفاعلين من مؤسسات عامة وخاصة ومجموعات مدنية. يطرح أسلوباً جديداً يُمَّكن مختلف هؤلاء من تجميع مواردهم، خبراتهم، قدراتهم ومشاريعهم لخلق تحالف قائم على اقتسام المسؤوليات، ويمكن أن يحتوي على عدة مستويات الوطني ، الولاية أو المحافظة، شبه المنطقة الضواحي أو المحلية.

---

[1] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص 27.

[2] JAMES M et al [2000]: "Gouvernance: nouveaux acteurs, nouvelles règles ", publication trimestrielle du fonds monétaire international, volume 44, numéro 4, p. 11.

جـــ. الحكم الراشد على مستوى المؤسسة Gouvernance d'entreprise

هذا النمط يكون على مستوى المؤسسات مهما كان نوعها، حسب منظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (OCDE)، يمثل الحكم الراشد على مستوى المؤسسة مجموع الإجراءات والتنظيمات المعتمدة لقيادة المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها، كما يحدد العلاقات بين الأطراف المشاركة في توجيه أداءها[1]. لا يوجد نموذج موحد يعكس حكم راشد للمؤسسة، فقط توجد مبادئ أساسية تحدد إطار عمل المؤسسة، أهمها:المشاركة، المساءلة الشفافية والفعالية.

2.3.1. عناصر الحكم الراشد

ي تضمن الحكم الراشد ثلاثة عناصر رئيسة هي **الحكومة، القطاع الخاص** و**المجتمعات المدنية**[2].

الحكومة تهيئ البيئة السياسية والقانونية المساعدة ، بينما يعمل القطاع الخاص على توفير فرص العمل وتحقيق الدخل لأفراد المجتمع، أما المجتمعات المدنية فتهيئ للتفاعل السياسي والاجتماعي بتسخير الجماعات للمشاركة في الأنشطة السياسية والإجتماعية والإقتصادية.

بما أن لكل من تلك ال عناصر* نقاط القوة ونقاط الضعف الخاصة بها ، يكون الهدف الاستراتيجي للحكم الراشد تعزيز التفاعل البنَّاء بين الميادين الثلاثة في المجتمع.

الحكم الراشد للقرن الواحد والعشرين ، يحتم على حكومات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء أن تعيد النظر في تعريفها لدورها في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية ، لتقليل هذا الدور وإعادة النظر فيه.

كما يعطي مفهوم الحكم الراشد دورا كبيرا للقطاع الخاص في إحداث النقلة النوعية على نطاق المجتمع، وذلك من خلال التفاعل مع دور الحكومة ودور المجتمعات المدنية بشكل متكامل.

بينما تساعد مؤسسات المجتمع المدنية وفي مقدمتها المؤسسات غير الحكومية على تحقيق إدارة أكثر ترشيدا للحكم، من خلال علاقاتها بين الفرد والحكومة ومن خلال تعبئتها لأفضل الجهود الفردية والجماعية.

---

[1] MEREDITH Edwards [2002]: "University governance: A mapping and some issues", pp. 3-4, document internet disponible sur le site: http://www.atem.org.au/downloads/pdf/Governance.pdf (consulté le 02/12/2009).

[2] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص 44.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- UNDP [1997]: "Governance for sustainable human development", pp. 6-8, document internet disponible sur le site: http://undp.org/en/media/hdr1997 (consulté le 28/12/2008).
- زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص 44 -48.
- حسن كريم [2004]: "مفهوم الحكم الصالح"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية:"الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية"، مرجع سابق، ص 121-123.

4.1. شروط تطبيق الحكم الراشد

ليس هناك شروط متفق عليها تعمل على ترشيد الحكم، لكن توجد شروط أولية أساسية وضرورية في أي مجتمع يصبو إلى الحكم الراشد وهي:

- **الشرعية:** يقصد بشرعية سلطة أو شرعية نظام حكم القبول الطوعي والإختياري من جانب المواطنين لمؤسسات الحكم التنفيذية والقضائية والتشريعية. فالشرعية تعكس قدرة الدولة على تأسيس سلطتها على أساس شرعي وفي المقابل رضا الشعب وتقبلهم لها، وهنا تظهر مساهمة الجميع في إدارة الشؤون العامة في جو من الشفافية والحرية والعدالة[1]؛
- **سيادة القانون:** نعني بسيادة القانون مرجعيته وسيطرة أحكامه على الجميع من دون إستثناء إنطلاقا من حقوق الإنسان بشكل أساسي*. هذا ما تتميز به المجتمعات الديمقراطية عن غيرها من الحكومات المستبدة[2]؛
- **الديمقراطية:** الديمقراطية* تعني إختيار الشعب لحكومته. يشتمل المضمون الواسع لهذا المصطلح، حق الشعب المطلق في أن يشرع لجميع الأمور العامة بأغلبية أصوات نوابه[3]، إذن فهي وسيلة للإصلاح تعتمد عليها الدول لتنظيم حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بهذا المفهوم أصبحت الديمقراطية ضرورة من ضروريات العصر، تحدد الإطار الذي يمكن أفراد المجتمع من ممارسة حقوق المواطنة من جهة وتمكين الحاكمين من الشرعية التي تبرر سلطتهم وحكمهم من جهة أخرى.

عرف الإقتصادي الكندي Guy Peters الحكم الراشد بممارسة الديمقراطية والتي تتطلب إتخاذ القرارات على مستوى عال من الشفافية والمشاركة [4]، إذن فالديمقراطية وحدها القادرة على تأسيس الحكم الراشد وهذا ما أكده عبد العزيز بوتفليقة رئيس الجمهورية الجزائرية بقوله[5]:

---

[1] مصطفى كامل السيد [2004]: "عوامل الفساد وآثاره السياسية"، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية:"الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية"، مرجع سابق، ص 285.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- UNDP [1997]: "Governance for sustainable human development", pp. 3-5, document internet disponible sur le site: http://undp.org/en/media/hdr1997 (consulté le 28/12/2008).

[2] حسن كريم [2004]: مرجع سابق، ص 103.

* الديمقراطية كلمة يونانية الأصل، مركبة من لفظين "ديموس" (Demos) أي الشعب و"كراتوس" (Cratos أو Kratia) أي السلطة أو الحكومة ومعناها "سلطة الشعب".

[3] فضيل دليو وآخرون[2006]: "المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة"، ط 2، ص 29.

[4] BASLÉ Maurice [2000] : "Évaluation des politiques publiques et gouvernance à différents niveaux de gouvernement ", p.21, document disponible sur le site : http://www.pnud.ne/rense/Biblioth%E8que/Basl%E901.pdf (consulté le 22/01/2009)

[5] الأخضر عزي[2005]:"قياس قوة الدولة من خلال الحكم الراشد: إسقاط على التجربة الجزائرية"، المجلة الإلكترونية لعلوم الإنسانية، العدد 21، مارس 2005، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: www.uluminsania.com (تم الإطلاع عليها يوم 2009/01/22).

"لا يمكن إقامة الحكم الراشد بدون دولة القانون، بدون ديمقراطية حقيقية، بدون تعددية سياسية كما لا يمكن أن يقوم حكم راشد اطلاقا بدون رقابة شعبية"

هذا اعتراف رسمي على أن الديمقراطية هي شرط ضروري، تضمن أو على الأقل تساعد على ترشيد الحكم، من خلال مجموعة من الممارسات والإجراءات * كالتمثيل السياسي العادل، الإنتخابات النزيهة، الحقوق المتساوية، الحريات الفردية، المساءلة، التسامح والحل السلمي للنزاعات ممَّا يضمن تحقيق السلم والاستقرار الاجتماعي والأمن المدني والفعالية المؤسساتية.

5.1. مبادئ وأهداف الحكم الراشد

يقوم الحكم الراشد على مبادئ ويتضمن أهداف مباشرة وغير مباشرة، نتطرق إليها من خلال هذه النقطة.

1.5.1. مبادئ الحكم الراشد

يتميز الحكم الراشد بوجود مبادئ عديدة ومتنوعة، تختلف أولوية تطبيق هذه المبادئ من بلد لآخر. على العموم يجمع الكثير من الدارسين الباحثين حول الحكم الراشد أنه ذلك الحكم الذي يقوم على مبادئ أساسية تنحصر في[1]:

- **الشفافية:** الشفافية هي كشف الحقائق والنقاش العام الحر، بمعنى ضرورة الإفصاح للجمهور وإطلاعهم على منهج السياسات العامة من قبل مسؤولي إدارة الدولة، وكلما كان النظام يحقق مساحة أكبر من الشفافية والتعامل وإتاحة وسائل المعرفة وحرية تدفق المعلومات لجميع الأعضاء والمعنيين، كان أقرب إلى تطبيق الحكم الراشد؛
- **المشاركة:** تعني أن كل الرجال والنساء يجب أن يكون لهم رأي في صنع القرار، سواء بطريقة مباشرة أو من خلال مؤسسات وسيطة مشروعة، مما يحقق قدرا من الثقافة المجتمعية ويساعد في إعطاء شرعية للقرارات المتخذة سواء على مستوى السلطة أو على مستوى اتخاذ القرار داخل المؤسسة. تعتبر المشاركة من أبرز آليات نجاح الحكم الراشد، ويرتبط مفهومها بالمجتمع المفتوح والديمقراطي، كما أنها مكون أساسي من مكونات التنمية البشرية؛
- **المساءلة:** المساءلة تعكس واجب المسؤولين عن الوظائف الرسمية في أن يقدموا تقارير دورية عن عملهم وسياساتهم ومستويات تنفيذها وبالتالي هي حق المواطنين في الحصول على التقارير والمعلومات اللازمة عن عمل الإدارات العامة، بهدف رفع فعالية وكفاءة العمل.

---

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

-فضيل دليو وآخرون[2006]: مرجع سابق، ص 27-64.

-حسن كريم [2004]: مرجع سابق، ص 108.

[1] زهير عبد الكريم الكائد [2003]: مرجع سابق، ص 49 -50.

ومن ثمَّ فالمساءلة فعل تقويمي هام وضروري لكل الجهات المسؤولة ومطلب رئيس وحق للأطراف المرؤوسة، وهي بذلك تعتبر إلتزاما بين المؤسسات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص وتنظيمات المجتمع المدني؛

- **الرقابة:** الوظيفة الأساسية للرقابة هي متابعة سير العمل للخطط المرسومة، بهدف اكتشاف الانحرافات في الوقت المناسب وتصحيحها، يمكن من خلالها التأكد من احترام المرؤوسين للقوانين والقرارات الصادرة من المستويات الإدارية العليا والمحافظة على حقوق الأطراف ذات المصلحة؛
- **الفعَّالية:** تعكس توافر القدرة على تنفيذ مشاريع وفق نتائج تستجيب إلى احتياجات المواطنين وتطلعاتهم، على أساس إدارة عقلانية وحسن استغلال الموارد؛
- **مكافحة الفساد:** يعد الفساد ظاهرة سلبية، قد يمارسه فرد أو جماعة، مؤسسة خاصة أو عامة يهدف إلى تحقيق منفعة مادية أو مكسب سياسي أو مكسب إجتماعي. ينقسم إلى فساد صغير(أفقي) أو كبير(عمودي)، له آثار مدمرة على جميع المستويات، وبالتالي فهو أكبر عائق أمام تطور المجتمعات. رغم الإستراتيجيات التي وضعتها مختلف الهيئات الدولية لمكافحة الفساد إلا أنها تبق غير مطبقة، لأنها تتسم بالعمومية وتفتقر إلى آليات التنفيذ؛
- **العدالة والمساواة:** تعني توافر الفرص المتساوية للجميع بكافة أنواعهم وأجناسهم، في الإرتقاء الإجتماعي لتحسين أوضاعهم أو الحفاظ عليها ، مثلما يتم استهداف الفقراء والأقل حظا لتوفير الرفاهية للجميع؛
- **التوافق:** يرمز إلى القدرة على التوسط والتحكيم بين المصالح المتضاربة من أجل الوصول إلى إجماع واسع حول مصلحة الجميع أو المصلحة العامة؛
- **الثقة والاحترام:** يجب أن يسود الاحترام والثقة بين ا لأطراف المكونة للحكم الراشد، سواء من قبل القطاع الخاص أو المجتمعات المدنية أو الحكومة و تقبل اختلاف وجهات النظر؛
- **العمل المؤسساتي**[1]: بمعنى وجود إطارا مؤسساتيا ملائما كفيلا بتنظيم العمليات الضرورية الرامية للإشراف على مراحل التصميم والتنفيذ والمراقبة والتقييم، أي وجود مؤسسات، هيئات أو جماعات ذات طابع رسمي تشرف على التخطيط والتنفيذ وتحديد آليات المراقبة والتقييم وينص هذا المبدأ على الطابع الجماعي للعمل بدل العمل الفردي.

يتفق معظم الكتاب بـأن الحكم الراشد ليس مرتبطة بمعيار آلي، فمضمونه يختلف من مجتمع لآخر وفقا لما يُقَيِّمه أعضاء ذلك المجتمع كنتائج مطلوبة أو ايجابية بصورة تختلف عما

[1] BENFERHET Saad [2008]: "La bonne gouvernance: Les fondements et principes, les indicateurs de mesures", le colloque international sur la bonne gouvernance entre le service public et la participation citoyenne, Université Ferhat Abbes Sétif, p. 7.

يُقيِّمه مجتمع آخر، حيث نجد أن وضع قيمة عالية لموضوع المشاركة أو الديمقراطية أو حقوق الإنسان أو المشاركة في اتخاذ القرار تختلف كأولويات من مجتمع إلى آخر ، وعليه فإن تقييم الحكم الراشد يصبح أمراً نسبياً، إلا أنه رغم تلك الاختلافات تعتبر المبادئ* السابقة أساسية تشكل ما يمكن أن يعكس حكم راشد.

2.5.1. أهداف الحكم الراشد

يتضمن الحكم الراشد أهدافا[1] ، يمكن أن تبرز في أشكال مباشرة أو بصورة أو غير مباشرة.

أ. الأهداف المباشرة

تتمثل الأهداف المباشرة* للحكم الراشد في:

- تقرير وتدعيم وكذا الحفاظ على رفاهية الإنسان وتوسيع قدرات البشر، خبراتهم، حرياتهم وفرصهم الاقتصادية والسياسية، لاسيما لأكثر أفراد المجتمع فقرا وتهميشا؛
- السعي للقضاء على الفقر وتعزيز التنمية، من خلال إنشاء مؤسسات سياسية وقضائية وإدارية تؤدي عملها بكفاءة وتخضع للمساءلة؛
- الوصول إلى تحقيق الوفاء والالتزام بتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لاسيما في أكثر البلدان حاجة إليها وذلك من خلال تفعيل دور المؤسسات الدولية والتنسيق فيما بينها؛
- الوصول إلى توسيع خيارات جميع فئات المجتمع، بما في ذلك الفئات الأكثر تهميشا كالنساء والفقراء، من خلال ضمان تحقيق معيار المشاركة الفعَّالة على جميع المستويات؛
- الوصول إلى تفعيل دور كل مؤسسات المجتمع، حيث تشمل أجهزة الدولة وهيئات المجتمع المدني وكذا القطاع الصحي؛
- محاولة تحقيق الاستقرار عن طريق الالتزام بحكم القانون، والمشاركة الشعبية في الحكم والشفافية وتداول السلطة؛

---

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- UNDP [1997]: "Governance for sustainable human development", pp. 18-20, document internet disponible sur le site: http://undp.org/en/media/hdr1997 (consulté le 28/12/2008).

-حسن كريم [2004]: مرجع سابق، ص 103- 104.

-عماد الشيخ داود [2004]: مرجع سابق، ص 140-151.

[1] كمال بلخيري وعادل غزالي [2007]: "متطلبات الإدارة الرشيدة والتنمية في الوطن العربي"، الملتقى الدولي حول "الحكم الراشد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي"، ج 1، جامعة فرحات عباس-سطيف-، ص 434- 435.

* لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى:

- PNUD [2002]: Op. cit., p. 51.

- تحسين الإدارة العامة بواسطة الإصلاحات القانونية الإدارية، والهيكلة المدعِّمة لمبدأ المساءلة ودعم النزاهة والشفافية داخل هذا الإطار؛
- إعادة التعريف بدور الدولة حتى تعمل وفق آليات أكثر كفاءة وشرعية، وتحديد دورها في دعم السوق.

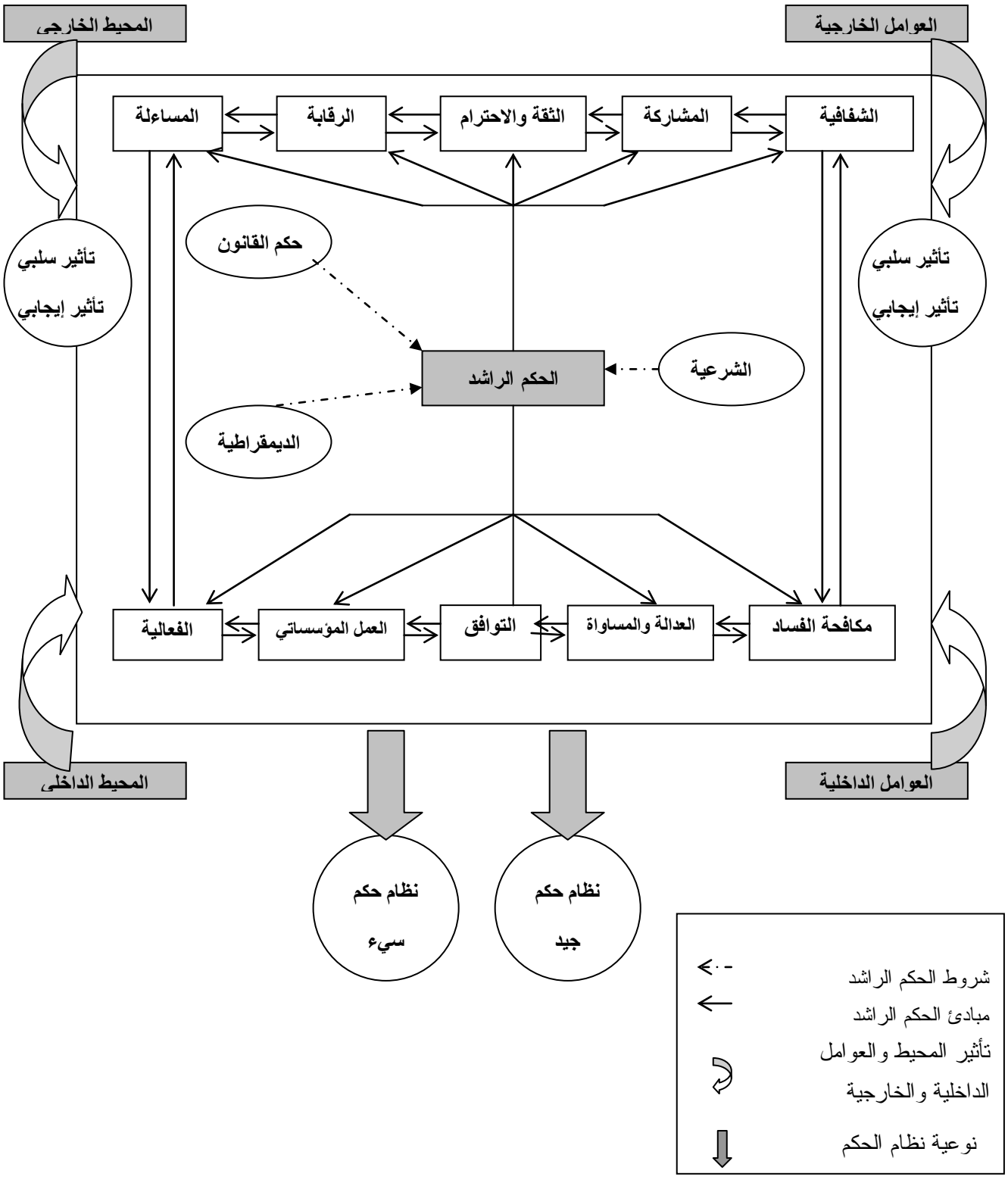
ب. الأهداف غير المباشرة

ذهب الكثير من المحللين إلى أن مفهوم الحكم الراشد يحمل في طياته استراتيجيات خفية تحمل أهدافا أكبر من الأهداف السابقة يمكن أن تحدد كالتالي:

- الحد من دور الدولة وحصره على وظائف محددة، فالدولة في ظل هذا المعتقد ما هي إلا فاعلا تكنوقراطيا يسهل عمل السوق فقط؛
- الوصول إلى حكم قادر على أن يتعامل بكفاءة مع العمليات المرتبطة بالعولمة في الاقتصاد العالمي الجديد، ووضع بعض القيود على سلطة الدولة، التي قد تؤدي سياساتها غير الرشيدة إلى التأثير سلبا على قوى السوق؛
- تفعيل دور المؤسسات المالية الدولية في الدول النامية، وتعزيز وجود الشركات المتعددة الجنسيات والتي عادة ما تتدخل في شؤون الدول، هذا بدوره يهدف إلى تعميق تبعية الدول المتخلفة للدول المتطورة.

من خلال الطرح النظري السابق لموضوع الحكم الراشد، يمكننا القول أن الحكم الراشد هو "نموذج لنظام لا يتحقق إلا بشروط أساسية (الشرعية، حكم القانون، الديمقراطية)، يتحدد هذا النموذج بمتغيرات تعكس مبادئ جوهرية(المشاركة، الفعالية، الشفافية...) ثابتة غير قابلة للتغيير فقط يمكن تكييفها حسب البيئة التي أوجدتها (دولة، مجتمع منطقة، مؤسسة عامة، مؤسسة خاصة...)، وبالتالي تختلف الأهمية النسبية لهذه المبادئ من بيئة لأخرى، تؤثر هذه المتغيرات وتتأثر فيما بينها حسب خصائص محيطها والعوامل المؤثرة فيها داخليا وخارجيا، فتتفاعل جملة مشكلة نظام حكم، تتحدد نوعيته حسب واقع البيئة المحيطة وطريقة تأثير العوامل الداخلية والخارجية"، يمكن توضيح هذا من خلال الشكل رقم(01.2):

شكل رقم(01.2): مفهوم الحكم الراشد



المصدر: من إعداد الطالبة

المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة الجامعية

تعتبر الجامعة من أهم وأكبر قوى التحديث والتطوير، وخاصة في ظل ثورة المعلومات والإتصالات التي يعيشها العالم في إطار عولمة سوق المعرفة والتعليم، والتي يجب أن يواجهها التعليم العالي من خلال التحليل العلمي الدقيق، سواء تعلق الأمر من ناحية العنصر البشري أو البنية التحتية أو من ناحية الإمكانات المتاحة. بهذا تجد الجامعة نفسها مجبرة على أن تكون مرنة للاستجابة لمتطلبات العولمة والحفاظ على مبادئها مع أخذ البيئة الداخلية والخارجية بعين الاعتبار، هذا الوضع أوجد تحديات كبيرة بالنسبة للأطراف الداخلية والخارجية المشكلة للجامعة، وبهدف مواجهة هذه التحديات أو بالأحرى تخفيف حدتها وخلق التوازن، أصبح تطبيق مبادئ الحوكمة ضرورة ملحة للجامعات لاسيما جامعات الدول النامية منها. على أساس هذا الطرح سنحاول في هذا المبحث، عرض أهم ما يرتبط بالحوكمة الجامعية من تعريف، عناصرها، أسباب ظهورها، أهدافها ومبادئها، معوقات تطبيقها، تحديات التعليم العالي في إطار الحوكمة بالنسبة الطالب، الأستاذ الجامعي، المجتمع، سوق العمل، السياسات العامة للجامعة والبحث العلمي، وأخيرا سبل تطبيق الحوكمة.

1.2. تعريف الحوكمة الجامعية وعناصرها

نحاول من خلال هذه النقطة تعريف الحوكمة الجامعية وعرض أهم العناصر المشكلة لها.

1.1.2. تعريف الحوكمة الجامعية

ظهر مفهوم حوكمة الجامعات في الآونة الأخيرة ، ليعبر عن الأزمة الحقيقية التي تمر بها المؤسسة الجامعية والتي تعكسها مظاهر كثيرة، لمحاولة تخفيف حدتها وإيجاد حلول مقترحة لها.

المقصود **بالحوكمة الجامعية** وضع معايير و آليات حاكمة لأداء كل أعضاء الأسرة الجامعية من خلال تطبيق الشفافية وأساليب قياس الأداء ومحاسبة المسؤولين ومشاركة أطراف المصلحة في عملية صناعة القرار وفي عملية التسيير والتقييم[1].

الحوكمة الجامعية[2] هي طريقة يتم من خلالها، توجيه أنشطة الجامعة وإدارة أقسامها العلمية وكلياتها ومتابعة تنفيذ خططها الإستراتيجية وتوجهاتها العامة، كما تعكس الحوكمة الجامعية نظاما يركز على تميز وجودة الإدارة الجامعية ومدى القدرة على التنافس مع المحافظة على الاستقلالية، دون الاعتماد على الآليات المركزية للإدارة، بمعنى آخر كيف يمكن أن تصبح الجامعة مصدرا للتميز وجودة الأداء، ومركزا للإنتاج العلمي لكل القطاعات المكونة للمجتمع، ومؤسسة بناء وتنمية الإطارات

[1] أحمد عزت [2008]: "مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://qadaya.net/node/3068 (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

[2] إسماعيل سراج الدين[2009]: "حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر"، ص 7؛13.

البشرية، ومنبعا لفتح آفاق جديدة من الإنجاز لمواكبة الاحتياجات المتطورة في المجتمع والتطورات الإقليمية والدولية بهدف تفعيل دورها الأساسي الذي يجب أن تلعبه في نهضة المجتمع وتطوره.

يرى الكاتبان "Marginson et Considine"[1] أن **الحوكمة الجامعية** تحدد منظومة القيم داخل الجامعات، أنظمة صناعة القرار، تخصيص الموارد، المهام والأهداف، نماذج السلطة وتسلسلها الهرمي، علاقات الجامعة بباقي المؤسسات الأكاديمية، بالوصايا، بسوق العمل وبالمجتمع.

ويكمن التحدي [2] الأساسي في كيفية خلق أو تخطيط نظم حوكمة، التي تَضْمَن التسيير الجيد للجامعة وتأخذ بعين الإعتبار احترام تطبيق الحرية الأكاديمية وكل الإلتزامات المفروضة على الوجه المقبول.

2.1.2. عناصر الحوكمة الجامعية

تتمثل عناصر الحوكمة في كل الأفراد والمؤسسات التي تشكل المحيط الداخلي والخارجي والتي تؤثر وتتأثر بالمحيط الجامعي، بصفة عامة يمكن تحديد عناصر الحوكمة على المستوى الداخلي والخارجي كمايلي:

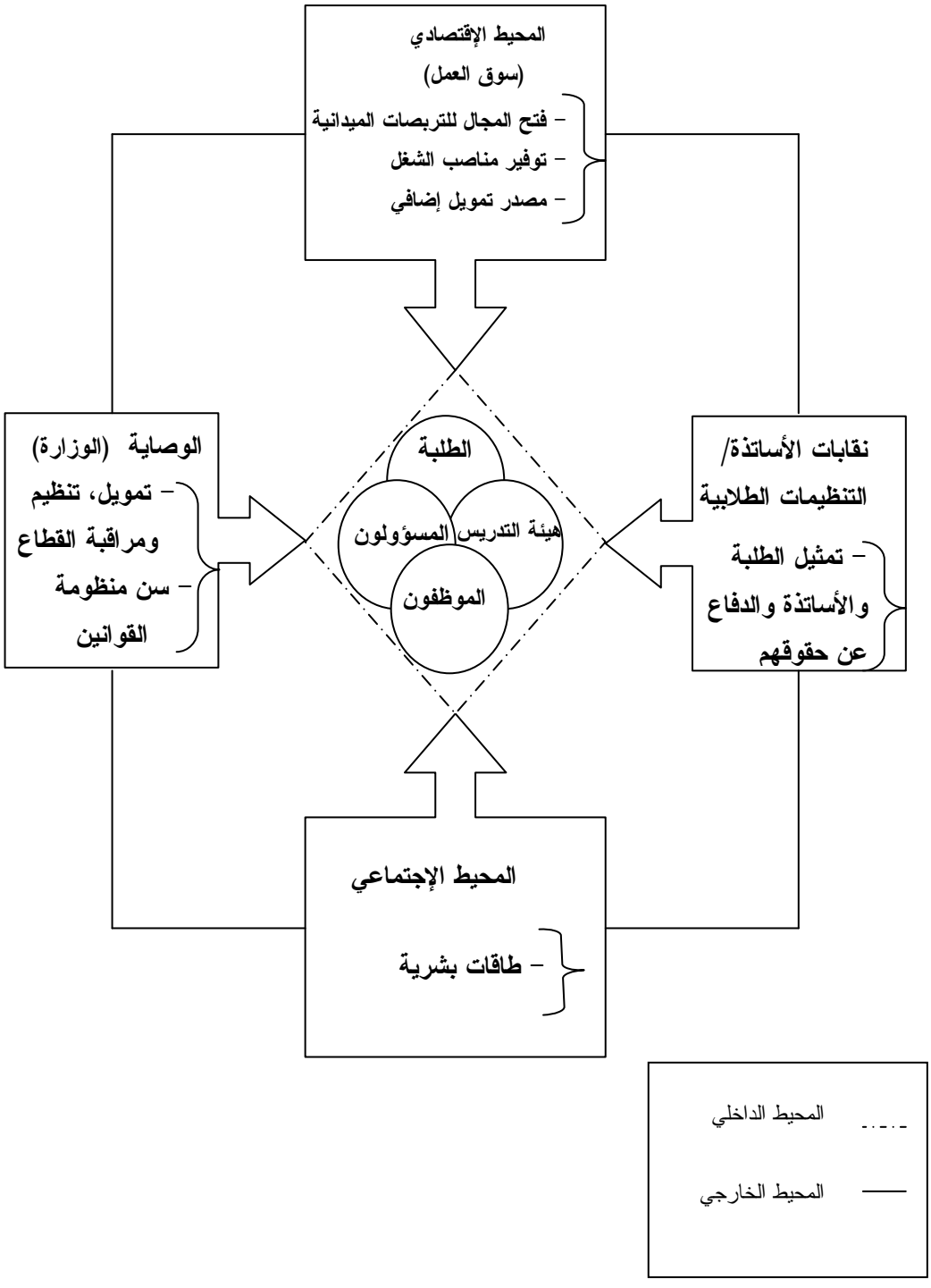
- **المحيط الداخلي(الإطار البيداغوجي):** يضم أربعة عناصر أساسية تتمثل في الطلبة، هيئة التدريس، المسؤولين، الموظفين؛
- **المحيط الخارجي:** يتكون من الوصاية(الوزارة)، المحيط الاقتصادي(سوق العمل)، المحيط الاجتماعي، نقابة الأساتذة والتنظيمات الطلابية.

يمكننا القول عموما، أن الحوكمة الجامعية هي نظام يحدد العلاقات بين العناصر المشكلة للمحيط الجامعي، تتأثر هذه العلاقات بواقع البيئة الداخلية والخارجية، وتقوم على مبادئ أساسية (المشاركة، الفعالية، الشفافية، الثقة...)، بحيث تحدد هذه المبادئ موقع وأدوار الأطراف ذات المصلحة وتوجه أداءهم نحو تحقيق أهداف الجامعة. تمثل هذه المبادئ إطار العمل، ويسبب غيابها اختلال توازن العمل.

يمكن توضيح أهم العناصر المشكلة للحوكمة الجامعية كمايلي:

[1] MEREDITH Edwards [2002]: "University governance: A mapping and some issues", pp. 4-5, document internet disponible sur le site: http://www.atem.org.au/downloads/pdf/Governance.pdf (consulté le 02/12/2009).
[2] Ibid, p. 3.

شكل رقم (2،02): العناصر الداخلية والخارجية المكونة للحوكمة الجامعية



المصدر: من إعداد الطالبة

2.2. أسباب ظهور الحوكمة الجامعية

إن قضية حوكمة الجامعات تعتبر غاية في الأهمية و قد ساهم في ظهورها عدة أسباب[1]:

- التطور السريع الذي يشهده العالم كنتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات، ساهم في تنامي أهمية العلم والتكنولوجيا كأحد العناصر المهمة المؤثرة في تحقيق التنمية ، في إطار الانتقال إلى "اقتصاد المعرفة". هذا بدوره ساهم في توسيع الدور البحثي للجامعات في كثير من دول العالم من خلال التنوع غير المسبوق في مؤسسات التعليم العالي وهياكلها الأكاديمية والإدارية؛
- إنتقال النماذج الإدارية الموجودة في أغلب الجامعات على المستوى الدولي ، من النماذج الإدارية التقليدية إلى نماذج إدارية أكثر حداثة منذ النصف الثاني من القرن العشرين؛
- زيادة أهمية آليات صنع القرار في الأمور الإدارية والأكاديمية، وزيادة المنافسة بشكل كبير؛
- ظهور مُنْتجين جدد للخدمات التعليمية ، وتزايد الحراك الأكاديمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛
- تطوير أساليب تعليمية أكثر حداثة وتقنية مما ساهم في إنشاء جامعات ذات توجه بحثي تتكون أساسا من عدد من المراكز البحثية المتميزة أو جامعات تركز فقط على مرحلة الدراسات العليا*؛
- عدم قيام الجامعات بدورها في إنتاج العلم والمعرفة لخدمة التنمية ، انعكس مباشرة في تزايد الفجوة العلمية بين الدول النامية والمتقدمة . مما أدى إلى تحول الجامعة إلى مؤسسة تضم أجهزة بيروقراطية تسيطر عليها سلسلة من القوانين واللوائح والتي تساهم بشكل كبير في تهميش دور الجانب الأكاديمي؛
- ظهور توجهين عالميين رئيسين يتوقع أن يؤثرا في المسار المستقبلي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ومستوى رفاهية الإنسان وهما عولمة التعليم والبحث العلمي وتدويل أنشطتهما؛
- الفساد الأكاديمي الذي يعتبر أكبر تهديد لمشاريع الإصلاح القائمة حاليا، وتتجسد أبرز مظاهره في المتاجرة بالسلطة الأكاديمية للانتفاع الشخصي فضلا عن ظاهرة توريث المناصب التي بدأت تنتقل إلى بعض الجامعات والأقسام العلمية؛
- تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي سواء على مستوى العلاقات البيداغوجية أو على المستوى العلمي والبحثي، إذ تحول الاحترام من قيمة إلى عادة تقليدية بين أفراد الأسرة الجامعية، أما على مستوى البحوث فلنتشرت السرقة العلمية وغاب تقدير الإبداع ، وأصبح البحث والإضافة العلمية تقدم قدرا محدودا من الإبداع والتجديد؛

---

[1] إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 16-17؛ 20؛ 45.

* مثل جامعتي أولم وبرلين في ألمانيا ومدارس الدراسات العليا بأمريكا و أروبا وبعض الدول الأسيوية التي تكون على مستوى الجامعة أو أحد قطاعاتها الأكاديمية.

- أزمة الثقة بين المجتمع والجامعة[1] ، فالملاحظ في السنوات الأخيرة تراجع أو بالأحرى إنعدام ثقة المجتمعات خاصة النامية في الجامعات، بعد أن كانت مصدر التنمية على جميع المستويات من خلال ما تقدمه من أبحاث وتكنولوجيا تساهم في حل المشكلات الإجتماعية والإقتصادية والصناعية والفلاحية كما هو الحال في الدول المتقدمة.

لهذا يمكن القول أن الحوكمة فرضت نفسها وتطبيقها على كل المستويات والمؤسسات بما فيها الجامعة على أساس أنها المنتج الوحيد للعلم والمعرفة الذي يعتبر الثروة الحقيقية لهذا العصر.

3.2. أهداف ومبادئ الحوكمة الجامعية

تُعد الحوكمة الجامعية إصلاح حقيقي لمؤسسات التعليم العالي، من خلال الأهداف التي يتضمنها هذا المفهوم وأيضا المبادئ التي يقوم عليها والتي لا تختلف عن المبادئ الأساسية للحوكمة في أي مؤسسة مهما كان نوعها وطبيعتها.

1.3.2. أهداف الحوكمة الجامعية:

إن تطبيق أسس الحوكمة الجامعية يهدف إلى[2]:

- تقوية قدرة المجالس واللجان الأكاديمية(الإدارية والبيداغوجية)، لتهيئة أحسن الظروف الممكنة للتعليم والبحث والتسيير، وضمان التناسق في مراحل صنع القرارات على مختلف المستويات؛
- صنع القرارات الأكاديمية على نطاق واسع مستَمَد من وجهات النظر على مستوى الكلية والجامعة وتقوية ميكانيزمات للنقاش الأكاديمي المستمر بين الجامعة والكليات؛
- تسهيل مهمة أصحاب السلطة والمسؤولين، خاصة ما يتعلق باتخاذ القرارات الإدارية والبيداغوجية؛
- توسيع الخبرة الإدارية والبيداغوجية على مستوى المجالس واللجان، لضمان المشاركة في اتخاذ القرارات الهامة، تحديد المخاطر والفرص، تأدية الأفراد للواجبات الموكلة إليهم.

2.3.2. مبادئ الحوكمة الجامعية:

إن مبادئ الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي لا تختلف عن مبادئ الحوكمة على مستوى

---

[1] محمد مقداد[2004]: "جامعات البلدان النامية في عهد العولمة:"أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة"، ص 3، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Research%20Library/%D9%86%D8%AF%D9%88%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D9%84%D9%85%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%88%D9%84%D9%88%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9/g003.doc (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

[2] University of Oxford [2006]: "White Paper on University Governance", p. 2, document disponible sur le site : http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (consulté le 11/01/2010).

المؤسسات الأخرى أو على المستوى الكلي، إلا أن أهم ما ورد عن هذه المبادئ يتمثل في مايلي[1]:

- **السلطة:** بمعنى السلطة المخولة لرئيس الجامعة من طرف الهيئات الحكومية في الدولة والتي يمارسها عن طريق نوابه من نائب رئيس الجامعة، العميد، رئيس القسم ومسؤولي الإدارة بالتنسيق مع وحدات الجامعة من كليات، أساتذة وطلبة؛
- **الإستشارة:** يقوم رئيس الجامعة وباقي موظفي الإدارة بالإستشارة مع الكلية والأطراف المعنية بمناقشة مسائل وقضايا الجامعة. يجب أن يتميز النقاش مع الأطراف ذات المصلحة بالإعلان المسبق وفق إجراءات قانونية وآجال معقولة. كما يجب أن يأخذ بعين الإعتبار البرنامج الأكاديمي استعمال المعلومات المناسبة، التغذية الرجعية والإتصال بالمؤسسات المعنية في الوقت المناسب؛
- **التمثيل:** الحوكمة الجامعية الفعالة تتطلب هيئات تمثيلية مهنية وطلابية على مستوى الكليات ومجلس الجامعة وأيضا على مستوى المحيط الخارجي للجامعة، يتم تعيين مُمثليها وفق انتخاب على مستوى الكليات. تمثل هذه الهيئات عناصرها على مستوى سياسات الجامعة، القرارات الإدارية والبيداغوجية، المستوى المالي، الإجراءات التنفيذية.

  يجب أن يكون الطلبة مُمَثلين على مستوى مجالس الجامعة، اللجان البيداغوجية وأيضا لجان الوحدات الخارجية، لأن صوتهم مهم جدا في كل الشؤون الجامعية، كذلك الأمر بالنسبة للأساتذة.
- **المشاركة:** يجب أن تشارك الأطراف المكونة للحوكمة الجامعية عن طريق ممثليها في كل الأمور التي تتأثر بها، سواء على المستوى الإداري، أو الأكاديمي أو المالي؛
- **التقييم:** يجب أن يقيم الأداء على مستوى الأقسام، الكليات والجامعة ككل، بصفة دورية بمشاركة الأطراف المعنية خاصة فئة الطلبة. يعتبر هذا التقييم مصدرا مهماً وتغذية رجعية لتحسين الأداء، عن طريق تفعيل طرق التدريس، تحسين محتوى البرامج...
- **المساءلة:** المساءلة جوهر الحوكمة الجامعية، تتعلق بأصحاب السلطة والمسؤولية على مستوى الجامعات، فهم مسؤولين من كل الأطراف الداخلية والخارجية. وترتبط المساءلة أساسا بالشفافية في اتخاذ القرارات والحوار الأكاديمي الديمقراطي، لهذا يجب أن تتميز السلطة الجامعية بدرجة كبيرة من الانفتاح والديمقراطية وهذا أيضا يرتبط بالمناخ السياسي للدولة؛

---

[1] أنظر كلا من:

- Mississippi State University [2000]: "Principles For University Governance", pp. 2;5, document disponible sur le site : http://www.msstate.edu/dept/audit/PDF/0109.pdf (consulté le 11/01/2010).
- University of Oxford [2006]: "White Paper on University Governance", pp. 5-6, document disponible sur le site : http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (consulté le 11/01/2010).

- **الفعَّالية:** يرتبط مبدأ الفعالية بتوجيه مراحل صناعة القرارات نحو تحقيق الأهداف في الوقت المناسب وبأقل التكاليف، في ظل قدر كافي من الديمقراطية بما يعكس الإستغلال الجيد للموارد؛
- **إعداد الخبراء :** هذا المبدأ يتطلب تكوين خبراء ذوي مستويات عالية في التدقيق ومراقبة عقلانية ورشادة التوجهات والقرارات، كما يجب أن يملك هؤلاء قدرة كبيرة في مساءلة ومحاسبة أصحاب السلطة والمسؤولية، خاصة ما يتعلق بالمخاطر المالية والإدارية كما يرتبط هذا المبدأ أيضا بمدى القدرة على تحديد ومواجهة المخاطر والتحديات المستقبلية؛
- **الحرية الأكاديمية**[1]: هي حرية الجامعة والأساتذة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو صعوبات، وإنها حرية مسؤولة تضبطها مبادئ أهمها: الصدق، الأمانة، الجرأة، مراعاة قيم المجتمع...، ترتبط ارتباطا وثيقا بالديمقراطية.

يتطلب تطبيق الحوكمة الجامعية إشراف لجنتين [2] تتمثل في: لجنة التنسيق ولجنة السياسات الجامعية، هذه الأخيرة تضم لجنة الشؤون الأكاديمية، لجنة شؤون الكليات، لجنة الشؤون الإدارية لجنة شؤون الطلبة، لجنة الميزانية(مجلس ميزانية الجامعة، لجنة إستشارة الميزانية)، لجنة التخطيط الجامعي.

4.2. معوقات تطبيق مفهوم الحوكمة الجامعية

تطبيق مفهوم الحوكمة الجامعية يتأثر بعدة معوقات نوجزها في النقاط التالية[3]:

- **المناخ الثقافي والعلمي السائد في المجتمع:** تتجلى مظاهر هذا المناخ في غياب المبادئ الخاصة بالشفافية والمساءلة وعدم مشاركة أصحاب المصالح في صنع القرار ، الناتجة من تأثير الثقافة السلبية المكتسبة من المجتمع المتمثلة في ثقافة العزوف وعدم الثقة في إمكانية التغيير بأشكاله المختلفة، التي تنتقل مع الطلاب إلى الجامعة ، والأسلوب نفسه تخضع له علاقة الأستاذ مع المستويات الإدارية العليا، مما يجعل من الجامعة مؤسسة بيروقراطية ليس لمن هو أدنى في التدرج الإداري حق مناقشة قرارات المستويات العليا؛
- **المناخ السياسي العام:** يؤثر المناخ السياسي الذي تعيشه الدولة على توجهات وقدرات أعضاء الأسرة الجامعية، مما يزرع الإحباط والشك في القدرة على إحداث التغيير.

---

[1] سعيد التل وآخرون[1997] : "قواعد الدراسة في الجامعة"، ط 1، ص 511.

[2] SANTA CLARA UNIVERSITY [2000]: "Faculty Handbook", pp. 1-2, document disponible sur le site : http://www.scu.edu/provost/policies/upload/2.9%20University%20Governance.pdf (consulté le 11/01/2010).

[3] أحمد عزت[2008]: "مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://qadaya.net/node/3068 (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

فالتنظيمات الطلابية مثلا، ملزمة بالدفاع عن حقوق الطلبة، لكن ما يلاحظ على أرض الواقع أنها تخدم مصالحها الخاصة ومصالح أحزاب سياسية تستغلها كورقة في التعبئة السياسية . كذلك هو الحال بالنسبة لنقابة الأساتذة، فسرعان ما يتحول أبرز قياداته ا لعملاء سياسيين فممارسة السياسية ليس ممنوعا، لكن الممنوع هو تسييس الجامعة؛

- **المنظومة القانونية الحالية:** غياب قوانين خاصة بالتعليم العالي ، فالمنظومة الحالية لا تتلاءم مع التطور الحالي للجامعات التي لها أوضاع خاصة، لا يمكن أن تطبَق عليها القوانين نفسها المطبقة على المؤسسات الأخرى[1]؛
- **طريقة إدارة الجامعة :** تكمن المشكلة الرئيسة في الطريقة التي تتم بها إدارة الجامعة في طريقة اختيار أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية عموما ، بداية من رئيس الجامعة إلى عمداء الكليات إلى رؤساء الأقسام.. .، هؤلاء جميعا يتم تعيينهم من قبل سلطات إدارية وتنفيذية، ولا يُنتَخبون لتولى مناصبهم، وهو ما ينعكس على درجة استقلالية هؤلاء جميعا في مواجهة السلطة التنفيذية ، واستقلالية كلا منهم في مواجهة رئيسه الأعلى، مما يع يق بشكل مباشر إمكانية حوكمة الجامعة من خلال وضع معايير لتقييم القيادات الجامعية وقياس أداءها؛
- **فكرة تقييم الطلبة للأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس:** تغيب هذه الفكرة تماما في معظم الجامعات. على عكس الوضع القائم في بعض الجامعات مثل الجامعة الأمريكية Michigan ذات التجربة والخبرة الطويلة في ميدان التقييم الجامعي، التي تَعتبر تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس أحد معايير استمرار ه في العمل الأكاديم ي[2]، وما يرتبط بذلك من الترقيات والمنح وخلافه. فيما أثبتت بعض الدراسات إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية أداء عضو هيئة التدريس هم الطلبة. وذلك لأنهم الأكثر تعرضا لأدائه وهم المستفيدون بالدرجة الأولى منه، كما أنهم الأشخاص الأكثر اطلاعا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة، من فعاليات وممارسات تدريسية؛
- **هيمنة الجانب السياسي والإيديولوجي على الجانب على الجانب العلمي والموضوعي على مستوى إصلاحات التعليم العالي** [3]: يظهر هذا من خلال التهميش الواضح لأعضاء الأسرة الجامعية، في اتخاذ القرارات والإصلاحات التي تخصهم وتأثر فيهم بالدرجة الأولى، هذا ما يؤثر على إمكانية تسيير الجامعة وفق مبادئ الحوكمة.

---

[1] إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 8.

[2] هالة الخزندار [2005]: "تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي،–تجربة جامعة ميتشجان–"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://www.iugaza.edu.ps/qu/details.aspx?id=46 (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

[3] محمد بوقشور [2007]: "التعليم الجامعي والحكم الراشد في الجزائر"،الملتقى الدولي حول "الحكم الراشد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي"، ج 2، جامعة فرحات عباس–سطيف–، ص 261.

5.2. تحديات التعليم العالي في إطار الحوكمة

إن الوضعية التي آلت إليها مؤسسات التعليم العالي اليوم، خاصة العربية منها تعتبر تحديا كبيرا أمام تطبيق الحوكمة، لهذا سنركز في هذه النقطة على واقع أهم العناصر المشكلة للحوكمة الجامعية والمتمثلة في الطالب، هيئة التدريس، المجتمع، سوق العمل، السياسات العامة للجامعة والبحث العلمي.

1.5.2. تحديات الطالب الجامعي

من أهم التحديات التي تعيق التعليم العالي بالنسبة للطالب هي[1]:

- **الكثافة الطلابية** نتيجة الزيادة غير المسبوقة للطلب على التعليم العالي ، أدى إلى حدوث توسع كمي كبير في أعداد الطلاب والذي لا يق ابله التطور نفسه في قدرات الجامعة ومواردها وإمكاناتها، بما فيه الخلل الكبير في نسبة أعداد الطلبة إلى أعداد أعضاء هيئة التدريس. هذا ما أثر سلبا على جودة التعليم ، خاصة في وجود نمط للعلاقة بين الأستاذ والطالب يحول دون حرية الحوار والتفاعل؛
- **ضعف المستوى الأكاديمي لخريجي التعليم ما قبل الجامعي**، من حيث مهارات التعلم والتفكير الناقد، وافتقارهم لقيم العمل الذاتي أو بالأحرى المبادرة التي تساعده على بناء شخصيته وتدعم القيم الإيجابية لديه، إضافة إلى **عدم توافق الطلبة مع تخصصاتهم** لسوء اختيار سواء من قبل الطالب أو من قبل الجهاز المركزي للقبول، كل هذا يطرح إشكالية كيفية تكوينهم وإعدادهم؛
- **توجيه التعليم العالي للحصول على الدرجة العلمية** ، وإهمال إرساء قواعد العلم والمعرفة لدى الطلبة؛
- **غياب الأنشطة الجامعية** التي تُعِد الطالب لكي يعتمد على نفسه ويواجه و اقع مجتمعه . فممارسة القيم المرتبطة بمستوى التعليم العالي ك المبادرة، ثقافة البحث والإبداع ، الاحترام التحفيز، المشاركة، التقييم الموضوعي ، النقد البناء وغيرها من القيم الايجابية ، تعتبر أمرا أساسيا ولابد أن يعمل به كمنهج؛

---

[1] أنظر كلا من:

- إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 20-22.
- المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي [2009]: "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 "، ص 50؛53 وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

- **الخريج الجامعي** والذي يعتبر **المنتَج النهائي** للعملية التعليمية، هو في الغالب ليس سوى جعبة من المعلومات، غير قادر على توظيفها . لذلك لا يحقق متطلبات سوق العمل كمنتج قابل للتشغيل وإحداث التغيير والتطوير؛
- **عدم وجود تحديد واضح لسمات الخريج** الذي نريده في المستقبل ، القادر على مواكبة التغيرات والتطورات الداخلية والخارجية بما يخدم مصالح المجتمع؛
- **إستبعاد فئة الطلبة في عملية صنع القرارات**، الملاحظ في الواقع أنه لا يتم الأخذ بآراء الطلبة في الأمور الإدارية وفي الحكم على الأساتذة أو تقييمهم كما أن العلاقة الإنسانية بين الطالب والأستاذ سواء في الأمور الأكاديمية أو غيرها قد تكون شبه منعدمة.

في إطار هذه التحديات لا بد من[1] **:**

- **أن يعتمد بناء أية خطة** للارتقاء إلى المستوى الدولي على **رؤية مستقبلية للجامعات** ، سعيا للوصول إلى مستوى التميز والتنافسية ، من خلال إعداد خريج يتمتع بالقدرة على المنافسة محليا وإقليميا ودوليا ، وبوسعه أن يكتسب ثقة المجتمع وهو من يُعَد المعيار الأساسي للاعتراف بانجاز الجامعة وقدرتها على تطبيق معايير الجودة؛
- **ترسيخ قيم المبادرة، ثقافة البحث والإبداع ، الاحترام التحفيز ، المشاركة ، التقييم الموضوعي، النقد البناء** وغيرها من القيم وتأصيلها، يساهم بشكل كبير ومباشر في تنمية الدور الإجتماعي للشباب من طلاب الجامعات والبحث العلمي وتفعيله ، حيث يتحول الشاب في إطار الجامعة إلى مواطن حقيقي ومشارك في الأنشطة المجتمعية المتعددة ، لهذا يجب تعزيز حق الطلبة في إنشاء تنظيمات طلابية؛
- **مشاركة الطلبة في تسيير إدارة الجامعة و تفعيل علاقتهم بهيئة التدريس** ، يعتبر أساس الحوكمة الجامعية، من خلال تشجيع الطلبة على المشاركة في الانتخابات الجامعية وتنمية علاقاتهم بإدارة الجامعة ، كما يجب تحديد السلطات المفتوحة للأستاذ الجامعي ، خاصة في عملية تقييم الطلبة لتقليل مساحة التدخل بغرض تحقيق العدالة والمساواة؛

---

[1] أنظر كلا من:

- علي إسماعيل وبيار جدعون [2009]:" المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع"، بيروت، ص 5-6 ؛11.

-سيلان جبران العبيدي [2009]: "ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع" ، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع"، مرجع سابق ص 12.

- **إختيار أسلوب التعليم الإبداعي** الذي يتجاوز أسلوب الحفظ والتلقين ويركز على بناء الفكر التحليلي، تشجيعا للتفكير الحر والمستقل؛
- أن **تتلاءم مخرجات الجامعة مع أهداف التعليم**، وهذا ما يقتضي التركيز على المتعلم في جوانبه المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية، وأن الاهتمام بهذه الجوانب يكون قبل انخراط الطالب في الوسط الجامعي، نظرا للترابط الوثيق بين مخرجات التعليم العام ومخرجات التعليم العالي؛
- لا بد من وضع **رؤية واضحة لمؤهلات الخريج** ، ويجب أن توجه لتحضير إطارات مؤهلين لمسؤوليات ذات مستوى عال وتتمثل هذه الكفاءات في: الكفاءات المهنية، الأكاديمية الشخصية، كفاءات التواصل والاتصال، والكفاءات الثقافية كما هو مبين في الشكل رقم (02،2):

شكل رقم (03.2): مؤهلات الخريج المرتقب

المصدر: علي إسماعيل وبيار جدعون: "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، ص 10

2.5.2. تحديات هيئة التدريس

يُعتبر الأستاذ الجامعي العنصر البشري الرئيس في العملية التعليمية ، باعتباره مركز النشاط الأكاديمي ومن ثم فإنه يمثل الركن الأساسي الذي يمكن عن طريقه إصلاح وضع التعليم العالي ، ومن التحديات التي تواجه التعليم العالي بالنسبة لهيئة التدريس مايلي[1] :

[1] إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 22؛ 26.

- **نقص في أعضاء هيئة التدريس**، وعلى الأخص في بعض التخصصات التقنية منها، وذلك لندرة حملة الشهادات العليا، إضافة إلى تدني المستوى العلمي للهيئة التعليمية ونقص الحوافز مثل عدم الاستقرار الوظيفي وتدني الرواتب[1]؛
- **غياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء** ، فليس من المنطقي عدم وجود استمارة قياس أداء واحدة خلال الفترة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس بالجامعة . هذا ما يعكس عدم قدرة الجامعة على إدارة مواردها البشرية ، حيث يلاحظ غياب تحديد الأهداف ومتابعة التنفيذ عن نظام عملها الداخلي؛
- **معايير الاختيار السائدة للالتحاق بسلك التعليم العالي** والتي تستند فقط إلى نتائج التفوق الدراسي رغم ضعف المستوى العلمي؛
- **بروز العديد من مظاهر الخلل في الجامعات** مثل عدم انتظام بعض أعضاء هيئة التدريس في حضور المحاضرات والتطبيقات.

في إطار هذه التحديات لابد من:

- **الارتقاء بمستوى هيئة التدريس** كمعيار لضمان جودة التعليم العالي ، وهو ما يعتبر من أصعب الأمور نظرا لأنه إجراء يشمل تحفيز أساتذة الجامعة على جودة الأداء وما يتطلبه ذلك من ضرورة تحسين جودة الوضع المؤسسي الذي يعملون من خلاله وإعادة هيكلته . هذا لا يمكن تحقيقه إلا من خلال وجود إدارة خاصة بالجامعة تسمى إدارة التخطيط والسياسات؛
- **صياغة سياسات**[2] واضحة تتعلق **بهيئة التدريس**، لاسيما من جانب الحريات الأكاديمية، الأمن الوظيفي والمشاركة في صنع السياسات ووضع الخطط؛
- **فكرة تقييم الأستاذ الجامعي** ، أي ما مدى تقبل أساتذة الجامعة فكرة تقييمهم على غرار تقييم الطلبة. وهل يقبلون بالدخول في سلسلة من الاختبارات العملية والعلمية لتقييم كفاءاتهم الحقيقية وهل يمكن تقييمهم من خلال الطلبة عبر رصد ما تم بذله من قدرات ومهارات ومعارف؛
- **لم يعد يشكل الأستاذ الجامعي في عصر المعلومات المصدر الوحيد للمعرفة**، وتتحدد قيمته في إطار الحوكمة[3] من خلال الكفاءة البيداغوجية(كسعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها)، والبحث العلمي، والقدرة على خلق علاقات أكاديمية. بالإعتماد على التكوين الأولي، الخبرة المكتسبة والبحث المستمر، إضافة للكفاءات في البعد الشخصي أهمها التوازن في الردود الانفعالية، والالتزام بالنظام؛

---

[1] سيلان جبران العبيدي [2009]: مرجع سابق ص 16.

[2] يوسف حجيم الطائي وآخرون[2008]: "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، ط 1، ص 142.

[3] AZOURY Nehme et SALLOUM Charbel [2009]: "La gouvernance moderne des universités au Liban" colloque sur la gouvernance universitaire, Liban, p. 8.

- **تحقيق مستوى أعلى من الانضباط بالجامعة** وذلك عندما تسود ثقافة مغايرة، يشعر في ظلها الأستاذ أن جزءا من مرتبه يأتي من الطالب الذي ينبغي أن يقدم له خدمة تعليمية متميزة، كما يرتبط هذا أيضا بزيادة موارد الجامعة الذي ينعكس على تحسن دخل الأساتذة وبالتالي جودة العملية التعليمية؛
- **إنشاء نظام الحوافز** للأساتذة، يشمل الحوافز المالية والمادية، ووضع خطة إستراتيجية لتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس في المجالات العلمية المختلفة بالمؤسسات العلمية الراقية بالدول الأوربية، بهدف الحد من هجرة الأدمغة[1].

3.5.2. تحديات المجتمع

إن التحديات التي تواجه الجامعة تجاه المجتمع تتمثل في[2]:

- **غياب التوجه والرؤية الإستراتيجية الواضحة لدور الجامعات** كمخطط معرفي للمجتمع وأسلوب تحقيقها، في ضوء ما هو متاح من تكنولوجيا عالمية . نظرا لوجود فجوة كبيرة بين التطور التعليمي والتطور التكنولوجي، **نتيجة التركيز على المهام التعليمية التقليدية** وتهميش دورها في حل مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته؛
- **غياب نموذج ناجح يقدم المعرفة وينشرها بين الأفراد**، نموذج يهتم بنوعية الخريج ويقوم على أن المعرفة لابد أن تخدم المجتمع وترتبط بنظام اجتماعي ، نموذج يسعى إلى إنتاج واستخدام المعرفة وقادر على الجمع بين إتاحة التعليم وضمان جودته.

لمواجهة هذه التحديات لا بد من:

- **ضرورة وجود سياسية للتعليم الجامعي تخطط لاحتياجات المجتمع** ، من حيث أعداد المتخرجين وتخصصاتهم المختلفة ، وتأهيلهم وفقا للمعايير الدولية ونسب توزيعهم وفقا للتصنيف المهني كخبراء أو موظفين أو علماء ونوعية البرامج الأكاديمية والمهنية التي تحتاجها هذه الأعداد ، ومناهج البحث التي سوف يتم تدريسها ، وهو ما يعني أن تكون الجامعات ومخابرها العلمية تعمل وفق معايير الجودة والمنافسة السائدة على المستوى العالمي؛

---

[1] المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي [2009]: "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 "، ص 26، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[2] أنظر كلا من:

-المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي[2009]: مرجع سابق، ص 6-7.

-إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 45؛49.

- **أن تخضع علاقة الجامعة بالمجتمع لسياسات واضحة** محليا، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات العالمية لإيجاد معايير دولية جديدة للمنافسة؛
- **التجاوب مع حاجات المجتمع الآنية والمستقبلية**، بما تنتجه من بحوث ودراسات تلامس الواقع الإنتاجي والخدمي وسوق العمل، وتكون في الوقت ذاته عامل تطوير وارتقاء لكل الواقع المجتمعي من خلال ما تقدمة من حلول لمشكلات التنمية؛
- تبني تصور واضح **لدور الموارد البشرية في تنمية المجتمع و** ضرورة **التفاعل** بين **التعليم النظري والتقني**، ضمن أطر وخطط تنموية متكاملة والإستفادة من المعايير والمقاييس العالمية في هذه المجالات.

4.5.2. تحديات سوق العمل

تعد العلاقة بين الجامعة وسوق العمل من أهم العلاقات التي تتطلب تبني سياسات تحسين جودة التعليم، وفقا لمستويات الجودة في السوق الدولية ، وتتمثل أهم تحديات الجامعة تجاه سوق العمل في:

- **ضعف التخطيط في التحاق الطلبة بالجامعة تبعا لاحتياجات سوق العمل**، إن عدم المواءمة بين التخصصات واحتياجات سوق العمل، ناتجة عن سياسة القبول العشوائية أو ما يُعرف بسياسة الباب المفتوح في الجامعات، التي لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات السوق، لتحقيق الرضا الإجتماعي مما أدى إلى تضخم أعداد الجامعيين العاطلين عن العمل، هذا ما يعني أن الجامعات تدار بحكم المنطق السياسي[1] وليس وفقا لسياسة تعليمية حكيمة؛
- **لم تعد الشهادة الجامعية كافية للحصول على منصب شغل** ، ذلك نظرا لوجود فارق بين مستوى الشهادة والكفاءة مما أدى إلى عدم التوافق ما بين الطلب والعرض في سوق العمل . حيث أن الشباب خريجي الجامعات لا يملكون القدرة على ممارسة العمل، و المكتسبة عن طريق الخبرة، ذلك لأن الجامعة تعطيهم تكوينا نظريا أكثر منه تطبيقيا لا يتوافق مع مؤهلات الطلب على العمل. وهنا يظهر الفرق بين التكوين العام والخاص * كما طرحه Gary Becker في دراسته المتعلقة بالرأسمال البشري. إضافة إلى ذلك فإن التكوين الذي يحصل عليه الطلبة في الجامعة، تنقص قيمته مع مرور الوقت ، إذا لم يتكمل بتربصات ميدانية على مستوى المؤسسات التي تعمل على رفع كفاءة الطلبة[2]؛

---

[1] أنيس أحمد طايع[2000]: "التطوير النوعي للتعليم الجامعي"، ص 2، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.mpic-yemen.org/2006/nhdr/arabic/nhdr_rp/paper_re/gender.doc(تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

* في هذا الإطار بينت دراسة قام به ا مركز الدراسة والبحث حول الكفاءات في فرنسا، أن 80% من الموظفين يتم توظيفهم على أساس الخبرة لا على أساس الشهادة، وأن ثلث هؤلاء الموظفين يملكون شهادات علمية متوسطة المستوى.

[2] VERNE Jean François [2009] : "Diplômés de l'enseignement supérieur et marché du travail : une faille dans le système de gouvernance universitaire français ", colloque sur la gouvernance universitaire, Op. cit., p. 5-6.

- **تخرج أعداد كبيرة ذات مستويات متدنية** بجانب أقلية ذات مستوى عالي ، هذه الأخيرة التي ارتفعت إلى مستوى مرتفع نسبيا ، يتم اجتذابها بانتقائية شديدة إلى الاقتصادات المتقدمة . يعني ذلك أن المجتمع يخصص موارده لتكوين أفراد تستثمرهم السوق الخارجية، وهذا يعكس تهديد للاستثمار في الموارد البشرية [1] للجامعة نتيجة الارتباط المباشر بين سوق العمل والنظام التعليمي.

إن عدم التكافؤ ما بين العرض والطلب على العمل يترجم غياب السياسات الفعَّالة لنظام التشغيل والناتجة عن نقص في نظام الحوكمة الجامعية[2].

في إطار هذه التحديات لابد من[3]:

- **نشر ثقافة المؤسسات**، بهدف دعم مساهمة الجامعات في تشجيع المشاريع المصغرة، ويتم ذلك عن طريق إدراج ثقافة المؤسسة كوحدة تعليمية إجبارية يتابعها جميع الطلبة المسجلين؛
- **إدخال خلية المساعدة على الإدماج المهني للطلبة**، تهدف إلى مساعدة الطلبة في عملية البحث عن العمل، وتكمن مهمتها في النصح والإرشاد ومد الطلبة بعروض التشغيل والتوقعات التي تتعلق بتكوينهم. من المتوقع أن ترتقي هذه الخلية لتصبح الوسيط المثالي للشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين والمؤسسات الإنتاجية على المستوى المحلي والوطني. من مهامها أيضا تطوير الشراكات الدائمة مع المؤسسات عن طريق الاتفاقيات وتلعب دور الوسيط مع وكالات التشغيل؛
- **تعزيز الشراكة والتعاون بين المحيط الاقتصادي والمؤسسات الجامعية**، لوضع وتطوير برامج متخصصة ملائمة للمتطلبات الاقتصادية ، مما يساعد الطلاب على الانخراط في سوق العمل؛
- **تبني إستراتيجية تنموية على مستوى المجتمع** ، يتم في إطارها إعداد الخطط التنموية والبرامج الاستثمارية والإنتاجية وتحديد مواصفات المتخرجين من حيث الكم والكيف ، بحيث نبدأ من احتياجاتنا الداخلية ، وهو ما يتطلب إعادة النظر في نظام أولويات الإنفاق العام على التعليم.

---

[1] إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 57.

[2] VERNE Jean François [2009] : Op. cit., p. 6.

[3] المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي[2009]: "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 "، ص 29؛55، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

5.5.2. تحديات السياسات العامة للجامعة

في مجال السياسات العامة للجامعة يشير الواقع إلى[1]:

- **غموض التوجهات الإستراتيجية لسياسة التعليم العالي** ، بسبب غياب المبادئ الخاصة بالمساءلة ومشاركة أصحاب المصلحة في عملية صنع القرار، هذا بدوره أدى إلى غياب التكامل في أدوار العناصر المشكلة للحوكمة. هذه الجوانب ، هي في الأصل جوانب مرتبطة يُعد العمل بها تطبيقا حقيقيا لأسس الح وكمة الجيدة، التي تعتبر مخرجا وحيدا لتطوير التعليم الجامعي؛
- **غياب الروابط الوثيقة بين مؤسسات التعليم العالي** والتعليم العام من جهة، والجامعات وسائر مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى، إضافة إلى الضعف في توجيه الطلبة نحو فروع التعليم العالي المتنوعة بناء على قدراتهم واهتماماتهم؛
- غياب **سياسات تكاملية** ترتكز على تحقيق جودة الأداء من ناحية النوع على حساب الكم؛
- اقتصار **دور الجامعة** على كونها **مجرد مانح للدرجات العلمية** وغياب دورها كمؤسسة للتعليم المستمر، الذي يمثل واحدة من أهم نقاط ضعف التعليم الجامعي؛
- **قضية استقلالية الجامعة** ، على أساس أن الجامعة مؤسسة تعليمية عامة أي ملك للقطاع الحكومي، تكون كل قراراتها مرتبطة بالهيئات السياسية والحكومية ، بمعنى أن قراراتها وخططها وسياستها هي نتائج قرارات سياسية والتي تؤثر سلبا في القرارات التي تُتخذ داخل الجامعة خاصة عند الاختلاف في وجهات النظر؛
- **هيمنة الجانب النظري في العملية التعليمية**، وعدم الاهتمام بالمهارات التطبيقية والعملية لتدريس العلوم التطبيقية بأسلوب علمي حديث؛
- **تشتت وضعف الجهات والأطر المسؤولة عن إدارة التعليم العالي**، مما انعكس سلبا على الاستخدام الأمثل للموارد المالية. إضافة إلى البيروقراطية والمكتبية التي تتصف بها إدارة الجامعات، التي لكثيرا ما تؤخر العمل العلمي وخاصة في جوانب تمويل البحث العلمي وتطوير برامجه؛

---

[1] أنظر كلا من:

–سيلان جبران العبيدي [2009]: مرجع سابق، ص 15.

–إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 49.

–المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي [2009]: "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 "، ص 60 وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

- **انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي وصعوبة تأمين مصادر تمويلية**، بالخصوص في البلدان العربية، هذا ما ترتب عنه نتائج على عدة مستويات، أهمها: عرقلة تنفيذ استراتيجيات تطوير الجامعة وفق جداول زمنية محددة، إنخفاض مخصصات البحث العلمي، تراجع أداء هيئة التدريس وارتفاع نسبة هجرة هؤلاء إلى الخارج؛
- **عدم وجود سياسة واضحة** لتنمية القدرات العلمية للعناصر المكونة للعملية التعليمية بالجامعة للارتقاء بمهاراتهم وتغيير أنماط تفكيرهم، بدءا من الطالب وطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس وانتهاء برئيس الجامعة وهذا ما ينعكس سلبا على جودة العملية التعليمية.

في ظل هذا الواقع لا بد من[1]:

- أن **لا ينحصر دور الجامعة على منح الدرجات العلمية** ، بل يجب أن تقوم بدورها في البحث العلمي، في التطور التكنولوجي، في تعليم التعلم الذاتي وفي تشكيل شخصية الطالب وفتح آفاق الوعي السياسي وتمكينه من التواصل الاجتماعي؛
- منح **استقلالية للجامعات والتركيز** على **دور وزارة التعليم العالي كمنسق** يسهل تقديم الخدمة ويمولها؛
- **إعادة التأكيد على دور قطاع التعليم العالي في التخطيط الاستراتيجي للدول**، في رسم السياسات المتعلقة بالتنمية الشاملة، في تحديد الأولويات وفي كيفية المساهمة في حلقة التخطيط المواكبة لعمليات التحول الإجتماعي والإقتصادي والثقافي للمجتمعات التي تعمل في إطارها؛
- **إرساء وتركيز مفاهيم التنمية المستدامة** لدى خريجي الجامعة، من أجل تنمية الحاضر وضمان المستقبل، الذي يُعد من الغايات الكبرى لرسالة التعليم العالي[2]؛
- **تطبيق سياسة تعليمية شاملة تنطلق من الواقع الفعلي** وتتحرك في مسارات الهيكل المؤسسي للتعليم العالي والمتمثل في: الأستاذ –الطالب –البنية التحتية والإدارة؛
- **تطبيق إجراءات التقويم المؤسسي والأكاديمي**، بهدف تحسين الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي؛
- **المرونة في الإستجابة لمتطلبات العولمة** [3] مع الحفاظ على **المبادئ** الرئيسة التي تسمح لها بالتطور والإنفتاح.

---

[1] عارف الصوفي وآخرون [2009]: "التعاون بين مؤسسات التعليم العالي والمنظمات العربية والإقليمية والدولية"، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع" مرجع سابق، ص 32.

[2] علي إسماعيل وبيار جدعون [2009]: مرجع سابق، ص، 5؛7.

[3] AZOURY Nehme et SALLOUM Charbel [2009]: Op. cit., p. 2.

6.5.2. تحديات البحث العلمي

أهم التحديات التي يواجهها البحث العلمي تتمثل في[1]:

- **غياب ثقافة البحث العلمي لدى مؤسسات القطاع العام والخاص**، كما أن تراجع المنافسة في القطاعات الإنتاجية المختلفة أدى إلى ضعف الطلب على المُنتَج العلمي المتمثل في البحوث؛
- **غياب سياسات فعالة للربط بين الإنتاج العلمي للجامعات والمراكز البحثية والطلب الإجتماعي** على البحوث، من خلال الشركات الصناعية والمؤسسات الخدمية مما أثر على مسيرة التعليم الجامعي؛
- **ضعف البنى البحثية** ويتخذ ذلك عدة أشكال: التوسع في البرامج–خاصة برامج الدراسات العليا–التي تقل متطلباتها البحثية من مختبرات وإطارات، ضعف الصلة بين المشاريع البحثية الجارية في الجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقضايا القطاعات الإنتاجية، قلة المختبرات والأجهزة والمعدات الحديثة والمواد، ضعف التمويل والإنفاق على البحث العلمي، ضعف التواصل العلمي مع المؤسسات العلمية الإقليمية والعالمية وعدم وجود أطر واضحة لإدارة البحوث وتقييمها[2]؛
- **عدم توافر الحرية الأكاديمية**[3]، وهيمنة التدخل الإداري على العمل العلمي، إضافة إلى إحتكار المعلومات وعدم نشرها في الوقت المناسب؛
- **توافر الإمكانات والموارد البحثية خاصة البشرية** وغياب التوظيف الأمثل لهذه الموارد و هذا ما يجسد أزمة حقيقية ثلاثية الأبعاد تتمثل في:
  - **أزمة في ثقافة البحث العلمي**، والميل إلى الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا المستوردة من الخارج؛
  - **أزمة في ثقافة تداول المعلومات**، نشرها واستخدامها في إنتاج المعرفة؛
  - **أزمة في المؤسسات البحثية الفاعلة** والكفيلة بإدارة التقدم العلمي والتكنولوجي.

---

[1] إسماعيل سراج الدين[2009]: مرجع سابق، ص 46-47.

[2] المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي [2009]: "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 "، ص 60، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[3] مصمودي زين الدين وبوراس أحمد [2005]: "بعض مشكلات البحث العلمي على مستوى الدراسات ما بعد التدرج، حلول واقتراحات" الملتقى الدولي حول:"نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية"، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي، ص 173.

لتخفيف حدة هذه التحديات لا بد من [1]:

- تشجيع البحث العلمي في المجالات كافة، لاسيما في الميادين التطبيقية بما يؤدي إلى تطوير المعرفة وتعميقها لتتلاءم مع خصائص كل مجتمع، وأيضا توفير قاعدة علمية لاتخاذ القرارات؛
- تأمين الإعداد والتدريب المناسبين للباحثين، من خلال تطوير الدراسات العليا وتأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة؛
- الإعتراف بالحريات الأكاديمية، ولاسيم ا حرية البحث والنشر والمحافظة على حقوق الباحثين الفكرية وتثمين نتائج أبحاثهم؛
- توجيه برامج التعليم العالي وأنشطة البحث العلمي للتفاعل مع مشكلات المجتمع ، من خلال رسم سياسات وصياغة خطط بحثية ملائمة . يتطلب هذا الأمر، مستوى أعلى من التنسيق بين الجامعة والدولة متمثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغرض إيجاد آليات فاعلة لتوظيف نتائج الأبحاث في حل مشكلات المجتمع.

6.2. سبل تطبيق الحوكمة الجامعية

بالطبع لا يمكننا التغلب على المشكلات السابقة مرة واحدة، وذلك لأن حوكمة الجامعات عملية تتضمن مراحل مختلفة، وتحتاج إلى تغيير عناصر جوهرية في العملية التعليمية، ولكن هناك بعض الاقتراحات لإمكانية تطبيق الحوكمة الجامعية[2]:

- **منح مؤسسات التعليم العالي الحرية والمسؤولية والاستقلالية الذاتية بمستوياتها المتعددة** (الفكر، البحث العلمي، الإدارة، التنظيم والتمويل)، مع الحرص على أن تستجيب إلى متطلبات الدولة والمجتمع، من خلال تطبيق آليات مساءلة مناسبة. مع التركيز على دور وزارة التعليم العالي كمنسق، يسهل تقديم الخدمة ويمولها؛
- تسيير مؤسسات التعليم العالي **يتسم بدرجة عالية من المركزية** ، لهذا يجب التطبيق الفعلي **لسياسات لا مركزية الإدارة**، وهذا ما يتطلب مرونة أكبر ومشاركة الجهات المعنية جميعها في **اتخاذ القرار**؛
- سن **قوانين جديدة وموحدة للتعليم العالي** ، يجب أن تكون مرنة وقادر ة على استيعاب المستجدات والمعطيات الجديدة، تتضمن معايير واضحة لقياس أداء المؤسسات الجامعية ومدى جودة ما تقدمه من خدمة تعليمية . مع التأكيد على ضرورة أن تكون لكل مؤسسة تعليمية رؤيتها التي تميزها والمرتبطة بالبيئة التي تعمل فيها؛

---

[1] يوسف حجيم الطائي وآخرون[2008]: مرجع سابق، ص 141.

[2] المرجع نفسه، ص 140؛145.

- توجيه **أهداف التعليم** نحو تكوين **مواطنين** ملتزمين بقضايا الناس والمجتمع والكون، يتمتعون بروح النقد والتحليل والعمل الجماعي، ويتحقق ذلك عن طريق التحليل المستمر للميول السياسية والإقتصادية والإجتماعية بهدف تمكين المجتمع من معالجة المسائل الطارئة والمتجددة مع ضرورة نشر قيم السلام، العدالة، المساواة، التضامن، حقوق الإنسان؛
- تأمين **قياديين** يتمتعون **بكفاءات عالية في التخطيط والتسيير والتقييم المؤسسي** ، وبرؤية اجتماعية واضحة تستجيب لاحتياجات المجتمع وتطلعاته؛
- تطوير **الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع** لتأمين **تمويل** إضافي للتعليم العالي من القطاع الخاص، الأوقاف والمقتدرين في المجتمع؛
- تعزيز **مبدأ التضامن والشراكة** الأصيلة بين مؤسسات التعليم العالي في كل أنحاء العالم؛
- تنمية **ثقافة التقييم** (البرامج، وحدات التعليم والبحث، والمدرسين...) ، التدريب المستمر استخدام تكنولوجيات الإعلام والإتصال الحديثة، تعزيز نشاطات البحث في إطار الدكتوراه والإشراف المشترك على الرسائل الجامعية[1]؛
- خلق **هيكل** متماسك يساعد على **اتخاذ قرارات رشيدة** تمس جانبي التعليم والبحث، عن طريق إنشاء **ثلاثة أقطاب**[2]: قطب الإدارة، قطب البحث ، قطب التكوين، يقود هذه الأقطاب ثلاثة رؤساء أساسيين ذوي خبرات طويلة، كفاءة عالية ويملكون سلطة قوية في مجال تدخلهم على مستوى المجالس الإدارية والعلمية؛
- **دعم تسيير الجامعة** وفق **مبادئ أساسية**[3]، حددها الباحثان الجزائريان "صالح صالحي" و"موسى زواوي" في: مبدأ استقلالية الجامعة ومؤسسات البحث، مبدأ الأصالة والتجديد، مبدأ القيادة والتوجيه، مبدأ الحرية الأكاديمية، مبدأ التنسيق والتكامل التدريجي، المبدأ الديمقراطي المبدأ العقائدي، مبدأ الإرتقاء باللغة العربية، مبدأ التفتح على اللغات الحية الأخرى، المبدأ التنموي.

[1] محمد مرعي مرعي [2009]: " الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي"، المؤتمر العلمي حول الحوكمة الأكاديمية، جامعة الكسليك، لبنان، ص 12.

[2] AZOURY Nehme et SALLOUM Charbel [2009]: Op. cit., p. 6.

[3] مرزوق الشريف[2005]: "الآفاق المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي"، الملتقى الدولي حول:"نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية"، مرجع سابق، ص 144-155.

المبحث الثالث: واقع التعليم العالي في الجزائر

عرف التعليم الجامعي في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية اليوم تطورا، وحقق إنجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية وعدد الطلبة والأساتذة، ذلك نتيجة مجهودات معتبرة قدمتها الدولة. مع ذلك فهناك شبه إجماع على أنه يعاني من عدة مشكلات ونقائص، من هنا جاءت الدعوة المُلحة لإصلاحه. لكن المتتبع لعمليات الإصلاح الجارية في الميدان في الآونة الأخيرة، يمكن ه أن يلاحظ أنها لا تختلف عن العمليات التي سبقتها، خاصة من حيث هيمنة البعد السياسي والإيديولوج ي على الجانب العلمي والموضوعي، مع تهميش واضح للأساتذة المختصين والمربيين والباحثين، ذلك أن الإدارة السياسية لإصلاح التعليم الجامعي كثيرا ما كانت غائبة، إلا بالكيفية التي تمكن السلطة الحاكمة من الاستمرار وضمان مصالحها.

نظرا لهذا الوضع سنتعرض خلال هذا المبحث إلى تحديات التعليم العالي في الجزائر والمجهودات المبذولة في سبيل تطويره، مبادئ مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية وأخيرا الجامعة الجزائرية في إطار الحوكمة.

1.3. تحديات التعليم العالي في الجزائر والمجهودات المبذولة في سبيل تطويره

سنتطرق من خلال هذه النقطة إلى التحديات التي يواجهها التعليم العالي في الجزائر والمجهودات التي بذلتها الدولة من أجل تطويره، بهدف مواكبة التطورات العالمية من جهة، ومن جهة أخرى من أجل تطوير وتنمية المجتمع الجزائري بمساهمة أفراده.

1.1.3. تحديات التعليم العالي في الجزائر

يواجه التعليم العالي في الجزائر مجموعة من التحديات يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- الطلب المتزايد على التعليم العالي وارتفاع عدد الطلبة حيث قُدر في سنة 2008 بـ: 750.000 طالبٍ وسيصل إلى أكثر من 1.500.000 طالبٍ في حدود سنة 2010، كما أن الهياكل المنجزة غير مواكبة للزيادة العددية، بالرغم من المجهودات المبذولة في سبيل احتضان الأعداد الهائلة للطلبة (30 جامعة، 16 مدرسة عليا، 14 مركز جامعي إضافة إلى الأحياء الجامعية والمطاعم ووسائل النقل)، حيث يتأخر الدخول الجامعي في كل سنة بسبب تأخر الخدمات الجامعية؛
- قلة التأطير، حيث يقدر عدد الأساتذة المؤطرين للطلبة بـ: 25229 أستاذا دائما، أغلبهم برتبة

[1] أنظر كلا من:

-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[2007]: "إصلاح التعليم العالي"، ص 9-10، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://www.umbb.dz/index_fichiers/reforme_LN.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

-نعيم بن محمد [2008] : "التعليم العالي في الجزائر: التحديات، الرهانات و أساليب التطوير "، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://www.hoggar.org/index.php?Itemid=64&id=478&option=com_content&task=view (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

أستاذ مساعد، كما أن نسبة كبيرة من أساتذة التعليم العالي على أبواب التقاعد؛

- نمطية التكوين المبنية على التلقين، بحيث لا تفتح المجال للإبداع والابتكار الفردي، وإن وجد هذا فإنه يبقى محاولات فردية وليست سياسة تعليمية؛
- هيمنة الجانب الكمي على النوعي في التكوين، وذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم الأمر الذي أثقل كاهل الدولة. إضافة إلى تغير منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يبق للتعليم نفس المكانة المرموقة التي كان يحظى بها في السابق؛
- ضعف مستوى التكوين في ما بعد التدرج، خاصة ما يتعلق بالجانب التطبيقي؛
- عدم ملائمة البرامج لمتطلبات سوق العمل، واندماج ضعيف للجامعة في محيطها الإقتصادي والإجتماعي؛
- إختلالات في البنية الهيكلية، التنظيمية، البيداغوجية، الجوانب العلمية؛
- إستمرار هجرة الأساتذة الباحثين، خاصة في إطار غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب؛
- البحوث المنجزة هي بحوث من أجل نيل الشهادات، وليست بحوث تنجز بهدف التطبيق العملي مما أدى إلى الحد من فعالية البحث العلمي وعدم مساهمته في تفعيل العملية التنموية؛
- ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات؛
- الإدارة غير الرشيدة لتسيير الجامعة[1].

2.1.3. المجهودات المبذولة في سبيل تطوير التعليم العالي

لتجاوز هذه التحديات أو التخفيف من حدتها سعت الجزائر جاهدة للتغلب عليها، من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في الجوانب التالية[2]:

أ. الجانب الإداري والتسييري

تم إنشاء الهياكل القاعدية وتجهيزها بما يتلاءم مع الحاجيات التعليمية الجديدة. أما فيما يخص عصرنة وتحديث التسيير، قامت الجامعات الجزائرية بتطوير وتحسين خدماتها، من خلال إدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة، خاصة التكنولوجيات الرقمية في التسيير والإدارة، منها الإعلام الآلي وبرامج تسيير الملفات سواء للطلبة أو المستخدمين، إضافة إلى إقامة مواقع إلكترونية على شبكات الانترنت للتعريف بإمكاناتها المادية والبشرية، إضافة إلى كل هذا تضع كل جامعة شبكة إلكترونية

[1] بوحفص حاكمي[2008]:"منظومة التربية والتعليم وسوق العمل، دراسة حالة الجزائر"، ص 11، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/Final%20Conf/Tues/108.ppt#270,15,Diapositive 15 (تاريخ الاطلاع 2010/03/10)

[2] نعيم بن محمد [2008]: "التعليم العالي في الجزائر: التحديات، الرهانات و أساليب التطوير"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.hoggar.org/index.php?Itemid=64&id=478&option=com_content&task=view (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

داخلية (انترانات)، للتعريف بها داخل المؤسسة الجامعية من خلال عملية البث المباشر على شاشات التلفزيون، كل هذا بهدف تسهيل الخدمات واختصار الجهد والوقت.

ب. الجانب التعليمي والتكوين والبحث

تضمن تكوين الأساتذة والمؤطرين استعانة بالخبرات الأجنبية. كما سعت كل جامعة إلى إقامة شبكة معلوماتية داخلية وإلى الربط بشبكة الانترنت على مدار 24 ساعة، وذلك لتمكين الأساتذة والطلبة من تصفح المواقع التي تهمهم كما تمنحهم فرصة الاتصال بالجامعات والمراكز البحثية على المستوى العالمي. من جهة أخرى ، تقوم الجامعة بتوفير الإمكانات المادية الضرورية اللازمة للتكوين بهدف جعل التكوين يتميز بالطابع التطبيقي أكثر من كونه تكوينا نظريا فقط، ويبرز هذا الأسلوب في بعض التخصصات دون الأخرى على رأسها الإعلام الآلي والعلوم الدقيقة والتكنولوجية.

كما تسعى الجزائر إلى إقامة مشروع يعرف بالشبكة الأكاديمية والبحثية ، وهي شبكة خاصة بالجامعات و المراكز البحثية الموجودة على كافة التراب الوطني . الهدف منها هو تطوير خدمات الاتصال وتبادل المعلومات بين هذه المؤسسات والمراكز البحثية ، وتقوم هذه الشبكة بتوفير الوسائل التكنولوجية الضرورية للعاملين في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي كما تسهل وتدعم عملية التكون عن بعد.

إضافة إلى هذا تم إنجاز مراكز بحث متخصصة [1] في تكنولوجيا الصناعات الغذائية ببجاية وعلوم وهندسة المواد بتلمسان والتكنولوجيا المجهرية ببومرداس والمناجم والتعدين بعنابة، لتضاف بذلك إلى مشاريع مراكز البحث العلمي الجديدة المقرر إنجازها في إطار البرنامج للفترة 2012/2008.

جـــ. الجانب المادي والمالي

يتمثل في توفير الوسائل المادية لتحقيق درجة عالية من الأداء ، هذا عن طريق اقتناء حواسيب متطورة جداً مع لوازمها، إضافة إلى البرمجيات اللازمة لتشغيلها . كما وضعت تحت تصرف الأسرة الجامعية قاعات للطباعة متطورة جداً، إضافة إلى المبالغ المالية المخصصة لاقتناء اللوازم الضرورية للتكوين وتكوين القائمين على شؤون هذه الإمكانات تشغيلا وصيانة، دون أن ننسى الهياكل القاعدية التي أصبحت تتميز بطابع عمراني خاص.

بمعنى أن الجزائر تسعى جاهدة ، من أجل توفير الإمكانات الضرورية للتجهيز والتسيير والتكوين. يبرز هذا في المبالغ الهامة التي تخصصها في ميزانيتها السنوية والتكميلية ، حيث خَصَّصت مثلا ما قيمته 12.4 مليار من ميزانية البحث العلمي المخصصة لدعم برنامج الإنعاش الاقتصادي ما بين 2001 و 2004 للقيام بعملية التجهيز بالتكنولوجيات الحديثة خاصة المعدات الالكترونية ، كما أن

[1] رسالة جامعة سطيف [2009]: "خطاب رئيس الجمهورية، السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة إفتتاح السنة الجامعية 2009-2010"، نشرة إعلامية تصدر عن جامعة فرحات عباس، العدد 05، ص 8.

المشروع الخماسي المعد لغاية 2010 سيعتمد على ميزانية قدرها 100 مليار دينار جزائري وسيحظى الجانب التجهيزي منها بجزء معتبر.

د.انتهاج نظام الـ ل.م.د

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل2002، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004-2013 ، وتتضمن هذه الإستراتيجية في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم ذات ثلاث أطوار تكوينية : ليسانس_ماستر_دكتوراه، أي هيكلية تستجيب للمعايير الدولية، تكون مصحوبة بتحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي.

إن هذا الإصلاح الذي شُرع فيه، في محيط يتسم بتحولات سريعة، يرمي إلى[1]:

- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي للجميع، من أجل إدماج مهني أفضل؛
- تحديد مفهومي التنافس والأداء؛
- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد، والتفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا؛
- تمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية، عن طريق تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها؛
- التفتح على المحيط الاقتصادي الاجتماعي، عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل وتطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن؛
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما؛
- إرساء أسس الحكم الراشد للمؤسسات، الذي يستند على المشاركة والتشاور.

2.3. مبادئ مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية

إن الجودة والرقي في المجتمع يرتكزان على ثقافة التخلق والإخلاص، لاسيما عند شريحة النخبة التي يجب أن تكون خير قدوة . إن مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية يشكل أداة

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي[2007]: "إصلاح التعليم العالي"، ص 7؛11، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.umbb.dz/index_fichiers/reforme_LN.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

مرجعية ترسم المبادئ الكبرى التي توجه الحياة الجامعية وتُستَمد منها القواعد السلوكية والنظم العديدة المُنجرة عنها ويحدد حقوق وواجبات الأسرة الجامعية، يتضمن هذا الميثاق المبادئ التالية[1]:

- **النزاهة والاستقامة:** إن الصدق يبدأ بالشخص نفسه ثم يمتد بعد ذلك إلى الآخرين ، لهذا يجب أن يَعكِس تَدريس الأخلاقيات مُمارسات مثالية؛
- **المسؤولية والكفاءة :** تتطور المسؤولية والكفاءة بفضل تسيير ديمقراطي وأخلاقي يضمن توازنا محكما، بين الحاجة إلى قيادة وإدارة فعَّالتين والحاجة إلى تشجيع مساهمة أعضاء الأسرة الجامعية من خلال إشراك الأساتذة والطلبة والباحثين والإداريين في عملية اتخاذ القرار؛
- **الإحترام المتبادل:** يجب معاملة كل أعضاء الأسرة الجامعية باحترام وإنصاف ، والالتزام بالتصرف بالطريقة نفسها مهما كانت مكانتهم في الهرم الوظيفي؛
- **الحقيقة والروح النقدية:** إن الحقيقة والروح النقدية مبدءان أساسيان للبحث والنظر في المعارف التي تنتجها الجامعة ، إذ تقتضي الحقيقة تو افر الكفاءة والملاحظة النقدية للوقائع والتجربة ومقابلة أوجه النظر ودقة المصادر والصرامة الفكرية، كما يجب أن يقوم البحث العلمي على النزاهة الأكاديمية والتأثير الاجتماعي، إن ثقافة البحث والتطوير تنشأ وتتطور في وجود بنية اجتماعية تثمن وتقدر مبدأ التجربة والخطأ[2]؛
- **الحرية الأكاديمية:** يُعد هذا المبدأ أساس النشاط الجامعي ، باعتباره وسيلة لضمان التعبير عن الآراء النقدية من غير حذفها أو قمعها في ظل احترام حقوق الغير؛
- **الإنصاف:** تشكل الموضوعية والحيادية مطلبين أساسيين ، لضمان الإنصاف أثناء الامتحانات والتوظيف والتعيينات وكذا أثناء التقييم والترقية.

3.3. الجامعة الجزائرية في إطار الحوكمة

إن الوتيرة المُتسارعة لتطور الجامعة الجزائرية، نتجت عن تطبيق المبادئ المُؤَسِّسة لإضفاء الديمقراطية على التعليم العالي وتحميله مسؤولية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبعد نحو نصف قرن تَميَّز بإنتاج وفير لحاملي الشهادات، ظهرت نقائص متعلقة بالنوعية والفعالية العلميتين واحترام معايير الحياة الأكاديمية والتحكم في آليات تحسين أدائها.

---

[1] مجلس أخلاقيات وآداب المهنة الجامعية[2009]: "مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية"، ص 2-3، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: http://www.univ-guelma.dz/news/charte%20universitaire%20ar.doc (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[2] بدران بن لحسن[2007]: " الجامعة من توفير المعرفة إلى إنتاجها"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع: 2119=sid&article=file&www.chihab.net/modules.php?name=News (تاريخ الاطلاع 2010/02/10)

إن تراكم هذه الاختلالات التي عرفها النظام الجامعي في الجزائر، جعله عاجزا على الاستجابة للتحديات الكبرى التي يفرضها المحيط رغم الإصلاحات المستمرة التي عرفها هذا القطاع، لهذا فإن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة الجامعية أصبح أكثر من ضرورة، وتتحدد مدى إمكانية ذلك بواقع التعليم العالي في الجزائر والبيئة التي يعمل فيها.

نحاول من خلال هذه النقطة، طرح معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية وسبل تطبيقها.

1.3.3. معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية

إن واقع التعليم العالي في الجزائر، يُعد من أكبر تحديات تطبيق مبادئ الحوكمة والذي يميزه مايلي[1]:

- **أفضلية وأسبقية السياسي والإداري على العلمي والبيداغوجي** : إن هيمنة العامل السياسي على أولوية التركيز على التعليم الجامعي وقضياه الأساسية، كانت له آثارا سلبية على مردود التعليم الجامعي ورهن كل إمكانية للمساهمة في تنمية المجتمع. وأثبتت التجربة الجزائرية أن السياسة هي التي ظلت تتحكم في مصير الجامعة وكذا الالتحاق بها الذي تحدده نسبة مئوية محددة مسبقا بقرارات سياسة؛
- **الإعتمادات المالية:** رغم الزيادات المطردة في حجم الإنفاق على التعليم الجامعي، إلا أن ما يمكن ملاحظته هو عدم ترشيد هذا الإنفاق خاصة في مجال الخدمات الجامعية، التي أكدت بشأنها الوصاية أكثر من مرة، أنها تعرف تجاوزات واختلاسات؛
- **البحث العلمي:** ما تزال الميزانية المخصصة للبحث العلمي في الجزائر ضعيفة جداً كما هو الشأن بالنسبة لكل الدول العربية، التي لا يتجاوز فيها نسبة الإنفاق على القطاع 0.28% من الناتج الإجمالي، 80% منها تكون على شكل أجور وعلاوات. ورغم إنشاء وزارة منتدبة للبحث العلمي بهدف تمكين الباحثين من الانخراط في مخابر ومشاريع ومراكز البحث، إلا أن طريقة تسيير هذه الأخيرة تبقى بعيدة عن الفعالية المطلوبة، مما يؤثر سلبا عن نتائج البحث العلمي في أغلب الأحيان؛
- **الإنتاج والنشر العلمي أصبح تحكمه اعتبارات غير علمية:** حيث أن غالبية المقالات العلمية المنشورة كُتبت ونُشرت، بهدف الترقية والتي تفقد قيمتها مع مرور الوقت، مما أدى إلى الحط من قيمة النشر العلمي كمعيار للكفاءة. الشيء نفسه يمكن أن يقال عن ظاهرة تنظيم الملتقيات

[1] أنظر كلا من:

- محمد بوقشور [2007] : مرجع سابق، ص 262-264.
- فضيل دليو وآخرون[2006]: مرجع سابق، ص 189؛191.

العلمية التي كثيرا ما يراعى فيها إرضاء الهيئة الوصية، مما يجعل حظوظها في تحقيق الأهداف العلمية المتوخاة ضئيلة جدا.

أما المخابر العلمية ورغم أنها أنشئت حديثا ومن السابق لأوانه تقييمها، إلا أن بعض المؤشرات الأولية تنبأ بهيمنة الجانب البيروقراطي والإداري في تسييرها، كما أن مردودها مازال متواضعا وبعيدا عن متطلبات المجتمع؛

- **معايير الترقية**[1]: لا تستند غالبا على مدى قدرة الأستاذ الجامعي في التدريس وإيصال المعارف وتطوير المناهج والمشاركة في البحوث المحلية الهادفة لمعالجة المشكلات المحلية. إنما تستند على اعتبارات خارجية، كنشر البحوث في المجلات والدوريات العالمية المتخصصة في البلدان المتقدمة، والتي غالبا ما تتناول موضوعات تتعلق أساسا بالقضايا النظرية والتطبيقية لاقتصاديات هذه الدول المتقدمة؛
- **ضعف مستوى التكوين** : أصبحت ظاهرة انخفاض التحصيل العلمي ورداءة نوعية التكوين هي السمة الرئيسة التي تطبع جامعاتنا الجزائرية في الوقت الحاضر، سواء بالنسبة **للطالب** أو **الأستاذ الجامعي**. على هذا الأساس تُمنح الشهادة [2] على أساس الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في تخصصه؛
- **الأستاذ الجامعي عماد التعليم العالي والبحث العلمي وأساسهما**[3]: تكمن أهم مشكلاته الرئيسة في وضعه المادي والإجتماعي، الذي يقع في آخر السلم بالنسبة لمستوى المعيشة في الجزائر كما يعتبر دخله هو الأدنى مقارنة بكل زملائه في بلدان المغرب العربي الأخرى بما فيها موريتانيا. بهذا فإن المهمة الإجتماعية للأستاذ الجامعي لم يبق لها من أثر في الواقع، مما أعاق العملية التعليمية ونشاط البحث العلمي في الجزائر المتطلعة إلى العصرنة؛
- **التأثير السلبي لمناهج ما قبل التعليم العالي على منهاج التعليم العالي** : إن ضعف المناهج المسطرة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تعتبر القاعدة والمنطلق لمناهج التعليم العالي أثر بشكل مباشر على الطرق التعليمية في الطور الجامعي، إضافة إلى هيمنة أسلوب التلقين والمقرر، مما ينأى بالتعليم عن اكتساب منهجيات التفكير والبحث العلمي[4]؛

---

[1] عماري عمار وقطاف ليلى [2001]: "الجامعة الجزائرية، الواقع والآفاق"، الملتقى الدولي حول إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد 1، جامعة فرحات عباس، ص 106.

[2] فضيل دليو وآخرون[2006]: مرجع سابق، ص 156.

[3] عماري عمار وقطاف ليلى [2001]: مرجع سابق، ص 105.

[4] قورين حاج قويدر [2008]: "واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر، مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها" مجلة علوم إنسانية، العدد 36، جامعة الشلف، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.ulum.nl/d25.html (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

- **الإصلاحات والمناهج المستوردة من الدول المتطور الأخرى وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية :** لعل أحسن مثال على ذلك آخر محاولة للإصلاح والمتمثلة في نظام (LMD)، الذي لم تُستشر فيه الفئات المعنية كالطلبة والأساتذة، بل جاء بقرارات فوقية وكانت الكلمة الأولى والأخيرة فيه للوصاية، مع تهميش واضح للشركاء الآخرين، وبالتالي لا يمكن لهذا النظام أن يبلغ أهدافه ما لم يعمل هؤلاء على إنجاحه.

فالجزائر حاولت تبني مجموعة من الإصلاحات، التي في الأصل تجارب ناجحة [1] لدول أوروبية أخرى تتوافق مع بيئتها، والتي قد لا يمكن تطبيقها في الجزائر، نظرا لطبيعة البيئة الجزائرية؛

- **غياب هيئة مختصة في التخطيط استراتيجي للمناهج التعليمية على مستوى عالي في الوزارة:** يظهر هذا في إسناد عملية إعداد المنهج لأشخاص ليسوا في التخصص، مما ينعكس في النقل الحرفي لمقررات بعض الدول المتطورة مثل فرنسا، وهذا في عدة مقاييس على رأسها مقاييس العلوم الاقتصادية؛
- **انفصال المناهج التعليمية عن الواقع المؤسساتي :** تعمل الدول الغربية على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي ومتطلبات سوق العمل، على خلاف الدول العربية وعلى رأسها الجزائر نجد شرخاً كبيراً بين المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية المدرسة في الجامعات والواقع المؤسساتي. من المفروض أن تكون الجامعات مُولِد المورد البشري الذي يُستغل مباشرة من قبل مختلف المؤسسات على مستوى البلد؛
- **انغلاق الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي:** تجد الجامعة الجزائرية صعوبة واضحة في التفتح على محيطها وتقاسم مسؤولية الوضع معه، لعدم جدية المسؤولين في التواصل وتأسيس علاقات فاعلة مع سائر الأنظمة. هذا يتجلى في غياب سياسات رسمية تحدد وتقنن علاقة الجامعة بمحيطها، وعدم تفاعل القطاع الخاص مع الجامعة. إضافة إلى عدم إدراك المجتمع أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعة، في تحقيق التنمية الشاملة التي يطمح إليها؛
- **انعدام الثقة في العلاقة التي تربط بين الوصايا بأفراد الأسرة الجامعية :** بسبب غياب سياسة وطنية واضحة للجامعة في سن القوانين. هذه السياسة انعكست في الأساليب الملتوية المتبعة في الاستشارات الشكلية للأسرة الجامعية والتي أفرغتها من كل مصداقية، ورغم الإجراءات التنظيمية التي عرفتها الجامعة، إلا أنه في الواقع ليس هناك متابعة لتطبيق هذه القوانين وقد

[1] قورين حاج قويدر [2008]: "واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر، مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها" مجلة علوم إنسانية، العدد 36، جامعة الشلف، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.ulum.nl/d25.html (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

يتغير القانون قبل أن يعرف طريقه للتطبيق أو يصدر القانون دون مراسم تنفيذية فيبقى حبرا على ورق لمدة سنوات حتى يأتي قانون آخر يُعدِله أو يُلغيه تماما؛

- **غياب الممارسة الديمقراطية في إطار الهياكل الجامعية** : الذي انعكس في إبعاد واضح لكل من الأساتذة والطلبة عن أية مشاركة في التسيير، وحتى المجالس المُنتخبة والتي تُعبر عن شكل من أشكال المشاركة الديمقراطية هي في مُجملها هياكل لا تتعدى مهمتها مجرد الاستشارة؛
- **فئة الطلبة هي الفئة الأكثر عددا غير أنها الأقل تأثيرا في صناعة القرار:** بالرغم من وجود تنظيمات طلابية تُمثلها إلا أنها ظلت دائما بعيدة من مراكز صنع القرار والتأثير فيه. كذلك الأمر بالنسبة **للأساتذة والعمال،** الذين حاولوا مرارا كسر الحاجز الذي يفرضه التسيير البيروقراطي للمؤسسة الجامعية والذي دوما يبوء بالفشل، بسبب الضغوطات السياسية والمساومات التي تُمارس على مُمَثليهم؛
- **فقدان القيم العلمية والأخلاقية على مستوى الجامعة والمجتمع** وإعطاء الأهمية الكبرى للجانب المادي أكثر من الجانب العلمي وهو ما يعني الوقوع في" **الرداءة**"[1]. وينعكس هذا في مظاهر عديدة[2] كانتشار ظاهرة الغش والمساومة على النقاط، حتى قضية الإشراف أصبحت عملا تجاريا بدل من أن توجه لحل مشكلات المجتمع بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فالطالب همُّه الحصول على النقطة للانتقال من سنة لأخرى والحصول على الشهادة على حساب التكوين الذاتي، أما بعض الأساتذة اكتفوا بالراتب الشهري ومكانة اجتماعية شكلية ودخلوا في روتين جمَّد كل نشاط وطموح علمي، والبعض الآخر وجَّه هدفه وراء المناصب لتحقيق المكاسب وتناسى مُهمته كنخبة ترشد المجتمع والدولة.

من خلال هذا الطرح، تَبين أن الحياة الجامعية عامة في الجزائر ، طغى عليها الجانب السياسي والعلاقات الزبونية وغابت عنها المعايير المهنية والعلمية، لذلك نرى أن عملية الإصلاح أصعب مما هو متوقع، فلا يكفي وجود مشاريع وتوفير الأموال وإنَّما وجود الرجال الأكفاء والإرادة لا نقول العلمية وإنَّما السياسية في إطار منظومة المبادئ والأخلاق.

---

[1] لحول مصباح[2008]: "الجامعة في المجتمع، أي دور وأي وظيفة "، مجلة الجامعة، العدد 10، مارس، جامعة الصديق بن يحيى، جيجل ص16، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.univ-jijel.dz/revue/revue_n10.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[2] ديلمي مسعود[2008]: "التعليم العالي في نموذجي فرنسا والجزائر، أمم تتحدى وأخرى تتردى" ، مجلة القدس العربي، ص 18، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://81.144.208.20:9090/pdf/2008/04/04-04/qmd.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

2.3.3. سبل تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية

إن الواقع الذي تعيشه الجامعة الجزائرية، يجعل عمليات الإصلاح أصعب بكثير مما هو متوقع، ويؤكد أن أزمة الجامعة الجزائرية أزمة مبادئ بالدرجة الأولى. فلا سبيل من الخروج من هذه الأزمة إلا بتطبيق مبادئ الحوكمة، هذه الأخيرة تتطلب بيئة خاصة وتغييرات جذرية، لعل أهم الإجراءات التي تُمهد لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة الجزائرية هي[1]:

- إعادة النظر في **معايير النجاح في شهادة البكالوريا** ، باعتبارها البوابة الرئيسة للطور الجامعي، و**الاهتمام بالدراسات ما بعد التدرج** وتوفير كل الإمكانات المادية والمالية المناسبة من أجل تحقيق التكوين الأفضل والجودة المناسبة للوصول إلى النخبة الأفضل؛
- **إعادة النظر في الاعتبارات غير الموضوعية في إسناد مناصب المسؤولية** (المحسوبية الزبونية، الرشوة...)، **و** التركيز على الإختيار الأمثل الموضوعي، بمعنى فسح المجال للديمقراطية في تسيير مؤسسات التعليم العالي من جامعات ومراكز بحث؛
- **ديمقراطية اتخا ذ القرارات**[2] عن طريق إشراك المعنيين من الأسرة الجامعية في مناقشة المشاريع التمهيدية قبل إصدارها في شكل قوانين وأوامر ومراسيم تنفيذية، كما على **الجامعيين أن يتحملوا مسؤولية الوضع الذي آلت إليه الجامعة** بتجنب **المواقف السلبية** تجاه الأوضاع القائمة داخل وخارج الجامعة عن طريق كسر سياسة الصمت؛
- التركيز على **تطابق رغبات الطلبة مع التخصصات التي يدرسونها** ، و الاعتناء بالطالب **وتوعيته بأهميته** في دفع عجلة **التنمية** ببلده؛
- **إعادة نظر في مستوى الهيئات المُشرفة على تسيير قطاع التعليم العالي** ، وفصل مه ام الإداريين عن مهامهم كأساتذة جامعيين لكي لا يؤثر على عطائهم العلمي؛
- **سن ميثاق تنفيذي ينظم العلاقة**[3] بين الطلبة والأساتذة والإدارة والمجالس العلمية والبيداغوجية ويحدد الواجبات والحقوق والصلاحيات. كما يجب أن يدخل **إنشاء** أي **جامعة** في إطار

---

[1] أنظر كلا من:

-قورين حاج قويدر [2008]: "واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر، مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها" مجلة علوم إنسانية، العدد 36، جامعة الشلف، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.ulum.nl/d25.html (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

-ابراهيمي أحمد [2007]: "مأزق وإشكالية التعليم العالي في الدول النامية"، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.annabaa.org/nbanews/60/323.htm (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[2] فضيل دليو وآخرون[2006]: مرجع سابق، ص 189.

[3] ديلمي مسعود [2008]: "التعليم العالي في نموذجي فرنسا والجزائر، أمم تتحدى وأخرى تتردى"، مجلة القدس العربي، ص 18، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://81.144.208.20:9090/pdf/2008/04/04-04/qmd.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

إستراتيجية تنموية عامة يخطط لها مركزيا، بناء على معطيات اقتصادية، ديموغرافية اجتماعية، ثقافية، لا سياسية كما هو جار اليوم من أجل بعثرة المال العام؛

- ضرورة **الحوار والتكامل بين السياسي والأكاديمي** [1] واحترام حرية الرأي والتعبير والنقد البنَّاء وترجمة النقاشات إلى إجراءات تنفيذية؛
- **وضع إستراتيجية وتخطيط طويل الأجل** لاحتياجات الاقتصاد الوطني، بالتنسيق مع الجامعات التي تتكفل بتكوين إطارات المستقبل؛
- **عقد ملتقيات ومؤتمرات لمناقشة وضع التعليم العالي** ، وتوحيد البرامج التعليمية واقتراح حلول للمشكلات الحالية والتركيز على تبادل الإطارات بين الجامعات في القطر الواحد؛
- **تعجيل** تطبيق **آليات فعالة للقضاء على الفساد الإداري،** الحاصل في مختلف الإدارات الجامعية الجزائرية؛
- **إيجاد الآليات والوسائل** المناسبة لتحقيق **أهداف التعليم العالي،** والعمل على إيجاد المناخ الأكاديمي المساعد **على حرية الفكر الأكاديمي**[2] بما لا يتنافى مع **ثوابت وقيم المجتمع الجزائري،** وربطها باهتمامات المجتمع وتطلعاته باعتبارها القوة الدافعة لتحقيق الحريات السياسية؛
- **تبني إستراتيجية واضحة** لتطوير **برامج ومناهج التعليم الجامعي** بحيث تحقق الأهداف المجتمعية المرجوة منها وتواكب الجديد في العلم والتكنولوجيا؛
- التركيز على **الاعتبارات الموضوعية** في اختيار الأساتذة وفق **معايير الكفاءة والجودة** في التعليم، وتهيئة **الظروف المناسبة لعضو هيئة التدريس** التي تمكنه من التدريس والبحث والتطوير الذاتي، والعمل على تكوينه وتدريبه جيدا على المناهج التعليمية وطرق وأساليب تطبيقها وطريقة التواصل مع الطالب، وتطبيق **مبدأ المقياس المناسب للأستاذ المناسب** المتخصص فيه؛
- **ربط التكوين الأكاديمي بالتكوين التطبيقي** لتحقيق التكامل وا لتفاعل بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، وإقحام الجامعة في عمليات إصلاح المجتمع. هذا يعتمد على انتهاج سياسات واضحة ومُقَنَّنة تربط الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي وتُحدد العلاقات والصلاحيات؛

---

[1] عبد الحميد مهري[2008]: "واجب التكامل والحوار بين السياسي والأكاديمي"، مجلة الجامعة، العدد 10، مارس، جامعة الصديق بن يحيى جيجل، ص 8، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.univ-jijel.dz/revue/revue_n10.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

[2] عماري عمار وقطاف ليلى [2001]: مرجع سابق، ص 113.

- **تأثير الجامعة على المستوى الاقتصادي بتبني النظام** المعتمد في الدول المتقدمة " **البحث– التنمية**"، بمعنى آخر تجسيد التعليم العالي والبحث العلمي الوظيفيين[1]؛
- اقتراح **نموذج لإدارة مؤسسات التعليم العالي** ، بمعنى أن تشرف على هذه المؤسسات مجالس إدارة مستقلة **رباعية التمثيل** (الدولة، القطاع الخاص، المجتمع المدني، الأكاديميون)، إضافة إلى إنشاء **مؤسسة جزائرية مستقلة لتقييم** برامج ومؤسسات التعليم العالي وضمان جودته؛
- **إن القيم الحقيقية هي القيم التي تقدمها الجامعة من خلال المعرفة،** أي ترقية القيم عن طريق المعرفة والعلم والتي تؤدي حتما إلى التفاعل الإيجابي بين الجامعة وإصلاح المجتمع. وإذا تبنى أفراد الأسرة الجامعية هذا **المفهوم كثقافة ذاتية** ، ستكون هناك إعادة اعتبار لسلم القيم في المدى المتوسط والبعيد، على أساس أن الجامعيين هم من يقود مختلف مؤسسات المجتمع مستقبلا؛
- يجب على الجامعة أن **تعطي المثال وتكون المرجع لباقي المجتمع**[2]، سواء على المستوى العلمي أو الأخلاقي والمعنوي، كما عليها تكوين نُخَب تملك الذكاء العلمي وليس المادي لكافة المجتمع وعلى كل المستويات، وهذا لن يتحقق سوى بإعطاء الجامعة ونخبتها قيمتها الحقيقية بمعنى حين يبحث **الطالب عن مستوى تكوين** وليس عن مجرد نقاط، **ويعمل الأستاذ وفق ضمير مهني** ويكون **هاجس الإدارة** ممثلة في **المسؤولين** هو **تكوين نخبة.**

[1] عماري عمار وقطاف ليلى [2001]: مرجع سابق، ص96 .

[2] لحول مصباح[2008]: "الجامعة في المجتمع، أي دور وأي وظيفة "، مجلة الجامعة، العدد 10، مارس، جامعة الصديق بن يحيى، جيجل ص16، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.univ-jijel.dz/revue/revue_n10.pdf (تاريخ الاطلاع 2010/03/19)

خلاصة:

تبين من خلال دراسة هذا الفصل، أن موضوع الحوكمة يتمتع بمكانة علمية خاصة، كنظام يقوم على مبادئ أساسية(المشاركة، الشفافية، الفعالية، المساءلة، الثقة...) تعد منهج كل إصلاح حقيقي على هذا الأساس سارعت المنظمات الإقليمية والدولية والحكومات أيضا للترويج له باعتباره أساس صلاح الأنظمة أو فسادها على جميع المستويات بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي.

كما رأينا، أن لمفهوم الحوكمة خصوصيات في مؤسسات التعليم العالي، ترتبط بطبيعة وعناصر هذا النوع من المؤسسات. كما يجب أن تترجم مبادئ الحوكمة إلى سلوك وإجراءات ونظم وممارسات تطبق على كل أعضاء الأسرة الجامعية.

أما فيما يخص واقع التعليم العالي في الجزائر، رأينا أن الواقع الحالي للجامعات الجزائرية يعيق كل مساعي إصلاحه، بسبب التهميش الواضح للعناصر المشكلة للمحيط الجامعي وغياب التفاعل والترابط بينها، كما يُعد مشروع ميثاق أخلاقيات المهنة الجامعية مُنطلق أساسي لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعة الجزائرية، وهذا لارتباط مبادئه ارتباطا وثيقا بمفهوم ومبادئ الحوكمة.

على هذا الأساس يكون من الضروري العمل وبسرعة على الانتقال من النموذج الحالي للتعليم الجامعي الذي تراكمت مشكلاته، إلى نموذج جديد أصلح منه، يرتكز على مبادئ الحوكمة ، ويُعد السبيل الوحيد لتطوير العمل الأكاديمي للجامعة الجزائرية، كما سيكون المَخرج من حالة الركود والتخلف من خلال مساهمته في تفعيل دور الجامعة وقيادة مسيرة المجتمع نحو التغيير والتنمية المنشودة. بمشاركة كل أعضاء الأسرة الجامعية، وبالتركيز على العنصر البشري الذي يُعد أساس كل تنمية.

يرتبط هذا النموذج إرتباطا وثيقا باهتمام وإرادة ودعم أصحاب القرار، لبناء نظام سياسي فعَّال وسلطة جامعية ناجحة تربي الأفراد على ثقافة الديمقراطية في إطار منظومة مبادئ وقيم، يقودها وازع أخلاقي يُراعي ثقافة البيئة الجامعية والتي لا تنفصل عن البيئة السياسية والمجتمعية، ودون هذه المنظومة لا يمكن التنبؤ بنجاح برامج حوكمة الجامعات الجزائرية مهما كان طموحها ومهما كانت عزيمة القائمين عليها.

يُعد الطالب محور الحوكمة الجامعية، وحجر الزاوية في العملية التعليمية، والغاية النهائية التي تُركز عليها أنشطة كل العناصر الأخرى المشكلة للحوكمة الجامعية. لهذا سنحاول من خلال الفصل الثالث، استكمال الجانب النظري للبحث، بتطبيق أسلوب معاينة الحصص في دراسة بعض مبادئ الحوكمة والمتمثلة في: الرضا، التفاعل(العلاقات–المشاركة)، الثقة ، الفعالية، الطموحات المستقبلية من خلال آراء عينة من طلبة جامعة فرحات عباس.

الفصل الثالث:

دراسة تطبيقية حول بعض مبادئ الحوكمة الجامعية

من خلال سبر لآراء

طلبة جامعة فرحات عباس

تمهيد

تُعتبر الدراسة الميدانية إسقاطا لما جاء في الجانب النظري للبحث، لهذا سنقوم في هذا الفصل باستخدام أسلوب معاينة الحصص في دراسة واقع بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر لآراء الطلبة، بما يتناسب والوحدة الإحصائية المدروسة، تتمثل أهم هذه المبادئ في رضا الطالب عن المحيط البيداغوجي، تفاعل الطالب داخل محيطه الجامعي(العلاقات–المشاركة)، ثقة الطالب في أهم الهيئات المكونة للجامعة، فعالية التحصيل الدراسي للطالب وفعالية أهم الهيئات المكونة للجامعة وتقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت، طموحات الطالب المستقبلية من خلال الدراسة الجامعية.

لا يمكن القيام بهذه الدراسة دون إتباع إجراءات منهجية تسمح بتحديد الخطوات التي يجب المرور بها والمعلومات التي يجب الحصول عليها، بهدف الوصول إلى استخلاص نتائج ميدانية تأكد أو تنفي فرضيات هذا البحث.

قبل الخوض في عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، ارتأينا أن نعرف بجامعة فرحات عباس من خلال نبذة عن تاريخها وأهم هياكلها البيداغوجية وكذا كلياتها وأقسامها وعدد الطلبة والأساتذة.

بناء على ذلك، سيتم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث:

يتضمن المبحث الأول تقديم لجامعة فرحات عباس.

يتم من خلال المبحث الثاني عرض الإطار المنهجي للدراسة الميدانية.

أما المبحث الثالث فيتضمن عرض وتحليل لنتائج الدراسة الميدانية.

المبحث الأول: تقديم جامعة فرحات عباس

سيتم من خلال هذا المبحث، تقديم لمحة عن جامعة فرحات عباس سطيف من خلال عرض هيكلها التنظيمي، التأطير والبحث العلمي، المصالح البيداغوجية المتوفرة، لمحة عن تبني نظام LMD وأيضا علاقة جامعة فرحات عباس بالتنمية والتعاون.

1.1. هيكلة الجامعة[1]

تم إنشاء المركز الجامعي بسطيف (9 أفريل 1978) بموجب المرسوم رقم 78/133، بلغ عدد الطلبة آنذاك 242 طالبا موزعين على التخصصات: الجذع المشترك للتكنولوجيا، العلوم الاقتصادية اللغات الأجنبية. تمت إعادة هيكلة الجامعة إلى معاهد وطنية للتعليم العالي (1984) بمقتضى المراسيم 243-84/248، وفي 1 أوت 1989 تحولت المعاهد الوطنية(الإعلام الآلي، الكيمياء البيولوجيا، العلوم الإقتصادية، الإلكترونيك، الميكانيك) للتعليم العالي بسطيف إلى جامعة والتي أصبحت منذ 17 أكتوبر تحمل إسم فرحات عباس، الرئيس الأول للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (1958)، أثناء الثورة الجزائرية (1954-1962)، خلال السنة الجامعية 1999-2000، وتطبيقا للتنظيم الهيكلي الجديد للتعليم العالي والبحث العلمي (المرسوم رقم 393/98 المؤرخ في 2 ديسمبر 1998) قُسمت الجامعة إلى 6 كليات وهي:

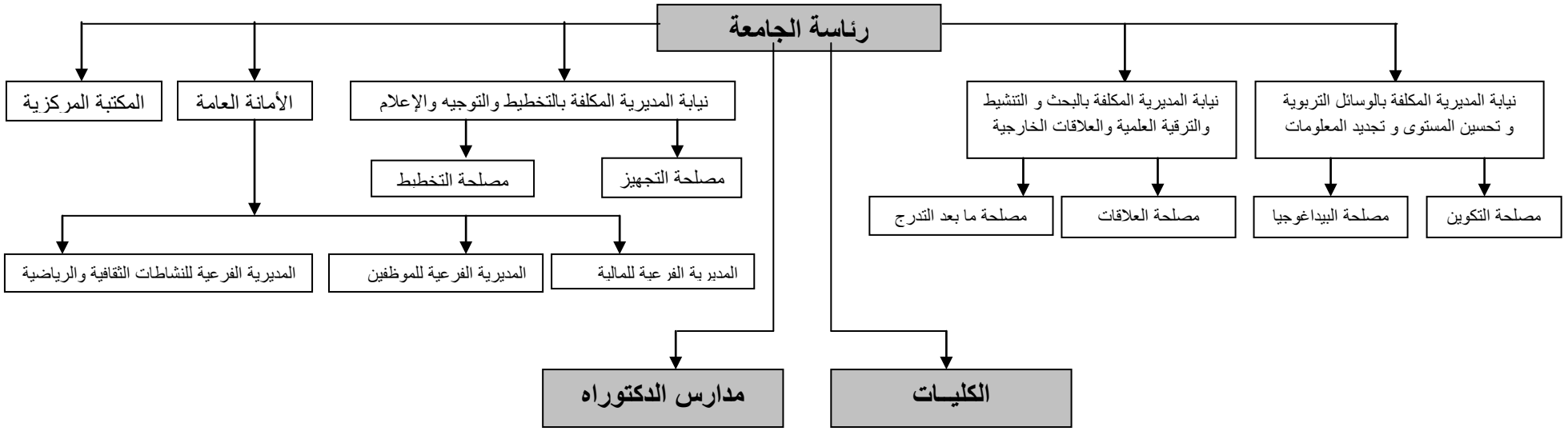
كلية العلوم، كلية الآداب والعلوم الإجتماعية، كلية الهندسة، كلية الطب، كلية الحقوق، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

في مجال الدراسات العليا، عملت جامعة فرحات عباس على التوسيع في فتح دراسات ما بعد التدرج وفتح مدارس الدكتوراه في شتى التخصصات.

يمكن توضيح الهيكل التنظيمي لجامعة فرحات عباس كما هو مبين في الشكل رقم (01.3):

[1] دليل الجامعة [2003- 2004]: ص19-20.

الهيكل التنظيمي للجامعة



كلية الحقوق	كلية الآداب والعلوم الإجتماعية	كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير	كلية العلوم	كلية الهندسة	كلية الطب
قسم الحقوق	قسم اللغة والأدب العربي	قسم علوم التسيير	قسم الكيمياء	قسم الإعلام الآلي	قسم الطب
	قسم علم الإجتماع	قسم العلوم الإقتصادية	قسم الفيزياء	قسم الإلكترونيك	قسم الصيدلة
	قسم علم النفس	قسم العلوم التجارية	قسم الرياضيات	قسم الميكانيك	قسم جراحة الأسنان
	قسم الفرنسية		قسم علوم الأرض	قسم هندسة الطرائق	
	الإنجليزية		قسم العلوم الزراعية	قسم الإلكتروتقني	
	الترجمة		قسم البيولوجيا	قسم الهندسة المدنية	
	التاريخ			قسم الهندسة المعمارية	
	علم الإتصال			قسم العلوم والتقنيات	

المصدر: دليل الجامعة 2003- 2004 (مع تعديلات إضافية وفقا لمعلومات مقدمة من مصلحة الإحصاء والتخطيط)

2.1. التأطير والبحث العلمي

تتضمن هذه النقطة بعض الإحصاءات التي تخص التأطير البيداغوجي، الإداري والبحث العلمي في جامعة فرحات عباس[1].

1.2.1. التأطير البيداغوجي

تتوافر جامعة فرحات عباس على كفاءات علمية عالية، من أساتذة مؤطرين في مستويات التدرج وما بعد التدرج، قُدر عددهم[2] إلى غاية 2009-2010 بـ: 1473 أستاذا دائما ومشاركا، في المقابل بلغ عدد طلبة جامعة فرحات عباس 51085 طالباً في التدرج و 2141 طالباً في دراسات ما بعد التدرج و268 من حاملي شهادات ما بعد التدرج.

2.2.1. التأطير الإداري

يضمن تسيير المصالح الإدارية والخدمات الاجتماعية الجامعية 1609 موظفا وعاملا إلى غاية سنة 2009-2010.

3.2.1. البحث العلمي

تتوافر الجامعة على عدد كمي ونوعي من الأساتذة والباحثين في مختلف التخصصات العلمية حيث تجاوزت شهرة ومكانة الكثير منهم حدود الوطن، وذلك من خلال مساهماتهم العلمية في مختلف المنتدبات الدولية، وبحوثهم المنشورة في كتب أو في دوريات علمية متخصصة يصل عددها إلى 800 مقالا ودراسة.

بالجامعة كذلك مخابر* (34 مخبرا) ومشاريع بحث (150 مشروعا) بمواضيع ومحاور علمية أصيلة هامة جداً وطنيا ودوليا، تتوزع على فروع الطب والهندسة والعلوم الحيوية، والصحة والبيئة والعلوم الإقتصادية، وعلوم التسيير، والعلوم المالية، والعلوم الإجتماعية، والآداب واللغات.

بالإضافة إلى التعاون مع مخابر بحث مختلفة على الصعيد الوطني، فإن جامعة فرحات عباس تربطها عقود تعاون وعلاقات علمية مع عدة جامعات أجنبية (نانسي، ستراسبورغ، بوردو، مرسيليا ران، ليون، رامس (فرنسا)، الإسكندرية (مصر)، حلب (سوريا)، طوكيو (اليابان)، وارسو (بلونيا)).

هناك مشاريع إتفاقيات تعاون علمي وبحث قيد الإنهاء، مع جامعات ومراكز بحوث أجنبية أخرى.

---

[1] دليل الجامعة [2003- 2004]: مرجع سابق، ص 23-26.

[2] وثائق مقدمة من مصلحة الإحصاء والتخطيط لجامعة فرحات عباس.

* بلغ عدد مخابر البحث 41 مخبرا إلى غاية سنة 2010.

3.1. المصالح المشتركة

تتوافر جامعة فرحات عباس على المصالح التالية[1]:

- **المكتبة الجامعية:** تحتوي الجامعة على مكتبة مركزية تضم 263.000 عنوانا في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى 112 عنوان دورية و10 بنك معلوماتية ومعطيات. تُسَير المكتبة من قبل محاسب رئيس يشرف على أربع مصالح هي: قسم الاقتناء، قسم الفهرسة، قسم الإعارة وقسم البحث البيبليوغرافي؛
- **المركز السمعي البصري:** بالجامعة مُجمَّع حديث يشمل، قاعة للمحاضرات تتسع لـــ: 500 مقعداً وقاعات لورشات عمل ويتوافر على أحدث التجهيزات السمعية البصرية.

من أنشطة المركز، تنظيم الأيام الدولية للفيلم العلمي الذي يعرف إقبالا متزايدا من قبل المتخصصين في السمعي–البصري من مختلف البلدان العربية والأجنبية، ولقد أصبحت هذه التظاهرة من التقاليد العلمية السنوية التي تتميز بها جامعة سطيف.

يساهم المركز السمعي البصري بصفة فعَّالة في إدخال وتطوير الطرق السمعية البصرية في التعليم والدراسة والبحث العلمي والنشاطات الثقافية، وفي الوقت نفسه هو مؤسسة بيداغوجية لرسكلة وتكوين الطلبة ميدانيا، في مجال الإعلام والوسائل السمعية البصرية؛

- **شبكة الإنترنت:** عملا بحتمية توسيع وتعميم وتأطير وتفعيل الإعلام الآلي والإنترنت، كوسائل علمية وبيداغوجية، تم تعميم شبكة الإنترنت والإعلام الآلي على مستوى كل أقسام الكليات والمصالح المشتركة؛
- **مركز التعليم المكثف للغات:** موازاة مع التأطير البيداغوجي العادي والنظامي للغات الأجنبية وعملا بتكثيف وتوسيع دراسة اللغات الأجنبية، هناك مركز خاص لذلك يسمى مركز التعليم المكثف للغات، لكل من يرغب في دراسة اللغات الأجنبية سواء من الأسرة الجامعية أو من خارج الجامعة، اللغات التي تدرس حاليا بهذا المركز هي: الفرنسية، الانجليزية، الألمانية؛
- **مصلحة الإعلام والإتصال:** تم تفعيل مصلحة الإعلام والإتصال في مارس 2003 بهدف القيام بـــ:
  - جمع المعلومات المتعلقة بالنشاط العلمي والبيداغوجي والثقافي بالجامعة وإعلام الأسرة الجامعة والصحافة بها؛
  - تـــتولى تغطية كل نشاط ثقافي ورياضي وعلمي للأسرة الجامعية (طلبة، أساتذة عمال وموظفين)؛
  - تغطية ومتابعة إعلامية لكل نشاط داخلي وخارجي للجامعة؛
  - تجديد وتحديث المعلومات حول الجامعة عبر الإنترنت؛

[1] دليل الجامعة [2003- 2004]: مرجع سابق، ص 44-48.

- توثيق وتدوين وجمع كل ما ينشر إعلاميا حول الجامعات الجزائرية بصفة عامة؛
- تزويد الكليات والمصالح الإدارية المشتركة بالقوانين والإجراءات الجديدة، التي تصدرها وزارة التعليم العالي أو الترتيبات الداخلية التي تصدر من الجامعة؛
- تنظيم عملية الإشهار والمعلقات الإعلامية للكليات؛
- إعداد المجلة الإخبارية للجامعة (رسالة الجامعة)؛
- التجديد الدوري لدليل الجامعة.

– **مصلحة التوجيه المستقبلي والمهني للطالب:** تم إنشاء هذه المصلحة في مارس2003 بهدف تزويد الطالب بـــ:

- التوجيه البيداغوجي والعلمي لمؤسسات جامعية داخل وخارج الوطن؛
- رصد التخصصات العلمية في مستوى ما بعد التدرج للطلبة الذين يريدون مواصلة الدراسات العليا بالجامعات الجزائربة أو خارج الوطن؛
- التوجيه المهني والوظيفي للطالب.

4.1. جامعة فرحات عباس في ظل نظام لـــ: LMD

بعد دراسة معمقة للإمكانات المتو افرة (التأطير، المخابر)، تبنَّت جامعة فرحات عباس هذا النظام لضمان تكوين جامعي جدي ونوعي من ج هة، وتمكين الجامعة من التطلع على محيطها الإجتماعي والاقتصادي من جهة أخرى.

من الصعب استخلاص نتائج تقييم مفصل ونهائي لتطبيق هذا النظام بالجامعة ، وإنما هناك عدة مؤشرات عقلانية تمكن من تقييم مرحلي لتطبيق ه، فمثلا عدم ليونة النظام ال كلاسيكي أعاق كثيرا إمكانية اتخاذ مبادرات تطوير وتحسين نظام التكوين الجامعي، هذه الصعوبة زالت في نظام الإصلاحات LMD الذي مكَّن الفرق البيداغوجية من تحسين ووضع برامج التطوير حسب عوامل ومعطيات حقيقية، مما خلق حركية جديدة بين الجامعة والمتعاملين معها.

إضافة إلى ذلك فإن هذا النظام يوفر فرصاً وظروفاً لوضع اختصاصات عديدة في مختلف المستويات في التكوين الجامعي والتي تناسب عالم الشغل.

وللعلم فقد تبنَّت جامعة فرحات عباس – سطيف– نظام LMD منذ السنة الجامعية 2005-2006 بفتح تخصصات في الليسانس في 06 مجالات، ليرتفع تدريجيا من سنة لأخرى، وقد كرَّمت الجامعة خرِّجي الدفعة الأولى في جوان 2008 والذي تزامن مع حفل إحياء الذكرى الثلاثين لإنشاء جامعة فرحات عباس، مما سمح لكل حاملي شهادة ليسانس نظام LMD بالتسجيل في مجالات الماستر المختلفة[1].

[1] رسالة جامعة سطيف[2009]: نشرة إعلامية تصدر عن جامعة فرحات عباس، العدد 05 ، ص25.

5.1. جامعة فرحات عباس وعلاقتها بالتنمية والتعاون[1]

الجامعة مدعوة في ظل التحولات الحاصلة محليا وعالميا، إلى أن تواكب هذه التحولات وأن ترتبط أكثر بمحيطها، وذلك عبر برمجة البحوث التي تتوافق مع مقتضيات التنمية، وفي هذا الإطار فإن باحثين جامعة فرحات عباس واعون بهذه المسؤولية حيث نلاحظ أن مجالات البحث المعتمدة تتمحور حول الفلاحة والصناعات الغذائية، البيئة والري، الطاقة والمواد، السكن والعمران، الصحة تكنولوجيات الإعلام والاتصال الشراكة الاقتصادية، تنمية الموارد البشرية.

لذلك بالإمكان تحقيق الكثير، لو تضافرت جهود الطرفين، الجامعة بإمكاناتها البحثية ومحيطها بما يوفره من إمكانات تقنية، وفضاءات خصبة للبحث بالإضافة إلى ترقية إرادة التعاون بينهما، بما يحقق مبدأ الشراكة الحقيقية.

إن قانون أوت 1998 الذي سمح بإعادة هيكلة قطاع التعليم العالي، مكّن من استحداث مخابر البحث العلمي، حيث تقوم بدورين أساسيين الأول يمكن في التكوين ما بعد التدرج والثاني في التعامل مع الشريك الاقتصادي والاجتماعي من أجل تطوير هذا القطاع.

إن تجارب التنمية الناجحة عبر العالم هي النماذج المبينة على العلاقة الجامعة–المتعامل الاقتصادي، لا يمكن للجامعة الجزائرية أن تشذ عن هذه القاعدة، حيث تعمل دائما على تقوية وتعميم التعامل مع الشريك الاقتصادي.

في ظل إستراتيجية تفتحها على محيطها الاجتماعي، أقامت جامعة فرحات عباس علاقات مع الوسط الاقتصادي، تتكون من مختصين من الجانبين، حيث ترتبط عدة مخابر من جامعتنا حاليا بأعمال بحث لصالح الشركاء الاقتصاديين.

بهدف مواكبة التحولات الاقتصادية الحاصلة، يتوجب تحويل الجامعة إلى أداة حقيقية للبحث والتنمية التكنولوجية، وذلك عبر اعتماد المناهج والطرق الحديثة، للتسيير التي تُتيحها التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، واعتمادها على الكفاءات العلمية.

في مجال التعاون عَمِلت جامعة فرحات عباس بمبدأ التفتح منذ مدة، من خلال فتح جسور التواصل بينها وبين شركائها الاجتماعيين والاقتصاديين، وخير دليل أنها ارتبطت باتفاقيات تعاون مع الكثير من المؤسسات (اتصالات الجزائر، مؤسسة BCR الوكالة الوطنية للطرق السريعة، مؤسسة ترفيسود العلمة، مؤسسة الاسمنت بعين الكبيرة، أوراسكوم تيلكوم، كوندور...).

في مجال التعاون حقّقت جامعة فرحات عباس قفزة نوعية في السنوات الأخيرة، حيث ارتبطت باتفاقيات تعاون جديدة مع شبكة من الجامعات الأوروبية ستراسبورغ، كليورمون فيران، ران1، ماتز ليون1، معهد الدراسات السياسية (IEP) ليون، الوكالة الجامعية الفرانكوفونية (AUF)، جامعة إلمناو الألمانية وجامعات عربية مثل جامعة محمد الخامس– الرباط، بالمملكة المغربية.

[1] رسالة جامعة سطيف[2009]: مرجع سابق، ص 26.

المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

يتناول هذا المبحث الإطار المنهجي لتصميم الدراسة الميدانية، ويتضمن كلا من أهداف الدراسة الميدانية، إشكالية وفرضيات الدراسة، تصميم الاستبيان، تصميم خطة معاينة، إجراءات العمل الميداني، توزيع حجم العينة حسب متغيرات الدراسة.

1.2. أهداف الدراسة الميدانية

نهدف من وراء الدراسة الميدانية إلى تحقيق مايلي:

- إسقاط الجانب النظري للبحث، بمعنى تطبيق أسلوب المعاينة في دراسة بعض مبادئ الحوكمة الجامعية (الرضا، التفاعل، الثقة، الفعالية، الطموحات المستقبلية) من خلال سبر لآراء طلبة جامعة فرحات عباس، لهذا يمكننا توضيح أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية كما هو موضح في الشكل البياني رقم (02.3):

شكل رقم(02.3): الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

أهداف الدراسة
إشكالية وفرضيات الدراسة
تصميم الإستبيان
- متغيرات المراقبة (خصائص العينة) - محاور الدراسة: **رضا** الطالب عن محيطه البيداغوجي، **تفاعل** الطالب داخل محيطه الجامعي، **ثقة** الطالب في مختلف الهيئات المكونة للجامعة **الفعالية**(تقييم الأداء)، **طموحات** الطلبة المستقبلية. - صدق الإستيان، تجريب الإستبيان، اختبار ثبات الإستبيان
تصميم خطة معاينة
تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية المجال الجغرافي والزمني للدراسة
طريقة المعاينة
متغيرات المراقبة
طريقة جمع البيانات
أساليب التحليل الإحصائي
تحديد حجم العينة
إجراءات العمل الميداني
تدريب فريق العمل الميداني
آلية العمل الميداني
جمع البيانات
مراجعة وترميز وإدخال البيانات
توزيع حجم العينة حسب متغيرات المراقبة
تحليل نتائج الدراسة الميدانية وفقا لمحاور الدراسة
1 - محور الرضا
2 - محور التفاعل: - العلاقات؛ - المشاركة
3 - محور الثقة
4 - محور الفعالية (تقييم الأداء): - تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت
5 - محور الطموحات المستقبلية في إطار الدراسة الجامعية
نتائج الدراسة الميدانية
مناقشة الفرضيات

المصدر: من إعداد الطالبة

- من خلال تطرقنا إلى المفاهيم النظرية لموضوع الدراسة، وبالنظر إلى طبيعة هذا الموضوع سواء على المستوى الكلي فيما يخص الحكم الراشد ومبادئه أو على المستوى الجزئي فيما يخص الحوكمة وخصوصياتها في مؤسسات التعليم العالي، نحاول إسقاط بعض المبادئ على جامعة فرحات عباس من جانب الطالب، والتي نرى أنها أساسية لتجسيد الحوكمة ومرتبطة ارتباطا وثيقا بمفهومها والمتمثلة في: **الرضا التفاعل، الثقة، الفعالية (تقييم الأداء)** –فعالية التحصيل الدراسي للطالب وفعالية الهيئات المكونة للجامعة وتقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت–، **الطموحات المستقبلية** ، حيث ينعكس غياب هذه المبادئ سلبا على الواقع المدروس، بهذا سنستخدم أسلوب معاينة الحصص في دراسة واقع هذه المبادئ من خلال آراء الطلبة وذلك بتجسيدها في محاور تمثل محاور الاستبيان.

بما أن الدراسة ستقتصر على الوحدة الإحصائية "**الطالب**" وذلك نظرا للمبررات المذكورة في بداية البحث، سنقوم بإسقاط المبادئ السابقة الذكر بما يتناسب والوحدة الإحصائية المدروسة نظرا لأن بقية المبادئ تناسب باقي عناصر الحوكمة الجامعية، ويتفرع هذا الهدف حسب المبادئ المدروسة إلى مايلي:

- معرفة درجة **رضا الطلبة على المحيط البيداغوجي** (الجوانب الدراسية، طريقة التوجيه الأولي للتخصصات المختلفة، الرضا عن التخصص الحالي، حركية الطلبة بين التخصصات) الذي ينتمون إليه، حسب الكلية، النظام والجنس؛
- معرفة درجة **تفاعل الطلبة داخل المحيط الجامعي** حسب متغير الجنس وذلك من خلال تقييم العلاقات التي تربطهم بالأساتذة ومعرفة نسبة الطلبة المهتمين باللجان البيداغوجية ونسبة الإنخراط في التنظيمات الطلابية؛
- تقييم **ثقة الطلبة في الهيئات** المكونة للجامعة حسب الكليات؛
- تقييم **مستوى الأداء** من خلال تقييم **فعالية التحصيل الدراسي للطالب** ذاتيا و **تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة** ، **تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت** ، حسب الكلية النظام والجنس؛
- دراسة **مستوى طموحات وآفاق الطلبة المستقبلية** وعلاقتها بالمحيط العائلي، حسب التخصص (الكلية) والجنس.

- تهدف هذه الدراسة إلى توفير قاعدة بيانات ذات مصداقية ودقة إحصائية مقبولة، حول موضوع الدراسة باستخدام أسلوب المعاينة، وهذا طبعا سيعتمد بالأساس على دقة الخطوات المتبعة في تصميم خطة معاينة؛
- معرفة أهمية الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، خاصة إذا ما تم تصميمه وفقا للأسس العلمية حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بفرضيات الدراسة؛

- تهدف هذه الدراسة أيضا إلى اختبار الفروق في آراء الطلبة، ومدى دلالتها الإحصائية وفقا لمتغيرات المراقبة، بمعنى اختبار العلاقة بين آراء الطلبة ومتغيرات المراقبة كلما كان ذلك يخدم البحث؛
- تقييم أهمية أسلوب المعاينة بصفة عامة، ومعاينة الحصص بصفة خاصة في دراسة واقع بعض مبادئ الحوكمة الجامعية، من خلال تقييم أهمية ومصداقية النتائج المتوصل إليها ومدى دلالتها الإحصائية وتوافقها مع الواقع.

2.2. إشكالية وفرضيات الدراسة

تتمثل الإشكالية العامة للموضوع والتي تم طرحها في مقدمة البحث في:

إلى أي مدى يمكن توظيف أسلوب معاينة الحصص في إسقاط وتحليل بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر للآراء لدى الطلبة ؟

للإجابة على هذا التساؤل، افترضنا مايلي:

آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تتوافق مع مبادئ الحوكمة المتمثلة في: الرضا، التفاعل الثقة، الفعالية، الطموحات والمشاريع المستقبلية.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- طلبة جامعة فرحات عباس غير راضين عن المحيط البيداغوجي الذي يدرسون فيه؛
- طلبة جامعة فرحات عباس غير متفاعلين داخل محيطهم الجامعي؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون في الهيئات المكونة للجامعة؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يُقيِّمون أدائهم الدراسي، أداء الهيئات الجامعية، أداء المكتبة وخدمة الإنترنت بالجيد؛
- طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون بدرجة كبيرة في مساهم ة المسار الجامعي (الشهادة– التخصص) في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية؛
- آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تختلف وفقا لخصائص العينة المتمثلة في الكلية، الجنس السنة، النظام الدراسي.

تسهيلا للعمل المنهجي، نحاول استغلال فقط النتائج التي تجيب على فرضيات الدراسة، ذلك نظراُ لوجود عدد كبير من المتغيرات التي يصعب استغلالها في إطار حدود البحث.

3.2. تصميم الاستبيان

يُعد الاستبيان[1] الأداة الأساسية في هذا البحث، راعينا فيه استخدام كل أنواع الأسئلة، وغلب عليها نوع الأسئلة المغلقة، وهذا لتسهيل عملية الإجابة وربح الوقت، ومرت مرحلة تصميم الاستبيان بالخطوات التالية:

[1] أنظر الملحق رقم (01)، ص

1.3.2. بناء الاستبيان

اعتمد بناء الاستبيان بشكل إجمالي على جزئين رئيسين:

أ. تحديد متغيرات الدراسة(خصائص العينة)

هي عبارة عن متغيرات ثابتة لكل مستجيب، تكون في غالب الأحيان متغيرات نوعية (متغيرات اسمية أو ترتيبية) أو متغيرات كمية تُحوَّل فيما بعد إلى متغيرات فئوية (ترتيبية). الهدف من استخدام هذه المتغيرات هو تحديد إطار الدراسة بمعنى تحديد المجتمع الإحصائي والوحدة الإحصائية المستهدفة تبعا للموضوع المدروس، أضف إلى ذلك أهميتها في تحليل نتائج الدراسة من خلال مقاطعتها مع مختلف أسئلة الدراسة كلما كان ذلك يخدم البحث.

بما أن دراستنا اقتصرت على دراسة الحوكمة الجامعية من جانب الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، كانت متغيرات المراقبة المناسبة للوحدة الإحصائية المدروسة هي:

- **الكلية:** تضم جامعة فرحات عباس ست كليات وذلك خلال فترة تنفيذ الاستقصاء الممتدة من 21 أفريل إلى 11ماي 2009 وهي: كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، كلية الحقوق، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية المهندس ، كلية العلوم، كلية العلوم الطبية والصيدلة؛
- **النظام:** تطبق جامعة فرحات عباس نظامين، النظام الكلاسيكي ونظام الـــ ل.م.د على مستوى كل الكليات عدا كليتي الحقوق والعلوم الطبية والصيدلة، كما شملت الدراسة أيضا طلبة الماستر الطور الثاني لنظام الـــ ل.م.د، واستبعدت طلبة الماجستير، من جهة لقلة عددهم خاصة في الكليات ذات الطابع العلمي والتقني ومن جهة أخرى لتشتت (انقسام)هذه الفئة بين الدراسة النظرية والدراسة التطبيقية؛
- **السنة الدراسية:** يضم هذا المتغير سبعة أطوار، من السنة الأولى إلى السنة السابعة؛
- **الجنس:** يعكس متغير الجنس إما ذكر أو أنثى؛

هذه المتغيرات عبارة عن **متغيرات قبلية**، تُحدَّد حصصها وفقا لنسبة المعاينة قبل تنفيذ الإستقصاء.

- **العمر:** يضم هذا المتغير الفئات العمرية للوحدة الإحصائية خلال الفترة الدراسية الجامعية؛
- **المستوى التعليمي للأولياء:** يحتوي هذا المتغير على ستة مستويات وهي أمِّي، يعرف القراءة والكتابة، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي؛
- **الصنف الاجتماعي- المهني لرب الأسرة:** يحتوي هذا المتغير على عشرة أصناف (أنظر الملحق رقم-01)؛
- **الوسط الجغرافي:** يضم هذا المتغير ثلاثة أوساط وهي: الوسط الحضري، الوسط شبه الحضري والوسط الريفي.

هذه المتغيرات عبارة عن **متغيرات بعدية**، تُحدَّد حصصها وفقا للنتائج المحصل عليها بعد الإستقصاء.

ب. محاور الدراسة

في الغالب يحتوي الاستبيان على أكثر من محور، يتكون كل محور من أسئلة مكملة لبعضها البعض حيث تعكس هذه الأسئلة إجمالي ما يعبر عنه المحور، ويجسد كل محور مبدأ من مبادئ الحوكمة الجامعية المدروسة كالآتي:

- **محور خاص بمبدأ الرضا، ويمثل رضا الطالب عن المحيط البيداغوجي، يضم أربعة جوانب كالآتي:**
  - تقييم درجة الرضا على أهم الجوانب الدراسية، باستخدام أسئلة تعكس هذه الجوانب (محتوى البرامج، طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات، التقييم، معاملة الأساتذة...)؛
  - معرفة طريقة التوجيه الأولي للطلبة نحو التخصصات المختلفة، على هذا الأساس اشتمل هذا الجانب على أسئلة تتعلق بطريقة التوجيه الأولي(حسب رغبة شخصية حسب المعدل إجباري بسبب ظروف أخرى)، أسئلة تمثل الدوافع المختلفة لاختيار التخصص إذا كان حسب الرغبة الشخصية، وأسئلة تمثل أسباب الاختيار الإجباري لظروف أخرى غير المعدل؛
  - معرفة رضا الطالب عن تخصصه الحالي بغض النظر عن طريقة التوجيه، وتضمن هذا الجانب سؤال يعكس رضا الطالب عن تخصصه الحالي؛
  - دراسة حركية الطلبة بين الكليات والتخصصات المختلفة، بمعنى التحويل من كلية لأخرى وهذا ما يعكس عدم استقرار الطالب في تخصصه الأوَّلي وبالتالي عدم رضاه عنه، لهذا اشتمل هذا الجانب على سؤال عن دراسة الطالب لتخصص آخر قبل تخصصه الحالي.
- **محور خاص بالتفاعل، بمعنى تفاعل الطلبة داخل المحيط الجامعي يضم هذا المحور عنصرين أو بالأحرى مبدأين أساسيين،هما: العلاقات والمشاركة، لهذا اشمل على جانبين كالآتي:**
  - جانب خاص **بتقييم العلاقات التي تربط الطالب بالأساتذة**، واشتمل على سؤال يقيم هذه العلاقة مع تحليل الأسباب إذا كانت الآراء سلبية؛
  - جانب يتعلق **باهتمام الطلبة باللجان البيداغوجية**، مع تحليل أسباب عدم المشاركة وتضمن أسئلة تتعلق بهذه النقاط؛
  - جانب يتعلق **بانخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية**، مع تحليل أسباب عدم الإنخراط أيضا، واشتمل بدوره على أسئلة حول هذه النقاط.
- **محور يتضمن تقييم ثقة الطلبة في أهم الهيئات المكونة للجامعة، واشتمل على أسئلة تمثل مختلف الهيئات المكونة للجامعة؛**

- محور يعكس مبدأ الفعالية بمعنى تقييم مستوى الأداء، احتوى هذا المحور أيضا على ثلاثة جوانب هي:

- جانب يتعلق **بتقييم فعالية التحصيل الدراسي** ، وذلك من خلال التقييم الذاتي للطالب لمستواه الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار معيار إعادة السنة وعدد مرات الإعادة بالتالي اشتمل هذا الجانب على سؤال حول تقييم المستوى الدراسي، أسئلة تعكس أسباب ضعف المستوى، أسئلة حول إعادة السنة وعدد مرات الإعادة؛
- جانب خاص **بتقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة** ، واشمل على أسئلة تمثل مختلف الهيئات المكونة للجامعة؛
- جانب يتضمن **تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت** ، بهذا اشتمل على أسئلة حول أهم جوانب أداء المكتبة وخدمة الإنترنت.

- محور تضمن دراسة مستوى طموحات الطالب وآفاقه المستقبلية في إطار الدراسة الجامعية وأيضا المحيط العائلي للطالب وتطرق للجوانب التالية:

- جانب يدرس **المحيط الاجتماعي للطالب،** عن طريق معرفة عدد الإخوة والأخوات المتخرجين من الجامعة ووجود أشخاص في المحيط المباشر للطالب في إطار الدراسات العليا، وأيضا تقييم درجة الطموح التي يمكن أن تحققها الدراسة الجامعية بالنسبة للطالب ولمحيطه، واشتمل على أسئلة تعكس هذا المحتوى؛
- جانب يتعلق **بطموحات الطلبة في إطار الدراسات العليا؛**
- جانب تضمن **تقييم مساهمة المسار الجامعي**(الشهادة، التخصص) في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية للطلبة؛
- جانب تطرق **لتقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني** من خلال الدراسة الجامعية؛
- جانب تضمن **تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطالب أن يحققها** من خلال الدراسة الجامعية؛
- جانب يتعلق **بمعرفة مدى وعي الطالب وتمسكه بالدراسة الجامعية** ، باختبار قراره الفاصل بين مواصلة الدراسة والفرصة المتاحة بدل الدراسة.

بصفة عامة يمكن عرض متغيرات ومحاور الدراسة والأسئلة المقابلة لها في الإستبيان كما هو مبين في الجدول رقم(01.3):

جدول رقم(01.3): مكونات الإستبيان

خصائص أفراد العينة القبلية	الأسئلة المقابلة لها في الإستبيان
الكلية، النظام الدراسي، السنة، الجنس	س1، س2، س3، س4
محاور الإستبيان	**الأسئلة المقابلة لها في الإستبيان**
المحور رقم (01): رضا الطالب عن محيطه البيداغوجي	الأسئلة المرتبطة به
- الجوانب الدراسية	- س5، س6
- طريقة التوجيه الأولي للتخصص	- س7، س8، س9، س10
- الرضا عن التخصص الحالي	- س13
- حركية الطلبة بين التخصصات	- س14
محور رقم (02): تفاعل الطالب داخل محيطه الجامعي	**الأسئلة المرتبطة به**
-العلاقات	-س15، س16، س17
-الاهتمام بالمشاركة في اللجان البيداغوجية	-س18، س19، س20
-الإنخراط في التنظيمات الطلابية	-س21، س22، س23، س24
محور رقم (03): ثقة الطلبة في أهم الهيئات المكونة للجامعة	**-س25**
محور رقم (04): الفعالية(تقييم مستوى الأداء)	**الأسئلة المرتبطة به**
- تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب	-س26، س27، س28، س29، س31 ،س32
- تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة	-س33
- تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت	-س34، س36، س37، س38، س39
المحور رقم (05): المحيط العائلي للطالب وطموحاته المستقبلية في إطار الجامعية	**الأسئلة المرتبطة به**
- المحيط العائلي للطالب في إطار الدراسة الجامعية	-س49، س50، س51
- طموحات الطلبة في الدراسات العليا	-س52
- تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات وآفاق الطلبة المستقبلية	-س53
- تقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية	-س54، س55، س56
- تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطالب أن يحققها من خلال الدراسة الجامعية	-س57
- موقف الطلبة اتجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة	-س59
خصائص أفراد العينة البعدية	**الأسئلة المقابلة لها في الإستبيان**
العمر، المستوى التعليمي للأولياء، مهنة رب الأسرة، مكان الإقامة	-س60، س61 س62، س63

المصدر: من إعداد الطالبة

2.3.2. صدق الإستبيان

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بالإضافة إلى متخصصة في جمع البيانات والتحليل العاملي (***ACP***) من كلية العلوم، قسم الرياضيات وبمتابعة ومراجعة المشرف الذي يدخل تخصصه في هذا المجال، بهدف تحديد مدى دقة صياغة العبارات ودرجة ملاءمتها لأهداف الدراسة، إضافة إلى هذا أسفرت الحصة التدريبية مع الفريق المُنفِّذ للدراسة الميدانية عن تعديلات إضافية في الاستبيان، وفي الأخير تم التوصل إلى إعادة النظر في بعض عبارات الاستبيان على ضوء التعديلات المقترحة.

3.3.2. تجريب الاستبيان

تم تجريب الاستبيان على عينة مكونة من 15 طالباً، للتعرف على درجة وضوح الأسئلة وفهمها من قِبَل المُستَجْوَبِين، هذا لتفادي تأويلات خاطئة حول الأسئلة المطروحة، لهذا تم إعادة صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحا، ثم تمَّ اعتماد الاستبيان وتوزيعه على العينة النهائية.

4.3.2. اختبار ثبات الاستبيان

تم اختبار أداة القياس باستخدام اختبار ألفا كرنباخ (***Alpha Cranbach***) من خلال برنامج ***SPSS***، لمعرفة الاتساق الداخلي لجميع أسئلة الدراسة مجتمعة، كما يقيس مدى مصداقية اعتماد نتائج الدراسة.

يأخذ معامل الثبات قِيَما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يوجد ثبات في البيانات المكوِّنة للاستمارة، فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، بالتالي أي زيادة في قيمة معامل ألفا كرنباخ تعني زيادة في مصداقية البيانات، وبالتالي إمكانية عكس نتائج العينة للمجتمع المدروس، وقد بلغت قيمة [1] α=0.838، ويمكن اعتبارها نسبة عالية لأنها تزيد عن النسبة المقبولة إحصائيا والبالغة 0.60، مما يدل على أن المبحوثين يفهمون أسئلة الأداة بالطريقة نفسها وكما يقصد بها الباحث، وعلى وجود علاقة تناسق وترابط بين عبارات الاستبيان.

4.2. تصميم خطة المعاينة

خطة المعاينة هي الخطوات الأساسية المتبعة في تنفيذ الاستقصاء وتشمل تحديد مايلي:

1.4.2. تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية المجال الجغرافي والزمني

تتضمن هذه الخطوة مايلي:

[1] أنظر الملحق رقم (02)، ص

- **تعريف المجتمع الإحصائي:** كل الطلبة المُسَجَّلِين في جامعة فرحات عباس خلال السنة الدراسية 2008- 2009، حيث بلغ[1] حجم المجتمع خلال هذه السنة 51085 طالباً، ورغم أن حجم المجتمع محدود إلا أنه كبير جدا، لهذا يمكن اعتباره مجتمع غير محدود وبالتالي نهمل حجم المجتمع في حساب حجم العينة؛
- **تعريف الوحدة الإحصائية** : طالب أو طالبة مسجلة في جامعة فرحات عباس خلال السنة الجامعية 2008 – 2009؛
- **المجال الجغرافي** : جامعة فرحات عباس –سطيف–؛
- **المجال الزمني:** تم تنفيذ الاستقصاء من الفترة الممتدة من 21 أفريل إلى 11 ماي 2009.

2.4.2. طريقة المعاينة

تم استخدام **طريقة الحصص** بالنسبة لـــ :

- توزيع حجم العينة حسب الكليات؛
- توزيع حصة كل كلية حسب الأقسام* بما في ذلك الـــ ل.م.د؛
- توزيع حصة كل قسم حسب السنوات؛
- توزيع حصة كل سنة حسب الجنس.

تم استخدام معاينة الحصص وتم إلغاء المعاينة العشوائية، حيث كان طموحنا في بداية البحث هو المقارنة بين نتائج هذين النوعين من المعاينة وهذا للأسباب التالية:

- معاينة الحصص لا تتطلب إطار معاينة، فقط تعتمد على كل وحدة إحصائية تتوافر فيها متغيرات المراقبة خلال فترة الدراسة؛
- معاينة الحصص أهم طرق المعاينة غير الإحتمالية، مستعملة بكثرة خاصة في دراسات السوق واستطلاعات الرأي السياسية، تعطي نتائج دقيقة وسهلة التطبيق؛
- رغم إمكانية الحصول على أطر خاصة بأسماء الطلبة لكل كلية لتطبيق أسلوب المعاينة العشوائية إلا أنه تم إلغاءه، لأن هذا الأسلوب يتم على مراحل متعددة ويستغرق وقتا كبيرا نظرا لكبر حجم العينة ومحتوى الاستبيان المعتمد في البحث؛
- سهولة تطبيق أسلوب معاينة الحصص مقارنة بإجراءات تطبيق المعاينة العشوائية، والتي تزداد صعوبة في إطار التشتت الجغرافي لأقسام وكليات جامعة فرحات عباس– سطيف–.

3.4.2. متغيرات المراقبة

كما سبق الإشارة إليها سابقا هي: الكلية، النظام، السنة البيداغوجي ة، الجنس، السن، المستوى التعليمي للأولياء،الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة والوسط الجغرافي.

---

[1] أنظر الملحق رقم (03)، ص

* تم اعتماد نظام الـــ ل.م.د كقسم في الكليات التي تطبق هذا النظام.

4.4.2. طريقة جمع البيانات

تم الاعتماد في جمع البيانات على المقابلة الشخصية، لأنها تُمَكِن من طرح الأسئلة مباشرة وسرعة الحصول على الأجوبة، كما تسمح بالحصول على البيانات المطلوبة بدرجة عالية من الثقة وتقلل هذه الطريقة من نسب عدم الإجابة لأنها تضمن إعادة الاستبيان. إضافة إلى هذا تم الإعتماد على السجلات والوثائق التي تُمثل الإحصاءات الخاصة بجامعة فرحات عباس سطيف للسنة الدراسية 2008-2009 من حيث عدد الطلبة وتوزيعهم حسب الكليات والسنوات البيداغوجية [1] والتي على أساسها تم توزيع الطلبة حسب متغيرات المراقبة.

5.4.2. أساليب التحليل الإحصائي

تمثل الأدوات الإحصائية المستخدمة في التحليل من إعداد جداول تكرارية تشمل التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية، إضافة إلى اختبار كا [2] لاختبار معنوية نتائج الدراسة*، من خلال التقاطعات الممكنة بين متغيرات المراقبة والأسئلة المكونة للاستمارة كلما كان ذلك يخدم البحث، ليتم بعد ذلك الإجابة على فرضيات الدراسة.

6.4.2. تحديد حجم العينة

تحديد حجم العينة يتم وفق الخطوات التالية[3]:

أ. طرح الإشكالية

من الناحية المنهجية تقوم الطريقة المُثلى لتحديد حجم العينة على فرضيتين:

- **الفرضية الأولى:** يُقَدَّر حجم العينة الأمثل على تقدير المتوسط الحسابي للمجتمع m لمتغير إحصائي كمي أساسي **x** بواسطة المتوسط الحسابي $\bar{x}$ المحسوب على العينة (يمكن أن يمثل x على سبيل المثال الدخل السنوي للأسرة، الأجرة الشهرية لعامل، الكمية المستهلكة شهريا من مساحيق الصابون من طرف الأسرة...)

وعليه يكون السؤال المطروح: ما حجم العينة (n) اللازم لكي نضمن أن الانحراف بين المتوسط الحسابي الحقيقي للمجتمع والمتوسط الحسابي الذي سنَحسِبه على العينة لا يتجاوز هامشا معلوما يرمز له بـــ d_0 (يحدده الباحث) يسمى خطأ المعاينة، وباحتمال معلوم p يحدده الباحث أيضا ويدعى درجة الثقة، الاحتمال المكمل لدرجة الثقة يدعى درجة المخاطرة (نرمز له بـــ :α).

نُعبر رياضيا على هذا السؤال بالصيغة الرياضية التالية:

---

[1] أنظر الملحق رقم (03)، ص

* تحدد معنوية النتائج وفقا للمستويات التالية:

[0.00-0.01] معنوي جدا، [0.011-0.04] معنوي، [0.041-0.10] معنوية ضعيفة، أكبر من 0.10 غير معنوي.

[3] بن فرحات ساعد[2007] :"منهجية البحث التسويقي : دراسة ميدانية حول مؤسستي HENKEL وENAD "، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، العدد 07، جامعة فرحات عباس-سطيف-، ص 226-230.

$$P\ [|\bar{x}-m|< d_0]= P=1-\alpha$$

- **الفرضية الثانية:** يُحسب حجم العينة على أساس تقدير النسبة P لأفراد المجتمع الإحصائي الذين تتوافر فيهم خاصية أساسية من الخواص موضوع الدراسة، بواسطة النسبة f_n المحسوبة على العينة (يمكن أن تمثل P نسبة الأسر في الجزائر التي تملك حاسوبا شخصيا، نسبة الأسر في ولاية سطيف التي تفضل شراء منتوج معين...)

على أساس هذه الفرضية نطرح نفس السؤال السابق، لكن في الحالة الفرق يتعلق بالانحراف بين النسبة الحقيقية P للمجتمع (المجهولة) والنسبة f_n المحسوبة على العينة بعد جمع البيانات.

تصاغ العلاقة السابقة في هذه الحالة كالآتي:

$$P\ [|f_n - P|< d_0]= P=1-\alpha \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (01)$$

فيما يخص بحثنا هذا، فإن الدراسة عبارة عن سبر للآراء وعليه فإن كل الأسئلة هدفها تقدير نسب معينة مثل:

- نسبة الطلبة الراضين عن طريقة التدريس، معاملة الأساتذة، محتوى البرامج...؛
- نسبة الطلبة الذين يثقون في أهم الهيئات المكونة للجامعة(رئيس الجامعة، عميد الكلية...)؛
- نسبة الطلبة المنخرطين في إحدى التنظيمات الطلابية.

وعليه فإن حساب حجم العينة سيقوم على الفرضية الثانية.

ب. الإطار النظري

ليكن P النسبة الحقيقية لأفراد المجتمع الإحصائي الذين تتوافر فيهم الخاصية المدروسة، في بحثنا P تمثل نسبة الطلبة الراضين عن جانب دراسي معين، الواثقين في هيئة التدريس المنخرطين في التنظيمات الطلابية...

معرفة النسبة P يتطلب دراسة شاملة (une étude exhaustive) أي استطلاع رأي كل طلبة جامعة فرحات عباس وهذا غير ممكن لأسباب عملية (الوقت والجهد) ومالية (التكاليف الباهضة).

تنص نظرية التقدير (la théorie d'estimation) في علم الإحصاء أنه يمكن تقدر النسبة P بواسطة عينة حجمها n، يتم سحبها من المجتمع الإحصائي بطرق وأساليب مضبوطة، تجعلها تمثل هذا المجتمع تمثيلا جيدا، كما تبرهن هذه الطرق علميا أن أحسن وأدق مقدار لهذه النسبة P هي النسبة f_n المحسوبة على العينة.

نحسب f_n بالصيغة:

$$f_n = \frac{x}{n} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (02)$$

بحيث:

- n = حجم العينة؛
- x = عدد أفراد العينة الذين تتوافر فيهم الخاصية المدروسة، في دراستنا هو عدد الطلبة الذين سيصرحون أثناء الإستطلاع بآرائهم حول مختلف المبادئ التي شملتها محاور الإستبيان.

مبدئيا يتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية وبالتالي فإن x يعتبر متغيرا عشوائيا، وتكون النسبة f_n بدورها متغيرا عشوائيا ولها نفس القانون الاحتمالي لـــ x لأنها تابعة له، بما أن حجم المجتمع كبير جدا ، يمكن اعتباره غير محدود وبهذا سنلجأ إلى أسلوب العينة المستقلة وبالتالي فإن x يتبع قانون ثنائي الحدين (loi binomiale) بأمل رياضي: E(x)=np وانحراف معياري: $\delta = \sqrt{npq}$ بحيث $q = 1 - p$ (نسبة الأفراد في المجتمع الذين لا تتوافر فيهم الخاصية المدروسة).

نرمز لذلك بـــ:

$$X \to B(n, p) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (03)$$

إذا كان حجم العينة كبيرا (يفوق أو يساوي 30) والنسبة P ليست ضعيفة (لا تقارب الصفر) يمكن أن نقرب قانون ثنائي الحدين بالقانون الطبيعي، ونقول أن المتغير العشوائي x يتبع القانون الطبيعي بنفس الأمل الرياضي ونفس الانحراف المعياري أي :

$$X \to N\left(np, \sqrt{npq}\right) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots (04)$$

بما أن x يتبع قانون طبيعي، فإن f_n يستجيب هو كذلك لهذا التوزيع أي:

$$f_n \to N\left(E(f_n), \delta(f_n)\right)$$

لنحسب الأمل الرياضي $E(f_n)$ والانحراف المعياري $\delta(f_n)$

لدينا:

$$E(f_n) = E\left(\frac{x}{n}\right) = \frac{E(x)}{n} = \frac{np}{n} = p$$

$$V(f_n) = V\left(\frac{x}{n}\right) = \frac{V(x)}{n^2} = \frac{npq}{n^2} = \frac{pq}{n}$$

$$\delta(f_n) = \sqrt{V(f_n)} = \sqrt{\frac{pq}{n}}$$

$$f_n \to N\left(p, \sqrt{\frac{pq}{n}}\right) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (05)$$

إذن يمكن أن ننتقل من القانون الطبيعي إلى القانون الطبيعي المعياري بواسطة التحويل التالي:

$$t = \frac{f_n - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}} \to N(0,1) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (06)$$

يمكن أن نعوض العلاقة (01) بعلاقة أخرى ذات نفس المدلول باستعمال العلاقة (06) هي:

$$P\left[-t_\alpha \prec \frac{f_n - p}{\sqrt{\frac{pq}{n}}} \prec t_\alpha\right] = p = 1-\alpha \ldots\ldots (07)$$

يمكن أن نحول العلاقة (07) إلى صيغة مكافئة للعلاقة (01) وهي:

$$P\left[-t_\alpha\sqrt{\frac{pq}{n}} \prec f_n - p \prec t_\alpha\sqrt{\frac{pq}{n}}\right] = p = 1-\alpha$$

ويمكن عرض هذه العلاقة الأخيرة بالشكل التالي:

$$P\left[|f_n - p| \prec \left|t_\alpha\sqrt{\frac{pq}{n}}\right|\right] = p = 1-\alpha \ldots\ldots (08)$$

عندما نطابق العلاقتين (1) و(8) نستنتج أن:

$$d_0 = \left|t_\alpha\sqrt{\frac{pq}{n}}\right| = \pm t_\alpha\sqrt{\frac{pq}{n}} \ldots\ldots\ldots\ldots (09)$$

حيث أن:

- t_α: هي قيمة نظرية تقرأ من الجدول الطبيعي المعياري بدلالة درجة المخاطرة α (يحددها الباحث أيضا)؛
- P: نسبة توافر الخاصية المطلوب دراستها في المجتمع؛
- q: نسبة الأفراد الذين لا تتوافر فيهم الخاصية المدروسة في المجتمع؛
- n حجم العينة.

كما تمت الإشارة سابقا أن المقدار d_0 يسمى خطأ المعاينة ويعبر عن مقدار الانحراف المسموح به بين النسبة الحقيقية P للمجتمع والنسبة f_n المحسوبة على العينة، فهو مؤشر لدرجة دقة نتائج الدراسة الإحصائية بحيث كلما كان d_0 صغيرا كانت نتائج الدراسة أكثر دقة أي بيانات العينة أقرب إلى بيانات المجتمع الإحصائي.

نلاحظ أن خطأ المعاينة مرتبط أساسا بحجم العينة n وبعلاقة عكسية، أي كلما كان حجم العينة كبير قل خطأ المعاينة d_0 فتزيد نتائج الدراسة الإحصائية دقة (أي تزيد قربا من بيانات المجتمع) وبالتالي تزيد التكاليف، وبالعكس إذا انخفض حجم العينة كبر d_0 تكون نتائج الدراسة الإحصائية أقل دقة ومقابل ذلك تنخفض التكاليف، الخلاصة إذن هي أن الباحث الإحصائي يسعى إلى تحديد حجم عينة أمثل، يوفق بين قيد التكاليف وتعظيم دالة المنفعة (دقة النتائج).

يمكن طرح التساؤل التالي:

ما حجم العينة n الذي يضمن تحقيق أن لا يتجاوز خطأ المعاينة المقدار d_0؟

إذن على أساس العلاقة (09) تكون الصيغة الرياضية لحجم العينة كما يلي:

$$n = \frac{t_\alpha^2 \times pq}{d_0^2} \text{.....(10)}$$

بما أن النسبتين p و q اللتان يرتبط حساب حجم العينة بهما مجهولتان، وهدف الدراسة أساسا هو البحث على أحسن تقديرين لهما بواسطة العينة، تعطي نظرية المعاينة حلين لهذه الإشكالية:

- **الحل الأول:** يقوم على الفرضية $p \neq q$، وتعوض كل منهما على الترتيب بنسبة f_n و $(1- f_n)$ تؤخذان من دراسة سابقة أو بتحديد من طرف خبير على دراية بموضوع الدراسة، في هذه الحالة تصبح العلاقة (10) كالآتي:

$$n = \frac{t_\alpha^2 \times f_n(1-f_n)}{d_0^2} \text{..... (11)}$$

- **الحل الثاني:** يمكن تحديد حجم العينة بالاعتماد على نسبة معلومة لدراسة سابقة في فترة زمنية محددة بجامعة فرحات عباس سطيف، ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة أُجريتْ بهذا الموضوع، تُستبعَد هذه الطريقة ويتم اللجوء إلى الطريقة الحيادية التي تعتمد على افتراض تساوي الخاصية المطلوب دراستها في المجتمع مع نسبة عدم توافر الخاصية، أي 50 %، إذن هذا الحل يقوم على الفرضية أن $p = q = 1/2$ ويدعى بالحل الحيادي لأنه لا يرجح أي نسبة على الأخرى وبالتالي تصبح العلاقة (10) كالآتي:

$$n = \frac{t_\alpha^2}{4d_0^2} \text{.....(12)}$$

نلاحظ أن المقدار $f_n(1-f_n)$ دوما أقل من المقدار $pq = \frac{1}{4}$ وعليه فإن حجم العينة في الحل الثاني سيكون أكبر، وبالتالي فنتائج الدراسة ستكون أكثر دقة إلا أن التكاليف ستكون أكبر.

الحل الأول أحسن من ناحية التكاليف، إلا أن هناك مخاطر حول تحديد f_n لأنه يتم بطريقة ذاتية نخشى أن تسفر على حجم عينة لا يضمن الدقة اللازمة.

جـــ. حساب حجم العينة

في دراستنا سيتم حساب حجم العينة بناء على الفرضية الثانية أي $p = q = 1/2$ كمايلي:

- نختار درجة الثقة 95% وبالتالي تكون درجة المخاطرة 5%، نقرأ من الجدول الطبيعي $t_\alpha = 1.96$
- نحدد مستويات مختلفة لخطأ المعاينة d_0 ونحسب على أساسه حجم العينة المناسب حسب العلاقة (12) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(02.3): سيناريوهات تحديد حجم العينة

خطأ المعاينة d_0	حجم العينة n
%2	2401
%3	1067
%3.5	784
%4	600
%5	384

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة

د. القرار النهائي

في حدود الوقت والإمكانات المتاحة والمعلومات المراد جمعها، نحدد حجم العينة في هذه الدراسة في حدود خطأ معاينة d_0= 4% وعليه يكون حجم عينتنا هو 600 طالب بعد التعويض في العلاقة رقم (12):

$$n = \frac{(1.96)^2}{4(0.04)^2} = 600$$

وهو الحجم النهائي المعتمد في هذه الدراسة.

يمكن توزيع حجم العينة على كليات جامعة فرحات عباس كالآتي:

-كلية علوم الاقتصادية وعلوم التسيير $n_1 = \frac{N_1}{N} n = \frac{8399}{51085}.600 \approx 96$

-كلية الحقوق $n_2 = \frac{N_2}{N} n = \frac{7149}{51085}.600 \approx 84$

-كلية الآداب والعلوم الإجتماعية $n_3 = \frac{N_3}{N} n = \frac{17320}{51085}.600 \approx 204$

-كلية المهندس $n_4 = \frac{N_4}{N} n = \frac{6922}{51085}.600 \approx 84$

-كلية العلوم $n_5 = \frac{N_5}{N} n = \frac{7185}{51085}.600 \approx 84$

-كلية العلوم الطبية والصيدلة $n_6 = \frac{N_6}{N} n = \frac{4110}{51085}.600 \approx 48$

أما توزيع حصة كل كلية حسب الأقسام، السنوات والجنس فهو مبين في الملاحق رقم (04) (05)، (06) (07)، (08)، (09).

5.2. إجراءات العمل الميداني

بهدف السيطرة على عامل الوقت والتحكم الجيد في الدراسة، تم إعداد منهجية للعمل الميداني وهذا شرح مختصر لخطوات العمل الميداني.

1.5.2. تدريب فريق العمل الميداني

بغية تنفيذ العمل الميداني تم تجنيد نخبة من المُقَابِلين الميدانيين أغلبهم طلبة الماجستير والطلبة أوائل الدفعات، وتجدر الإشارة إلى رغبة وحماس وفضول هؤلاء في إجراء مثل هذا النوع من البحوث مما يعكس جدية هؤلاء وجودة أداء العمل الميداني.

تم تنظيم حلقة تدريبية للمُقَابِلين الميدانيين تحت إشراف الأستاذ المشرف والطالبة، حيث تم شرح أهداف الدراسة وتوضيح معنى المصطلحات، واستعراض كافة الأسئلة التي تضمنتها الدراسة وأيضا توضيح المحددات المنهجية للعمل الميداني، مع التركيز على أهمية هذه المرحلة في التأثير على مصداقية النتائج ودقتها، وهذا بغية الوصول إلى دراسة دقيقة.

2.5.2. آلية العمل الميداني

تم وضع خطة عمل ميدانية من خلال ورقة عمل أو جدول حُددت فيه حصة كل مقابل من الاستبيانات المخصصة، الكلية والقسم الذي كُلف بالتوجه إليه، السنة، الجنس، النظام وكذا أدنى وأقصى فترة لاسترجاع الاستبيانات مع الإعتماد على الهاتف كوسيلة اتصال والتي سهلت كثيرا عملية التنسيق رغم التكاليف المدفوعة.

3.5.2. جمع البيانات

تمت عملية جمع البيانات بواسطة 30 مقابلاً ميدانياً وذلك خلال الفترة الممتدة من 21 أفريل 2009 إلى 11 ماي 2009، عبر مختلف الكليات والأقسام المكونة لجامعة فرحات عباس، مع مراعاة قدرة الطلبة المُنفِذين للاستطلاع وتاريخ توقف المحاضرات وقرب فترة الإمتحانات.

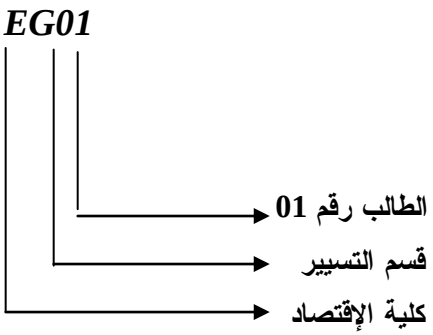
4.5.2. مراجعة، ترميز وإدخال البيانات

تم استرجاع كل الاستبيانات *، وهذا ما يُبين جدية فريق العمل ويمهد لفعالية ونجاح هذه المرحلة.

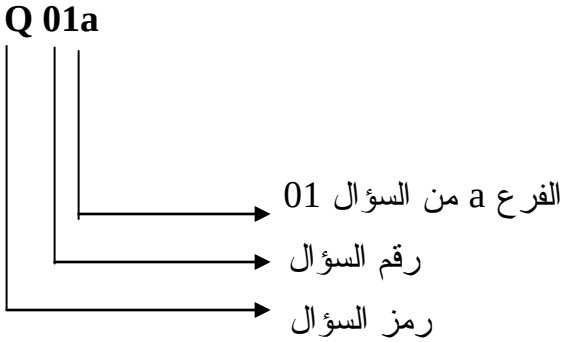
أما عملية المراجعة فتمت بالتوازي مع تنفيذ الاستطلاع، وخضعت الاستبيانات للتدقيق من حيث المصداقية ومنطقية الإجابات فور استرجاعها.

بعد ذلك تم ترميز الاستبيانات قبل إدخالها في الحاسوب، وذلك بإعطاء رمز لكل من الكلية،القسم والنظام، رقم الطالب داخل القسم، مثلا: ***EG01***، ***EE23***، ***EL10*** حيث:

* عدا 10 استمارات لم تستكمل الإجابة عليها بسبب استعجال المستقصي منهم، فاضطررنا لتعويضها بإعادة ملء 10 استمارات أخرى.



تم ترميز الأسئلة بإعطاء الرمز Q للسؤال ورقم خاص به حسب تسلسله في الإستبيان وحروف أبجدية (A،B،C...) لفروعه إذا كان سؤالا متعددا.



تمت عملية إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي "**SPSS.17.0**"، حيث يعتبر هذا البرنامج من أفضل البرامج المتخصصة في الدراسات الاستطلاعية من حيث الإدخال، المعالجة وتحليل البيانات، واستغرقت هذه العملية فترة طويلة نسبيا بسبب حجم الأسئلة التي احتواها الاستبيان وأيضا تعقد طبيعة بعض الأسئلة.

بعد هذه العملية تم الحصول على قاعدة بيانات جاهزة للاستغلال خاصة بـــ600 وحدة إحصائية المعالجة الإحصائية لهذه القاعدة أسفرت عن عدد كبير جدا من الجداول الإحصائية، والتي تم استغلال منها ما يخدم حدود البحث.

6.2. توزيع حجم العينة حسب متغيرات المراقبة

إن الهدف من استخدام هذه المتغيرات، هو إبراز بعض التداخلات بينها وبين مختلف الأسئلة المكونة لمحاور الاستبيان.

تم تصنيف هذه المتغيرات إلى متغيرات قبلية (الكلية، النظام الدراسي، السنة والجنس)، التي تم على أساسها تحديد إطار الدراسة والوحدة الإحصائية، وتم تحديد حصصها على أساس نسبة المعاينة فهي اختيارات أولية من أجل ضمان التمثيل، ومتغيرات بعدية (المستوى التعليمي للأولياء، الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة والوسط الجغرافي)، حصصها حددتها نتائج الدراسة الميدانية.

1.6.2. توزيع حجم العينة حسب الكليات

توزيع حجم العينة حسب الكليات مبين في الجدول رقم (03.3):

جدول رقم (03.3): توزيع الطلبة حسب الكليات

الكليات	التكرار	النسبة %
كلية الآداب العلوم الاجتماعية	204	34
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير	96	16
كلية الحقوق	84	14
كلية المهندس	84	14
كلية العلوم	84	14
كلية العلوم الطبية والصيدلة	48	08
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س$_1$)

2.6.2. توزيع حجم العينة حسب النظام

الجدول رقم(04.3) يبين توزيع الطلبة حسب النظام الدراسي:

جدول رقم (04.3): توزيع الطلبة حسب النظام

النظام	التكرار	%
الكلاسيكي – تدرج (ليسانس– مهندس)	485	80.8
ل.م.د – تدرج (ليسانس–مهندس)	112	18.7
ل.م.د – ماستر	03	0.05
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س$_2$)

3.6.2. توزيع حجم العينة حسب السنة

توزيع طلبة جامعة فرحات عباس حسب السنوات الدراسية مبين في الجدول رقم (05.3):

جدول رقم (05.3): توزيع الطلبة حسب السنوات

السنة	التكرار	%
السنة الأولى	236	39.3
السنة الثانية	144	24
السنة الثالثة	121	20.2
السنة الرابعة	77	12.8
السنة الخامسة	14	2.3
السنة السادسة	04	0.7
السنة السابعة	04	0.7
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س3)

4.6.2. توزيع حجم العينة حسب الجنس

توزيع حجم العينة حسب الجنس مبين في الجدول رقم (06.3):

جدول رقم (06.3): توزيع الطلبة حسب الجنس

الجنس	التكرار	%
ذكر	211	35.2
أنثى	389	64.8
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س4)

5.6.2. توزيع حجم العينة حسب السن

توزيع الطلبة حسب السن موضح في الجدول رقم(07.3):

جدول رقم (07.3): توزيع الطلبة حسب السن

فئات السن	التكرار	%
[17-19]	118	19.7
[20-22]	343	57.2
[23-25]	129	21.5
[26-28]	10	1.7
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س60)

تبين معطيات الجدول السابق أن أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين 20 و22 سنة والمقدرة بـــ 57.2%، تليها نسبة 21.5% ممن تتراوح أعمارهم بين 23 و25 سنة، في حين سجلت نسبة 19.7 للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و19 سنة، أما الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 26 و28 سنة فلا يمثلون إلا 1.7%.

ونستنتج مما سبق، أن معظم الطلبة الجامعيين(78.7%) تتراوح أعمارهم بين 20 و25 سنة وهو السن المناسب للتواجد في الجامعة.

6.6.2. توزيع حجم العينة حسب المستوى التعليمي للأولياء

توزيع الطلبة حسب المستوى التعليمي لأوليائهم مبين في الجدول رقم (08.3):

جدول رقم (08.3): توزيع الطلبة حسب المستوى التعليمي للأولياء

المستوى التعليمي / الولي	أمي		يعرف القراءة والكتابة		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي		ليس هو الولي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الأب	60	10	145	24.2	83	13.8	106	17.7	93	15.5	104	17.3	09	1.5	591	100
الأم	179	29.8	107	17.8	96	16	83	13.8	93	15.5	35	5.8	07	1.2	593	100
ولي الأمر	00	00	00	00	4	0.9	01	0.2	02	0.3	01	0.2	592	98.7	08	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س61)

يتضح من بيانات الجدول السابق أن نسبة الأمِّية والمستوى التعليمي الابتدائي ترتفع عند الأمهات مقارنة مع الآباء، حيث قدرت بـــ29.8%، 16% على التوالي مقابل 10% و13.8% للآباء على التوالي.

في حين ترتفع نسبة من يعرف القراءة والكتابة وكل من المستوى التعليمي المتوسط والجامعي بالنسبة للآباء مقارنة مع الأمهات، حيث سجلت نسبة 24.2%، 17.7%، 17.3% على التوالي بالنسبة للآباء مقابل نسبة 17.8%، 13.8%، 5.8% بالنسبة للأمهات على التوالي، بينما كانت نسبة المستوى التعليمي الثانوي متساوية بالنسبة لكل من الآباء والأمهات وقدرت بـــ15.5% .

أما فيما يخص أولياء الأمر فسجلت نسبة 98.7% من القيم المفقودة تمثل الطلبة الذين يكون ولي أمرهم إما الأب أو الأم أو كلاهما.

ونستنتج أن معظم أولياء الطلبة دون المستوى خاصة الأمهات منهم، أو يعرفون القراءة والكتابة فقط بالنسبة للآباء أو لديهم مستوى التعليم الجامعي، وهذا مرده إلى عدم توافر فرص التعليم خاصة في العهد الاستعماري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى عادات وتقاليد المجتمع الجزائري آنذاك والتي تحرم المرأة من مواصلة التعليم.

7.6.2. توزيع حجم العينة حسب الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة

الجدول رقم(09.3) يوضح توزيع الطلبة وفق الصنف الإجتماعي المهني لرب الأسرة :

جدول رقم (09.3): توزيع الطلبة حسب الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة

الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة	التكرار	%
إطار سامي	75	12.5
إطار متوسط	46	7.7
موظف	95	15.8
رئيس مؤسسة، تاجر، حرفي لحسابه الخاص	97	16.2
عامل مؤهل، يدوي، سائق، أجير	80	13.3
فلاح، مربي(لحسابه الخاص أو بأجر)	21	3.5
ربة بيت	6	1
طالب	2	0.3
بطال	21	3.5
متقاعد، صاحب معاش	157	26.2
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س62)

يلاحظ من الجدول السابق أن أكبر نسبة من الطلبة أرباب أسرهم ذوي الصنف الاجتماعي المهني "متقاعد أو صاحب معاش" وتقدر بـــ 26.2%، وتليها نسبة 16.2% تمثل أرباب الأسر ذوي الصنف الاجتماعي المهني "رئيس مؤسسة، تاجر، حرفي لحساب ه الخاص"، و 15.8% للصنف الاجتماعي المهني "موظف في الإدارة، في القطاع الخاص، موظف في الخدمات، موظف في التجارة" في حين سجلت نسبة 13.3% لأرباب الأسر ذوي الصنف الاجتماعي المهني "عامل مؤهل، يدوي سائق، أجير" و12.5% للصنف الاجتماعي المهني"إطار سامي في الإدارة، في القطاع الخاص (أستاذ التعليم العالي أو الثانوي، مهندس، مهن حرة...)"، أما باقي النسبة فيتوزع بين الأصناف الاجتماعية المهنية الأخرى.

وعليه يمكن القول أن معظم أرباب أسر المبحوثين لديهم منحة التقاعد أو يشتغلون في مهن خاصة،وهو ما يوحي بأن المستوى الاقتصادي لأسرهم يكون ميسورا.

8.6.2. توزيع حجم العينة حسب الوسط الجغرافي

توزيع الطلبة حسب الوسط الجغرافي مبين في الجدول رقم (10.3):

جدول رقم (10.3): توزيع الطلبة حسب الوسط الجغرافي

الوسط الجغرافي	التكرار	%
مركز حضري (مقر ولاية، دائرة، بلدية)	426	71
تجمعات سكانية(شبه حضري)	99	16.5
ريفي	75	12.5
المجموع	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س63)

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أن معظم أفراد العينة ينتمون إلى المراكز الحضرية (مقر ولاية، دائرة، بلدية) وتقدر نسبتهم بـــ 71%، في حين بلغت نسبة المقيمين في الوسط شبه الحضري 16.5% أما نسبة المقيمين بالوسط الر يفي فبلغت 12.5%.

وما يلاحظ أنه كلما اتجهنا إلى الوسط الريفي انخفضت نسبة أفراد العينة، مما يدل على أن نسبة الطلبة الجامعيين المُقيمين بالمراكز الريفية منخفضة جدا مقارنة بالمراكز الحضرية، وهذا ربما تفسره نسبة السكان المُقيمين في المراكز الحضرية وشبه الحضرية والتي قُدِّرت بـــ 77% في ولاية سطيف* سنة 2008.

*Recensement générale de la population et de l'habitat en Algérie [2800]:p. 27.

المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

سنحاول في هذا الجزء عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المُحصَّل عليها باستخدام أسلوب المعاينة، من خلال عرض نتائج كل محور على حدة، بحيث يمثل كل محور مبدأ من مبادئ الحوكمة الجامعية، وهذا باستخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار كا^2 للدلالة الإحصائية.

من الناحية المنهجية، سيتم عرض وتحليل نتائج محاور الدراسة باعتماد مرحلتين متوازيتين مرحلة يتم فيها عرض وتحليل النتائج تحليلا كليا من خلال جداول تبين آراء الطلبة حول مختلف الأسئلة التي شملها المحور، باستعمال التكرارات والنسب المئوية، ثم نقوم في مرحلة موالية مباشرة بربط آراء المُستجوَبين بمتغيرات المراقبة، باستعمال كا ^{2} ومستوى الدلالة الإحصائية، بما يتوافق مع هدف وفرضية المحور.

1.3. رضا الطلبة عن المحيط البيداغوجي

يعكس هذا المحور مبدأ الرضا كمبدأ من مبادئ الحوكمة الجامعية، ذلك أن رضا الطالب على المحيط البيداغوجي الذي يدرس في إطاره يعكس فعالية هذا المحيط، كما يؤثر عدم الرضا سلبا وإيجابا على مستوى أداء الطالب الذي يُعد المنتَج النهائي لعملية التعليم العالي، مما يَحُد من فعالية الجامعة التي تعتبر همزة وصل بين المحيط الاقتصادي والاجتماعي من خلال استقبال الموارد البشرية للمجتمع، تكوينها وتوجيهها لسوق العمل.

معالجة هذا المحور ستتم من خلال أربع نقاط أساسية، كالآتي:

- معرفة **اتجاه آراء الطلبة فيما يخص أهم الجوانب الدراسية** ، بتقييم **درجة الرضا على هذه الجوانب** والمرتبطة بالحياة البيداغوجية اليومية للطالب والتي تؤثر عليه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، هذا من جهة، من جهة أخرى معرفة أهمية هذه الجوانب وأولويتها بالنسبة للطالب بترتيبها وفقا لدرجة عدم الرضا عنها؛
- معرفة **طريقة التوجيه الأولي للطالب لتخصصه بعد الباكالوريا** (رغبة شخصية، معدل إجباري بسبب ظروف أخرى)، حيث تؤثر طريقة التوجيه على رضا الطالب وتقبله للتخصص الذي اختاره أو وُجِّه إليه، مما يؤثر سلبا أو إيجابا على فعالية تحصيله الدراسي وعلى إقباله ومبادراته وإبداعه في هذا المجال، مما قد يعيق آفاقه وطموحاته ومشاريعه المستقبلية. بعد ذلك سيتم تحليل هذه النقطة من خلال معرفة أهم الدوافع وراء اختيار التخصص إذا كان التوجيه حسب الرغبة الشخصية، مع تحديد أهم دافع، ومعرفة أهم الأسباب أو الظروف إذا كان التوجيه إجباري بسبب ظروف أخرى؛
- معرفة **نسبة الطلبة** الذين شملتهم العينة **الراضون عن تخصصاتهم الحالية** بغض النظر عن طريقة التوجيه؛

- معرفة **نسبة حركية الطلبة بين الكليات والتخصصات المختلفة** ، من خلال معرفة دراسة الطالب لتخصص آخر غير تخصصه الحالي من قبل، ذلك أن حركية الطالب بين التخصصات تعكس عدم استقراره في تخصص معين، بسبب سوء توجيهه الأولي وبالتالي عدم رضاه على تخصصه الأولي.

1.1.3. رضا الطلبة عن الجوانب الدراسية البيداغوجية

سنقوم في هذه النقطة بتحليل نتائج الرضا عن الجوانب البيداغوجية الدراسية تحليلا إجماليا لجامعة فرحات عباس ككل، ثم نقوم بعد ذلك بترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا وكلا من الكلية والنظام الدراسي.

أ. رضا طلبة جامعة فرحات عباس عن أهم الجوانب البيداغوجية للدراسة(تحليل إجمالي)

النتائج الخاصة بتقييم درجة رضا الطلبة على أهم الجوانب الدراسية مبينة في الجدولين رقم (11.3) و(12.3):

جدول رقم (11.3): توزيع الطلبة وفقا لدرجة رضاهم عن أهم الجوانب الدراسية البيداغوجية

درجة الرضا / الجانب	راض جدا		راض		نوعا ما		غير راض		غير راض تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
محتوى البرامج من حيث الكم	37	6.2	168	28	229	38.2	112	18.7	49	8.2	5	0.8	600	100
محتوى البرامج من حيث النوع	37	6.2	179	29.8	218	36.3	110	18.3	51	8.5	5	0.8	600	100
محتوى البرامج من حيث درجة التعقيد	21	3.5	127	21.2	262	43.7	107	17.8	63	10.5	20	3.3	600	100
طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات	17	2.8	97	16.2	210	35.0	168	28	95	15.8	13	2.2	600	100
أساليب و وسائل التدريس	19	3.2	105	17.5	124	20.7	172	28.7	164	27.3	16	2.7	600	100
التنسيق بين المحاضرة و التطبيق	23	3.8	122	20.3	137	22.8	151	25.2	139	23.2	28	4.7	600	100
تنظيم الوقت و الامتحانات	48	8	212	35.3	128	21.3	116	19.3	89	14.8	7	1.2	600	100
محتوى و صيغ الامتحانات	20	3.3	187	31.2	215	35.8	111	18.5	56	9.3	11	1.8	600	100
التقييم	13	2.2	112	18.7	163	27.2	152	25.3	131	21.8	29	4.8	600	100
معاملة الأساتذة	63	10.5	229	38.2	165	27.5	82	13.7	44	7.3	17	2.8	600	100
معاملة الإداريين	37	6.2	114	19	93	15.5	109	18.2	117	19.5	130	21.7	600	100

المصدر: مستخرج من بيانات SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س5)

جدول رقم (12.3): ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا

الجوانب	نسبة الطلبة المصرحين بأهمية هذا الجانب%	الرتبة
محتوى البرامج من حيث الكم	4.3	الثامن
محتوى البرامج من حيث النوع	2.9	الثاني عشر
محتوى البرامج من حيث درجة التعقيد	4.3	الثامن
طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات	16.1	الثاني
أساليب ووسائل التدريس	22.3	الأول
التنسيق بين المحاضرة والتطبيق	10.9	الرابع
تنظيم الوقت والامتحانات	7.4	الخامس
محتوى وصيغ الامتحانات	6.6	السادس
التقييم	12.4	الثالث
معاملة الأساتذة	4.7	السابع
معاملة الإداريين	4.3	الثامن
أخرى	3.8	الحادي عشر

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_6$)

اعتمادا على نتائج الجدولين السابقين، يمكن أن نضع التصنيف التالي لدرجة رضا الطلبة عن الجوانب الدراسية الإحدى عشركما يلي:

جدول رقم(13.3): تصنيف الجوانب الدراسية حسب درجة رضا الطلبة

درجة الرضا	الأسئلة
راض أو راض جدا	– معاملة الأساتذة – تنظيم الوقت والامتحانات
متوسط الرضا	– محتوى البرامج من حيث الكم – محتوى البرامج من حيث النوع – محتوى البرامج من حيث درجة التعقيد – محتوى وصيغ الامتحانات
غير راض أو غير راض تماما	– التنسيق بين المحاضرة و التطبيق – التقييم – طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات – معاملة الإداريين – أساليب ووسائل التدريس

المصدر: بيانات الجدول رقم (11.3) و(12.3)

من بيانات الجدول السابق نلاحظ أن الجوانب البيداغوجية الدراسية التي تمثل **درجة عالية من عدم الرضا** لدى طلبة جامعة فرحات عباس هي:

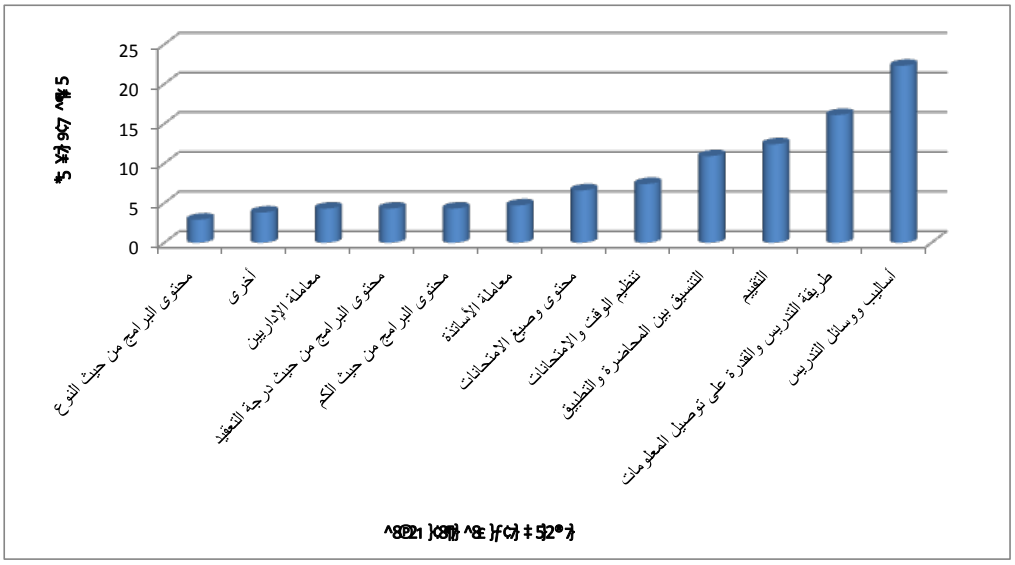
- أساليب ووسائل التدريس؛
- عملية التنسيق بين المحاضرة والتطبيق؛
- طريقة التقييم ومنح العلامات؛
- طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات.

في المقابل الجوانب البيداغوجية الدراسية التي تمثل **درجة عالية من الرضا** لدى الطلبة هي:

- معاملة الأساتذة؛
- تنظيم الوقت والامتحانات.

الشكل رقم (03.3) يبين ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا عنها:

شكل رقم(03.3): ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا



المصدر: بيانات الجدول رقم (12.3)

ب. رضا الطلبة عن الجوانب البيداغوجية للدراسة حسب الكليات

الجدول رقم (14.3) يعطينا ترتيبا للجوانب الإحدى عشر البيداغوجية حسب أهميتها بالنسبة للطلبة (الأكثر عدم رضا) في الكليات الست للجامعة:

جدول رقم (14.3): ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا والكلية

الجوانب	نسبة الطلبة المصرحين بأهمية هذا الجانب%					
	الاقتصاد	الحقوق	الآداب	المهندس	العلوم	الطب
محتوى البرامج من حيث الكم	5.5	8.4	1.5	3.6	7.5	2.3
محتوى البرامج من حيث النوع	3.3	1.2	4.1	2.4	1.3	4.5
محتوى البرامج من حيث درجة التعقيد	5.5	2.4	1.5	6	10	4.5
طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات	22	7.2	12.7	22.6	23.8	9.1
أساليب وسائل التدريس	13.2	9.6	27.9	31	25	18.2
التنسيق بين المحاضرة والتطبيق	4.4	13.3	9.6	11.9	8.8	27.3
تنظيم الوقت والامتحانات	14.3	7.2	5.1	3.6	3.8	18.2
محتوى وصيغ الامتحانات	5.5	8.4	10.2	3.6	1.3	4.5
التقييم	13.2	26.5	12.2	6	8.8	4.5
معاملة الأساتذة	4.4	8.4	5.6	4.8	1.3	00
معاملة الإداريين	3.3	4.8	5.6	2.4	3.8	4.5
أخرى	5.5	2.4	4.1	2.4	5	2.3
المجموع	100	100	100	100	100	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
125.231	55	0.04	0.000	توجد دلالة كبيرة

المصدر: مستخرج من بيانات SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س6/ س1)

يتبين من الجدول السابق أن أهم المشكلات البيداغوجية حسب الكليات هي:

- **كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير:** طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات؛
- **كلية الحقوق:** التقييم؛
- **كلية الآداب والعلوم الاجتماعية:** أساليب ووسائل التدريس؛
- **كلية المهندس:**أساليب ووسائل التدريس وطريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات؛
- **كلية العلوم:** أساليب ووسائل التدريس وطريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات؛
- **كلية العلوم الطبية والصيدلة:** التنسيق بين المحاضرة والتطبيق.

نستنتج أن **عدم رضا الطلبة** عن مختلف الجوانب الدراسية **مختلف من كلية لأخرى** ، هذا ربما تفسره **طبيعة هذه الكليات** في حد ذاتها التي تعكس **تخصصات مختلفة** سواء من حيث **المحتوى** أو من حيث **متطلبات ومنهج تطبيق التخصص في حد ذاته.**

جـــ. الرضا عن الجوانب البيداغوجية للدراسة حسب النظام الدراسي(كلاسيكي، ل.م.د)

ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم رضا طلبة جامعة فرحات عباس والنظام الدراسي الذي ينتمون إليه مبين في الجدول رقم (15.3):

جدول رقم (15.3): ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا والنظام

الجوانب	نسبة الطلبة المصرحين بأهمية هذا الجانب%		
	كلاسيكي	ل.م.د	ماستر
محتوى البرامج من حيث الكم	3.2	8.3	33.3
محتوى البرامج من حيث النوع	3.2	1.9	00
محتوى البرامج من حيث درجة التعقيد	3.2	8.3	33.3
طريقة التدريس و القدرة على توصيل المعلومات	15.4	19.4	00
أساليب ووسائل التدريس	23.5	17.6	00
التنسيق بين المحاضرة والتطبيق	10.3	13.9	00
تنظيم الوقت والامتحانات	6.8	10.2	00
محتوى وصيغ الامتحانات	7.1	4.6	00
التقييم	14.1	5.6	00
معاملة الأساتذة	4.7	3.7	33.3
معاملة الإداريين	4.7	2.8	00
أخرى	3.8	3.7	00
المجموع	100	100	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
42.474	22	0.04	0.005	توجد دلالة ضعيفة

المصدر: مستخرج من بيانات SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_6$/$س_2$)

يتضح من بيانات الجدول السابق أنه لا توجد اختلافات جوهرية بين آراء طلبة النظامين، حول عدم الرضا عن أهم الجوانب الدراسية، فأهم المشكلات البيداغوجية بالنسبة للنظامين كانت كالآتي:

- **النظام الكلاسيكي:** أساليب ووسائل التدريس، طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات والتقييم؛
- **نظام الـــ ل.م.د**.*: طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات، أساليب وسائل التدريس والتنسيق بين المحاضرة والتطبيق.

يمكن أن يعود هذا لحداثة تطبيق نظام الـــ ل.م. د * في جامعة فرحات عباس وعدم تعميمه على كل الكليات والأقسام، فلا يمكن الفصل في نتائجه والحكم عليه من جانب الطلبة أو مقارنته بالنظام الكلاسيكي.

* لا يمكن الحكم على آراء طلبة الماستر لأن عددهم قليل جدا مقارنة بحجم العينة (03)، وبالتالي لا يمكنهم تمثيل طلبة الماستر تمثيلاً جيداً وحُدِّد عددهم بناء على توزيع حجم العينة على كل من الكليات،الأقسام، السنوات والجنس، المبين في الملحق رقم (04).

* تم استحداثه سنة 2005 – 2006 وتخرجت أول دفعة منه سنة 2007 – 2008.

2.1.3. طريقة التوجيه الأولي للطلبة نحو التخصصات المختلفة، دوافع الاختيار وأسباب الاختيار الإجباري

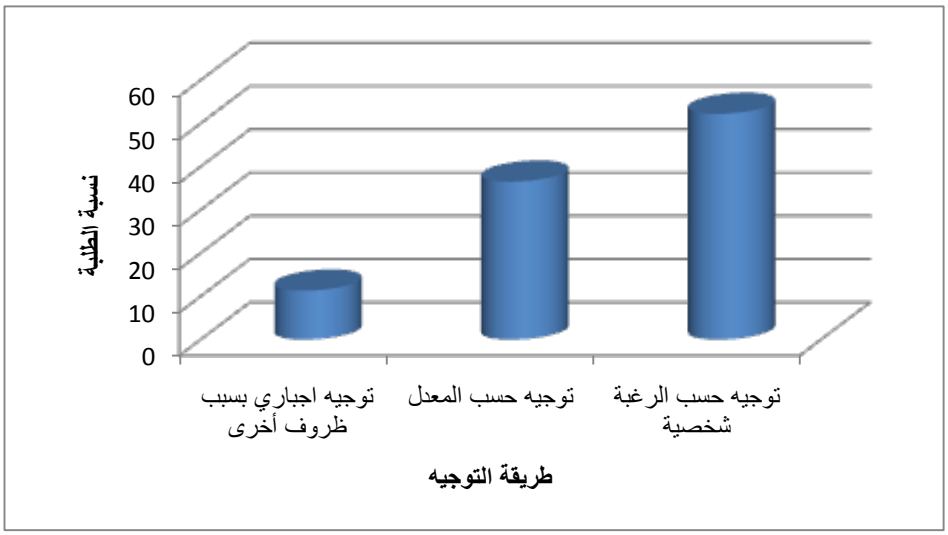
نحاول من خلال هذه النقطة، عرض وتحليل أهم النتائج الخاصة بطريقة توجيه الطلبة نحو تخصصاتهم المختلفة في مرحلة أولى، ثم نقوم في مرحلة ثانية بعرض أهم الدوافع بالنسبة للطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم حسب الرغبة الشخصية، وفي مرحلة ثالثة نعرض أهم الأسباب– أسباب غير إدارية – بالنسبة للطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم إجباريا.

أ. طريقة توجيه الطلبة نحو تخصصاتهم المختلفة

هذه النقطة سيتم تحليلها تحليلا إجماليا بالنسبة للجامعة ككل، ثم نقوم بإدخال معيار وجود أو عدم وجود إخوة وأخوات تخرجوا من الجامعة، وفي الأخير نربطها بالكليات التي ينتمي إليها الطلبة.

- **تحليل طريقة توجيه الطلبة على مستوى الجامعة ككل:** القراءة الإجمالية للجدول رقم (16.3) تبين أن أكثر من 50% من طلبة جامعة فرحات عباس كان توجيههم حسب الرغبة الشخصية (52.2%) بينما 36.5% كان توجيههم حسب المعدل المسموح به، في حين أن 11.3% من الطلبة اختاروا تخصصاتهم إجباريا لأسباب أخرى غير السالفة الذكر، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم(04.3):

شكل رقم(04.3): توزيع الطلبة وفقا لطريقة توجيههم الأولية نحو التخصصات المختلفة



المصدر: بيانات الجدول رقم(16.3)

- **تحليل طريقة توجيه الطلبة حسب معيار وجود إخوة تخرجوا من الجامعة:** في هذه النقطة حاولنا أن نعرف مدى تأثير المحيط العائلي للطالب في تحديد اختياراته فيما يخص التخصصات المرغوب فيها، وذلك من خلال وجود أو عدم وجود إخوة وأخوات للطالب تخرجوا من الجامعة كما يبينه الجدول رقم (16.3):

جدول رقم (16.3): توزيع الطلبة حسب طريقة التوجيه ومعيار وجود إخوة تخرجوا من الجامعة

طريقة التوجيه / المعيار	رغبة شخصية		المعدل		اختيار إجباري		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
وجود إخوة تخرجوا من الجامعة	132	53.4	89	36	26	10.5	247	100
عدم وجود إخوة تخرجوا من الجامعة	181	51.3	130	36.8	42	11.9	353	100
المجموع	313	52.2	219	36.5	68	11.3	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
0.397	02		0.04		0.820		غير معنوي	

المصدر: مستخرج من بيانات SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س7/ س48)

اختبار كا^2 المبين في الجدول السابق، أثبت عدم وجود دلالة إحصائية، أي عدم تأثير هذا المعيار على اختيارات الطلبة، وهذا قد نفسره بانتشار الوعي لدى الطلبة فيما يخص التخصصات المتاحة في الجامعة وكيفية الالتحاق بها من خلال الأيام المفتوحة على الجامعة.

– **تحليل طريقة توجيه الطلبة حسب الكلية:** سنقوم بربط طريقة التوجيه نحو التخصصات المختلفة والكلية التي يدرس فيها الطالب لمعرفة العلاقة بينهما، الجدول رقم(17.3) يبين ذلك:

جدول رقم (17.3): توزيع الطلبة حسب طريقة التوجيه الأولي للتخصصات والكلية

طريقة التوجيه / الكلية	رغبة شخصية		المعدل		اختيار إجباري		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	63	65.6	26	27.1	07	07.3	96	100
الحقوق	36	42.9	31	36.9	17	20.2	84	100
الآداب	95	46.6	80	39.2	29	14.2	204	100
المهندس	46	54.8	31	36.9	07	08.3	84	100
العلوم	31	36.9	46	54.8	07	08.3	84	100
الطب	42	87.5	5	10.4	01	02.1	48	100
المجموع	313	52.2	219	36.5	68	11.3	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
54.389	10		0.04		0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من بيانات SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س7/ س1)

من بيانات هذا الجدول ومقارنة بالمعدل العام للموجهين حسب الرغبة الشخصية (52.2%) يمكن تصنيف الكليات الست إلى مجموعتين:

– **كليات تفوق فيها** نسبة التوجيه حسب الرغبة الشخصية المعدل العام وهي على الترتيب: الطب الاقتصاد والمهندس؛

- **كليات تقل فيها** نسبة التوجيه حسب الرغبة الشخصية عن المعدل العام وهي على الترتيب: الآداب، الحقوق والعلوم.

من ذلك نتوقع أن تكون درجة الرضا على التخصصات الحالية وكذا الرغبة والتحفيز على التحصيل الدراسي في الكليات الثلاث الأولى، وبأقل درجة في الكليات الثلاث الأخيرة.

وعليه يمكن القول أنه توجد **علاقة** بين **طريقة التوجيه** و**الكلية** التي يدرس فيها الطلبة، حيث ترتفع نسب التوجيه حسب الرغبة الشخصية في كل من كلية الطب، الاقتصاد والمهندس وهذا قد يكون بسبب أنها تمثل رغبة أغلبية الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا بسبب الخصوصية العلمية لهذه الكليات إضافة إلى التأثيرات الأسرية والذهنيات الاجتماعية، التي ترى في هذه الكليات طريقا لتحقيق الآفاق والطموحات المستقبلية العلمية والمهنية، وبالتالي يكون أغلب طلبة هذه الكليات موجهين حسب الرغبة الشخصية.

ب. الدوافع الأساسية بالنسبة للطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم حسب الرغبة الشخصية

الطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم حسب الرغبة الشخصية، كان وراء توجُّههم دوافع أساسية متعددة، لهذا سنتطرق لعرض وتحليل هذه النقطة على مستوى الجامعة ككل وحسب الكليات.

- **التحليل الكلي:** الجدول رقم (18.3) يبين الدوافع الأساسية وراء اختيار الطلبة لتخصصاتهم وترتيب هذه الدوافع حسب أهميتها بالنسبة للطلبة:

جدول رقم (18.3): دوافع اختيار الطلبة لتخصصاتهم وترتيبها حسب الأهمية

الدافـــــــــــــــــــــــع	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
أهمية التخصص (محتوى التخصص)	56.1	28.8	الأول
أهمية شهادة هذا التخصص في التوظيف	43.5	17.9	الثالث
التأطير والمتابعة	11.5	1.9	العاشر
يتوافق مع شعبة البكالوريا	38.5	6.4	الخامس
يتوافق مع مشاريعي المهنية	39.3	14.7	الرابع
مدة الدراسة	15	2.2	التاسع
حظوظ النجاح	17.3	2.6	الثامن
قرب السكن من الجامعة	16.3	3.2	السابع
هذا التخصص يفتح آفاق مستقبلية	49.8	18.8	الثاني
اختيار عشوائي	6.1	3.5	السادس

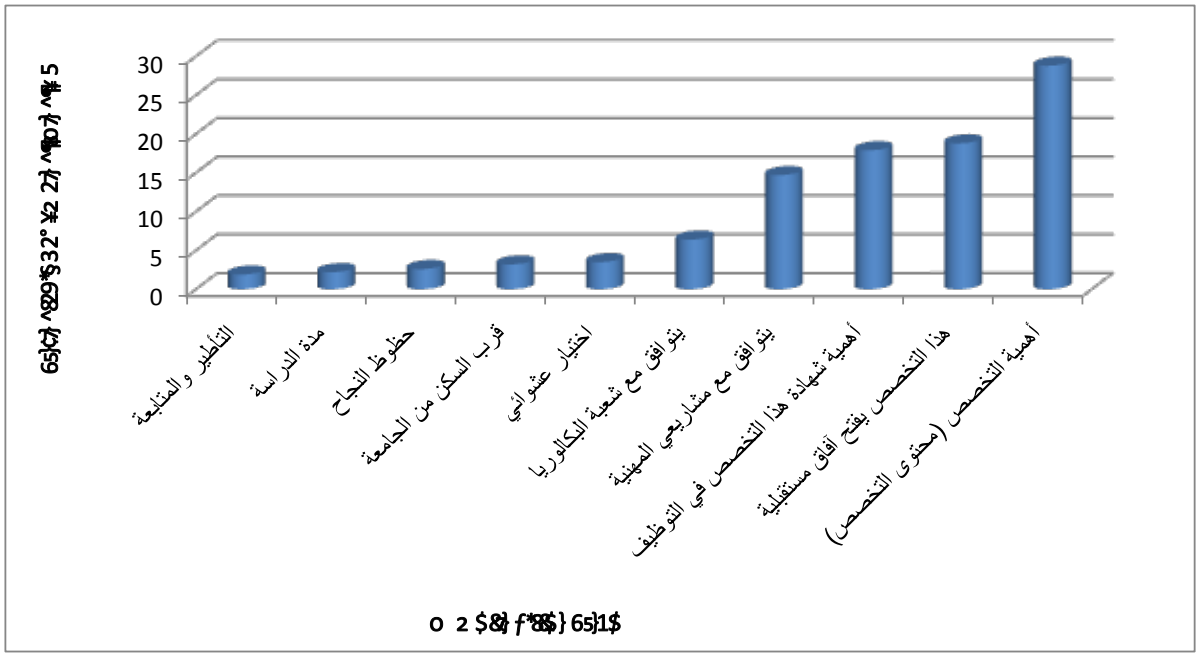
المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س8/ س9)

نتائج الجدول توضح أن أهم الدوافع وراء اختيار الطلبة لتخصصاتهم هي:

- **أهمية محتوى التخصص؛**
- **التخصص يفتح آفاق مستقبلية؛**
- **أهمية التخصص في التوظيف؛**
- **التخصص يتوافق مع المشاريع المهنية.**

نلاحظ أن هذه الدوافع ترتبط **بالطموحات المهنية للطلبة** ، بمعنى أن **توجهات الطلبة** نحو التخصصات المختلفة **مرتبطة بسوق العمل** ويمكن توضيح هذا أكثر في الشكل رقم(05.3):

شكل رقم(05.3): ترتيب الدوافع الأكثر أهمية في اختيار الطلبة للتخصصات المختلفة



المصدر: بيانات الجدول رقم (18.3)

- **ترتيب دوافع اختيار التخصصات حسب الكلية:** ترتيب دوافع اختيار التخصصات بالنسبة للطلبة الموجهين حسب الرغبة الشخصية حسب الكليات التي يدرسون فيها، مبين في الجدول رقم(19.3):

جدول رقم (19.3): ترتيب دوافع اختيار التخصصات حسب الكليات

الدوافع / الكلية	الدافع رقم 1		الدافع رقم 2		الدافع رقم 3		الدافع رقم 4		الدافع رقم 5		الدافع رقم 6		الدافع رقم 7		الدافع رقم 8		الدافع رقم 9		الدافع رقم 10		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	10	15.9	16	25.4	00	00	10	15.9	9	14.2	2	3.2	1	1.6	4	6.3	11	17.5	00	00	63	100
الحقوق	11	30.5	5	13.9	1	2.8	00	00	6	16.7	1	2.8	00	00	2	5.6	7	19.4	3	8.3	36	100
الآداب	29	30.5	14	14.7	2	2.1	7	7.4	14	14.7	2	2.1	6	6.3	1	1.1	15	15.8	5	5.3	95	100
المهندس	13	28.3	12	26.1	00	00	2	4.3	8	17.4	00	00	00	00	1	2.2	7	15.2	3	6.5	46	100
العلوم	13	41.8	6	19.4	00	00	1	3.2	3	9.7	2	6.5	1	3.2	2	6.5	3	9.7	00	00	31	100
الطب	14	33.3	3	7.1	3	7.1	00	00	6	14.3	00	00	00	00	00	00	16	38.2	00	00	42	100
المجموع	90	28.8	56	17.9	6	1.9	20	6.4	46	14.7	7	2.2	8	2.6	10	3.2	59	18.8	11	3.5	313	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
77.332	45	0.04	0.002	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_8$)

الدافع رقم 1: أهمية التخصص (محتوى التخصص)

الدافع رقم 2: أهمية شهادة هذا التخصص في التوظيف

الدافع رقم 3: التأطير والمتابعة

الدافع رقم 4: يتوافق مع شعبة البكالوريا

الدافع رقم 5: يتوافق مع مشاريعي المهنية

الدافع رقم 6: مدة الدراسة

الدافع رقم 7: حظوظ النجاح

الدافع رقم 8: قرب السكن من الجامعة

الدافع رقم 9: هذا التخصص يفتح آفاق مستقبلية

الدافع رقم 10: اختيار عشوائي

من قراءة بيانات الجدول السابق، يمكن ترتيب دوافع اختيار التخصصات بالنسبة للطلبة حسب الكليات كالآتي:

- **كلية الاقتصاد:** أهمية شهادة التخصص في التوظيف، التخصص يفتح آفاق مستقبلية وأهمية محتوى التخصص؛
- **كلية الحقوق:** أهمية محتوى التخصص، التخصص يفتح آفاق مستقبلية والتخصص يتوافق مع المشاريع المهنية؛
- **كلية الآداب:** أهمية محتوى التخصص، التخصص يفتح آفاق مستقبلية، التخصص يتوافق مع المشاريع المهنية وأهمية شهادة التخصص في التوظيف؛
- **كلية المهندس:** أهمية محتوى التخصص، أهمية شهادة التخصص في التوظيف والتخصص يتوافق مع المشاريع المهنية؛
- **كلية العلوم:** أهمية محتوى التخصص وأهمية شهادة التخصص في التوظيف؛
- **كلية الطب:** التخصص يفتح آفاق مستقبلية، أهمية محتوى التخصص والتخصص يتوافق مع المشاريع المهنية.

نستنتج أنه رغم اختلاف ترتيب دوافع اختيار التخصصات بالنسبة للطلبة حسب الكليات، إلا أن **كل الدوافع ترتبط بالطموحات المهنية المستقبلية**، أي سوق العمل، وهذا نظرا للأهمية العلمية للتخصص بالنسبة للطالب الذي يتابعه ورؤيته الشخصية المستقبلية له، بغض النظر عن واقع ذلك التخصص.

جـــ. الأسباب الأساسية بالنسبة للطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم إجباريا

بعض الطلبة يكون توجيههم نحو التخصصات المختلفة إجباريا، ولأسباب غير سبب المعدل لهذا سنقوم بعرض وتحليل هذه الأسباب بطريقة إجمالية، ثم نقوم بتحليلها حسب الجنس، كما هو موضح في الجدول رقم (20.3):

جدول رقم (20.3): توزيع الطلبة حسب أسباب الاختيار الإجباري والجنس

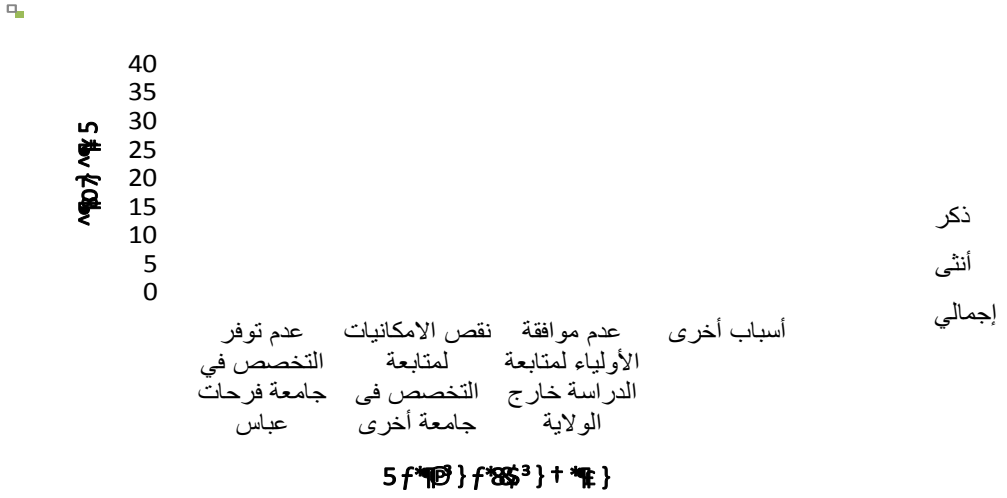
الأسباب / الجنس	عدم توافر التخصص في جامعة سطيف		نقص الإمكانات لمتابعة التخصص في جامعة أخرى		عدم موافقة الأولياء لمتابعة الدراسة خارج الولاية		أسباب أخرى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	7	36.8	3	15.8	4	21.1	5	26.3	19	100
أنثى	11	22.4	5	10.2	16	32.7	17	34.7	49	100
المجموع	18	26.5	8	11.8	20	29.4	22	32.4	68	100
$كا^2$ المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**			
2.358	03		0.04		0.502		غير معنوي			

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س10/ س4)

- **تحليل أسباب الاختيار الإجباري على مستوى الجامعة:** يتضح من القراءة الإجمالية للجدول السابق، أن أهم الأسباب بالنسبة للطلبة الذين توجهوا لتخصصاتهم إجباريا هي على الترتيب: عدم موافقة أولياء الطلبة على متابعة الدراسة خارج الولاية، عدم توافر التخصص في جامعة فرحات عباس ونقص الإمكانات لمتابعة التخصص في جامعة أخرى بنسب 29.4%، 26.5% و11.8%.
- **تحليل أسباب الاختيار الإجباري حسب الجنس:** يظهر من قراءة الجدول رقم (20.3) حسب متغير الجنس، أن أهم سبب بالنسبة للذكور في اختيارهم الإجباري هو عدم توافر التخصص في جامعة فرحات عباس، في حين كانت عدم موافقة أولياء الطلبة على متابعة الدراسة خارج الولاية هي أهم سبب بالنسبة للإناث، مما يدل على مدى سلطة وتأثير المحيط العائلي على توجهات وطموحات الطلبة، خاصة إذا تعلق الأمر بالإناث.

ويمكن توضيح ذلك من خلال فالشكل رقم(06.3):

شكل رقم(06.3): توزيع الطلبة حسب أسباب الإجباري والجنس



المصدر: بيانات الجدول رقم(20.3)

3.1.3. رضا الطلبة عن التخصصات الحالية

تتضمن هذه النقطة عرض وتحليل النتائج الخاصة برضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية بغض النظر عن طريقة التوجيه الأولية، وذلك على مستوى الجامعة، حسب الجنس، حسب الكلية وحسب السنة.

أ. رضا الطلبة عن التخصصات الحالية على مستوى الجامعة

يمكننا القول من خلال القراءة الإجمالية للجدول رقم (21،3)، أن معظم طلبة جامعة فرحات عباس راضون عن تخصصاتهم الحالية وتقدر نسبتهم بـــ 66.8%، في المقابل سجلت نسبة 23.2% بالنسبة للطلبة غير الراضين عن تخصصاتهم الحالية.

ب. تحليل رضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية حسب الجنس: الجدول رقم (21.3) يوضح توزيع الطلبة حسب رضاهم عن تخصصاتهم الحالية والجنس:

جدول رقم (21.3): توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والجنس

الرضا / الجنس	راض		غير راض		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	121	57.3	70	33.2	20	9.5	211	100
أنثى	280	72	69	17.7	40	10.3	389	100
المجموع	401	66.8	139	23.2	60	10	600	100
كا^2 المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الخطأ		مستوى الدلالة		القرار	
18.544	02		0.04		0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س13/ س4)

أول ما نستنتجه من الجدول السابق، التباين الكبير بين درجة الرضا بين الذكور والإناث وهذا ما يوضحه اختبار كا^2، إذ أن نسبة الرضا عن التخصصات الحالية لدى الإناث تُقدر بـــ 72% ، بينما تم تسجيل 57.3% لدى الذكور، أي أن الإناث بصفة عامة أكثر رضا على تخصصاتهم من الذكور وربما هذا ما يفسر التفوق الدراسي عند الإناث الملاحظ في الجامعة لأن لديهن دوافع أقوى للتحصيل العلمي بسبب الرضا على الفروع والتخصصات التي يدرسنها، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل البياني رقم (07.3):

شكل رقم(07.3): توزيع الطلبة حسب نسبة الرضا عن التخصص الحالي والجنس

المصدر: بيانات الجدول رقم(21.3)

جـــ. تحليل رضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية حسب الكلية

توزيع الطلبة حسب رضاهم عن تخصصاتهم الحالية والكليات التي يدرسون فيها مبين في الجدول رقم (22.3):

جدول رقم (22.3): توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والكلية

الرضا / الكلية	راض		غير راض		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	79	82.3	12	12.5	5	5.2	96	100
الحقوق	52	61.9	24	28.6	8	9.5	84	100
الآداب	122	59.8	57	27.9	25	12.3	204	100
المهندس	46	54.8	25	29.8	13	15.5	84	100
العلوم	61	72.6	16	19	7	8.3	84	100
الطب	41	85.4	5	10.4	2	4.2	48	100
المجموع	401	66.8	139	23.2	60	10	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
30.967	10		0.04		0.001		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س13/س1)

من بيانات الجدول السابق ومقارنة بالنسبة العامة للطلبة الراضين عن تخصصاتهم الحالية (66.8%) يمكن تصنيف الكليات الست إلى مجموعتين:

- **كليات تفوق** فيها نسبة الطلبة الراضين عن تخصصاتهم الحالية عن النسبة العامة وهي على الترتيب: الطب، الاقتصاد، العلوم؛
- **كليات تقل** فيها نسبة الطلبة الراضين عن تخصصاتهم الحالية عن النسبة العامة وهي على الترتيب: الحقوق، الآداب، المهندس.

نستنتج أنه يوجد **اختلاف في رضا الطلبة** عن تخصصاتهم الحالية **حسب الكليات** التي يدرسون فيها لصالح كلية الطب، الاقتصاد والعلوم وربما يعود هذا لاستحبابها من قبل المجتمع وللمكانة التي تحتلها لكون فرص العمل فيها أكبر من غيرها من التخصصات، رغم أن خِرِّجي الجامعة الجزائرية ومن مختلف التخصصات يعانون من البطالة بسبب عدم القدرة على تحقيق التوازن بين مخرجات الجامعة الجزائرية وسوق العمل وبالتالي عدم قدرة المؤسسات على استيعا ب العدد الهائل من خِرِّيجيها والذي طغى عليه منطق الكم على النوعية.

وربما يبقى هذا هو أكبر هاجس يقف وراء تدني دافعية إنجاز الطلبة ومن ثمَّ مردودهم العلمي.

د. تحليل رضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية حسب السنة

سنقوم في هذه النقطة بتحليل رضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية حسب السنوات الدراسية كما هو مبين في الجدول رقم(23.3):

جدول رقم (23.3): توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والسنة

الرضا / السنة	راض		غير راض		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
السنة الأولى	134	56.8	72	30.5	30	12.7	236	100
السنة الثانية	92	63.9	33	22.9	19	13.2	144	100
السنة الثالثة	94	77.7	19	15.7	8	6.6	121	100
السنة الرابعة	63	81.8	11	14.3	3	3.9	77	100
السنة الخامسة	13	92.9	1	7.1	00	00	14	10
السنة السادسة	2	50	2	50	00	00	4	100
السنة السابعة	3	75	1	25	00	00	4	100
المجموع	401	66.8	139	23.2	60	10	600	100
كا^2 المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الخطأ		مستوى الدلالة		القرار	
33.594	12		0.04		0.001		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س13/س3)

نستنتج من بيانات الجدول السابق أن درجة رضا الطلبة عن تخصصاتهم الحالية تختلف من سنة إلى أخرى وهذا ما يؤكده اختبار كا ^{2}، حيث نلاحظ أنه كلما تقدم الطالب في السنوات الدراسية * يزيد رضاه عن الفرع الذي يدرس فيه،وهذا لكون الطالب في المستويات المتقدمة (ثالثة فما فوق) يدخل في اختيار تخصصه داخل الفرع الذي يدرس فيه، ويكون خلالها قد أخذ قسطا كافيا من المعارف التي يحويها تخصصه وبدأ يعي أهمية ودور التخصص الذي يتابعه، ويمكن توضيح ذلك في الشكل البياني رقم(08.3):

شكل رقم(08.3): توزيع الطلبة حسب نسبة الرضا عن التخصص الحالي والسنة

المصدر: بيانات الجدول رقم(23.3)

ه. تحليل رضا الطلبة عن تخصصهم الحالي حسب دراستهم لتخصصات أخرى في السابق

نحاول من خلال هذه النقطة مقارنة رضا الطلبة حسب معيار دراستهم لتخصصات أخرى في السابق كما هو مبين في الجدول رقم(24.3):

* هذا التحليل والاستنتاج تناقض مع طلبة السنة السادسة والسابعة وهذا بسبب قلة عددهم الذي شملته العينة والذي لم يمثلهم تمثيلا جيدا.

جدول رقم (24.3): توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي ودراستهم لتخصص آخر سابقا

الرضا عن التخصص الحالي / دراسة تخصص آخر سابقا	راض		غير راض		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
درس في تخصص آخر	33	68.7	12	25	3	6.3	48	100
لم يدرس في تخصص آخر	366	67.2	126	23.1	53	9.7	545	100
دون جواب	2	28.6	1	14.3	4	57.1	7	100
المجموع	401	66.8	139	23,2	60	10	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
18.150	4		0.04		0.001		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س13/س14)

ما يمكن ملاحظته من خلال بيانات الجدول السابق أن 68.7% من الطلبة الذين درسوا في تخصصات أخرى سابقا راضون عن تخصصاتهم، وهذا ما يدل على أنهم حققوا رضاهم عن طريق تغيير التخصص الأول والناتج ربما عن سوء التوجيه الأولي.

4.1.3. حركية الطلبة بين التخصصات المختلفة

يتمثل محتوى هذه النقطة في معرفة دراسة الطالب لتخصص آخر قبل تخصصه الحالي سنقوم أيضا بتحليلها بالنسبة للجامعة ككل، ثم نقوم بتحليلها حسب الكليات من خلال الجدول رقم(25.3):

جدول رقم (25.3): توزيع الطلبة حسب دراستهم لتخصص آخر سابقا والكلية

درس في تخصص آخر سابقا / الكليـــــــــــــة	درس		لم يدرس		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	09	09.4	87	90.6	00	00	96	100
الحقوق	03	03.6	81	96.4	00	00	84	100
الآداب	22	10.7	178	87.3	4	02	204	100
المهندس	5	06	77	91.6	2	02.4	84	100
العلوم	6	07.1	77	91.7	1	01.2	84	100
الطب	3	06.3	45	93.7	00	00	48	100
المجموع	48	08	545	90.8	7	01.2	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
10.424	10		0.04		0.404		غير معنوي	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س14/ س1)

أ. حركية الطلبة بين التخصصات المختلفة على مستوى الجامعة

من خلال القراءة الإجمالي ة للجدول رقم (25.3)، نلاحظ أن 91% تقريبا من طلبة جامعة فرحات عباس لم يدرسوا أي تخصص آخر سابقا أي أن التخصص الحالي هو الأول والوحيد الذي درسوا فيه في الجامعة.

ب. حركية الطلبة بين التخصصات المختلفة حسب الكليات

قراءة الجدول رقم (25.3) حسب الجنس، تبين أنه لا يوجد تباين بين الكليات حول دراسة الطلبة لتخصصات سابقة غير التخصصات الحالية، وهذا ما يؤكده اختبار كا ^{2}، مما يدل على استقرار الطلبة في تخصصاتهم المختلفة على مستوى جامعة فرحات عباس بصفة عامة وعلى مستوى الكليات بصفة خاصة، وهذا بغض النظر عن طريقة التوجيه الأولية وعن رضاهم الحالي عن التخصص.

2.3. تفاعل الطلبة داخل المحيط الجامعي

سنحاول من خلال هذا المحور معرفة مدى تفاعل الطالب داخل محيطه الجامعي، من خلال ثلاث نقاط تتمثل في:

- **تقييم علاقة الطالب بالأساتذة** : علاقة الطالب بالأساتذة من أهم العوامل في تفعيل العمل البيداغوجي، فالعلاقات الإيجابية تدفع الطالب للاندماج والتفاعل في إطار محيطه البيداغوجي وتساهم في خلق مناخ علمي حقيقي، تسوده المشاركة والروح العلمية والنقد البناء وتبادل المعارف والخبرات والسعي في البحث وغيرها من الآثار الإيجابية للعلاقات البيداغوجية بين الطالب وأساتذته؛
- **اهتمام الطالب بالمشاركة في اللجان البيداغوجية** : تعكس اللجان البيداغوجية مجالس علمية مصغرة تجمع بين العناصر الأساسية للعمل البيداغوجي والمتمثلة في الطلبة والأساتذة والإدارة، تهدف إلى التقييم المرحلي للعمل البيداغوجي على مستوى المحاضرات والتطبيقات إضافة إلى طرح المشكلات التي يواجهها الطلبة وغيرها من الإنشغالات التي تخص الطالب بالدرجة الأولى؛
- **انخراط الطالب في إحدى التنظيمات الطلابية** : التنظيمات الطلابية عبارة عن شريك إجتماعي في الأسرة الجامعية، الدور الأول الملزمة به هو الدفاع عن حقوق الطالب، لكن ما واقع الطالب في إطار هذه التنظيمات ؟

1.2.3. علاقة الطلبة بالأساتذة

تتضمن هذه النقطة تقييم علاقة الطلبة بالأساتذة على مستوى جامعة فرحات عباس ككل، تقييم علاقة الطلبة بالأساتذة حسب الجنس وأهم الأسباب في سوء العلاقات بالنسبة للطلبة الذين صرحوا بذلك.

أ. تقييم علاقة الطلبة بالأساتذة على مستوى جامعة فرحات عباس

يتضح من القراءة الإجمالية للجدول رقم (26.3) أن 44.5% من طلبة جامعة فرحات عباس صرحوا بأن علاقاتهم مع الأساتذة جيدة أو جيدة جدا، بينما سجلت نسبة 41.3% ممن صرح بأن علاقته مع الأساتذة عادية، في المقابل سجلت نسبة 3.6% ممن صرحوا بأن علاقاتهم مع الأساتذة سيئة أو سيئة جدا.

ب. تقييم علاقة الطالب بالأساتذة حسب الجنس

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لعلاقتهم بالأساتذة وجنسهم مبين في الجدول رقم (26.3):

جدول رقم (26.3): تقييم العلاقة بين الطلبة والأساتذة حسب الجنس

تقييم العلاقة / الجنس	جيدة جدا		جيدة		عادية		سيئة		سيئة جدا		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	20	09.5	65	30.8	103	48.8	5	02.4	6	02.8	12	05.7	211	100
أنثى	48	12.3	134	34.4	145	37.3	9	02.3	2	0.5	51	13.1	389	100
المجموع	68	11.3	199	33.2	248	41.3	14	02.3	8	01.3	63	10.5	600	100
$كا^2$ المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
18.691			5				0.04				0.002		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{15}/س_4$)

نستنتج من بيانات الجدول السابق أنه يوجد **اختلاف بين الذكور والإناث في تقييمهم لعلاقتهم بالأساتذة**، حيث كانت نسبة الطلبة الذين تجمعهم علاقات جيدة أو جيدة جدا مع الأساتذة أكبر لدى الإناث من الذكور وهذا ربما بسبب أن معظمهن راضيات عن تخصصاتهن – كما أكدت ذلك النتائج السابقة – مما يجعل إقبالهن واحتكاكهن بالأساتذة أكثر من الذكور.

بالمقابل كانت نسبة الذكور الذين تجمعهم علاقات عادية بالأساتذة أكبر من نسبة الإناث، في الوقت نفسه ظهر التوتر وسوء العلاقة أكثر لدى جنس الذكور، وهذا يمكن تفسيره بطبيعة الذكور وكبريائهم الذي يفرض عليهم في أغلب الأحيان عدم تجاوز الخلافات والمناوشات التي تحدث أحيانا مع الأساتذة.

جـــ. أهم أسباب سوء العلاقات بين الطلبة والأساتذة

نحاول في هذه النقطة معرفة أهم أسباب سوء العلاقة بين الطلبة الذين صرحوا بذلك والأساتذة وأيضا ترتيب هذه الأسباب حسب أهميتها بالنسبة للطلبة كما هو مبين في الجدول رقم(27.3):

جدول رقم (27.3): أسباب سوء العلاقات بين الطلبة والأساتذة وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
أسلوب الأستاذ في التعامل مع الطلبة	86.4	50	الأول
سلوكي أنا شخصيا مع الأساتذة	04.5	–	–
ضغوطات المحيط الجامعي (ظروف الإقامة الجامعية– الظروف المادية)	27.3	–	–
ضغوطات اجتماعية (مشكلات شخصية،عائلية)	13.6	–	–
تراجع مستوى القيم والأخلاق في المحيط الجامعي	86.4	41	الثاني
عدم احترام وتطبيق القوانين المنظمة لكافة العلاقات بين أفراد الأسرة الجامعية	31.8	04.5	الثالث
أسباب أخرى (.....)	04.5	04.5	الثالث

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س16/س17)

نستنتج أن أهم الأسباب في سوء العلاقات بين الطلبة والأساتذة هي:

– **أسلوب الأستاذ في التعامل مع الطلبة** : هذا يتوقف بالدرجة الأولى على شخصية الأستاذ التي تحدد طبيعة وواقع العلاقة بينه وبين طلابه، فالأستاذ العفوي والإيجابي والمنفتح يخلق علاقة تفاعل إيجابي مع طلابه، مما يؤثر إيجابا على عطاء الطالب وتفاعله مع المقياس وإقباله على التحصيل العلمي، عكس العلاقات السلبية أو الجامدة والتي تتميز بالرسمية الشديدة، مما يؤثر سلبا على التفاعل بين الطرفين، وأيضا على فعالية العلاقة البيداغوجية وإقبال الطالب على المقياس وتحصيله العلمي؛

– **تراجع مستوى القيم والأخلاق في المحيط الجامعي** : للقيم والأخلاق أثر كبير في تحديد طبيعة العلاقات داخل المحيط الجامعي عموما وبين الأستاذ وطلابه على وجه الخصوص، ويؤثر غيابها سلبا على واقع العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأساتذة بسبب تجاوز حدود الواجبات والحقوق الخاصة بكل طرف، كما يتأثر هذا الوضع أيضا بواقع المحيط الخارجي للحرم الجامعي والذي لا ينفصل عنه؛

– **عدم احترام وتطبيق القوانين المنظمة لكافة العلاقات بين أفراد الأسرة الجامعية** : الحياة الجامعية محددة بجملة من الحقوق والواجبات للأطراف المكونة لها، وبالتالي فإن عدم احترام وتطبيق القوانين المنظمة لكافة العلاقات بين أفراد الأسرة الجامعية سيؤثر سلبا على التفاعل الإيجابي بين هذه الأطراف.

2.2.3. اهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجان البيداغوجية

نحاول في هذه النقطة معرفة مدى اهتمام طلبة جامعة فرحات عباس بالمشاركة في اللجان البيداغوجية على مستوى الجامعة ككل، حسب الجنس وأيضا أهم أسباب عدم المشاركة في اللجان البيداغوجية.

أ. إهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجان البيداغوجية على مستوى جامعة فرحات عباس

ما يلاحظ من القراءة الإجمالية للجدول رقم (28.3) أن نصف طلبة جامعة فرحات عباس لا يشاركون في اللجان البيداغوجية (51%)، النسبة المتبقية توزعت بين مَن يشارك دائما أو في غالب الأحيان أو بعض المرات.

ب. إهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجان البيداغوجية حسب الجنس

توزيع الطلبة حسب درجة مشاركتهم في اللجان البيداغوجية والجنس مبين في الجدول رقم (28.3):

جدول رقم (28.3): توزيع الطلبة حسب درجة المشاركة في اللجنة البيداغوجية والجنس

المشاركة	دائما		غالب الأحيان		بعض المرات		نادرا		أبدا		دون جواب		المجموع	
الجنس	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	37	17.5	32	15.2	24	11.4	33	15.6	75	35.5	10	4.7	211	100
أنثى	67	17.2	55	14.1	43	11.1	38	9.8	160	41.1	26	6.7	389	100
المجموع	104	17.3	87	14.5	67	11.2	71	11.8	235	39.2	36	6	600	100
$كا^2$ المحسوبة			درجات الحرية			مستوى الخطأ			مستوى الدلالة			القرار		
6.057			5			0.04			0.301			غير معنوي		

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س18/ س4)

نستنتج أنه **لا يوجد اختلاف** بين الذكور والإناث فيما يخص مدى **المشاركة في اللجان البيداغوجية** وهذا ما يؤكده اختبار $كا^2$، أي أن **عدم الاهتمام باللجان البيداغوجية ظاهرة عامة**، سواء تعلق الأمر بالذكور أو الإناث، رغم أن فئة الإناث لمسنا لديها اهتمام أكثر ورضا أكبر على مختلف الشؤون البيداغوجية(الرضا على التخصص، العلاقة الجيدة بالأساتذة...)، وهذا يعني أن **هذه الهيئة البيداغوجية الهامة لا تستقطب إهتمام الطلبة** وربما يرجع هذا لعدم فعاليتها، لهذا سنحاول معرفة أهم الأسباب الحقيقة لعدم اهتمام الطلبة بهذه اللجنة من خلال النقطة الموالية.

جـــ. أسباب عدم الإهتمام بالمشاركة في اللجان البيداغوجية

أهم أسباب عدم المشاركة في اللجان البيداغوجية وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للطلبة مبينة في الجدول رقم (29.3):

جدول رقم (29.3): أسباب عدم الاهتمام بالمشاركة في اللجنة البيداغوجية وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
لا أهتم بالأمر	34.9	20.8	الثاني
لا يتم اختيار ممثل الفوج وفقا لمعايير موضوعية	38.4	11.4	الخامس
ممثل الفوج لا يطرح مشكلات الطلبة بصدق أي غياب الموضوعية في طرح المشكلات	42.3	15.3	الرابع
ممثل الفوج يتخوف من الأساتذة	29.6	7.5	السادس
اللجنة البيداغوجية غير فعالة، بمعنى لا تغير بصفة ملموسة الواقع	36.8	17.9	الثالث
الإدارة والأساتذة يفرضون في كل الأحوال رأيهم	45.6	24.2	الأول
أسباب أخرى (.....)	05.9	2.6	السابع

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س19/س20)

نلاحظ أن أهم ثلاثة أسباب في عدم اهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجنة البيداغوجية كانت على التوالي:

- **الإدارة والأساتذة يفرضون في كل الأحوال رأيهم:** صرح الطلبة على طغيان سلطة الأساتذة والإدارة على سلطة الطالب في هذه اللجان، وغياب الحوار الإيجابي والنقد البناء مما يُنقص من فعالية هذه اللجان وتبقى المشاركة شكلية في نظرهم؛
- **عدم اهتمام الطلبة بالأمر:** فبدل أن تكون هذه اللجنة محل لطرح مشكلاتهم وصعوباتهم وآرائهم واقتراحاتهم أصبحت مجرد دائرة مستديرة لا تهمهم، لهذا يجب أن يرتقي الطالب الجامعي بفكره ويميز بين حقوقه وواجباته، ويعي أن مشاركته يجب أن تتعدى المشاركة في اللجان البيداغوجية كما هو الحال بالنسبة للدول المتقدمة، وحتى يحدث هذا يجب أن تكون الانطلاقة من هنا، وتمثل هذه النقطة جانباً سلبياً بالنسبة للطالب الجامعي؛
- **اللجنة البيداغوجية غير فعالة بمعن ى لا تغير بصفة ملموسة الواقع:** لغياب التفاعل بين الأطراف الثلاثة لهذه اللجنة، فبدل أن تكون اللجنة مصدر تفاعل ومحل مشاركة حقيقية وفعَّالة تعكس المسؤولية الفردية والجماعية لأطرافها أصبحت محل نقاش لا يتعدى حدود هذه اللجنة.

3.2.3. انخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية

نقوم بتحليل هذه النقطة على مستوى جامعة فرحات عباس ككل، ثم نقوم بتحليلها حسب متغير الجنس، كما سنَعرض أهم أسباب عدم انخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية.

أ. انخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية على مستوى الجامعة

نلاحظ من بيانات الجدول رقم (30.3) أن 94.2% من طلبة جامعة فرحات عباس غير منخرطين في إحدى التنظيمات الطلابية.

ب. انخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية حسب الجنس

توزيع الطلبة حسب انخراطهم في إحدى التنظيمات الطلابية والجنس مبين في الجدول رقم (30.3):

جدول رقم (30.3): انخراط الطلبة في التنظيمات الطلابية حسب الجنس

الإنخراط / الجنس	منخرط		غير منخرط		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	11	5.2	195	92.4	5	2.4	211	100
أنثى	14	3.6	370	95.1	5	1.3	389	100
المجموع	25	4.2	565	94.2	10	1.6	600	100
$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الخطأ		مستوى الدلالة		القرار	
1.926	2		0.04		0.382		غير معنوي	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س21/ س4)

المقارنة بين الذكور والإناث فيما يخص الإنخراط في التنظيمات الطلابية تُبيِّن أن أكثر من 92% من الجنسين غير منخرط في أي تنظيم من التنظيمات الطلابية وهذا لأسباب مختلفة يعرضها الجدول رقم (31.3).

جـــ. أسباب عدم الانخراط في التنظيمات الطلابية

أهم أسباب عدم الانخراط في إحدى التنظيمات الطلابية وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للطلبة مبينة في الجدول رقم (31.3):

جدول رقم (31.3): أسباب عدم المشاركة في التنظيمات الطلابية وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
لا أهتم بالأمر	48	33.5	الأول
التنظيمات الطلابية غير جديۃ وغير فعالة بمعن ى لا تغير شيء في حياة الطالب	41	23.5	الثاني
أغلب المترشحين في هذه التنظيمات لم يختاروا وفقا لمعايير موضوعية ولا يمثلون الطلبة حقيقة	38.8	15.1	الثالث
الصراعات بين التنظيمات التي لا تخدم مصلحة الطالب	32.3	11	الرابع
انسياق التنظيمات الطلابية نحو الصراعات السياسية	26.9	09.3	الخامس
أسباب أخرى (.....)	11.4	07.6	السادس

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س23 /س24)

نستنتج أن أهم أسباب عدم انخراط الطلبة في التنظيمات الطلابية هي على التوالي:

- **عدم اهتمام الطلبة :** في الوقت الذي تشكل فيه التنظيمات الطلابية الهيئة الوحيدة الممثلة للطالب والمدافعة عن حقوقه، نجد معظم الطلبة لا يهتمون بها كما هو الحال بالنسبة للِّجان البيداغوجية، وهو واقع سلبي بالنسبة للطالب الجامعي، تفسره اللامبالاة من قِبل الطالب الذي أصبح لا يعي أبسط حقوقه وواجباته، وبالتالي فإن الحديث عن تغيير واقع المحيط الجامعي من خلال طالب واع ومسؤول سيكون سابقا لأوانه؛
- **التنظيمات غير جديۃ وغير فعالة بمعن ى أنها لا تغير شيء في حياة الطالب:** تُفسَر هذه الوضعية بواقع هذه التنظيمات التي طغت عليها الصبغة السياسية وأصبح الترشح فيها لأهداف التقرب من الساسة من ممثلي أحزاب وغيرهم، لهذا فإن واقع هذه التنظيمات يحتاج لتغيير جذري من ناحية الدور الحقيقي والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها كما يجب أن يعي الطالب أهمية دوره في تغيير هذا الواقع من خلال تفعيل النشاطات الإيجابية لهذه التنظيمات ودورها في الدفاع عن حقوقه؛
- **أغلبية قياداتها لم يختاروا وفقا لمعايير موضوعية ولا يمثلون الطلبة حقيقة:** بمعنى أنه لا يوجد تمثيل حقيقي يقوم على أسس موضوعية كالتشاور والإنتخاب حول تعيين مسؤولي هذه التنظيمات، وبالتالي يكون الترشح والتعيين على أسس ذاتية، ويبق الهدف هو خدمة المصالح الشخصية بالدرجة الأولى.

3.3. ثقة الطلبة في مختلف الهيئات المكونة للجامعة

يتضمن هذا المحور مبدأ الثقة، نحاول من خلاله تقييم درجة الثقة التي يضعها الطالب في مختلف الهيئات المكونة لجامعة فرحات عباس وذلك من خلال:

- تقييم درجة ثقة الطلبة في الهيئات المكونة للجامعة ككل؛
- تقييم درجة ثقة الطلبة في هيئة التدريس حسب الكليات؛
- تقييم درجة ثقة الطلبة في العمداء حسب الكليات؛
- تقييم درجة ثقة الطلبة في عمال المكتبة حسب الكليات.

1.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في الهيئات المكونة للجامعة ككل

توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في الهيئات المكونة للجامعة مبين في الجدول رقم (32.3):

جدول رقم (32.3): توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في الهيئات المكونة للجامعة

درجة الثقة / الهيئة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		لست على علم بهذا المسؤول		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
رئيس الجامعة	48	8	139	23.2	81	13.5	83	13.8	109	18.2	140	23.3	600	100
نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا	42	7	109	18.2	69	11.5	73	12.2	160	26.7	147	24.5	600	100
عميد الكلية	129	21.5	189	31.5	84	14	59	9.8	59	9.8	80	13.3	600	100
رئيس القسم	128	21.3	196	32.7	109	18.2	60	10	43	7.2	64	10.7	600	100
نائب رئيس القسم	76	12.7	160	26.7	88	14.7	69	11.5	103	17.2	104	17.3	600	100
رئيس المجلس العلمي	15	2.5	57	9.5	34	5.7	28	4.7	370	61.7	96	16	600	100
الأساتذة	150	25	312	52	75	12.5	40	6.7	5	0.8	18	3	600	100
موظفي القسم الذين أنت على علاقة مباشرة بهم	59	9.8	184	30.7	115	19.2	66	11	62	10.3	114	19	600	100
محافظ المكتبة	109	18.2	170	28.3	91	15.2	78	13	81	13.5	71	11.8	600	100
عمال المكتبة	149	24.8	208	34.7	104	17.3	95	15.8	10	1.7	34	5.7	600	100
رجال الأمن في كليتك	101	16.8	120	20	118	19.7	200	33.3	18	3	43	7.2	600	100
التنظيمات الطلابية، رئيس التنظيم الطلابي	75	12.5	117	19.5	106	17.7	129	21.5	79	13.2	94	15.7	600	100
نقابة الأساتذة، رئيس نقابة الأساتذة	23	3.8	61	10.2	54	9	50	8.3	243	40.6	168	28	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{25}$)

إعتمادا على نتائج الجدول السابق، يمكننا تصنيف الهيئات المكونة للجامعة حسب درجة ثقة الطلبة فيها إلى ثلاث مجموعات كما هو مبين في الجدول رقم (33.3):

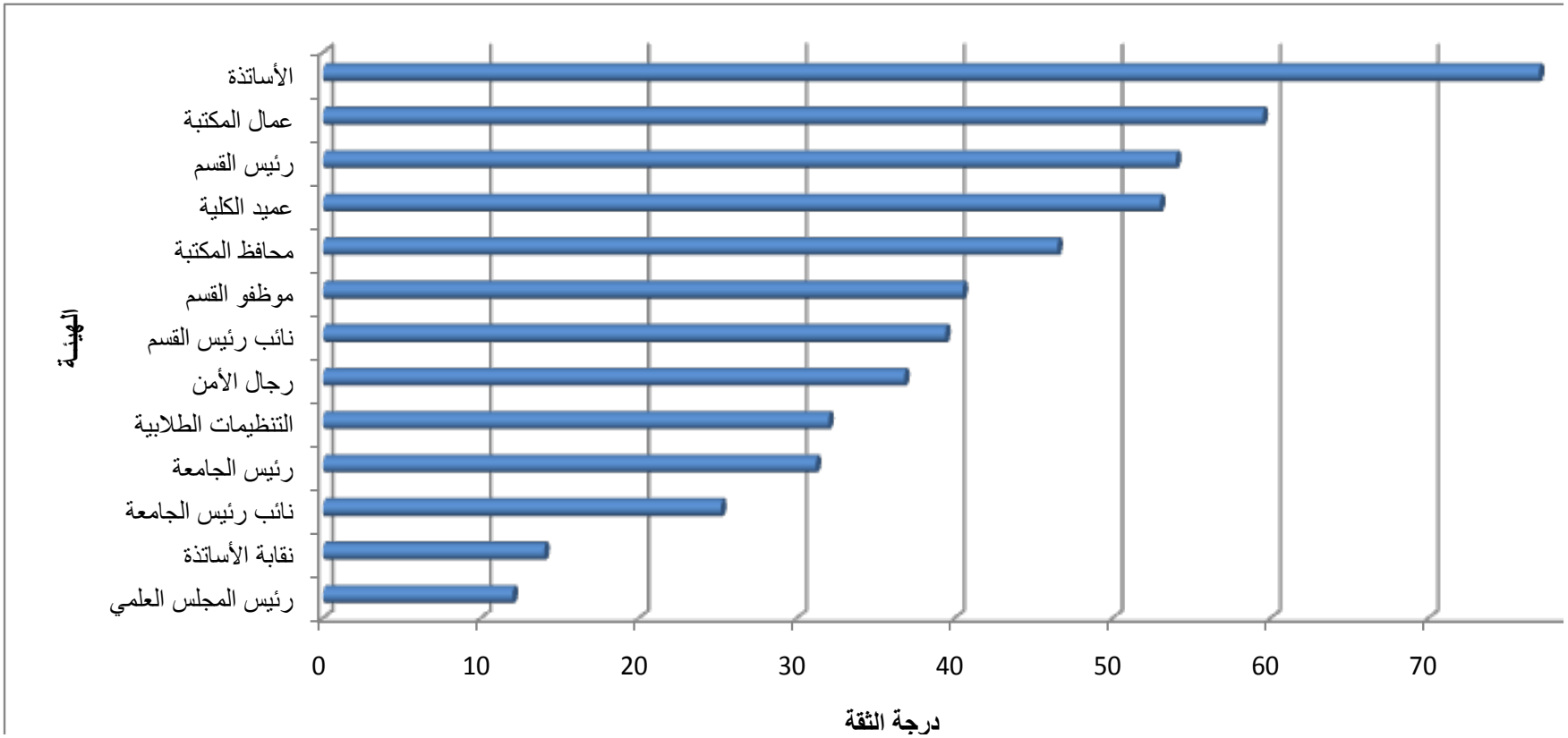
شكل رقم (33.3): تصنيف الهيئات المكونة للجامعة حسب درجة ثقة الطلبة

المجموعة	الهيئة
المجموعة الأولى (ثقة كبيرة أو متوسطة)	– الأساتذة – عمال المكتبة – رئيس القسم – عميد الكلية – محافظ المكتبة – موظفو القسم – نائب رئيس القسم
المجموعة الثانية (ثقة ضعيفة أو منعدمة)	– رجال الأمن – التنظيمات الطلابية
المجموعة الثالثة (يجهل الهيئة أو غير مهتم)	– رئيس المجلس العلمي – رئيس الجامعة – نائب رئيس الجامعة – نقابة الأساتذة

المصدر: بيانات الجدول رقم(32.3)

نستنتج أن درجة ثقة الطلبة تختلف حسب الهيئات المكونة للجامعة، وهذا يتوقف على **مدى تعامل واحتكاك وعلاقة الطلبة بهذه الهيئات، وأيضا وضع وواقع الهيئة** في حد ذاته، سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى الكليات والأقسام، والملاحظ أن الهيئات التي تحضى بأكثر ثقة لدى الطلبة هي تلك الهيئات التي لها احتكاك مباشر ويومي بالطلبة وعلى رأسها هيئة التدريس، يمكن توضيح ذلك من خلال الرسم البياني رقم(09.3):

شكل رقم (09.3): تقييم درجة ثقة الطلبة في الهيئات المكونة للجامعة



المصدر: الجدول رقم (32.3)

2.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في هيئة التدريس حسب الكليات

سنقوم في هذه النقطة بتقييم درجة ثقة التي يضعها الطلبة في هيئة التدريس حسب الكليات التي يدرسون فيها، كما هو مبين في الجدول رقم (34.3):

جدول رقم (34.3): توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في هيئة التدريس والكلية

درجة لثقة الكلية	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		لست على علم بهذا المسئول		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	36	37.5	50	52.1	6	6.3	3	3.1	00	00	1	1	96	100
الحقوق	18	21.4	38	45.2	11	13.1	11	13.1	2	2.4	4	4.8	84	100
الآداب	42	20.6	113	55.4	28	13.7	10	4.9	3	1.5	8	3.9	204	100
المهندس	16	19	45	53.6	15	17.9	6	7.1	00	00	2	2.4	84	100
العلوم	22	26.2	43	51.2	10	11.9	8	9.5	00	00	1	1.2	84	100
الطب	16	33.3	23	47.9	5	10.4	2	4.2	00	00	2	4.2	48	100
المجموع	150	25	312	52	75	12.5	40	6.7	5	0.8	18	3	600	100
$كا^2$ المحسوبة			درجات الحرية				مستوى الخطأ				مستوى الدلالة		القرار	
36.768			25				0.04				0.061		معنوية ضعيفة	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{25}/س_1$)

يتضح من قراءة الجدول السابق أنه لا يوجد تباين كبير في آراء الطلبة حول درجة الثقة التي يضعونها في هيئة التدريس حسب الكليات التي يدرسون فيها، وهذا ما أكده اختبار كا ^{2} ، ربما لأن طبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ لا تخرج عن الإطار البيداغوجي للعملية التعليمية في كل كلية.

3.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في العميد حسب الكليات

نحاول من خلال هذه النقطة تصنيف الكليات الست حسب درجة ثقة طلابها في العمداء، كما هو مبين في الجدول رقم (35.3):

جدول رقم (35.3): توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في العميد والكلية

درجة الثقة الكلية	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		لست على علم بهذا المسؤول		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	22	22.9	38	39.6	10	10.4	5	5.2	10	10.4	11	11.4	96	100
الحقوق	56	66.7	18	21.4	05	06	00	00	2	2.4	3	3.6	84	100
الآداب	27	13.2	61	29.9	32	15.7	23	11.3	24	11.8	37	18.1	204	100
المهندس	8	9.5	28	33.3	20	23.8	12	14.3	7	8.3	9	10.7	84	100
العلوم	9	10.7	22	26.2	14	16.7	15	17.9	12	14.3	12	14.3	84	100
الطب	7	14.6	22	45.8	3	6.3	4	8.3	4	8.3	8	16.7	48	100
المجموع	129	21.5	189	31.5	84	14	59	9.8	59	9.8	80	13.3	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
156.071	25	0.04	0.000	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{25}/س_1$)

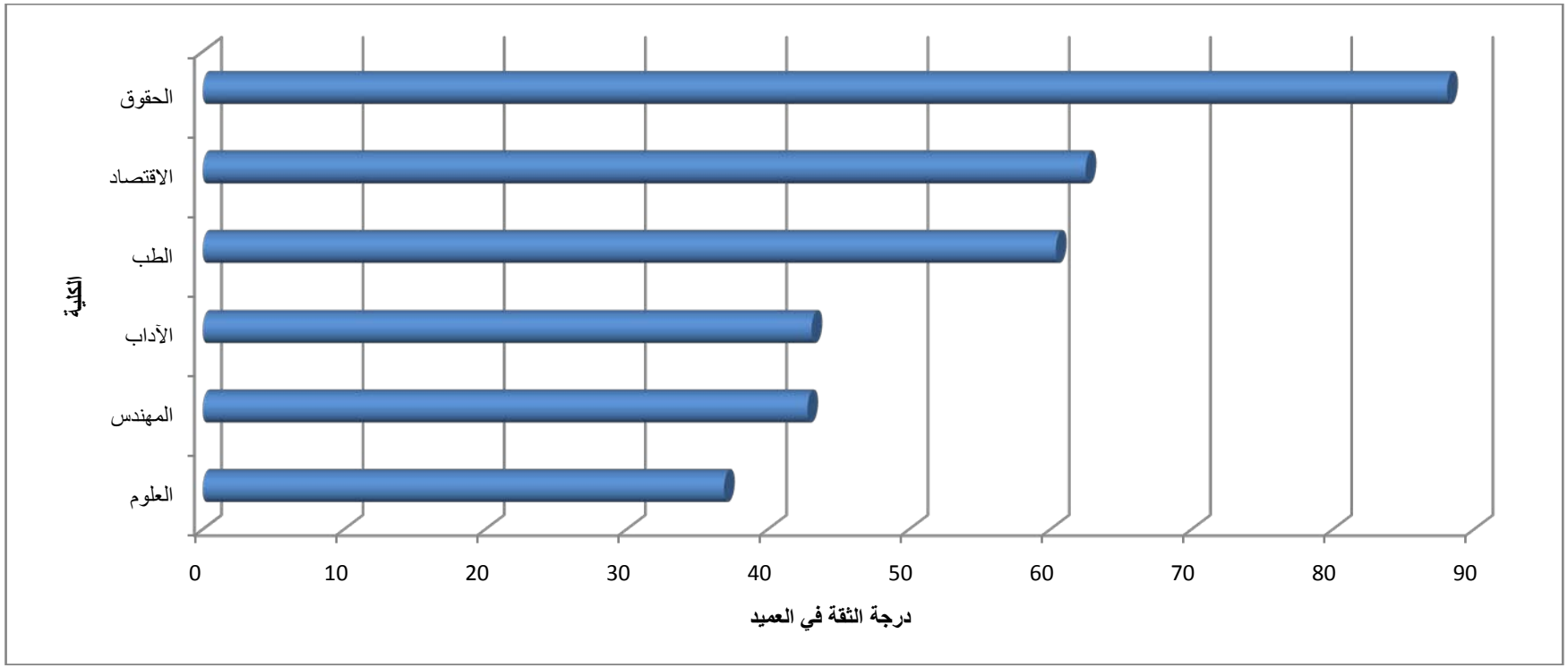
أول ما نستنتجه من الجدول السابق، التباين الكبير بين الكليات فيما يخص درجة الثقة التي يضعها الطلبة في العمداء، والتي يؤكدها اختبار كا ^{2} ، مقارنة بالمعدل العام للطلبة الذين يضعون ثقة كبيرة أو متوسطة في العميد (53%)، يمكننا تصنيف الكليات الست إلى:

- **كليات تفوق فيها درجة الثقة** التي يضعها طلابها في العميد عن المعدل العام، وهي على التوالي: كلية الحقوق، الاقتصاد، الطب؛
- **كليات تقل فيها درجة الثقة** التي يضعها طلابها في العميد عن المعدل العام، وهي على التوالي: كلية الآداب، المهندس، العلوم.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف، بالنظام الداخلي للكليات وطريقة تسييرها وصرامة وجدية المسؤول في حد ذاتها التي تختلف من شخص لآخر.

يمكن توضيح هذه النتائج أكثر كما هو مبين في الشكل رقم(10.3):

شكل رقم (10.3): تقييم درجة ثقة الطلبة في العميد حسب الكليات



المصدر: الجدول رقم (35.3)

4.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في عمال المكتبة حسب الكليات

توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في عمال المكتبة مبين في الجدول رقم (36.3):

جدول رقم (36.3): توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في عمال المكتبة والكلية

درجة الثقة / الكلية	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		لست على علم بهذا المسؤول		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	13	13.5	31	32.3	29	30.2	17	17.7	00	00	6	6.3	96	100
الحقوق	27	32.1	28	33.3	11	13.1	9	10.7	3	3.6	6	7.1	84	100
الآداب	35	17.2	72	35.3	34	16.7	53	26	3	1.5	7	3.4	204	100
المهندس	33	39.3	22	26.2	15	17.9	5	6	3	3.6	6	7.1	84	100
العلوم	20	23.8	36	42.9	13	15.5	10	11.9	1	1.2	4	4.8	84	100
الطب	21	43.8	19	39.6	2	4.2	1	2.1	00	00	5	10.4	48	100
المجموع	149	24.8	208	34.7	104	17.3	95	15.8	10	1.7	34	5.7	600	100
$كا^2$ المحسوبة			درجات الحرية				مستوى الخطأ				مستوى الدلالة		القرار	
81.956			25				0.04				0.000		توجد دلالة كبيرة	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{25}/س_1$)

من بيانات الجدول السابق، ومقارنة بالمعدل العام للطلبة الذين يضعون ثقة كبيرة أو متوسطة (59.5%) يمكننا تقسيم الكليات الست إلى:

- **كليات تفوق فيها درجة الثقة** التي يضعها الطلبة في عمال المكتبة عن المعدل العام وهي على الترتيب: الطب، العلوم، المهندس، الحقوق؛
- **كليات تقل فيها درجة الثقة** التي يضعها الطلبة في عمال المكتبة عن المعدل العام وهي على الترتيب: الآداب، الاقتصاد.

هذا الاختلاف ربما يعود للنظام الداخلي للمكتبات بصفة خاصة، وأيضا طبيعة التخصصات وعدد الطلبة الذي يختلف من كلية لأخرى.

4.3. الفعالية (تقييم مستوى الأداء)

مناقشة نتائج محور الفعالية ستتم من خلال ثلاث نقاط:

- تتضمن النقطة الأولى تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب من خلال تقييمه الذاتي لمستواه الدراسي، مع تحليل أسباب ضعف المستوى، ثم باستخدام معيار إعادة السنة وعدد مرات الإعادة؛
- النقطة الثانية تشمل تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة من خلال آراء الطلبة؛
- النقطة الثالثة تتضمن تقييم أداء المكتبة وخدمة الانترنت.

1.4.3. تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب

تتضمن هذه النقطة تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب من خلال التقييم الذاتي للطالب لمستواه ومعيار إعادة السنة ومعيار عدد مرات إعادة السنة.

أ. التقييم الذاتي للمستوى الدراسي للطالب

سنقوم بتحليل هذه النقطة على مستوى الجامعة ككل، ثم حسب الكليات والنظام الدراسي.

– التقييم الذاتي للمستوى الدراسي للطالب على مستوى الجامعة ككل:

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لمستواهم الدراسي مبين في الجدول رقم (37.3):

جدول رقم (37.3): تقييم المستوى الدراسي للطالب

التقييم	النسبة%
جيد جدا	0.5
جيد	10.2
متوسط	65.3
ضعيف	15.5
ضعيف جدا	4.5
دون جواب	4
المجموع	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س26)

نلاحظ من بيانات الجدول السابق **أن** 65.3% من طلبة جامعة فرحات عباس صرحوا بأن مستواهم الدراسي متوسط، بينما صرحت نسبة 10.7% بأن مستواها جيد أو جيد جدا، أما نسبة 20% فصرحت أن مستواها ضعيف أو ضعيف جدا.

أما أهم أسباب ضعف المستوى الدراسي بالنسبة للطلبة الذين صرحوا بذلك، وترتيبها حسب أهميتها مبين في الجدول رقم (38.3):

جدول رقم (38.3): أسباب ضعف المستوى الدراسي للطلبة وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
صعوبة التخصص	28.9	9.1	الخامس
كثرة المقاييس وكثافة البرامج	46.3	17.4	الثاني
أسلوب التلقين ومنهجية الأساتذة	56.2	28.1	الأول
ضعف قدراتي في المراحل قبل الجامعة (المتوسط ،الثانوي)	16.5	6.6	السادس
عدم الاهتمام بالدراسة	31.4	13.2	الثالث
ظروف شخصية واجتماعية حالت دون أن أكون في المستوى	33.1	13.2	الثالث
أسباب أخرى (.....)	19.2	12.4	الرابع

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س27/ س28)

نستنتج من الجدول السابق أن أهم الأسباب في ضعف مستوى الطلبة هي:

- أسلوب التلقين ومنهجية الأساتذة؛
- كثرة المقاييس وكثافة البرامج؛
- عدم الاهتمام بالدراسة والظروف الشخصية والاجتماعية.

-تقييم الطالب لمستواه الدراسي حسب الكليات:

يبين الجدول رقم (39.3) توزيع الطلبة حسب تقييمهم لمستواهم الدراسي والكليات التي يدرسون فيها:

جدول رقم (39.3): تقييم الطلبة لمستواهم الدراسي حسب الكلية

التقييم	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
الكلية	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	1	1	5	05.2	68	70.8	17	17.7	3	3.1	2	2.1	96	100
الحقوق	00	00	9	10.7	46	54.8	18	21.4	7	8.3	4	4.8	84	100
الآداب	00	00	29	14.2	131	64.2	24	11.8	9	4.4	11	5.4	204	100
المهندس	00	00	1	01.2	60	71.4	16	19	4	4.8	3	3.6	84	100
العلوم	2	2.4	8	09.6	53	63.9	15	18.1	3	3.6	2	2.4	84	100
الطب	00	00	9	18.8	33	68.8	3	06.3	1	02.1	2	4.2	48	100
المجموع	3	0.5	61	10.2	391	65.3	93	15.5	27	04.5	24	04	599	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
41.178	25	0.04	0.022	معنوي

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س26/ س1)

نستنتج من خلال هذه المعطيات أن معظم الطلبة يعتقدون بأن مستواهم متوسط وفي مختلف الكليات خاصة طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، غير أن هذا لا ينفي وجود بعض الطلبة الذين صرحوا بأن مستواهم ضعيف ومعظمهم ممن يدرس في كل من كلية الحقوق وكلية المهندس، في المقابل نجد بعض الطلبة الآخرين يعتقدون بأن مستواهم جيد ومعظمهم ممن يدرس في كل من كلية الطب وكلية الآداب وكلية العلوم.

- **تقييم الطالب لمستواه الدراسي حسب النظام:** يبين الجدول رقم (40.3) توزيع الطلبة حسب تقييمهم لمستواهم الدراسي والنظام الدراسي:

جدول رقم (40.3): تقييم الطلبة لمستواهم الدراسي حسب النظام

التقييم / النظام	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كلاسيكي	00	00	52	10.7	322	66.4	69	14.2	19	3.9	23	4.7	485	100
ل.م.د	3	2.7	9	08.1	67	60.4	23	20.7	8	7.2	1	0.9	111	100
ماستر	00	00	00	00	2	66.7	1	33.3	00	00	00	00	3	100
المجموع	3	0.5	61	10.2	391	65.3	93	15.5	27	4.5	24	4	599	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
23.428	10	0.04	0.009	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س26/ س2)

نستنتج من نتائج الجدول السابق أن هناك علاقة بين النظام الذي يدرس فيه الطلبة ودرجة تصورهم لمستواهم الدراسي، بحيث نجد معظم الطلبة يعتقدون بأن مستواهم متوسط وفي مختلف الأنظمة، غير أنه يبقى طلبة النظام الكلاسيكي هم الأكثر اعتقادا بأن مستواهم جيد، مقابل نسبة من طلبة الـــ ل.م.د صرحت بأن مستواها الدراسي ضعيف وقدرت بـــ 27.9% ، وهذا يمكن تفسيره بكثرة المقاييس وكثافة البرامج والمقيدة بسداسي واحد والذي يمكن أن يقلل من فعالية التحصيل الدراسي لدى طلبة الـــ ل.م.د مما يؤثر على مستواهم الدراسي.

ب. تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار إعادة السنة

تتضمن هذه النقطة تقييم مستوى الطالب بالاعتماد على معيار إعادة السنة سواء قبل المرحلة الجامعية أو خلالها، على مستوى الجامعة ككل وحسب الجنس والكلية.

- **تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار إعادة السنة على مستوى الجامعة ككل:** من القراءة الإجمالية للجدولين (41.3) و(42.3)، نلاحظ أن نسبة الطلبة الذين أعادوا السنة قبل المرحلة الجامعية هي 51.5%، بينما قُدرت نسبة الطلبة الذين أعادوا السنة في المرحلة الجامعية بـــ 20% تقريبا.

– **تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار إعادة السنة والجنس:** توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة قبل المرحلة الجامعية وخلال المرحلة الجامعية والجنس مبين في الجدولين رقم (41.3) و(42.3) على التوالي:

جدول رقم (41.3): توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة قبل المرحلة الجامعية والجنس

إعادة السنة قبل الجامعة	أعاد		لم يعد		المجموع	
الجنس	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	119	56.4	92	43.6	211	100
أنثى	190	48.8	199	51.2	389	100
المجموع	309	51.5	291	48.5	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
3.126	1	0.04	0.077	معنوية ضعيفة

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س29/ س4)

نستنتج من بيانات الجدول السابق أنه لا توجد فروق كبيرة بين الجنسين قبل المرحلة الجامعية فيما يخص إعادة السنة، إلا أن نسبة الإعادة لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث، وبلغت 56.4% و48.8% على التوالي.

جدول رقم (42.3): توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والجنس

إعادة السنة في الجامعة	أعاد		لم يعد		دون جواب		المجموع	
الجنس	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	72	34.1	137	64.9	2	0.9	211	100
أنثى	46	11.8	342	87.9	1	0.3	389	100
المجموع	118	19.7	479	79.8	3	0.5	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
44.946	2	0.04	0.000	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س31/ س4)

أول ما نستنتجه من نتائج الجدول السابق، التباين الكبير بين الذكور والإناث فيما يخص إعادة السنة خلال المرحلة الجامعية، والذي يؤكده اختبار $كا^2$، حيث بلغت نسبة الذكور المعيدين للسنة خلال المرحلة الجامعية 34.1%، بينما قُدرت نسبة الإناث 11.8%، هذا ما يتوافق مع النتيجة السابقة التي أكدت أن معظم الإناث راضيات عن تخصصاتهن مما يؤكد الإقبال والرغبة في الدراسة والتفوق لدى الإناث أكبر من الذكور.

– تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والكلية:

توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والكلية مبين في الجدول رقم(43.3):

جدول رقم (43.3): توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والكلية

إعادة السنة في الجامعة	أعاد		لم يعد		دون جواب		المجموع	
الكلية	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	23	24	72	75	01	01	96	100
الحقوق	10	11.9	74	88.1	00	00	84	100
الآداب	27	13.2	176	86.3	01	0.5	204	100
المهندس	42	50	42	50	00	00	84	100
العلوم	10	11.9	73	86.9	01	1.2	84	100
الطب	6	12.5	42	87.5	00	00	48	100
المجموع	118	19.7	479	79.8	3	0.5	600	100
$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الخطأ		مستوى الدلالة		القرار	
65.638	10		0.04		0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س31/ س1)

ما نلاحظه من خلال نتائج الجدول السابق أنه يوجد **تباين كبير** بين الكليات فيما يخص إعادة الطلبة للسنة، وسَجَّلت كل من **كلية المهندس وكلية الاقتصاد** أكبر نسبة للمعيدين تفوق المعدل العام للإعادة (19.7%) قُدرت بـــ 50% و24% على التوالي، في المقابل كانت نسب الإعادة في باقي الكليات أقل من المعدل العام، والشكل رقم (11.3) يبين ذلك:

شكل رقم (11.3): نسبة الطلبة المعيدين حسب الكليات

المصدر: بيانات الجدول رقم(43.3)

جـــ. تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار عدد مرات إعادة السنة

سنحاول في هذه النقطة تقييم مستوى الطالب بالاعتماد على عدد مرات الإعادة في المرحلة الجامعية، وذلك على مستوى الجامعة ككل وحسب الكليات.

- **تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار عدد مرات إعادة السنة على مستوى الجامعة:**

القراءة الإجمالية للجدول رقم (44.3) تبين أن 79% تقريبا من المعيدين أعادوا السنة مرة واحدة و 17% تقريبا أعادوا السنة مرتين، بينما 4.2% من الطلبة أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر.

- **تقييم المستوى الدراسي للطالب حسب معيار عدد مرات إعادة السنة والكلية:**

توزيع الطلبة حسب معيار عدد مرات إعادة السنة خلال المرحلة الجامعية والكليات مبين في الجدول رقم (44.3):

جدول رقم (44.3): توزيع الطلبة المعيدين في المرحلة الجامعية حسب عدد مرات الإعادة والكلية

عدد مرات الإعادة / الكلية	1		2		3		4		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	15	65.2	07	30.4	01	04.3	00	00	23	100
الحقوق	10	100	00	00	00	00	00	00	10	100
الآداب	20	74.1	5	18.5	01	03.7	01	3.7	27	100
المهندس	33	78.6	8	19	01	02.4	00	00	42	100
العلوم	10	100	00	00	00	00	00	00	10	100
الطب	05	83.3	00	00	00	00	01	16.7	06	100
المجموع	93	78.8	20	16.9	03	02.5	02	01.7	118	100
$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية		مستوى الخطأ		مستوى الدلالة		القرار			
19.916	15		0.04		0.175		غير معنوي			

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س32/ س1)

اختبار المعنوية الإحصائية على الجدول السابق يبين أنه ليس هناك فروقا ملموسة بين الكليات فيما يخص عدد مرات إعادة السنة خلال المرحلة الجامعية.

2.4.3. تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة

تتضمن هذه النقطة تقييما لدرجة فعالية الهيئات المكونة للجامعة، من وجهة نظر الطالب على مستوى الجامعة ككل، ثم نحاول بعدها تقييم فعالية هيئة التدريس، المكتبة والعمادة كلا على حدة.

أ. تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة ككل

تقييم فعالية الهيئات المُكونة للجامعة من خلال آراء الطلبة مبين في الجدول رقم (45.3):

جدول رقم (45.3): تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة من خلال آراء الطلبة

درجة الفعالية / الهيئة	فعالة		متوسطة الفعالية		قليلة الفعالية		غير فعالة		لست على علم بوجود هذه الهيئة		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
رئاسة الجامعة	49	8.2	93	15.5	78	13	81	13.5	103	17.2	196	32.7	600	100
نواب رئيس الجامعة	33	5.5	82	13.7	68	11.3	84	14	132	22	201	33.5	600	100
عمادة الكلية، عميد الكلية	147	24.5	115	19.2	91	15.2	83	13.8	49	8.2	115	19.2	600	100
القسم، رئيس القسم	126	21	156	26	87	14.5	137	22.8	37	6.2	57	9.5	600	100
موظفي القسم الذين أنت على علاقة مباشرة بهم	90	15	130	21.7	93	15.5	109	18.2	61	10.2	117	19.5	600	100
المجلس العلمي	23	3.8	22	3.7	27	4.5	24	4	406	67.7	98	16.3	600	100
اللجنة البيداغوجية	55	9.2	80	13.3	62	10.3	113	18.8	189	31.5	101	16.8	600	100
لجنة المقياس	48	8	62	10.3	48	8	58	9.7	298	49.7	86	14.3	600	100
هيئة التدريس (الأساتذة)	121	20.1	240	40.1	133	22.2	58	9.7	19	3.2	28	4.7	600	100
المكتبة،المحافظ،العمال	186	31	148	24.7	99	16.5	129	21.5	7	1.2	31	5.2	600	100
التنظيمات الطلابية	84	14	98	16.3	84	14	188	31.3	52	8.7	94	15.7	600	100
نقابة الأساتذة	39	6.5	39	6.5	39	6.5	69	11.5	250	41.7	164	27.3	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{33}$)

من خلال نتائج الجدول السابق، يمكننا تصنيف الهيئات المُكَونة للجامعة حسب درجة الفعالية إلى ثلاث مجموعات كما هو مبين في الجدول رقم(46.3):

جدول رقم (46.3): تصنيف الهيئات المكونة للجامعة حسب درجة فعاليتها

المجموعة	الهيئة
المجموعة الأولى (فعَّالة أو متوسطة)	– هيئة التدريس – المكتبة – القسم، رئيس القسم – العمادة، العميد – موظفو القسم
المجموعة الثانية (قليلة الفعالية أو غير فعَّالة)	– التنظيمات الطلابية
المجموعة الثالثة (يجهل الهيئة أو غير مهتم)	– المجلس العلمي – نقابة الأساتذة – لجنة المقياس – نواب رئيس الجامعة – رئاسة الجامعة – اللجنة البيداغوجية

المصدر: بيانات الجدول رقم(45.3)

نستنتج أن تقييم الفعالية من خلال آراء الطلبة يختلف حسب الهيئات المكونة للجامعة، هذا أيضا مرتبط بمدى تعامل واحتكاك الطلبة بهذه الهيئات، وطبيعة العلاقة التي تربطه بها، وأيضا وضع وواقع الهيئة في حد ذاته سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى الكليات والأقسام.

إضافة إلى هذا نلاحظ هنا **التقاطع** الواضح بين **آراء الطلبة** فيما يخص **معيار الثقة والفعالية** وهذا نراه بديهي جدا، لأننا نعتقد أن الطالب يثق في الهيئة الجامعية التي يراها أكثر فعالية من خلال الاحتكاك المباشر بها، بينما نلاحظ أن هناك هيئات عليا في الجامعة لا يهتم بها الطالب ولم يستطع تصنيفها من حيث الفعالية (مثل رئاسة الجامعة، رئيس المجلس العلمي، نقابة الأساتذة...) لأنها بعيدة الإحتكاك بيوميات الطالب.

ب. تقييم فعالية هيئة التدريس حسب الكلية

سنقوم في هذه النقطة بتقييم فعالية هيئة التدريس حسب الكليات الست، كما هو مبين في الجدول رقم(47.3):

جدول رقم (47.3): تقييم فعالية هيئة التدريس حسب الكلية

الفعالية الكلية	فعالة		متوسطة الفعالية		قليلة الفعالية		غير فعالة		لست على علم بوجود هذه الهيئة		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	20	20.8	42	43.8	26	27.1	5	05.2	01	01	02	2.1	96	100
الحقوق	20	23.8	30	35.7	20	23.8	6	07.1	03	3.6	05	06	84	100
الآداب	41	20.2	77	37.9	40	19.7	23	11.3	11	5.4	11	5.4	204	100
المهندس	14	16.7	34	40.5	21	25	12	14.3	01	1.2	02	2.4	84	100
العلوم	14	16.7	37	44	15	17.9	10	11.9	03	3.6	05	06	84	100
الطب	12	25	20	41.7	11	22.9	2	04.2	00	00	03	6.3	48	100
المجموع	121	20.1	240	40.1	133	22.2	58	09.7	19	3.2	28	4.7	600	100
كا^2 المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
23.732			25				0.04				0.535		غير معنوي	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س33/ س1)

نستنتج من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين الكليات حول مدى فعالية هيئة التدريس وهذا ما يؤكده اختبار كا^2.

جـــ. تقييم فعالية المكتبة حسب الكليات

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لفعالية المكتبة والكليات التي يدسون فيها مبين في الجدول رقم(48.3):

جدول رقم (48.3): تقييم فعالية المكتبة حسب الكلية

الفعالية الكلية	فعالة		متوسطة الفعالية		قليلة الفعالية		غير فعالة		لست على علم بوجود هذه الهيئة		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	19	19.8	19	19.8	20	20.8	34	35.4	00	00	04	4.2	96	100
الحقوق	34	40.5	15	17.9	19	22.6	10	11.9	02	2.4	04	4.8	84	100
الآداب	40	19.6	55	27	31	15.2	65	31.9	03	1.5	10	4.9	204	100
المهندس	38	45.2	22	26.2	9	10.7	10	11.9	01	1.2	04	4.8	84	100
العلوم	25	29.8	29	34.5	15	17.9	08	09.5	01	1.2	06	7.1	84	100
الطب	30	62.5	8	16.7	5	10.4	02	04.2	00	00	03	6.3	48	100
المجموع	186	31	148	24.7	99	16.5	129	21.5	7	1.2	31	5.2	600	100
كا^2 المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
91.676			25				0.04				0.000		معنوي جدا	

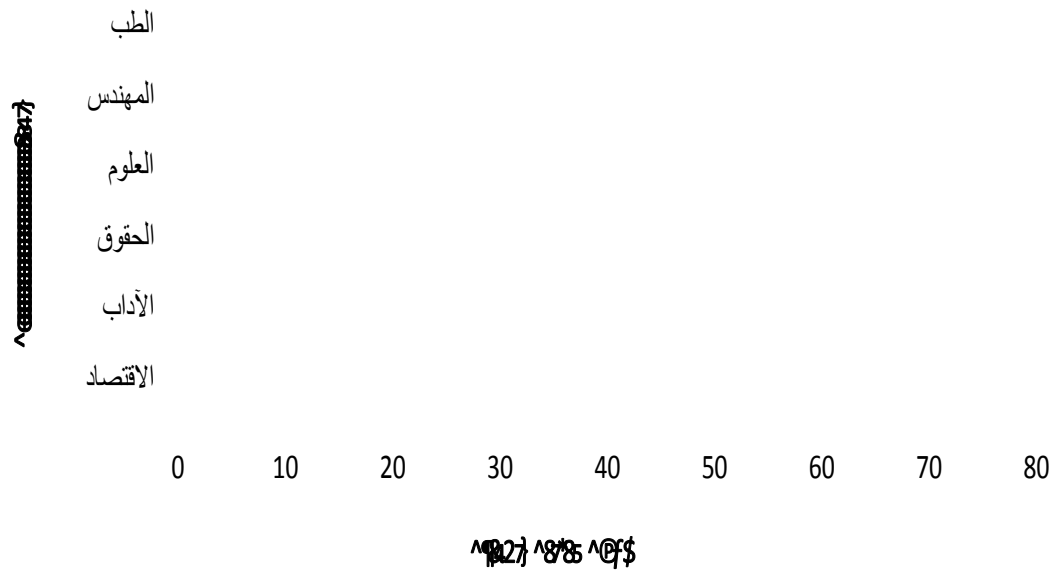
المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س33/ س1)

نستنتج من الجدول السابق أن تقييم الطلبة لفعالية المكتبة يختلف من كلية لأخرى، ويمكن أيضا تصنيف الكليات الست حسب النسبة الإجمالية للطلبة الذين صرحوا بأن المكتبة فعَّالة أو متوسطة (55.7%) إلى:

- **كليات تفوق فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن المكتبة فعَّالة أو متوسطة الفعالية عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الطب، المهندس، العلوم، الحقوق؛
- **كليات تقل فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن المكتبة فعَّالة أو متوسطة الفعالية عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الآداب ، الاقتصاد.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (12.3):

شكل رقم (12.3): درجة فعالية المكتبة حسب الكليات



المصدر: بيانات الجدول رقم(48.3)

د. تقييم درجة فعالية العمادة حسب الكليات

يبين الجدول رقم (49.3) توزيع الطلبة حسب تقييمهم لدرجة فعالية العمادة والكلية التي يدرسون فيها:

جدول رقم (49.3): تقييم فعالية العمادة حسب الكلية

الفعالية / الكلية	فعالة		متوسطة الفعالية		قليلة الفعالية		غير فعالة		لست على علم بوجود هذه الهيئة		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	21	21.9	19	19.8	17	17.7	10	10.4	4	4.2	25	26	96	100
الحقوق	64	76.2	9	10.7	3	3.6	00	00	3	3.6	5	6	84	100
الآداب	37	18.1	33	16.2	34	16.7	33	16.2	14	6.9	53	26	204	100
المهندس	7	08.3	19	22.6	24	28.6	19	22.6	9	10.7	6	7.1	84	100
العلوم	8	09.5	18	21.4	10	11.9	16	19	17	20.2	15	17.9	84	100
الطب	10	20.8	17	35.4	3	06.3	5	10.4	2	04.2	11	22.9	48	100
المجموع	147	24.5	115	19.2	91	15.2	83	13.8	49	08.2	115	19.2	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
207.622	25	0.04	0.000	معوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س33/ س1)

من اختبار $كا^2$ المبين في الجدول السابق، نستنتج أن تقييم الطلبة لدرجة فعالية العمادة يختلف من كلية لأخرى ويمكننا تصنيف الكليات الست حسب النسبة الإجمالية للطلبة الذين صرحوا بأن العمادة فعَّالة أو متوسطة الفعالية (43.7%) إلى:

- **كليات تفوق فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن العمادة فعَّالة أو متوسطة الفعالية عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الحقوق والطب؛
- **كليات تقل فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن العمادة فعَّالة أو متوسطة الفعالية عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الاقتصاد، الآداب، المهندس والعلوم.

هذا الاختلاف ربما يُفسره وضع ونظام سير الكليات، الذي يختلف من كلية إلى أخرى.

3.4.3. تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت

سنحاول في هذه النقطة وفي مرحلة أولى، تقييم أداء المكتبة بصفة مستقلة من عدة جوانب وفي مرحلة ثانية نحاول تقييم أداء خدمة الإنترنت حسب نسبة المستخدمين لها.

أ. تقييم أداء المكتبة

تتضمن هذه النقطة تقييم أداء المكتبة من عدة جوانب على مستوى الجامعة ككل، ثم تقييم الجانب الخاص بجودة الخدمات والمعاملة في المكتبة على مستوى الكليات.

– تقييم أداء المكتبة على مستوى جامعة فرحات عباس:

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لأداء المكتبة على مستوى الجامعة ككل مبين في الجدول رقم(50.3):

جدول رقم (50.3): تقييم أداء المكتبة

التقييم / الجانب	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الوقت المبرمج للطالب	65	10.8	180	30	149	24.8	86	14.3	84	14	36	6	600	100
التنظيم	46	7.7	169	28.2	177	29.5	100	16.7	77	12.8	31	5.2	600	100
نوعية وعدد الكتب	53	8.8	120	20	212	35.3	121	20.2	52	8.7	42	7	600	100
الأساليب التكنولوجية	21	3.5	101	16.8	140	23.3	134	22.3	163	27.2	41	6.8	600	100
وقت الفتح والإغلاق	45	7.5	242	40.3	157	26.2	72	12	33	5.5	51	8.5	600	100
اتساع المكان	39	6.5	138	23	160	26.7	116	19.3	120	20	27	4.5	600	100
مناخ العمل	19	3.2	98	16.3	148	24.7	134	22.3	171	28.5	30	5	600	100
جودة الخدمات والمعاملة	28	4.7	142	23.7	181	30.2	108	18	104	17.3	37	6.2	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة($_{س34}$)

من بيانات الجدول السابق، يُمكننا تصنيف الجوانب الثمانية حسب جودتها إلى ثلاث مجموعات كما هو مبين في الجدول رقم(51.3):

جدول رقم (51.3): تصنيف الجوانب الخاصة بأداء المكتبة حسب جودتها

المجموعة	الجانب
المجموعة الأولى (جيد جدا أو جيد)	– وقت الفتح والإغلاق – الوقت المبرمج للطالب – التنظيم
المجموعة الثانية (متوسط)	– نوعية وعدد الكتب
المجموعة الثالثة (ضعيف أو ضعيف جدا)	– مناخ العمل – الأساليب التكنولوجية – اتساع المكان – المساحة – جودة الخدمات والمعاملة

المصدر: بيانات الجدول رقم(50.3)

نستنتج أن أهم **المشكلات** التي تعاني منها **المكتبة** هي: المناخ السيئ للعمل، نقص الأساليب التكنولوجية، صغر المساحة، رداءة الخدمات المقدمة وسوء المعاملة.

- **تقييم الجانب الخاص بجودة الخدمات والمعاملة في المكتبة حسب الكليات:** توزيع الطلبة حسب تقييمهم للجانب الخاص بجودة الخدمات والمعاملة في المكتبة حسب الكليات التي يدرسون فيها مبين في الجدول رقم(52.3):

جدول رقم(52.3): تقييم جودة الخدمات والمعاملة في المكتبة حسب الكلية

التقييم / الجانب	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	3	3.1	8	8.3	27	28.1	28	29.2	25	26	5	5.2	96	100
الحقوق	4	4.8	22	26.2	27	32.1	14	16.7	15	17.9	2	2.4	84	100
الآداب	2	1	31	15.2	60	29.4	48	23.5	47	23	16	7.8	204	100
المهندس	6	7.1	34	40.5	18	21.4	11	13.1	11	13.1	4	4.8	84	100
العلوم	5	6	25	29.8	34	40.5	6	7.1	6	7.1	8	9.5	84	100
الطب	8	16.7	22	45.8	15	31.3	1	2.1	00	00	2	4.2	48	100
المجموع	28	4.7	142	23.7	181	30.2	108	18	104	17.3	37	6.2	600	100
$كا^2$ المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
116.275			25				0.04				0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س34/ س1)

نستنتج من الجدول السابق، وجود تباين كبير بين آراء الطلبة في تقييمهم للجانب الخاص بجودة الخدمات والمعاملة في المكتبة بين الكليات الست، وبالتالي يُمكن تصنيفها حسب النسبة العامة التي صرحت بجودة هذا الجانب 28.4 % (جيد جدا أو جيد) إلى:

- **كليات تفوق فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن جودة الخدمات والمعاملة جيدة جدا أو جيدة عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الطب، المهندس، العلوم والحقوق؛
- **كليات تقل فيها نسبة** الطلبة الذين صرحوا بأن جودة الخدمات والمعاملة جيدة جدا أو جيدة عن النسبة الإجمالية وهي على الترتيب: كلية الآداب والاقتصاد.

ب. تقييم خدمة الإنترنت

سنحاول في هذه النقطة معرفة درجة استخدام الطلبة للانترنت وهذا بالنسبة للطلبة الذين صرحوا بوجود هذه الخدمة في كلياتهم، على مستوى الجامعة ككل وحسب السنة، مع دراسة أهم الأسباب بالنسبة للطلبة الذين لا يستخدمون الانترنت، ثم نحاول بعد ذلك تقييم هذه الخدمة حسب جوانب متعددة بالنسبة للطلبة الذين صرحوا باستخدامها.

- **درجة استخدام الطلبة للانترنت على مستوى الجامعة :** من القراءة الإجمالية للجدول رقم (53.3)، نلاحظ أن 71.2% من الطلبة الذين صرحوا بوجود خدمة الانترنت في كلياتهم لا يستخدمونها.
- **درجة استخدام الطلبة للانترنت حسب السنة:** توزيع الطلبة حسب درجة استخدامهم للانترنت والسنة مبين في الجدول رقم (53.3):

جدول رقم (53.3): توزيع الطلبة حسب درجة استخدامهم للإنترنت والسنة

الإستخدام / السنة	دائما		غالب الأحيان		بعض المرات		نادرا		أبدا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الأولى	00	00	8	8.1	12	12.1	14	14.1	65	65.7	99	100
الثانية	1	1.5	2	2.9	11	16.2	9	13.2	45	66.2	68	100
الثالثة	3	4.6	3	4.6	18	27.7	8	12.3	33	50.8	65	100
الرابعة	1	2.2	5	11.1	15	33.3	13	28.9	11	24.4	45	100
الخامسة	1	25	00	00	1	25	1	25	1	25	04	100
المجموع	6	2.1	18	6.4	57	20.3	45	16	155	55.2	281	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
45.184	16	0.04	0.000	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س36/ س3)

من اختبار $كا^2$ المبين في الجدول السابق، نستنتج أنه توجد فروق في استخدام الطلبة للانترنت بين السنوات الدراسية، حيث تزيد نسبة استخدام الانترنت كلما تقدمنا إلى السنة الموالية والعكس، وهذا نظرا لاقتصار هذه الخدمة على طلبة السنة الرابعة والخامسة المُقبلين على التخرج.

- **أهم أسباب عدم استخدام الانترنت :** أهم الأسباب بالنسبة للطلبة الذين لا يستخدمون الإنترنت وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة لهم مبين في الجدول رقم (54.3):

جدول رقم (54.3): أسباب عدم استخدام الانترنت وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
لا يسمح لنا بالدخول	45.2	39.5	الأول
الوقت المبرمج غير مناسب	29	12.5	الثالث
ظروف القاعة غير مريحة(الاكتظاظ، قلة الأجهزة)	11	5.5	السابع
عدم فعالية الشبكة	17	10	الخامس
لا أجيد استخدام الانترنت	15	12	الرابع
لا تهمني كثيرا	13	6.5	السادس
أسباب أخرى (.....)	19.5	14	الثاني

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{37}$/$س_{38}$)

نستنتج أن أهم أسباب عدم استخدام الانترنت هي: عدم السماح للطلبة بالدخول، أسباب أخرى غير الأسباب المذكورة كان أهمها استخدام الطلبة للانترنت خارج الكلية أو اشتراكهم في خدمة الانترنت، الوقت المبرمج غير مناسب للطالب، الطالب لا يجيد استخدام الانترنت، عدم فعالية الشبكة.

- **تقييم خدمة الانترنت:** نحاول في هذه النقطة تقييم خدمة الانترنت من عدة جوانب من خلال آراء الطلبة المستخدمين لها كما يبينه الجدول رقم (55.3):

جدول رقم (55.3): تقييم خدمة الانترنت حسب نسبة الطلبة المستخدمين لها

التقييم / الجانب	جيد جدا		جيد		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الوقت المبرمج للطالب	6	7.4	31	38.3	17	21	16	19.8	4	4.9	7	8.6	81	100
نوعية وعدد الأجهزة المستخدمة	1	1.2	23	28.4	27	33.3	20	24.7	5	6.2	5	6.2	81	100
فعالية الشبكة	1	1.2	7	8.6	25	30.9	27	33.3	14	17.3	7	8.6	81	100
توجيه المسئول عن القاعة	4	4.9	29	35.8	17	21	8	9.9	11	13.6	12	14.8	81	100
اتساع المكان- المساحة	2	2.5	30	37	20	24.7	15	18.5	9	11.1	5	6.2	81	100
مناخ العمل (الهدوء، الراحة)	8	9.9	33	40.7	23	28.4	7	8.6	4	4.9	6	7.4	81	100
وقت الفتح والإغلاق	4	4.9	27	33.3	22	27.2	13	16	9	11.1	6	7.4	81	100
جودة الخدمات والمعاملة	6	7.4	25	30.9	24	29.6	7	8.6	10	12.3	9	11.1	81	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{39}$)

من بيانات الجدول السابق يمكننا تصنيف الجوانب الثمانية حسب جودتها إلى ثلاث مجموعات كما هو مبين في الجدول رقم(56.3):

جدول رقم(56.3): تصنيف الجوانب المرتبطة بخدمة الإنترنت حسب جودتها

المجموعة	الجانب
المجموعة الأولى (جيد جدا أو جيد)	– مناخ العمل – الوقت المبرمج للطالب – توجيه المسؤول عن القاعة – اتساع المكان – المساحة – جودة الخدمات والمعاملة – وقت الفتح والإغلاق
المجموعة الثانية (متوسط)	– نوعية وعدد الأجهزة
المجموعة الثالثة (ضعيف أو ضعيف جدا)	– فعالية الشبكة

المصدر: من بيانات الجدول رقم(55.3)

نستنتج أن أهم مشكلة تعاني منها **خدمة الإنترنت** في جامعة فرحات عباس هي **عدم فعالية الشبكة** مما يعكس سوء إستغلال هذا المورد الذي يمثل جزءاً من ميزانية الجامعة.

5.3. الطموحات المستقبلية للطالب في إطار الدراسة الجامعية

نحاول في هذا المحور مناقشة أهم النتائج المرتبطة بطموحات وآفاق الطالب في إطار الدراسة الجامعية، التي تعكس رؤية الطالب للشهادة الجامعية أو التخصص الذي يتابعه والآمال المهنية التي يعلقها على هذه الشهادة، من خلال النقاط التالية:

- المحيط العائلي للطالب في إطار الدراسة الجامعية؛
- طموح الطلبة في الدراسات العليا؛
- تقييم مساهمة المسار الجامعي(الشهادة، التخصص) في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية للطالب؛
- تقييم ثقة الطالب في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية؛
- تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطالب أن يحققها من خلال الدراسة الجامعية؛
- موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة.

1.5.3. المحيط العائلي للطالب في إطار الدراسة الجامعية

في هذه النقطة نحاول دراسة المحيط العائلي للطالب في إطار الدراسة الجامعية من خلال معرفة عدد الإخوة (ذكور، إناث) المتخرجين من الجامعة للطلبة، وجود أشخاص في المحيط المباشر

للطالب قاموا أو يقومون بالدراسات العليا وفي الأخير نقوم تقييم درجة طموح الدراسة الجامعية بالنسبة للطالب ولمحيطه.

أ. عدد الإخوة المتخرجين من الجامعة

الجدول رقم (57.3) يبين توزيع الطلبة حسب عدد الإخوة (ذكور، إناث) المتخرجين من الجامعة:

جدول رقم (57.3): توزيع الطلبة حسب عدد الإخوة والأخوات المتخرجين من الجامعة

العدد / الإخوة	0		1		2		3 فأكثر		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	101	40.9	102	41.3	30	12.1	14	05.7	600	100
أنثى	75	30.4	113	45.7	43	17.4	16	06.5	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س49)

نلاحظ من بيانات الجدول السابق أن معظم الطلبة لديهم إخوة أو أخوات تخرجوا من الجامعة ولكن يبقى عدد الأخوات أكثر من عدد الإخوة، وهو ما يُؤكد على أن الأغلبية في الجامعة الجزائرية تعود لجنس الإناث منذ فترة، حيث بلغت نسبة الإناث 64.19% في جامعة فرحات عباس في السنة الجامعية 2009/2008.

ب. وجود أشخاص من المحيط المباشر للطالب في إطار الدراسات عليا

تتضمن هذه النقطة دراسة المحيط المباشر للطالب في إطار الدراسات العليا، كما هو مبين في الجدول رقم(58.3):

جدول رقم (58.3): توزيع الطلبة حسب وجود أشخاص من محيطهم المباشر في إطار الدراسات العليا

وجود أشخاص / المحيط المباشر	يوجد		لا يوجد		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أحد الأولياء	35	05.8	477	79.5	88	14.7	600	100
أحد الإخوة و الأخوات	85	14.2	433	72.2	82	13.7	600	100
أحد أفراد العائلة	309	51.6	245	40.9	45	07.5	600	00
زميل مقرب	264	44	270	45	66	11	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س50)

يمكن القول من بيانات الجدول السابق أن معظم الطلبة ليس لديهم أحد الأولياء قام أو يقوم بدراسات عليا ولا أحد الإخوة أو الأخوات وتقدر نسبتهم بـــ 79.5% و72.2% على التوالي، في المقابل سُجلت نسبة 51.6% من الطلبة الذين لديهم من أفراد العائلة من قام أو يقوم بدراسات عليا، كما أن نسبة 44% من الطلبة لديهم زميل مقرب قام أو يقوم بدراسات عليا، وهذا ما قد يشجع الطلبة على

مواصلة مشوارهم الدراسي إلى ما بعد التدرج، خاصة وأنهم يعرفون أن الحصول على شهادة في التدرج لا تضمن لهم بالضرورة مستقبلا مهنيا أو علميا أكيدا أمام الأعداد الهائلة من الطلبة المتخرجين سنويا ومن مختلف التخصصات.

جـــ. تقييم طموح الدراسة الجامعية بالنسبة للطالب ومحيطه

في هذه النقطة، حاولنا تقييم درجة الطموح التي يمكن **أن** تحققها الدراسة الجامعية بالنسبة **للطالب نفسه، لعائلته، لزملائه، ولمحيطه بصفة عامة**، الجدول رقم(59.3) يعطينا توزيع مجمل الطلبة حسب درجة الطموح التي يأمل الطالب تحقيقها لنفسه أولا وللأطراف الأخرى السالفة الذكر:

جدول رقم (59.3): تقييم طموح الدراسة الجامعية بالنسبة للطالب ولمحيطه

طموح	عالي جدا		عالي		متوسط		ضعيف		ضعيف جدا		دون جواب		المجموع	
الأطراف	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الطالب	206	34.3	160	26.7	150	25	54	09	19	03.2	11	01.8	600	100
عائلته	244	40.7	191	31.8	87	14.5	23	3.8	13	02.2	42	07	600	100
زملاؤه	81	13.5	177	29.5	149	24.8	78	13	29	04.8	86	14.3	600	100
المحيط بصفة عامة	111	18.6	165	27.6	129	21.6	66	11	39	06.5	88	14.7	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س51)

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الأغلبية من الطلبة تعلق آمالا كبيرة على الدراسة الجامعية لتحقيق طموحاتهم الشخصية وكذا طموحات مختلف أطراف المحيط العائلي والإجتماعي وقد جاء ترتيب هذه الأطراف على النحو التالي: **العائلة، الطالب، المحيط بصفة عامة والزملاء** بنسب **72.5% 61%، 46.2% و43%** على التوالي.

نستنتج أن **الطالب يسعى بالدرجة الأولى** لتحقيق **طموحات العائلة** ثم طموحاته الشخصية.

2.5.3. طموح الطلبة في الدراسات العليا

في هذه النقطة نحاول معرفة طموح الطلبة في الدراسات العليا، بمعنى أي المراحل الدراسية التي يطمح الطالب بلوغها، لهذا سنقوم بتحليلها على مستوى الجامعة ككل، ثم حسب الجنس.

أ. طموح الطلبة في الدراسات العليا على مستوى جامعة فرحات عباس

الجدول رقم (60.3) يبين توزيع طلبة جامعة فرحات عباس حسب طموحهم في الدراسات العليا:

جدول رقم (60.3): طموح الطلبة في الدراسات العليا

المرحلة	نسبة الطلبة%
المرحلة الأولى(ليسانس، مهندس)	27.7
بلوغ المرحلة الثانية (ماجستير)	31.5
المرحلة الثالثة (دكتوراه/تخصص*)	40.8
المجموع	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س52)

نستنتج أن أكبر نسبة من طلبة جامعة فرحات عباس تطمح لبلوغ الدراسات العليا، وقُدرت بـــ40.8% و31.5% بالنسبة لمرحلتي الدكتوراه والماجستير على التوالي، في المقابل سُجلت نسبة 27.7% ممن صرح بأنه ينوي فقط بلوغ مرحلة التدرج.

ب. طموح الطلبة في الدراسات العليا حسب الجنس

تتضمن هذه النقطة دراسة طموح الطلبة في الدراسات العليا حسب الجنس كما هو مبين في الجدول رقم (61.3):

جدول رقم (61.3): توزيع الطلبة حسب طموحهم في الدراسات العليا والجنس

المرحلة / الجنس	المرحلة الأولى(ليسانس، مهندس)		المرحلة الثانية (ماجستير)		المرحلة الثالثة (دكتوراه/تخصص)		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	86	40.8	59	28	66	31.3	211	100
أنثى	80	20.6	130	33.4	179	46	389	100
المجموع	166	27.7	189	31.5	245	40.8	600	100
كا^2 المحسوبة	**درجات الحرية**		**مستوى الخطأ**		**مستوى الدلالة**		**القرار**	
28.729	2		0.04		0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س52/ س4)

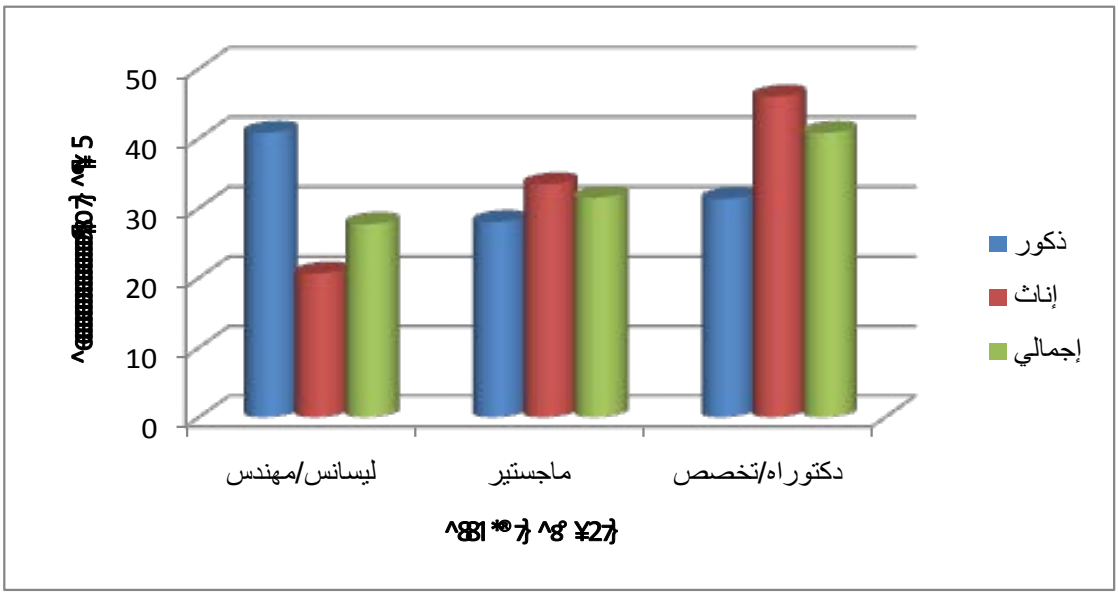
أول ما نستنتجه من بيانات الجدول السابق أنه **يوجد تباين كبير بين الذكور والإناث** فيما يخص طموحاتهم في مواصلة الدراسات العليا وهذا ما يؤكده اختبار كا ^{2}، حيث قُدرت نسبة الإناث اللواتي يطمحن إلى بلوغ مرحلة الدراسات العليا 80% تقريبا، في المقابل بلغت نسبة الذكور60% تقريبا.

هذا أيضا يؤكد النتيجة التي مفادها أن معظم الطالبات راضيات عن تخصصاتهن، مما يخلق لديهن رغبة في مواصلة الدراسة.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل البياني رقم (13.3):

* التخصص بالنسبة لطلبة كلية العلوم الطبية.

شكل رقم (13.3): طموح الطلبة في الدراسات العليا حسب الجنس



المصدر: بيانات الجدول رقم(61.3)

3.5.3. تقييم مساهمة المسار الجامعي(الشهادة، التخصص) في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية للطالب

تحليل محتوى هذه النقطة والذي يتضمن تقييم مدى مساهمة المسار الجامعي في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية للطالب سيتم على مستوى الجامعة ككل، حسب الجنس، حسب الكلية.

أ.تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات الطالب على مستوى جامعة فرحات عباس

القراءة الإجمالية للجدول رقم (62.3) توضح أن 60% تقريبا من طلبة جامعة فرحات عباس يرون أن المسار الجامعي يساهم بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، بينما ترى نسبة 24.7% أن المسار الجامعي يساهم بدرجة متوسطة في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، أما نسبة 10.2% فترى أن المسار الجامعي يساهم بدرجة ضعيفة أو ضعيفة جدا في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية.

إذن نستنتج أن معظم طلبة جامعة فرحات عباس يعلقون آمالا كبيرة على الشهادة التي يحضرونها في إطار التخصصات المختلفة التي يتابعونها.

ب. مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات الطالب حسب الجنس

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لمساهمة المسار الجامعي في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية والجنس مبين في الجدول رقم (62.3):

جدول رقم (62.3): تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات ومشاريع الطالب حسب الجنس

مساهمة / الجنس	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		لا أدري		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	47	22.3	54	25.6	71	33.6	20	09.5	11	05.2	8	03.8	211	100
أنثى	133	34.2	125	32.1	77	19.8	20	05.1	10	02.6	24	06.2	389	100
المجموع	180	30	179	29.8	148	24.7	40	06.7	21	03.5	32	05.3	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
27.122	05	0.04	0.000	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{53}$/ $س_4$)

نتائج الجدول السابق تبين أن هناك **فروقاً بين الجنسين** في **تقييمهم لمدى مساهمة** المسار الجامعي في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، فمقارنة بالنسبة الإجمالية لمن صرح أن الشهادة والتخصص تساهم بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية (59.8%) نجد أن نسبة الإناث اللواتي صرَّحن بذلك بلغت 66.3%، في المقابل بلغت نسبة الذكور المصرحين بذلك 47.9%.

وعليه يمكن القول أن الإناث هن الأكثر إيمانا بقدرة المسار الجامعي (طبيعة الشهادة والتخصص) في المساهمة لبناء مستقبلهن وتحقيق آمالهن وطموحاتهن، عكس الذكور الذين يرون أن بناء المستقبل غير متوقف فقط على طبيعة الشهادة والتخصص بل تدخل أمور أخرى كالنفوذ والولاء والقرابة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمسابقات بمختلف مستوياتها كما أكد ذلك البعض، وكذا الرأسمال الاجتماعي (الطبقة الاجتماعية والمكانة) والمادي لأسرة الطالب.

جـــ. مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات الطالب حسب الكلية

توزيع الطلبة حسب تقييمهم لمساهمة المسار الجامعي في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية والكلية مبين في الجدول رقم (63.3) يبين:

جدول رقم (63.3): تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات ومشاريع الطالب حسب الكلية

مساهمة	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		لا أدري		المجموع	
الكلية	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	26	27.1	24	25	36	37.5	04	4.2	03	03.1	03	03.1	96	100
الحقوق	35	41.7	24	28.6	14	16.7	04	4.8	03	03.6	04	04.8	84	100
الآداب	52	25.5	63	30.9	49	24	21	10.3	08	03.9	11	05.4	204	100
المهندس	23	27.4	22	26.2	27	32.1	05	06	04	04.8	03	03.6	84	100
العلوم	17	20.2	34	40.5	16	19	06	07.1	02	02.4	09	10.7	84	100
الطب	27	56.3	12	25	06	12.5	00	00	01	02.1	02	04.2	48	100
المجموع	180	30	179	29.8	148	24.7	40	06.7	21	03.5	32	05.3	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
54.525	25	0.04	0.001	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{53}/س_1$)

نلاحظ من الجدول السابق وجود **فروقاً بين الكليات** في تقييم الطلبة لمدى مساهمة المسار الجامعي في تحقيق الطموح والآفاق المستقبلية، وهذا رغم أن معظم الطلبة وفي كل الكليات صرحوا أن الشهادة والتخصص يساهم بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، حيث جاء ترتيب الكليات الست كمايلي:

- **كلية الطب:** بنسبة **81.3%**؛
- **كلية الحقوق:** بنسبة **70.3%**؛
- **كلية العلوم:** بنسبة **60.7%**؛
- **كلية الآداب:** بنسبة **56.4%**؛
- **كلية المهندس:** بنسبة **53.6%**؛
- **كلية الاقتصاد** بنسبة **52.1%.**

وواضح أن هذا الترتيب يتأثر بصفة ملموسة بالكليات التي تفتح آفاقا للمهن الحرة، ومنه نستنتج أنه توجد علاقة بين المسار الجامعي للطلبة (نوع الشهادة والتخصص) ومدى مساهمته في تحقيق طموحاتهم ومشاريعه م المستقبلية، بحيث نجد كل من طلبة كلية الطب وكلية الحقوق أكثر تفاؤلا بتخصصاتهم مقارنة بالتخصصات الأخرى وهذا لارتباطها بالمهن الحرة.

4.5.3. تقييم ثقة الطلبة في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية

تشمل هذه النقطة تقييم درجة الثقة التي يضعها الطالب في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية على مستوى الجامعة ككل، حسب الجنس وحسب الكلية، مع التركيز على أهم أسباب عدم الثقة في المستقبل المهني بالنسبة للطلبة الذين صرحوا بذلك.

أ. تقييم ثقة الطالب في المستقبل المهني على مستوى جامعة فرحات عباس

نستنتج من القراءة الإجمالية للجدول رقم (64.3) أن 39.2% من طلبة جامعة فرحات عباس إما واثقون أو واثقون جدا في مستقبلهم المهني، في حين قُدرت نسبة الطلبة الواثقين نوعا ما في مستقبلهم المهني 29%، أما نسبة الطلبة غير الواثقين وغير الواثقين تماما في مستقبلهم المهني فقُدرت بـــ25.7%.

ب. تقييم ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الجنس

توزيع طلبة جامعة فرحات عباس حسب درجة الثقة التي يضعونها في المستقبل المهني والجنس مبين في الجدول رقم (64.3):

جدول رقم (64.3): تقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الجنس

درجة الثقة / الجنس	واثق جدا		واثق		نوعا ما		غير واثق		غير واثق تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	27	12.8	55	26.1	56	26.5	34	16.1	27	12.8	12	5.7	211	100
أنثى	57	14.7	96	24.7	118	30.3	57	14.7	36	09.3	25	6.4	389	100
المجموع	84	14	151	25.2	174	29	91	15.2	63	10.5	37	6.2	600	100
كا^2 المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
3.069			5				0.04				0.689		غير معنوي	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س54/ س4)

نستنتج من الجدول السابق أنه **لا توجد فروق** بين **الجنسين** في **درجة الثقة** التي يضعونها في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية، وهذا ما أكده اختبار كا ^{2}، ورغم الفروق التي وُجدت بين الجنسين فيما يتعلق بطموحاتهم في الدراسات العليا، وفي تقييمهم لمدى مساهمة المسار الجامعي في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية إلا أنه في هذه الحالة اختلف الأمر، وهذا ربما تفسيره هو ارتباط الثقة بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، الذي حدد عوامل أخرى لفرص العمل غير المستوى والمؤهلات العلمية، مما جعل البطالة أو العمل بأبخس أجر (عقود ما قبل التشغيل) مصير أغلب المتخرجين الجامعيين، وأثر سلبا على طموح الطلبة في القدرة على بناء المستقبل بفضل الدراسات

الجامعية، هذا الواقع الذي لا يختلف بالنسبة للجنسين، أما الطموحات والآفاق فترتبط بشخصية وإرادة الفرد في حد ذاته.

جـــ. تقييم ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الكلية

توزيع طلبة جامعة فرحات عباس حسب درجة الثقة التي يضعونها في المستقبل المهني والكلية مبين في الجدول رقم(65.3):

جدول رقم (65.3): تقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الكلية

درجة الثقة / الكلية	واثق جدا		واثق		نوعا ما		غير واثق		غير واثق تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الاقتصاد	12	12.5	22	22.9	36	37.5	16	16.7	07	07.3	03	03.1	96	100
الحقوق	15	17.9	25	29.8	17	20.2	15	17.9	07	08.3	05	06	84	100
الآداب	26	12.7	55	27	52	25.5	35	17.2	24	11.8	12	05.9	204	100
المهندس	07	08.3	19	22.6	30	35.7	10	11.9	11	13.1	07	08.3	84	100
العلوم	07	08.3	23	27.4	23	27.4	12	14.3	13	15.5	06	07.1	84	100
الطب	17	35.4	07	16.3	16	33.3	03	6.3	01	02.1	04	08.3	48	100
المجموع	84	14	151	25.2	174	29	91	15.2	63	10.5	37	06.2	600	100

$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
45.924	25	0.04	0.007	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة ($س_{54}/س_1$)

نلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق بين الكليات في درجة ثقة الطلبة بمستقبلهم المهني وجاء ترتيب الكليات الست حسب النسبة الإجمالية (39.2%) للطلبة الواثقين والواثقين جدا في مستقبلهم المهني كالآتي:

- **كلية الطب:** بنسبة **51.7%**؛
- **كلية الحقوق:** بنسبة **47.7%**؛
- **كلية الآداب:** بنسبة **39.7%**؛
- **كلية العلوم:** بنسبة **35.7%**؛
- **كلية الاقتصاد: 35.4%**؛
- **كلية المهندس:** بنسبة **30.9%.**

نستنتج أن طلبة **كلية الطب وكلية الحقوق أكثر ثقة في مستقبلهم المهني** مقارنة بالكليات الأخرى وربما هذا أيضا تفسيره، ارتباط هذين التخصصين بفرصة **ممارسة المهن الحرة.**

د. أهم أسباب عدم ثقة الطلبة في مستقبلهم المهني

أهم أسباب عدم الثقة في المستقبل المهني وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة للطلبة الذين صرحوا بذلك مبينة في الجدول رقم (66.3):

جدول رقم (66.3): أسباب عدم ثقة الطلبة في المستقبل المهني وترتيبها حسب الأهمية

السبب	نسبة اختياره %	نسبة الإختيار حسب الأهمية %	الرتبة
قلة فرص العمل حاليا بصفة عامة	77.3	33.8	الثاني
الشهادة التي أحضرها لا تتيح فرص عمل كثيرة	31.2	12.3	الثالث
مستوى التكوين الجامعي حاليا لا يؤهلني للدخول في عالم الشغل	26.6	6.5	الرابع
انغلاق الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي	25.3	3.2	السادس
فرص العمل (العمل بأجر أو الدخول في مشروع) تحددها عوامل أخرى غير الدراسة(المعارف، توفر المال)	71.4	40.3	الأول
أسباب أخرى (.....)	7.8	3.9	الخامس

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س55/س56)

توضح نتائج الجدول السابق أن أهم أسباب عدم ثقة الطلبة في المستقبل المهني هي:

- فرص العمل سواء كان العمل بأجر أو عمل عن طريق الدخول في مشروع تحددها عوامل أخرى غير الدراسة كالولاء والقرابة وتوافر المال؛
- قلة فرص العمل حاليا بصفة عامة؛
- الشهادة التي يحضرها الطالب والتي لا تتيح فرص عمل كثيرة في رأيه، وهذا ربما يعود لتراجع مستوى التكوين الجامعي حاليا وتوجيه أعداد كبيرة من الطلبة نحو التخصصات التي لا يستقطبها سوق العمل رغم التكاليف الضخمة التي تصرفها الدولة على هذه التخصصات.

نستنتج أن للمحيط الاقتصادي والاجتماعي تأثير كبير جدا في الثقة والطموحات المستقبلية للطلبة بحيث يجعلها لا تعتمد كثيرا على التحصيل الدراسي العلمي والشهادة الجامعية، فالطالب يرى أن المستقبل المهني تحكمه معايير أخرى كما أكدت النتائج ذلك.

5.5.3. تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطلبة تحقيقها من خلال الدراسة الجامعية

من خلال الدراسة الجامعية يأمل الطالب تحقيق مجموعة من الرغبات، تتضمن هذه النقطة تقييم هذه الرغبات حسب أهميتها بالنسبة للطالب كما يبينها الملحق رقم (10)*.

من خلال الملحق رقم (10)، نلاحظ أن أهم الرغبات التي يأمل الطالب تحقيقها من خلال الدراسة الجامعية هي:

* أنظر ص

- أن العمل الذي يتحصل عليه الطالب بعد التخرج يضمن له **المكانة والقيمة الاجتماعية؛**
- الحصول على **منصب عمل آمن؛**
- الحصول على عمل يمكنه من **التوفيق بين الحياة المهنية والعائلية؛**
- الحصول على عمل يضمن **له الدخل المرتفع وظروف المعيشة الجيدة؛**
- الدراسة الجامعية تحقق **الاستقلالية الذاتية ماديا** من ناحية الدخل المستقل **ومعنويا** من ناحية حرية اختيار المصير.

فيما يخص الرغبتين الأخيرتين الموضحتين في الملحق رقم (10) والمتمثلتين في كل من:

- "**الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا ومعنويا**"؛
- و"**الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية**".

أكدت النتائج على وجود تباين بين الذكور والإناث في أهمية هاتين الرغبتين كما هو مبين في الجدولين رقم(67.3) و(68.3):

جدول رقم (67.3): أهمية الرغبة"الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا ومعنويا" حسب الجنس

درجة الأهمية / الجنس	مهمة جدا		مهمة		متوسط الأهمية		غير مهمة		غير مهمة تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	51	24.2	76	36	22	10.4	15	7.1	11	5.2	36	17.1	211	100
إناث	172	44.2	111	28.5	46	11.8	20	5.1	11	2.8	29	7.5	389	100
المجموع	223	37.2	187	31.2	68	11.3	35	5.8	22	3.7	65	10.8	600	100
كا^2 المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
32.169			5				0.04				0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س57/ س4)

جدول رقم (68.3): أهمية الرغبة"الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية" حسب الجنس

درجة الأهمية / الجنس	مهمة جدا		مهمة		متوسط الأهمية		غير مهمة		غير مهمة تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	50	24	52	25	18	8.7	16	7.7	33	15.9	39	18.8	208	100
إناث	150	38.6	91	23.4	37	9.5	42	10.8	35	9	34	8.7	389	100
المجموع	200	33.5	143	24	55	9.2	58	9.7	68	11.4	73	12.7	600	100
كا^2 المحسوبة			**درجات الحرية**				**مستوى الخطأ**				**مستوى الدلالة**		**القرار**	
26.848			5				0.04				0.000		معنوي جدا	

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س57/ س4)

نلاحظ من بيانات الجدولين السابقين أنه توجد **فروق بين الذكور والإناث** في **أهمية** الرغبتين "الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا ومعنويا" و"الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية" لصالح الإناث، وربما هذا ما يدفع الإناث أكثر للدراسة والتفوق لتوسيع رقعة الاستقلالية التي عادة ما تقيدها العادات والتقاليد الاجتماعية وبالتالي الإفلات مما هو سلبي من هذه العادات، وربما هذا ما يفسر أيضا رغبة الإناث في الدراسة وتفوقهن على الذكور مما يؤكد أن للمحيط الإجتماعي تأثير كبير على توجهات الطلبة خاصة الإناث منهم.

6.5.3. موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة

تتضمن هذه النقطة دراسة لموقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة الجامعية، على مستوى الجامعة ككل وحسب الجنس.

أ. موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة على مستوى الجامعة ككل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (69.3)، أن أكبر نسبة من طلبة جامعة فرحات عباس والمقدرة بـــ 58.5% يؤكدون على مواصلة دراساتهم مهما كانت الفرصة المتاحة أمامهم، في المقابل قُدرت نسبة الطلبة الذين أكدوا على أنهم لا يضيعون أية فرصة أتيحت لهم على حساب الدراسة (كالحصول على منصب عمل، إقامة مشروع، هجرة نحو الخارج) بـــ 31.8%.

ب. موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة حسب الجنس

توزيع الطلبة حسب مواقفهم تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة والجنس مبين في الجدول رقم (69.3):

جدول رقم (69.3): موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة حسب الجنس

القرار / الجنس	تواصل الدراسة في كل الأحوال		تستغل الفرصة وتترك الدراسة		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكر	76	36	113	53.6	22	10.4	211	100
أنثى	275	70.7	78	20.1	36	09.3	389	100
المجموع	351	58.5	191	31.8	58	09.7	600	100

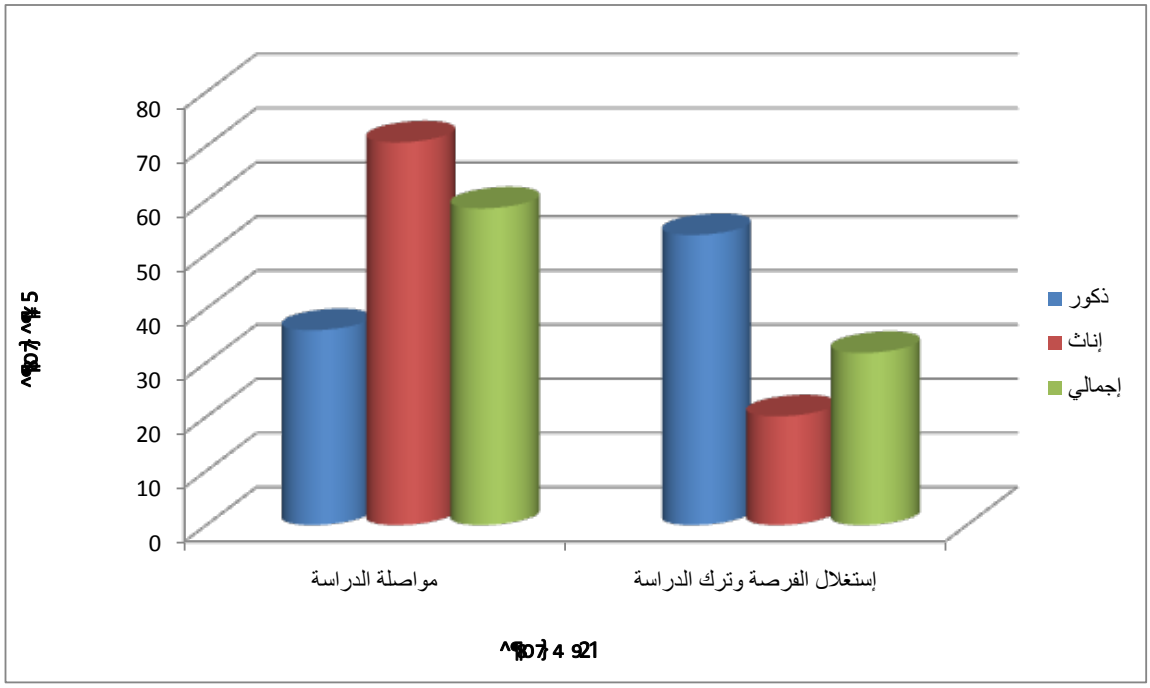
$كا^2$ المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
76.547	2	0.04	0.000	معنوي جدا

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س59/ س4)

إختبار الدلالة الإحصائية على الجدول السابق يبين أنه توجد **فروق بين الجنسين** تجاه **المواقف المتاحة بدل الدراسة الجامعية** ، حيث بلغت نسبة الإناث اللواتي يفضلن مواصلة الدراسة عن أي فرصة تتاح لهن 70.7% مقابل نسبة 36% فقط من الذكور، كما يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل

البياني رقم(14.3):

شكل رقم (14.3): موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة الجامعية حسب الجنس



المصدر: مستخرج من برنامج EXCEL بناء على بيانات الجدول رقم(69.3)

بصفة عامة يمكننا القول أن أكثر من نصف طلبة جامعة فرحات عباس بغض النظر عن جنسهم، واعون بأهمية الشهادة الجامعية سواء في تكوينهم الذاتي أو في تحقيق طموحاتهم وآفاقهم المستقبلية، مهما كانت الفرص المتاحة ومهما تعسرت الظروف الاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما يفسر قرارهم بمواصلة الدراسة وترك الفرص المتاحة، كما يدل هذا أيضا على نضج ووعي الطالب في هذه المرحلة من التعليم وإيمانه في أن التغيير يجب أن يبدأ من الذات وهذا هو المستوى الذي يجب أن يكون عليه فكر الطالب الجامعي.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل تطبيق أسلوب معاينة الحصص لدراسة بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر لآراء الطلبة، وبعد تنفيذ مختلف الإجراءات اللازمة لهذا الأسلوب انطلاقا من تنفيذ خطة المعاينة، ومتابعة العمل الميداني ومعالجة وتحليل البيانات توصلنا إلى مايلي:

- استخدام أسلوب المعاينة بصفة عامة ومعاينة الحصص بصفة خاصة لا يقلل من أهمية نتائج الدراسة الإحصائية، حيث ساهم هذا الأسلوب في توفير قاعدة بيانات ذات مصداقية إحصائية دقيقة حول أهم مبادئ الحوكمة من جانب الطالب في جامعة فرحات عباس والمتمثلة في رضا الطالب عن المحيط البيداغوجي، تفاعل الطالب داخل محيطه الجامعي، ثقة الطالب في مختلف الهيئات المكونة للجامعة، فعالية التحصيل الدراسي للطالب والهيئات المكونة للجامعة وأداء المكتبة وخدمة الانترنت، طموحات الطالب في إطار الدراسة الجامعية، حيث تحصلنا من خلال هذا الأسلوب على نتائج دقيقة، معظمها ذات معنوية إحصائية مما يعكس مصداقيتها ويعكس واقع المجتمع المدروس؛
- مراعاة قواعد التصميم الجيد للاستبيان أساسية لضمان دقة النتائج وجودة القرارا ت المتخذة ويعد الاستبيان الذي يعتمد على المقابلة المباشرة أفضل الطرق لجمع البيانات؛
- جودة ومصداقية النتائج ترتبط بالمنهج العلمي في الإعداد والتصميم، انطلاقا من تصميم خطة المعاينة المناسبة للدراسة بما فيها تصميم الاستبيان وتحديد حجم العينة وكذلك تنظيم العمل الميداني الذي يعد من أهم وأصعب مراحل الدراسة الإحصائية ورغم التقيد بالمراحل الأولية إلا أن دقة وجودة النتائج ترتبط بشكل كبير على نجاح مرحلة العمل الميداني؛
- المبادئ المتمثلة في الرضا، التفاعل (العلاقات-المشاركة)، الثقة، الفعالية، الطموحات والمشاريع المستقبلية في إطار الدراسة الجامعية ضرورية لتطبيق مفهوم الحوكمة الجامعية من جانب طالب واع ومسؤول.

خاتمـــة

تضمنت هذه الرسالة دراسة إحصائية حول موضوع الحوكمة الجامعية، حاولنا فيها إبراز أهمية أسلوب المعاينة في دراسة بعض مبادئ الحوكمة من خلال سبر لآراء عينة من طلبة جامعة فرحات عباس، عبر تطرقنا إلى هذا الموضوع في إطاره النظري والتطبيقي.

في الجانب النظري، تطرقنا إلى أهمية البيانات الإحصائية وأساليب جمعها، بالتركيز على أسلوب المعاينة كأهم أسلوب لجمع البيانات الإحصائية، وإجراءات تصميم الاستبيان. بعد ذلك تعرضنا إلى الإطار النظري للحكم الراشد من مفاهيم ومبادئ وأهداف، ثم تناولنا هذا المفهوم في مؤسسات التعليم العالي، ليتم بعد ذلك عرض التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجزائر ومعوقات وسبل تطبيق الحوكمة.

أما الجانب التطبيقي فهو عبارة عن إسقاط للجانب النظري، قمنا من خلاله بتطبيق أسلوب معاينة الحصص في دراسة بعض مبادئ الحوكمة في جامعة فرحات عباس من خلال سبر لآراء الطلبة. ركزنا على أهم مبادئ الحوكمة المتمثلة في رضا الطالب على محيطه البيداغوجي، تفاعل الطالب داخل محيطه الجامعي من خلال تقييم علاقته بالأساتذة وإهتمامه باللجان البيداغوجية وانخراطه في التنظيمات الطلابية، ثقة الطالب في أهم الهيئات المكونة للجامعة، الفعالية من خلال تقييم المستوى الدراسي للطالب وتقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة، الطموحات والآفاق المستقبلية للطالب في إطار الدراسة الجامعية. على هذا الأساس قمنا بتصميم إستبيان يتضمن محاور تعكس هذه المبادئ كما اعتمدنا خطة عملية لتنفيذ وإدارة العمل الميداني والتي ساهمت كثيرا في إنجاح هذه الدراسة.

لقد سمحت الدراسة الميدانية بالتوصل إلى عدة نتائج تتعلق ببعض مبادئ الحوكمة الجامعية التي ركزت عليها الدراسة من خلال آراء الطلبة، يمكن تلخيص أهمها فيمايلي:

1. فيما يخص [illegible] ، الذي تضمن رضا الطلبة على أهم الجوانب الدراسية، طريقة التوجيه الأولي للطلبة نحو التخصصات المختلفة، رضا الطلبة عن التخصصات الحالية وحركية الطلبة بين التخصصات المختلفة، توصلنا إلى النتائج التالية:

- معظم طلبة جامعة فرحات عباس أبدو رضاهم أكثر تجاه: معاملة الأساتذة وطريقة برمجة الامتحانات، بينما عبروا عن عدم رضاهم بدرجة أكبر على كل من أساليب ووسائل التدريس طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات، عملية التنسيق بين المحاضرة والتطبيق وطريقة التقييم؛
- أهم مشكل بيداغوجي لدى طلبة كلية الاقتصاد هو طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات، في حين تعد طريقة التقييم هي المشكل الذي يشكل أكبر نسبة من عدم رضا طلبة كلية الحقوق، أما طلبة كل من كلية الآداب والعلوم الاجتماعية وكلية المهندس وكلية العلوم فتشكل أساليب ووسائل التدريس أهم جانب من جوانب عدم رضاهم، في حين طلبة كلية العلوم الطبية فأبدوا عدم رضاهم عن طريقة التنسيق بين المحاضرة والتطبيق؛

- بلغت نسبة الطلبة الموجهين حسب الرغبة الشخصية في جامعة فرحات عباس 52.2% ، وأهم الدوافع كانت وراء اختيارهم لتخصصاتهم هي: أهمية محتوى التخصص، التخصص يفتح آفاقاً مستقبلية، أهمية التخصص في التوظيف وأخيرا التخصص يتوافق مع المشاريع المهنية للطالب، ونستنتج أن هذه الدوافع ترتبط بالطموحات المهنية للطلبة، بمعنى أن توجهات الطلبة نحو التخصصات المختلفة مرتبطة بسوق العمل؛
- توجد علاقة بين طريقة التوجيه والكلية التي يدرس فيها الطلبة، حيث ترتفع نسب التوجيه حسب الرغبة الشخصية في كل من كلية الطب، الاقتصاد والمهندس وهذا لأنها تمثل رغبة أغلبية الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا بسبب الخصوصية العلمية لهذه الكليات إضافة إلى التأثيرات الأسرية والاجتماعية التي ترى في هذه الكليات طريقا لتحقيق الآفاق والطموحات المستقبلية العلمية والمهنية؛
- معظم الطلبة جامعة فرحات عباس راضون عن تخصصاتهم الحالية بغض النظر عن طريقة التوجيه وقدرت نسبتهم بـــ 67% تقريبا، وتبقى الإناث أكثر رضا عن تخصصاتهن من الذكور وربما هذا ما يعكس التفوق الدراسي عند الإناث الملاحظ في الجامعة لأن لديهن دوافع أقوى للتحصيل العلمي بسبب الرضا عن الفروع والتخصصات التي يدرسنها؛
- توجد علاقة بين رضا الطالب عن تخصصه الحالي والسنة التي يدرس فيها، فكلما تقدم الطالب في السنوات الدراسية زاد رضاه عن الفرع الذي يدرس فيه، حيث بلغت نسبة الرضا عن التخصص 57% تقريبا لدى طلبة السنة الأولى و 82 % تقريبا لدى طلبة السنة الرابعة، وهذا ربما لكون الطالب في المستويات المتقدمة (ثالثة فما فوق) يدخل في اختيار تخصصه داخل الفرع الذي يدرس فيه، ويكون خلالها قد أخذ قسطا كافيا من المعارف التي يحويها تخصصه وبدأ يعي أهمية ودور التخصص الذي يتابعه؛
- فيما يخص حركية الطلبة بين التخصصات المختلفة، قُدرت نسبة الطلبة الذين لم يدرسوا أي تخصص آخر سابقا 91% تقريبا، أي أن التخصص الحالي هو الأول والوحيد الذي درسوه في الجامعة، مما يدل على استقرار الطلبة في تخصصاتهم المختلفة على مستوى جامعة فرحات عباس بصفة عامة وعلى مستوى الكليات بصفة خاصة.

من خلال هذه نتائج يمكننا القول بأن الفرضية الأولى والمتمثلة في أن "**طلبة جامعة فرحات عباس غير راضين عن المحيط البيداغوجي الذي يدرسون فيه** " تحققت جزئيا بالنسبة للجانبين الأول والثاني (الرضا عن أهم الجوانب الدراسية البيداغوجية– طريقة توجيه الطلبة نحو التخصصات المختلفة)، ولم تتحقق بالنسبة للجانبين الثالث والرابع (الرضا عن التخصص الحالي– حركية الطلبة بين التخصصات)

2. بالنسبة للمبدأ الخاص ***[illegible]*** ، والذي تضمن تقييم العلاقة بين الطلبة والأساتذة، اهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجان البيداغوجية وإنخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية، توصلنا إلى مايلي:

- بلغت نسبة الطلبة الذين تجمعهم علاقات جيدة بالأساتذة 44.5%، بينما صرحت نسبة 41% تقريبا من الطلبة بأن علاقتها مع الأساتذة عادية، في المقابل قُدرت نسبة الطلبة الذين صرحت بأن علاقتها بالأساتذة سيئة 3.6% وأرجعت سبب ذلك إلى أسلوب الأستاذ في التعامل مع الطلبة، وتراجع مستوى القيم والأخلاق في المحيط الجامعي، وعدم احترام وتطبيق القوانين المنظمة لكافة العلاقات بين أفراد الأسرة الجامعية؛
- لا تهتم نسبة 51% من طلبة جامعة فرحات عباس باللجان البيداغوجية سواء بالترشح الشخصي أو المشاركة في تعيين ممثل الفوج، ولا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث فيما يخص هذه النقطة، أي أن عدم الإهتمام باللجان البيداغوجية ظاهرة عامة، سواء تعلق الأمر بالذكور أو الإناث، رغم أن فئة الإناث لمسنا لديها إهتمام أكثر ورضا أكبر عن مختلف الشؤون البيداغوجية، مما يدل على أن هذه الهيئة البيداغوجية الهامة لا تستقطب إهتمام الطلبة وأرجع الطلبة أسباب ذلك إلى أن الإدارة والأساتذة يفرضون في كل الأحوال رأيهم، وعدم اهتمامهم بالأمر، وأيضا اللجنة البيداغوجية غير فعالة؛
- حوالي 94% من طلبة جامعة فرحات عباس غير منخرطين في إحدى التنظيمات الطلابية وأهم الأسباب في ذلك هي: عدم اهتمام الطلبة بهذه التنظيمات، التنظيمات غير جدي ة وغير فعَّالة بمعنى أنها لا تغير شيء في حياة الطالب وأيضا لأن أغلبية قياداتها لم يُختاروا وفقا لمعايير موضوعية ولا يمثلون الطلبة حقيقة.

إذن هذه النتائج تؤكد أن الفرضية الثانية والتي مضمونها أن "**طلبة جامعة فرحات عباس غير متفاعلين داخل محيطهم الجامعي**" قد تحققت.

3. فيما يتعلق ***[illegible]***، والذي تضمن تقييم درجة ثقة الطلبة في أهم الهيئات المكونة للجامعة توصلنا إلى النتائج التالية:

- طلبة جامعة فرحات عباس يثقون بدرجة أكبر في كل من الأساتذة، وعمال المكتبة، ورئيس القسم وعميد الكلية، هذا ربما بسبب احتكاكهم اليومي بهذه الهيئات، في حين لا يثق الطلبة في كل من رجال الأمن والتنظيمات الطلابية، أما الهيئات المتمثلة في رئيس المجلس العلمي رئيس الجامعة، نائب رئيس الجامعة ونقابة الأساتذة فإما لا يعرفونها أو لا يهتمون بها، لأن هذه الهيئات تخص الأساتذة وطلبة الدراسات العليا؛

- فيما يخص ثقة الطلبة في عميد الكلية، حظي عميد كل من كلية الحقوق والاقتصاد والطب بثقة أكبر من طرف الطلبة مقارنة مع باقي عمداء الكليات، وهذا ربما يرتبط بنظام الكلية وإرادة وشخصية المسؤول في حد ذاتها؛
- تختلف درجة ثقة الطلبة في عمال المكتبة حسب الكليات، وقد احتلت كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير المرتبة الأخيرة فيما يخص ثقة طلابها في عمال المكتبة.

من خلال هذه النتائج يمكننا القول أن الفرضية الثالثة والمتمثلة في أن "**طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون في الهيئات المكونة للجامعة**" قد تحققت جزئيا.

4. فيما يخص ***الخلاصة العامة***، والذي تطرق لتقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب، تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة، تقييم أداء المكتبة وخدمة الإنترنت توصلنا إلى مايلي:

- صرحت نسبة 65% من طلبة جامعة فرحات عباس أن مستواها الدراسي متوسط، بينما صرحت نسبة 11% تقريبا بأن مستواها جيد، أما نسبة 20% فصرحت أن مستواها ضعيف وأرجعت هذه الأخيرة سبب ذلك إلى أسلوب التلقين ومنهجية الأساتذة، كثرة المقاييس وكثافة البرامج، عدم الاهتمام بالدراسة والظروف الشخصية والاجتماعية؛
- قُدرت نسبة الطلبة الذين أعادوا السنة في المرحلة الجامعية بـــ 20% تقريبا و79% تقريبا من هؤلاء أعادوا السنة مرة واحدة؛
- ترتفع نسبة إعادة السنة خلال المرحلة الجامعية لدى الذكور مقارنة بالإناث حيث قُدرت بـــ 34% لدى الذكور و12% تقريبا لدى الإناث، وهذا ما يتوافق مع النتائج السابقة التي أكدت أن معظم الإناث راضيات عن تخصصاتهن مما يجعل الإقبال والرغبة في الدراسة والتفوق لدى الإناث أكبر من الذكور؛
- توجد علاقة بين ثقة الطالب في الهيئات المكونة للجامعة وتقييمه لفعاليتها حيث نجد أن الهيئات الجامعية الأكثر فعالية من وجهة نظر الطالب، هي الهيئات التي تحظى بدرجة كبيرة من الثقة؛
- أهم أوجه القصور في أداء المكتبة على مستوى جامعة فرحات عباس تتمثل في: سوء مناخها بسبب غياب الهدوء والراحة، نقص الأساليب التكنولوجية، صغر المساحة ورداءة الخدمات المقدمة بالخصوص سوء المعاملة، أما فيما يخص تقييم فعالية المكتبة حسب الكليات، فقد أكد 56% من طلبة كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير على عدم فعالية المكتبة واحتلت المرتبة الأخيرة مقارنة بباقي الكليات؛
- أكد معظم طلبة جامعة فرحات عباس على أن أكبر مشكلة تعاني منها خدمة الإنترنت هو عدم فعالية شبكتها في معظم الأوقات، وقدم الأجهزة وقلتها بحيث لا تكفي للعدد الهائل من الطلبة الذين هم بحاجة إليها مما يعكس سوء إستغلال هذه الخدمة التي تمثل جزء من ميزانية الجامعة.

يمكننا القول من خلال هذه النتائج أن الفرضية الرابعة والتي تنص على أن "**طلبة جامعة فرحات عباس لا يُقيِّمون أدائهم الدراسي، أداء الهيئات الجامعية، أداء المكتبة وخدمة الإنترنت بالجيد**" قد تحققت.

5. بالنسبة للنتائج الخاصة ***بمبدأ الحظ في التوفيق للطلبة في إطار الدراسة الجامعية*** توصلنا إلى أن:

- أغلبية الطلبة الجامعيين تعلق آمالا كبيرة على الدراسة الجامعية، لتحقيق طموحاتهم الشخصية وكذا طموحات مختلف أطراف المحيط العائلي والإجتماعي، ويسعى الطالب بالدرجة الأولى لتحقيق طموحات العائلة ثم طموحاته الشخصية؛
- تطمح نسبة 72% من طلبة جامعة فرحات عباس في مواصلة الدراسات العليا، وتوجد علاقة بين جنس الطالب وطموحه في مواصلة الدراسات العليا، بحيث نجد معظم الطالبات يطمحن في بلوغ مرحلة الدراسات العليا، في حين أكد معظم الذكور على أنهم يطمحون فقط في الحصول على شهادة في التدرج فقط فهم مستعجلون للالتحاق بسوق العمل؛
- ترى نسبة 60% تقريبا من طلبة جامعة فرحات عباس أن المسار الجامعي يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، بهذا فإن معظم الطلبة يعلقون آمالا كبيرة على الشهادة التي يحضرونها في إطار التخصصات المختلفة التي يتابعونها؛
- الإناث هن الأكثر إيمانا بقدرة المسار الجامعي (طبيعة الشهادة والتخصص) في المساهمة لبناء مستقبلهن وتحقيق آمالهن وطموحاتهن، عكس الذكور الذين يرون أن بناء المستقبل غير متوقف فقط على طبيعة الشهادة والتخصص، بل تدخل أمور أخرى كالنفوذ والولاء والقرابة خاصة عندما يتعلق الأمر بالمسابقات بمختلف مستوياتها، وكذا الرأسمال الاجتماعي (الطبقة الاجتماعية والمكانة) والمادي لأسرة الطالب؛
- توجد علاقة بين المسار الجامعي للطلبة (نوع الشهادة والتخصص) ومدى مساهمته في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية، بحيث نجد كل من طلبة كلية الطب وكلية الحقوق أكثر ثقة وأكثر تفاؤلا بتخصصاتهم مقارنة بالتخصصات الأخرى وهذا لارتباطها بالمهن الحرة؛
- بلغت نسبة الطلبة الواثقين في مستقبلهم المهني 39.2%، في حين قُدرت نسبة الطلبة الواثقين نوعا ما في مستقبلهم المهني 29%، أما نسبة الطلبة غير الواثقين في مستقبلهم المهني فقُدرت بـــ25.7% ، وأرجعت أهم الأسباب إلى كون فرص العمل سواء كان العمل بأجر أو الدخول في مشروع تحددها عوامل أخرى غير الدراسة مثل المعارف وتوفر المال، إضافة إلى قلة فرص العمل حاليا بصفة عامة، مما يؤكد أن للمحيط الاقتصادي والاجتماعي تأثير كبير جدا في الثقة والطموحات المستقبلية للطلبة بحيث يجعلها لا تعتمد كثيرا على التحصيل الدراسي

العلمي والشهادة الجامعية، فالطالب يرى أن المستقبل المهني تحكمه معايير أخرى مما أثر سلبا على طموح الطلبة في القدرة على بناء المستقبل بفضل الدراسات الجامعية؛

- أهم الرغبات التي يأمل الطالب تحقيقها من خلال الدراسة الجامعية هي: المكانة والقيمة الاجتماعية، الحصول على منصب عمل آمن، الحصول على عمل يمكن من التوفيق بين الحياة المهنية والعائلية، الحصول على عمل يضمن له الدخل المرتفع وظروف المعيشة الجيدة إضافة إلى أن الدراسة الجامعية تحقق للطالب الاستقلالية الذاتية ماديا من ناحية الدخل ومعنويا من ناحية حرية اختيار المصير؛
- 58.5% من طلبة جامعة فرحات عباس يفضلون مزاولة الدراسة عن أية فرصة أخرى قد تتاح لهم في حياتهم وهم في مقاعد الدراسة خاصة الإناث منهن، غير أن هذا لا ينفي وجود نسبة كبيرة (ومخيفة) من الطلبة ومعظمهم ذكور (54% تقريبا) الذين يفضلون الفرص المتاحة على مزاولة الدراسة ، بل وينتظرون هذه الفرص بشغف كبير خاصة إذا تعلق الأمر بالهجرة نحوى أوروبا.

إذن هذه النتائج تبين أن الفرضية الخامسة والمتمثلة في **أن "طلبة جامعة فرحات عباس لا يثقون بدرجة كبيرة في مساهمة المسار الجامعي (الشهادة-التخصص) في تحقيق طموحاتهم ومشاريعهم المستقبلية**" لم تتحقق بالنسبة للجوانب المرتبطة بطموح الطلبة في الدراسات العليا، تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات ومشاريع الطلبة المستقبلية مواقفهم تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة الجامعية، وتحققت بالنسبة للجانب الخاص بدرجة ثقة الطلبة في مستقبلهم المهني.

كما أكدت معظم النتائج من خلال إختبار المعنوية الإحصائية، عدم تحقق الفرضية السادسة والتي مضمونها أن "**آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تختلف وفقا لخصائص العينة المتمثلة في الكلية، الجنس، السنة، النظام الدراسي**".

من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية، يمكننا القول أن الفرضية الرئيسية والمتمثلة في أن "**آراء طلبة جامعة فرحات عباس لا تتوافق مع مبادئ الحوكمة المتمثلة في: الرضا التفاعل، الثقة، الفعالية، الطموحات المستقبلية**" قد تحققت نسبيا.

كان هذا بالنسبة للنتائج المتعلقة ببعض مبادئ الحوكمة الجامعية، أما عن أهمية أسلوب المعاينة في الوصول إلى نتائج هذه الدراسة الإحصائية، فتتمثل في مايلي:

- ساهم أسلوب المعاينة بصفة عامة ومعاينة الحصص بصفة خاصة في توفير قاعدة بيانات ذات مصداقية إحصائية دقيقة، حول أهم مبادئ الحوكمة من جانب الطالب في جامعة فرحات عباس في وقت أقصر وتكلفة وجهد أقل من القيام بالحصر الشامل، حيث تحصلنا من خلال هذا

الأسلوب على نتائج دقيقة، معظمها ذات معنوية إحصائية مما يعكس مصداقيتها ويعكس واقع المجتمع المدروس؛

- مراعاة قواعد التصميم الجيد للاستبيان أساسية، لضمان دقة النتائج وجودة القرارا ت المتخذة ويُعد الاستبيان الذي يعتمد على المقابلة المباشرة أفضل الطرق لجمع البيانات؛
- جودة ومصداقية النتائج ترتبط بالمنهج العلمي في الإعداد والتصميم، انطلاقا من تصميم خطة المعاينة المناسبة للدراسة بما فيها تصميم الاستبيان وتحديد حجم العينة، وكذلك تنظيم العمل الميداني الذي يُعد من أهم وأصعب مراحل الدراسة الإحصائية، ورغم التقيد بالمراحل الأولية إلا أن دقة وجودة النتائج ترتبط بشكل كبير على نجاح مرحلة العمل الميداني.

في الأخير نقر بأن بحثنا هذا والنتائج المتوصل إليها تبقى مجرد محاولة متواضعة، كمدخل للحوكمة الجامعية من خلال دراسة بعض المبادئ من جانب الطالب في جامعة فرحات عباس وباستخدام أسلوب معاينة الحصص، وتبقى نقاط كثيرة ذات أهمية لم نستطع التطرق إليها بحكم الحدود الزمنية للبحث وطبيعة الموضوع في حد ذاته، على هذا الأساس تقوم آفاق البحث على محاولة استكمال الدراسة بالتطرق إلى موضوع، والذي كان بالأساس الموضوع الأساسي لهذا البحث يتمثل فيمايلي:

- دراسة مقارنة بين أسلوبي المعاينة العشوائية ومعاينة الحصص، مع توسيع دراسة الحوكمة إلى باقي أفراد الأسرة الجامعية من أساتذة ومسيرين وموظفين؛
- التطرق إلى بعض مبادئ الحوكمة مثل الفعالية، من خلال أساليب أكثر موضوعية تتجاوز سبر الآراء، مثل تقييم عدد مشاريع البحث في الجامعة، النتائج المتوصل إليها، القيمة العلمية للبحوث المقدمة، فعالية المخابر ووحدات البحث الموجودة في الجامعة...؛
- تقييم تجربة الـــ ل.م.د في جامعة فرحات عباس باستخدام تقنية سبر الآراء، وأيضا بالاعتماد على النتائج الدراسية للطلبة.

قائمة المراجع

قـائمـة المراجـع

أولا: المراجع باللغة العربية

الكـــتب

1 - إبراهيم علي إبراهيم عبد ربه [2002]:«مبادئ علم الإحصاء»، الدار الجامعية، الإسكندرية.

2 - إبراهيم محمد العلي [1980]: «مدخل في نظرية المعاينة »، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق.

3 - أحمد شكري الرياوي وسامي مسعود [1998]: «مقدمة في علم الإحصاء الوصفي والتحليلي» الطبعة الأولى، دار حنين، عمان، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

4 - أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر [2002]: «البحث العلمي»، الدار الجامعية إسكندرية.

5 - إسماعيل سراج الدين [2009]: «حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر»، مكتبة الإسكندرية، مصر.

6 - أموري هادي كاظم وعصام خضير محمود [1999]: «طبيعة البيانات الإحصائية وبناء النماذج القياسية»، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر،عمان.

7 - باسم غدير غدير[2003]: «العالم الرقمي وآلية تحليل البيانات»، دار الرضا للنشر، دمشق.

8 - ثابت عبد الرحمن إدريس [2005]: «بحوث التسويق، أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض»، الدار الجامعية، الإسكندرية.

9 - دلال قاضي وآخرون [2005]: «الإحصاء للإداريين والاقتصاديين »، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

10 -زهير عبد الكريم الكائد [2003]: «قضايا الحكمانية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية القاهرة.

11 -سعيد التل وآخرون [1997]: «قواعد الدراسة في الجامعة »، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

12 -سلوى الشعراوي جمعة وآخرون [2001]: «إدارة شؤون الدولة والمجتمع»، مركز دراسات وإستشارات الإدارة العامة، القاهرة.

13 -سليمان محمد طشطوش [2001]: «أساسيات المعاينة الإحصائية »، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

14 -شفيق العتوم وفتحي العاروري [2002]: «الأساليب الإحصائية »، الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
15 -ضياء أحمد القاضي وآخرون [1998]: «الإحصاء ونظم المعلومات»، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، القاهرة.
16 -عبد الرحمن محمد أبو عمه وآخرون [1995]: «مقدمة في المعاينة الإحصائية»، دار المريخ للنشر، الرياض.
17 -عبد القادر محمد عبد القادر عطية[2000]: «الاقتصاد القياسي بين النظرية والتطبيق» الطبعة الثانية، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
18 -عثمان حسن عثمان [1998]: «المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية »، منشورات الشهاب، الجزائر.
19 -العجيلي سركز وعياد أمطير [2002]: «البحث العلمي،أساليبه وتقنياته»، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، طرابلس.
20 -عدنان شهاب حمد ومهدي محسن إسماعيل [2001]: «أساليب المعاينة في ميدان التطبيق » المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، بغداد.
21 -عماد غصاب عبابنة وسالم عيسى بدر [2007]: «مبادئ الإحصاء الوصفي والإستدلالي » الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
22 -فتحي حمدان وكامل فليفل [2006]: «الإحصاء »، الطبعة الأولى، دار المناه ج للنشر والتوزيع، الأردن.
23 -فضيل دليو وآخرون[2006]: «المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة»، الطبعة الثانية مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري –قسنطينة–
24 -فوزي غرابية وآخرون[2002]: «أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية » الطبعة الثالثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
25 -قيس ناجي عبد الجبار [2002]: «أصول الإحصاء والطرق الإحصائية»، الطبعة الأولى دار المناه ج للنشر والتوزيع، عمان.
26 -محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم [2001]: «الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية»، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
27 -محمد عبد العال النعيمي ومؤيد الفضل [2007] : «الإحصاء المتقدم في دعم القرار–بالتركيز على منضمات الأعمال الإنتاجية»، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
28 -محمد علي الأطرقجي [1980]: «الوسائل التطبيقية في الطرق الإحصائية»، الطبعة الأولى دار الطليعة، بيروت.

29 -معالي فهمي حيدر [2002]: «نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية»، الدار الجامعية الإسكندرية

30 -يوسف حجيم الطائي وآخرون[2008]: "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

الدوريات

31 -بن فرحات ساعد[2007]: «منهجية البحث التسويقي : دراسة ميدانية حول مؤسستي HENKEL وENAD»، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير العدد 07، جامعة فرحات عباس-سطيف-

32 -رسالة جامعة سطيف[2009]: «نشرة إعلامية تصدر عن جامعة فرحات عباس »، العدد 05 جامعة فرحات عباس-سطيف-

33 -دليل جامعة فرحات عباس [2003- 2004].

الملتقيات

34 -جورج العبد[2004]: «عوامل وآثار الفساد في النمو الإقتصادي والتنمية»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية»، الطبعة الأولى، بيروت.

35 -حسن كريم [2004]: «مفهوم الحكم الصالح»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية»، الطبعة الأولى بيروت.

36 -سيلان جبران العبيدي [2009]: «ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع»، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: « تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع»، بيروت.

37 -عارف الصوفي وآخرون [2009]: «التعاون بين مؤسسات التعليم العالي والمنظمات العربية والإقليمية والدولية»، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: «تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع » بيروت.

38 -علة مراد وسالت محمد مصطفى [2008]: «الحوكمة والتنمية البشرية، مواءمة وتواصل » الملتقى الوطني حول :« التحولات السياسية وإشكالية التنمية في الجزائر، واقع وتحديات » جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

39 -علي إسماعيل وبيار جدعون [2009]: «المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي»، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث

العلمي في الوطن العربي: «تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع»، بيروت.

40 -عماد الشيخ داود [2004]: «الشفافية ومراقبة الفساد»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية »، الطبعة الأولى، بيروت.

41 -عماري عمار وقطاف ليلى [2001]: «الجامعة الجزائرية، الواقع والآفاق»، الملتقى الدولي حول: «إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي»، سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، العدد الأول، جامعة فرحات عباس.

42 -كمال بلخيري وعادل غزالي [2007] : «متطلبات الإدارة الرشيدة والتنمية في الوطن العربي»، الملتقى الدولي حول: «الحكم الراشد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الأول، جامعة فرحات عباس-سطيف-.

43 -محمد بوقشور [2007]: «التعليم الجامعي والحكم الراشد في الجزائر»، الملتقى الدولي حول: «الحكم الراشد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي»، الجزء الثاني، جامعة فرحات عباس-سطيف.

44 -محمد مرعي مرعي [2009]: «الحوكمة الأكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي»، المؤتمر العلمي حول: «الحوكمة الأكاديمية»، جامعة الكسليك، لبنان.

45 -محمود عبد الفضيل [2004]: «مفهوم الفساد ومعاييره»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية »، الطبعة الأولى، بيروت.

46 -مرزوق الشريف[2005]: «الآفاق المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي»، الملتقى الدولي حول: «نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية » المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي.

47 -مصطفى كامل السيد [2004]: «عوامل الفساد وآثاره السياسية»، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: «الفساد والحكم الصالح في البلاد العربية»، الطبعة الأولى، بيروت.

48 -مصمودي زين الدين وبوراس أحمد [2005]: «بعض مشكلات البحث العلمي على مستوى الدراسات ما بعد التدرج، حلول واقتراحات»، الملتقى الدولي حول: «نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية»، المركز الجامعي العربي بن مهيدي، أم البواقي.

مواقع الانترنيت

49 -إبراهيمي أحمد[2007]: «مأزق وإشكالية التعليم العالي في الدول النامية»: وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://www.annabaa.org/nbanews/60/323.htm (تم الإطلاع عليها يوم 19-03-2010)

50 -أحمد عزت [2008]: «مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://qadaya.net/node/3068 (تم الإطلاع عليها يوم:10-02-2010)

51 -الأخضر عزي [2005]: «قياس قوة الدولة من خلال الحكم الراشد : إسقاط على التجربة الجزائرية»، المجلة الإلكترونية للعلوم الإنسانية، العدد 21، مارس، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

www.uluminsania.com (تم الإطلاع عليها يوم 22-01-2009)

52 -المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم العالي [2009]: «إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته1998-2009» (31/05-02/ 06 2009)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية– بيروت، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://www.arche10.org/office/downloads/1257331478!Regional%20Report%20on%20Higher%20Education%20in%20the%20Arab%20States%20_Arabic%20-(Final).pdf

(تم الإطلاع عليها يوم:19-03-2010)

53 -المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2002]: «وقائع الندوة المنعقدة في القاهرة: العلاقة بين منتجي ومستخدمي البيانات الإحصائية»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

www.aitrs.org/books/book7.pdf(تم الإطلاع عليها يوم:29-01-2008)

54 -المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية [2008]: «محاضرات حول أساليب جمع البيانات»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

www.arab-api.org/cours13/c13_8.htm

http://www.arab-api.org/course13/c13-16.htm (تم الإطلاع عليها يوم 29-02-2008)

55 -أنيس أحمد طايع [2000]: «التطوير النوعي للتعليم الجامعي»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://www.mpicyemen.org/2006/nhdr/arabic/nhdr_rp/paper_re/gender.doc

(تم الإطلاع عليها يوم:10-02-2010)

56 -بختي إبراهيم [2002]: «الدليل المنهجي في إعداد وتنظيم البحوث العلمية »، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:

http://bbekhti.online.fr/trv_pdf/Guide_de_methodologie.pdf

(تم الإطلاع عليها يوم 29-01-2008)

57 -بدران بن لحسن[2007]: «الجامعة من توفير المعرفة إلى إنتاجها»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid2119=
(تم الاطلاع عليها يوم 10-02-2010)
58 -بوحفص حاكمي[2008]: « منظومة التربية والتعليم وسوق العمل، دراسة حالة الجزائر» وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/Final%20Conf/Tues/108.ppt#270,15,Diapositive 15
(تاريخ الاطلاع 10-03-2010)
59 - ديلمي مسعود[2008]: «التعليم العالي في نموذجي فرنسا والجزائر، أمم تتحدى وأخرى تتردى»، مجلة القدس العربي، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://81.144.208.20:9090/pdf/2008/04/04-04/qmd.pdf
(تم الإطلاع عليها 19- 03-2010)
60 -عبد الحميد مهري[2008]: «واجب التكامل والحوار بين السياسي والأكاديمي »، مجلة الجامعة العدد 10، مارس، مجمع الصديق بن يحيى، جيجل، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها يوم 19-03-2010) http://www.univ-jijel.dz/revue/revue_n10.pdf
61 -علا سليمان الحكيم [2007]: « دور الإحصاءات في تفعيل عملية التنمية»، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، عمان، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليه يوم:29-01-2008) www.aitrs.org/fasc/research/re1.doc
62 -قورين حاج قويدر [2008]: «واقع و متطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها»، مجلة علوم إنسانية، العدد 36، جامعة الشلف وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها يوم 19-03-2010) http://www.ulum.nl/d25.html
63 -لحول مصباح[2008]: «الجامعة في المجتمع، أي دور وأي وظيفة »، مجلة الجامعة، العدد 10 مارس، مجمع الصديق بن يحيى، جيجل، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها 19-03-2010) http://www.univ-jijel.dz/revue/revue_n10.pdf
64 -ماجد عثمان[2007]: «الإحصاء ودعم القرار وصياغة السياسات العامة »، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مصر، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها يوم25-05-2008) www.cso-yemen.org/forum3/docs/egypt.doc
65 -مجلس أخلاقيات وآداب المهنة الجامعية [2009]: «مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.univ-guelma.dz/news/charte%20universitaire%20ar.doc
(تم الإطلاع عليها يوم:19-03-2010)

66 -مجيد الكرخي [2007]: «الإحصاء والتنبؤ والتخطيط الإستراتيجي »، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، عمان، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع :
(تم الإطلاع عليها يوم:29-01-2008) www.aitrs.org/fasc/research/re4.doc

67 -محمد مقداد [2004]: «جامعات البلدان النامية في عهد العولمة: أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Research%20Library/%D9%86%D8%AF%D9%88%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%88%D9%84%D9%85%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%88%D9%84%D9%88%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9/g003.doc
(تم الإطلاع عليها يوم 10-02-2010)

68 -مركز الإحصاء الرسمي للسكان لسلطنة عمان [2008]: وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.omancensus.net/new/index.php?lang=ar#
(تم الإطلاع عليها يوم 2008/05/25)

69 -نعيم بن محمد [2008]: «التعليم العالي في الجزائر: التحديات، الرهانات وأساليب التطوير » وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
http://www.hoggar.org/index.php?Itemid=64&id=478&option=com_content&task=view
(تم الإطلاع عليها يوم:10-02-2010)

70 -هالة الخزندار [2005]: «تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي،-تجربة جامعة ميتشجان- » وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها يوم:10-02-2010) http://www.iugaza.edu.ps/qu/details.aspx?id=46

71 -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي [2007]: «إصلاح التعليم العالي»، وثيقة إنترنت متوفرة على الموقع:
(تم الإطلاع عليها يوم:10-02-2010) http://www.umbb.dz/index_fichiers/reforme_LN.pdf

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Les ouvrages

72- ANSION Guy [1997] : «Sondages et statistique», labor éditions, Bruxelles.
73- ARDILLY Pascal [1994] : «Les techniques de sondage», édition Technip, Paris.
74- BRESSY Gilles et KONKUYT Christian [2006] : « Economie d'entreprise», 8eme édition, Dalloz, Paris.
75- COCHRAN William-G [1977]: «Sampling techniques» , 3rd edition, John Willey &Sons, New York.
76- DODGE Yadolah [2003]: « Premiers pas en statistique», Springer Verlag France.

77- DONALD H. et al [1984]: «les statistiques: une approche nouvelle», Ed. Mc graw- Qébec, Canada.
78- DROESBEKE Jean- Jocques et al [1987]: «les sondages», Economica, Paris.
79- FENNETEAU Hervé [2002]: «Enquête : Entretien et questionnaire.2», 3eme édition, Dunod, Paris.
80- FOURNIS Yves [1995] : «Les études de marché, Techniques d'enquête, sondages, interprétation des résultats», 3eme édition, Dunod, Paris.
81- GAUTHY-SINECHAL Martine et VANDERCAMMEN Marc [2005]: «Etudes de marchés-Méthodes et outils», 2eme édition, De Boeck Université, Bruxelles.
82- GIANNELLONI Jean- luc et VERNETTE Eric [2001] : «Etudes de marché», 2eme édition, Vuibert, Paris.
83- GIARD Vincent [2003]: «Statistique appliquée à la gestion», 8eme Edition Economica, Paris.
84- GRAIS Bernard [1998] : «Méthodes statistiques :techniques statistiques. 2» ,3eme édition, Dunod, Paris.
85- HAMDANI Hocine [2001] : «statistique descriptive», office des publications universitaires, Alger.
86- LESSARD Sabin et MONGA [1993] : «statistique concepts et méthodes avec exercices et corrigés», Masson éditeur, Canada.
87- M.MARTEL - Jean, NADEAU Raymond [1980] : «Statistique en gestion en économie »،Gaëtan morin éditeur avec la collaboration d'albert dionne.
88- MONINO. Jean-Louis et al [n.d] : «Statistique Descriptive», 2eme édition, Dunod, Paris.
89- TILLE Yves [2001]: «théorie des sondages, Echantillionnage et estimation en populations finies», Dunod, Paris.

Les séminaires

90- AZOURY Nehme et SALLOUM Charbel [2009]: «La gouvernance moderne des universités au Liban», colloque sur la gouvernance universitaire, Liban.
91- BENFERHET Saad [2008]: «La bonne gouvernance: Les fondements et principes, les indicateurs de mesures», le colloque international sur la bonne gouvernance entre le service public et la participation citoyenne, Université Ferhat Abbes, Sétif.
92- VERNE Jean françois [2009] : «Diplômés de l'enseignement supérieur et marché du travail : une faille dans le système de gouvernance universitaire français», colloque sur la gouvernance universitaire , Liban.

Les rapports

93- Banque Mondiale [2002]: «La qualité de la croissance», rapport sur le développement dans le monde, De Boeck Université, Bruxelles.
94- JAMES M et Al [2000]: «Gouvernance: nouveaux acteurs, nouvelles règles», publication trimestrielle du fonds monétaire international, volume 44, numéro 04, Washington.
95- PNUD [2002]: «rapport mondial sur le développement 2002- La gouvernance démocratique au service du développement humains» édition Economica, Paris.
96- UNDP [1997]: «Governance for sustainable human development», document internet disponible sur le site: http://undp.org/en/media/hdr1997 (consulté le 28/12/2008).

Sites d' internet

97- BASLÉ Maurice [2000]: «Évaluation des politiques publiques et gouvernance à différents niveaux de gouvernement», document disponible sur le site : http://www.pnud.ne/rense/Biblioth%E8que/Basl%E901.pdf (consulté le 22/01/2009).
98- KAUFMAN Daniel [2003]: «Repenser la bonne gouvernance: dialogue sur la gouvernance et développement au Moyen-orient et en Afrique du nord», document internet disponible sur le site: http://www.worldbank.org/wbi/gouvernance. (consulté le 11/01/2009).
99- MEREDITH Edwards [2002]: «University governance: A mapping and some issues», document internet disponible sur le site: http://www.atem.org.au/downloads/pdf/Governance.pdf (consulté le 02/12/2009).
100- Mississippi State University [2000]:« Principles for university governance», document disponible sur le site : http://www.msstate.edu/dept/audit/PDF/0109.pdf (consulté le 11/01/2010).
101- Mohamed Salih [2003]: «gouvernance, information et domaine publique», (Addis Abeba: commission économique pour l'Afrique 13 mai 2003), document disponible sur le site : http://www.unesco.org/comnat/france/colloque-droits-Dauteur/IDlamberterie-pdf (consulté le 22/01/2009).
102- SANTA CLARA UNIVERSITY [2000]: «Faculty Handbook», document disponible sur le site : http://www.scu.edu/provost/policies/upload/2.9%20University%20Governance.pdf (consulté le 11/01/2010).
103- Troisième table ronde internationale sur la gestion axée sur les résultats dans le domaine du développement [2007] : «Statistiques : De meilleures données pour de meilleurs résultats», Hanoi, Viet Nam, document internet disponible sur le site: www.mfdr.org/RT3/Glance/Documents/Statistics-french.pdf (consulté le 27/03/2008)
104- University of Oxford [2006]: «White Paper on University Governance», document disponible sur le site : http://www.admin.ox.ac.uk/gwp/whitepaper.pdf (consulté le 11/01/2010).

الملاحق

قائمة الملاحق

رقم الملحق	البيـــان	الصفحة
(01)	الاستبيان	226-212
(02)	اختبار ألفا كرنباخ	231-227
(03)	توزيع طلبة جامعة فرحات عباس حسب الكلية، القسم، النظام، الجنس والسنة	232
(04)	توزيع طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير حسب الأقسام، السنوات والجنس	233
(05)	توزيع طلبة كلية الحقوق حسب السنوات، والجنس	234
(06)	توزيع طلبة كلية العلوم الطبية والصيدلة حسب الأقسام، السنوات، والجنس	234
(07)	توزيع طلبة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية حسب الأقسام، السنوات، والجنس	235
(08)	توزيع طلبة كلية العلوم حسب الأقسام، السنوات، والجنس	236
(09)	توزيع طلبة كلية المهندس حسب الأقسام، السنوات، والجنس	237
(10)	تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطالب أن يحققها من خلال الدراسة الجامعية	238

ملحق رقم (01): الاستبيان

جامعة فرحات عباس – سطيف–

كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير

استمارة موجهة لطلبة جامعة فرحات عباس –سطيف–

زملائي الطلبة:

هذا الاستبيان يدخل في إطار إنجاز مذكرة ماجستير حول موضوع الحوكمة في الجامعة، الذي يضم محاور أساسية تتعلق بالتوجيه نحو التخصصات المختلفة، المسا ر الدراسي، المشك لات البيداغوجية، انشغالات وطموحات الطلبة، العلاقة بين أفراد الأسرة الجامعية.

ليكن في علمكم أن هذا التحقيق ذو غاية علمية بحتة، إضافة إلى ذلك نضمن لكم سرية المعلومات لذا نرجو منكم إعطاء العناية الكافية في ملء هذه الاستمارة، وتحلي الموضوعية والصدق في الإجابة لأن جودة وفعالية النتائج تعتمد على موضوعية وجودة المعلومات المقدمة.

معلومات خاصة بالمستقصي

رقم الإستبيان: |_|_|_|

وقت البدء: |_|_|**سا**|_|_| **وقت الإنهاء**|_|_| **سا** |_|_| **التاريخ** |_|_|_|_|**2009**

الكلية:.....

النظام:.....

السنة:.....

الإسم:.....

اللقب:.....

س1:الكلية

كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير	1
كلية الحقوق	2
كلية الآداب العلوم الاجتماعية	3
كلية المهندس	4
كلية العلوم	5
كلية العلوم الطبية و الصيدلة	6

س2:النظام

الكلاسيكي –تدرج (ليسانس–مهندس)	1
ل.م.د – تدرج (ليسانس–مهندس)	2
ل.م.د– ماستر	3

س3: السنة الدراسية

السنة الأولى	1
السنة الثانية	2
السنة الثالثة	3
السنة الرابعة	4
السنة الخامسة	5
السنة السادسة	6
السنة السابعة	7

س4: الجنس

ذكر	1
أنثى	2

المحور الأول: رضا طلبة جامعة فرحات عباس عن المحيط البيداغوجي

س5: فيما يلي بعض الجوانب التي تخص الدراسة، قل لي هل أنت راض جدا، راض، نوعا ما، غير راض، غير راض تماما عن:

		راض جدا	راض	نوعا ما	غير راض	غير راض تماما	دون جواب	الأكثر أهمية
محتوى البرامج	الكم	1	2	3	4	5	0	1
	النوع	1	2	3	4	5	0	2
	قدرة الاستعاب/درجة التعقيد	1	2	3	4	5	0	3
طريقة التدريس والقدرة على توصيل المعلومات		1	2	3	4	5	0	4
أساليب ووسائل التدريس		1	2	3	4	5	0	5
التنسيق بين المحاضرة والتطبيق		1	2	3	4	5	0	6
تنظيم الوقت والامتحانات (البرمجة)		1	2	3	4	5	0	7
محتوى وصيغ الإمتحانات		1	2	3	4	5	0	8
التقييم		1	2	3	4	5	0	9
معاملة الأساتذة		1	2	3	4	5	0	10
معاملة الإداريين		1	2	3	4	5	0	11
أخرى(.....)		1	2	3	4	5	0	12

س6: من بين الجوانب التي أنت <u>غير راض</u> أو <u>غير راض عنها على الإطلاق</u> ما هي أهمها والتي تستلزم المتابعة و التحسين (جواب واحد)؟

س7: قل لي هل توجيهك الأولي للتخصص الحالي(بعد الباكالوريا) كان حسب:

الرغبة الشخصية	1
حسب المعدل	2
اختيار إجباري(بسبب ظروف أخرى)	3

س8: إذا كان توجيهك حسب الرغبة الشخصية،ما هي أهم الدوافع لهذا الاختيار:

		الأكثر أهمية
أهمية التخصص (محتوى التخصص)	1	1
أهمية شهادة هذا التخصص في التوظيف	2	2
التأطير والمتابعة	3	3
يتوافق مع شعبة الباكالوريا	4	4
يتوافق مع مشاريعي المهنية	5	5
مدة الدراسة	6	6
حظوظ النجاح	7	7
قرب السكن من الجامعة	8	8
هذا التخصص يفتح آفاقا مستقبلية	9	9
اختيار عشوائي	10	10

س9: من بين الدوافع السابقة الذكر، ما هو أهم دافع ؟ (جواب واحد)

س10: إذا كان اختيار إجباري بسبب ظروف أخرى، ما هي أهم هذه الظروف؟ (جواب واحد)

عدم توافر التخصص في جامعة سطيف	1
نقص الإمكانات لمتابعة التخصص في جامعة أخرى	2
عدم موافقة الأولياء لمتابعة الدراسة خارج الولاية	3
أخرى(.....)	4

س11: هل كانت لك رغبة أخرى في التوجيه كنت تود أن تحققها؟

نعم	1
لا	2

س12: إذا كان نعم، ما هي؟

التخصص	.....
الشهادة	.....

س13: أنت الآن موجود في كلية.....،قل لي هل أنت راض عن التخصص؟

نعم	1
لا	2
دون جواب	0

س14: قبل مجيئك لهذه الكلية،هل سبق لك و أن درست في تخصص آخر و لو لسنة واحدة؟

نعم	1
لا	2
دون جواب	0

المحور الثاني: تفاعل طلبة جامعة فرحات عباس داخل محيطهم الجامعي

س15: بصفة عامة، علاقتك بالأساتذة ەل هي:

جيدة جدا	1
جيدة	2
متوسطة	3
سيئة	4
سيئة جدا	5
دون جواب	0

س16: إن كان الجواب (سيئة، سيئة جدا) ، ما هي في رأيك أهم الأسباب:

		الأكثر أهمية
أسلوب الأستاذ في التعامل مع الطلبة	1	1
سلوكي أنا شخصيا مع الأساتذة	2	2
ضغوطات المحيط الجامعي (ظروف الإقامة الجامعية، الظروف المادية)	3	3
ضغوطات اجتماعية (مشكلات شخصية،عائلية)	4	4
تراجع مستوى القيم والأخلاق في المحيط الجامعي	5	5
عدم احترام وتطبيق القوانين المنظمة لكافة العلاقات بين أفراد الأسرة الجامعية	6	6
أخرى(.....)	7	7

س17: من بين الأسباب السابقة الذكر،ما هو السبب الرئيسي؟(جواب واحد)

س18: بصفة عامة،هل تهتم بتعيين ممثل الفوج على مستوى اللجنة البيداغوجية؟

(بالترشح شخصيا أو المشاركة في تعيين ممثل الفوج)

نعم دائما	1
في غالب الأحيان	2
بعض المرات	3
نادرا	4
أبدا	5
دون جواب	0

س19: إذا كان الجواب(نادرا، أبدا)، ما هي أهم الأسباب:

		الأكثر أهمية
لا أهتم بالأمر	1	1
لا يتم اختيار ممثل الفوج وفقا لمعايير موضوعية	2	2
ممثل الفوج لا يطرح مشاكل الطلبة بصدق أي غياب الموضوعية في طرح المشاكل	3	3
ممثل الفوج يتخوف من الأساتذة	4	4
اللجنة البيداغوجية غير فعالة، بمعنى لا تغير بصفة ملموسة الواقع	5	5
الإدارة والأساتذة يفرضون في كل الأحوال رأيهم	6	6
أخرى(.....)	7	7

س20: من بين الأسباب السابقة الذكر، ما هو السبب الرئيسي؟ (جواب واحد)

س21: هل أنت منخرط في إحدى التنظيمات الطلابية؟

نعم	1
لا	2
دون جواب	0

(إذا كان الجواب لا)

س22: هل سبق لك و أن انخرطت في إحدى هذه التنظيمات؟

نعم	1
لا	2
دون جواب	0

(إذا كان الجواب لا)

س23: ما هي أهم الأسباب؟

		الأكثر أهمية
لا أهتم بالأمر	1	1
التنظيمات الطلابية غير جدية وغير فعالة، بمعنى لا تغير شيء في حياة الطالب	2	2
أغلب المترشحين في هذه التنظيمات لم يختاروا وفقا لمعايير موضوعية ولا يمثلون الطلبة حقيقة	3	3
الصراعات بين التنظيمات التي لا تخدم مصلحة الطالب	4	4
انسياق التنظيمات الطلابية نحو الصراعات السياسية	5	5
أخرى(.....)	6	6

س24: من بين الأسباب السابقة الذكر،ما هو السبب الرئيسي؟ (جواب واحد)

المحور الثالث: ثقة الطالب في أهم الهيئات المكونة للجامعة

س25: قل لي،ما هي درجة ثقتك في:

	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	لست على علم بوجود هذا المسؤول	دون جواب
رئيس الجامعة	1	2	3	4	5	0
نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا	1	2	3	4	5	0
عميد الكلية	1	2	3	4	5	0
رئيس القسم	1	2	3	4	5	0
نائب رئيس القسم	1	2	3	4	5	0
رئيس المجلس العلمي	1	2	3	4	5	0
الأساتذة	1	2	3	4	5	0
موظفي القسم الذين أنت على علاقة مباشرة بهم	1	2	3	4	5	0
محافظ المكتبة	1	2	3	4	5	0
عمال المكتبة	1	2	3	4	5	0
رجال الأمن في كليتك	1	2	3	4	5	0
التنظيمات الطلابية، رئيس التنظيم الطلابي	1	2	3	4	5	0
نقابة الأساتذة، رئيس نقابة الأساتذة	1	2	3	4	5	0

المحور الرابع: الفعالية(تقييم مستوى الأداء): (فعالية التحصيل الدراسي، فعالية الهيئات المكونة للجامعة، فعالية المكتبة وخدمت الانترنت، فعالية استغلال الوقت البيداغوجي، فعالية الخدمات الجامعية)

س26: بصفة عامة، كيف ترى مستواك الدراسي حاليا ه ل هو:

جيد جدا	1
جيد	2
متوسط	3
ضعيف	4
ضعيف جدا	5
دون جواب	0

س27: إن كان الجواب (ضعيف، ضعيف جدا) ما هي في رأيك أهم الأسباب:

		الأكثر أهمية
صعوبة التخصص	1	1
كثرة المقاييس وكثافة البرامج	2	2
أسلوب التلقين ومنهجية الأساتذة	3	3
ضعف قدراتي في المراحل قبل الجامعة (المتوسط، الثانوي)	4	4
عدم الاهتمام بالدراسة	5	5
ظروف شخصية واجتماعية حالت دون أن أكون في المستوى	6	6
أخرى(.....)	7	7

س28: من بين الأسباب السابقة الذكر،ما هو السبب الرئيسي؟(جواب واحد)

س29: هل أعدت في المراحل ما قبل الجامعة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؟

نعم	1
لا	2

س30: إذا كان نعم، كم من مرة؟ ☐

س31: هل أعدت السنة في الجامعة؟

نعم	1
لا	2
دون جواب	0

س32: إذا كان نعم، كم من مرة؟ ☐

س33: فيما يلي مجموعة من الهيئات المكونة للجامعة، في رأيك ما هي الهيئات التي تقوم بدورها بفعالية، فعالية متوسطة، فعالية قليلة، غير فعالة

	فعالة	متوسطة الفعالية	قليلة الفعالية	غير فعالة	لست على علم بوجود هذه الهيئة	دون جواب
رئاسة الجامعة، رئيس الجامعة	1	2	3	4	5	0
نواب رئيس الجامعة	1	2	3	4	5	0
عمادة الكلية، عميد الكلية	1	2	3	4	5	0
القسم، رئيس القسم	1	2	3	4	5	0
موظفي القسم الذين أنت على علاقة مباشرة بهم (الإدارة)	1	2	3	4	5	0
المجلس العلمي، رئيس المجلس العلمي	1	2	3	4	5	0
اللجنة البيداغوجية، رئيس اللجنة البيداغوجية	1	2	3	4	5	0
لجنة المقياس، رئيس لجنة المقياس	1	2	3	4	5	0
هيئة التدريس ككل (الأساتذة)	1	2	3	4	5	0
المكتبة، المحافظ، عمال المكتبة	1	2	3	4	5	0
التنظيمات الطلابية	1	2	3	4	5	0
نقابة الأساتذة	1	2	3	4	5	0

س34: قيم توظيف المكتبة حاليا في كليتك من حيث:

	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	دون جواب
الوقت المبرمج للطالب	1	2	3	4	5	0
التنظيم	1	2	3	4	5	0
نوعية وعدد الكتب	1	2	3	4	5	0
استخدام الأساليب التكنولوجية	1	2	3	4	5	0
وقت الفتح والإغلاق	1	2	3	4	5	0
اتساع المكان– المساحة	1	2	3	4	5	0
مناخ العمل(الهدوء،الراحة...)	1	2	3	4	5	0
جودة الخدمات والمعاملة	1	2	3	4	5	0

س35: هل توجد قاعة انترنت خاصة بالطلبة في الكلية أو القسم الذي تدرس فيه؟

نعم	1
لا	2
لا أدري	3

س36: إذا كان نعم، هل سبق لك أن استخدمت الانترنت في هذه القاعة؟

نعم دائما	1
في غالب الأحيان	2
بعض المرات	3
نادرا	4
أبدا	5

س37: إذا كان الجواب(نادرا، أبدا)، ما هي أهم الأسباب:

		الأكثر أهمية
لا يسمح لنا بالدخول	1	1
الوقت المبرمج غير مناسب	2	2
ظروف القاعة غير مريحة(الاكتظاظ، قلة الأجهزة)	3	3
عدم فعالية الشبكة	4	4
لا أجيد استخدام الانترنت	5	5
لا تهمني كثيرا	6	6
أخرى(.....)	7	7

س38: من بين الأسباب السابقة الذكر،ما هو السبب الرئيسي؟(جواب واحد)

س39: إذا كان الجواب (نعم دائما، في غالب الأحيان، بعض المرات)، قيم خدمة الانترنت في كليتك من حيث:

	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	دون جواب
الوقت المبرمج للطالب	1	2	3	4	5	0
نوعية وعدد الأجهزة المستخدمة	1	2	3	4	5	0
فعالية الشبكة	1	2	3	4	5	0
توجيه المسؤول عن القاعة	1	2	3	4	5	0
اتساع المكان- المساحة	1	2	3	4	5	0
مناخ العمل(الهدوء،الراحة...)	1	2	3	4	5	0
وقت الفتح والإغلاق	1	2	3	4	5	0
جودة الخدمات والمعاملة	1	2	3	4	5	0

س40: من فضلك ما هي المقاييس التي تدرسها خلال هذه السنة وكيف ترى نسبة إنجاز البرامج للسنة الحالية مقارنة بالبرنامج المقدم أو المقرر:

المقياس	تقديم البرنامج			الملاحظـــــــــات- إذا كان الجواب نعم					
	نعم	لا	لا أدري	جيدة جدا	جيدة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	دون جواب
1	1	2	3	1	2	3	4	5	0
2	1	2	3	1	2	3	4	5	0
3	1	2	3	1	2	3	4	5	0
4	1	2	3	1	2	3	4	5	0
5	1	2	3	1	2	3	4	5	0
6	1	2	3	1	2	3	4	5	0
7	1	2	3	1	2	3	4	5	0
8	1	2	3	1	2	3	4	5	0
9	1	2	3	1	2	3	4	5	0
10	1	2	3	1	2	3	4	5	0
11	1	2	3	1	2	3	4	5	0
12	1	2	3	1	2	3	4	5	0

س41: إن كانت نسبة إنجاز البرامج ضعيفة أو ضعيفة جدا، ما هي في رأيك أهم الأسباب:

		الأكثر أهمية
تأخر الدخول الجامعي(عدم تهيئة الظروف)	1	1
كثرة العطل	2	2
كثرة الأعياد والمناسبات	3	3
كثافة البرامج	4	4
غياب الأساتذة	5	5
الغياب الجماعي للطلبة	6	6
أخرى(.....)	7	7

س42: من بين الأسباب السابقة الذكر، ما هو السبب الرئيسي؟(جواب واحد)

س43: من فضلك هل يمكن أن تتذكر متى انطلقت الدراسة في كل مقياس خلال هذه السنة–التاريخ أو الأسبوع من الشهر–

(يمكن الاستعانة بالزملاء في نفس الفوج أو في نفس القسم)

المقياس	المحاضرات	تطبيقات–أعمال موجهة	لا أتذكر
1	.....	.....	
2	.....	.....	
3	.....	.....	
4	.....	.....	
5	.....	.....	
6	.....	.....	
7	.....	.....	
8	.....	.....	
9	.....	.....	
10	.....	.....	
11	.....	.....	
12	.....	.....	

س44: من فضلك هل يمكن أن تقدر لي عدد الحصص التي تغيب فيها الأستاذ، أو أن ت شخصيا أو كان الغياب جماعيا للطلبة حسب المقاييس المذكورة:

المقياس	عدد الحصص في الأسبوع		المحاضرات(م)				التطبيقات(ت)			
	م	ت	غياب الأستاذ	غياب فردي	غياب جماعي	لا أتذكر	غياب الأستاذ	غياب فردي	غياب جماعي	لا أتذكر
1	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
3	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
4	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
5	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
6	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
7	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
8	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
9	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
10	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
11	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
12	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

س45: هل ترى أن الخدمات الاجتماعية المقدمة للطالب هي جيدة، متوسطة، سيئة:

	جيدة	متوسطة	سيئة	دون جواب
النقل	1	2	3	0
الإطعام	1	2	3	0
المنحة	1	2	3	0
الصحة	1	2	3	0
وسائل الترفيه	1	2	3	0
خدمات الضمان الاجتماعي	1	2	3	0

المحور الخامس: المحيط العائلي للطالب وطموحاته وآفاقه المستقبلية في إطار الدراسة الجامعية

س46: حاليا ما هو عدد الإخوة والأخوات الذين هم موجودون في الطور الثانوي؟

ذكور ☐

إناث ☐

س47: حاليا ما هو عدد الإخوة والأخوات الذين هم موجودون في الطور الجامعي؟

ذكور ☐

إناث ☐

س48: هل لديكم إخوة وأخوات تخرجوا من الجامعة؟

نعم ☐

لا ☐

س49: إذا كان نعم، ما هو عددهم؟

ذكور ☐

إناث ☐

س50:هل يوجد في محيطك المباشر أشخاص قاموا أو يقومون حاليا بدراسات عليا؟

	نعم	لا	دون جواب
أحد الأولياء	1	2	0
أحد الإخوة والأخوات	1	2	0
أحد أفراد العائلة	1	2	0
زميل مقرب	1	2	0

س51: قل لي، هل التخصص أو الدراسة بصفة عامة التي تقوم بها في الجامعة هي: طموحة جدا متوسطة الطموح أو غير طموحة بالنسبة للأطراف التالية:

	طموح جدا	طموح	متوسط الطموح	طموح ضعيف	طموح ضعيف جدا	دون جواب
لك أنت شخصيا	1	2	3	4	5	0
لعائلتك	1	2	3	4	5	0
لزملائك	1	2	3	4	5	0
محيطك بصفة عامة	1	2	3	4	5	0

س52: فيما يخص الدراسات العليا ما هو المستوى الذي تطمح إليه، هل:

بلوغ المرحلة الأولى (ليسانس،مهندس)	1
بلوغ المرحلة الثانية (ماجستير)	2
بلوغ المرحلة الثالثة (دكتوراه/تخصص*)	3

* التخصص بالنسبة لطلبة كلية العلوم الطبية.

س53: قل لي، إلى أي درجة يساهم دخولك الجامعة، الشهاد ة التي تحضرها في تحقيق طموحاتك ومشاريعك المستقبلية:

مساهمة كبيرة جدا	1
مساهمة كبيرة	2
مساهمة متوسطة	3
مساهمة ضعيفة	4
مساهمة ضعيفة جدا	5
لا أدري	6

س54: لنتكلم عن مستقبلك المهني، قل لي ما هي درجة الثقة التي تضعها في هذا المستقبل؟

واثق جدا	1
واثق	2
متوسط الثقة(نوعا ما)	3
غير واثق	4
غير واثق تماما	5
دون جواب	0

س55:إذا كان الجواب (غير واثق، غير واثق تماما)،ما هي أهم الأسباب في رأيك؟

		الأكثر أهمية
قلة فرص العمل حاليا بصفة عامة	1	1
الشهادة التي أحضرها لا تتيح فرص عمل كثيرة	2	2
مستوى التكوين الجامعي حاليا لا يؤهلني للدخول في عالم الشغل	3	3
انغلاق الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي	4	4
فرص العمل (العمل بأجر أو الدخول في مشروع) تحددها عوامل أخرى غير الدراسة(المعارف، توفر المال)	5	5
أخرى(.....)	6	6

س56: من بين الأسباب السابقة الذكر ما هو السبب الرئيسي في رأيك؟(جواب واحد)

س57: فيمايلي مجموعة من الرغبات التي يمكن أن تحققها من خلال الدراسة الجامعية، التخصص الذي تتابعه والشهادة التي تحضرها، قيمها حسب أهميتها؟ (عدة أجوبة)

	مهم جدا	مهم	متوسط الأهمية	غير مهم	غير مهم تماما	دون جواب	الأكثر أهمية
المكانة والقيمة الاجتماعية	1	2	3	4	5	0	1
الدخل المرتفع/ظروف المعيشة الجيدة	1	2	3	4	5	0	2
المهنة التي سأحصل عليها تتيح وقت فراغ أكبر	1	2	3	4	5	0	3
المهنة التي سأحصل عليها تتيح منصب عمل آمن	1	2	3	4	5	0	4
تعطي إمكانية التوفيق بين الحياة المهنية والعائلية	1	2	3	4	5	0	5
تعطي فرصة العمل الحر	1	2	3	4	5	0	6
إمكانية الحصول على مسؤوليات	1	2	3	4	5	0	7
إمكانية الحصول على عمل يحقق المتعة الشخصية	1	2	3	4	5	0	8
الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا ومعنويا (الدخل المستقل، حرية اختيار المصير)	1	2	3	4	5	0	9
الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية	1	2	3	4	5	0	10
أخرى(.....)	1	2	3	4	5	0	11

س58: فيما يخص الرغبات (مهم جدا، مهم) ما هي أهم رغبة بالنسبة لك؟ (جواب واحد)

س59: بافتراض أنك خلال هذه السنة تتاح لك فرصة للحصول على عمل قار، نجاح في مسابقة (شرطة...)، الدخول في مشروع، الهجرة، قل لي ماذا ستفعل؟

تواصل الدراسة في كل الأحوال	1
تستغل الفرصة و تترك الدراسة	2
دون جواب	0

معلومات شخصية

س60: السن |__|__|

س61: المستوى التعليمي للأولياء

المستوى التعليمي	الأب	الأم	ولي الأمر
أمِّي	1	1	1
يعرف القراءة والكتابة	2	2	2
ابتدائي	3	3	3
متوسط	4	4	4
ثانوي	5	5	5
جامعي	6	6	6

س62 :مهنة رب الأسرة*

إطار سامي في الإدارة، في القطاع الخاص (أستاذ التعليم العالي أو الثانوي، مهندس، مهن حرة...)	1
إطار متوسط في الإدارة، في القطاع الخاص (أستاذ في الابتدائي، تقني، رئيس فرقة عمل...)	2
موظف في الإدارة، في القطاع الخاص، موظف في الخدمات، موظف في التجارة	3
رئيس مؤسسة، تاجر، حرفي لحسابه الخاص	4
عامل مؤهل، يدوي، سائق، أجير	5
فلاح، مربي(لحسابه الخاص أو بأجر)	6
ربة بيت	7
طالب	8
بطال	9
متقاعد، صاحب معاش	10

س63: مكان الإقامة

مركز حضري (مقر ولاية، دائرة، بلدية)	1
شبه حضري (تجمعات سكانية)	2
ريفي	3

* هو شخص (أب، أم أو شخص آخر) يتفق أفراد الأسرة على أنه القائم على تدبير شؤون الأسرة.

ملحق رقم (02): اختبار ألفا كرنباخ

Item-Total Statistics

Question	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q_{5a}	243,99	1358,106	,207	,837
Q_{5b}	244,00	1357,831	,208	,837
Q_{5c}	243,90	1362,898	,135	,838
Q_{5d}	243,59	1359,065	,178	,837
Q_{5e}	243,39	1353,032	,217	,837
Q_{5f}	243,61	1356,954	,163	,837
Q_{5g}	243,97	1356,321	,189	,837
Q_{5h}	243,97	1359,705	,181	,837
Q_{5i}	243,59	1350,554	,237	,836
Q_{5i}	244,30	1352,876	,248	,836
Q_{5k}	244,30	1340,571	,241	,836
Q_{6}	240,92	1358,228	,040	,842
Q_{7}	245,32	1381,557	-,133	,839
Q_{8a}	246,16	1363,790	,183	,837
Q_{8b}	246,09	1365,953	,135	,838
Q_{8c}	245,92	1363,851	,146	,837
Q_{8d}	246,07	1367,335	,110	,838
Q_{8e}	246,07	1368,181	,097	,838
Q_{8f}	245,94	1367,465	,097	,838
Q_{8g}	245,95	1365,488	,126	,838
Q_{8h}	245,95	1367,476	,097	,838
Q_{8i}	246,12	1365,889	,141	,837
Q_{8j}	245,88	1367,176	,090	,838
Q_{9}	244,66	1339,490	,112	,841
Q_{10}	246,60	1376,189	-,026	,839
Q_{11}	245,56	1376,574	-,043	,838
Q_{13}	245,78	1370,453	,109	,838
Q_{14}	245,01	1375,443	-,011	,838
Q_{15}	244,73	1359,175	,191	,837
Q_{16a}	246,87	1369,970	,318	,838
Q_{16b}	246,84	1366,519	,315	,837

Q_{16c}	246,84	1367,471	,310	,837
Q_{16d}	246,84	1366,964	,311	,837
Q_{16e}	246,87	1370,200	,304	,838
Q_{16f}	246,85	1367,697	,307	,837
Q_{17}	246,79	1360,295	,271	,837
Q_{18}	243,68	1336,588	,281	,836
Q_{19a}	246,06	1352,346	,337	,836
Q_{19b}	246,08	1355,961	,286	,836
Q_{19c}	246,10	1356,849	,278	,836
Q_{19d}	246,04	1355,487	,282	,836
Q_{19e}	246,07	1356,744	,267	,836
Q_{19f}	246,12	1356,064	,295	,836
Q_{20}	244,99	1323,034	,276	,836
Q_{21}	244,98	1369,939	,221	,838
Q_{22}	245,08	1367,313	,203	,837
Q_{23a}	245,55	1367,478	,149	,838
Q_{23b}	245,49	1369,474	,107	,838
Q_{23c}	245,47	1370,812	,080	,838
Q_{23d}	245,41	1369,122	,113	,838
Q_{23e}	245,36	1371,384	,066	,838
Q_{24}	244,56	1362,706	,075	,839
Q_{25a}	244,50	1329,228	,330	,835
Q_{25b}	244,31	1330,323	,294	,835
Q_{25c}	244,76	1348,337	,230	,836
Q_{25d}	244,74	1337,619	,361	,835
Q_{25e}	244,49	1335,725	,300	,835
Q_{25f}	243,25	1344,650	,190	,837
Q_{25g}	244,93	1357,524	,251	,837
Q_{25h}	244,66	1337,341	,316	,835
Q_{25i}	244,51	1348,154	,218	,837
Q_{25i}	244,73	1356,381	,201	,837
Q_{25k}	244,27	1356,041	,174	,837
Q_{25l}	244,34	1342,906	,249	,836
Q_{25m}	244,04	1320,706	,325	,835
Q_{26}	243,90	1355,884	,276	,836
Q_{27a}	246,56	1356,457	,347	,836
Q_{27b}	246,60	1360,051	,305	,837

Q_{27c}	246,62	1361,676	,289	,837
Q_{27d}	246,54	1355,495	,345	,836
Q_{27e}	246,57	1357,268	,335	,836
Q_{27f}	246,57	1358,513	,314	,836
Q_{28}	246,13	1337,103	,271	,836
Q_{29}	245,42	1374,836	,005	,838
Q_{30}	246,16	1377,088	-,039	,839
Q_{31}	245,11	1376,482	-,044	,838
Q_{32}	246,66	1372,923	,048	,838
Q_{33a}	244,73	1334,027	,273	,836
Q_{33b}	244,58	1332,249	,269	,836
Q_{33c}	244,86	1342,705	,262	,836
Q_{33d}	244,52	1333,470	,379	,834
Q_{33e}	244,62	1331,501	,346	,835
Q_{33f}	243,12	1334,463	,260	,836
Q_{33g}	243,91	1331,529	,296	,835
Q_{33h}	243,51	1338,452	,238	,836
Q_{33i}	244,70	1353,446	,251	,836
Q_{33j}	244,69	1352,807	,224	,837
Q_{33k}	244,33	1342,598	,254	,836
Q_{33l}	243,97	1317,317	,344	,834
Q_{34a}	244,18	1345,259	,278	,836
Q_{34b}	244,07	1341,639	,333	,835
Q_{34c}	244,12	1357,788	,165	,837
Q_{34d}	243,58	1348,686	,228	,836
Q_{34e}	244,49	1352,990	,233	,836
Q_{34f}	243,81	1349,754	,235	,836
Q_{34g}	243,49	1346,090	,267	,836
Q_{34h}	243,90	1342,570	,309	,835
Q_{35}	245,31	1384,208	-,206	,839
Q_{36}	244,96	1358,635	,072	,840
Q_{37a}	246,40	1370,500	,072	,838
Q_{37b}	246,34	1371,937	,042	,838
Q_{37c}	246,28	1370,077	,065	,838
Q_{37d}	246,30	1370,981	,053	,838
Q_{37e}	246,29	1369,329	,078	,838
Q_{37f}	246,28	1370,014	,067	,838

Q_{38}	245,85	1362,962	,057	,840
Q_{39a}	246,57	1367,782	,091	,838
Q_{39b}	246,52	1365,977	,103	,838
Q_{39c}	246,46	1365,712	,088	,838
Q_{39d}	246,57	1368,763	,074	,838
Q_{39e}	246,53	1366,734	,094	,838
Q_{39f}	246,59	1367,495	,103	,838
Q_{39g}	246,54	1366,359	,101	,838
Q_{39h}	246,56	1367,008	,097	,838
Q_{45a}	245,32	1365,557	,154	,837
Q_{45b}	244,49	1363,215	,196	,837
Q_{45c}	244,84	1366,818	,128	,838
Q_{45d}	244,90	1357,525	,205	,837
Q_{45e}	244,67	1359,309	,176	,837
Q_{45f}	245,60	1362,780	,138	,837
Q_{51a}	244,76	1354,762	,230	,837
Q_{51b}	245,17	1366,405	,099	,838
Q_{51c}	244,68	1359,247	,141	,838
Q_{51d}	244,76	1357,052	,155	,837
Q_{52}	244,77	1382,789	-,133	,840
Q_{53}	244,51	1363,843	,096	,838
Q_{54}	244,26	1351,037	,226	,836
Q_{55a}	246,59	1361,281	,321	,837
Q_{55b}	246,47	1357,155	,307	,836
Q_{55c}	246,46	1358,613	,275	,837
Q_{55d}	246,46	1357,444	,294	,836
Q_{55e}	246,57	1362,700	,261	,837
Q_{56}	246,10	1335,304	,305	,835
Q_{57a}	245,23	1361,814	,163	,837
Q_{57b}	244,99	1362,382	,140	,837
Q_{57c}	244,17	1365,636	,066	,839
Q_{57d}	245,21	1361,863	,166	,837
Q_{57e}	245,28	1366,435	,102	,838
Q_{57f}	244,54	1369,466	,033	,839
Q_{57g}	244,42	1360,407	,123	,838
Q_{57h}	244,82	1359,246	,144	,837
Q_{57i}	245,16	1363,188	,121	,838

Q_{57i}	244,87	1357,985	,133	,838
Q_{58}	242,73	1350,675	,060	,843
Q_{59}	245,69	1373,157	,039	,838

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,838	145

VICE - RECTORAT DU DEVELOPPEMENT, DE LA PROSPECTIVE ET DE L'ORIENTATION

EFFECTIF DE LA GRADUATION 2008/2009

Répartition par Faculté, Département, Cycle, Sexe et Année d'Etude

	LMD/Cycle Court										CYCLE LONG																		TOTAL cycle long			
	1ER			2EM			3EM				1ER			2EM			3EM			4ÉM			5EM			6EM			7EM					
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	TG	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	GLOBAL
informatique			0	113	85	198	60	162	322	418			0	1	2	3	46	30	76	37	93	130	35	40	75							142	135	277	702
informatique (CC)			0	27	14	41	47	50	97	138			0			0			0			0			0							0	0	0	138
info. manque (Master)	12	10	22			0			0	22			0			0			0			0			0							0	0	0	22
electronique			0			0	58	19	77	77			0			0	54	15	69	39	15	54	43	3	46							136	33	169	246
electronique (CC)	15	6	21	11	0	11	10	8	18	51			0			0			0			0			0							0	0	0	51
electronique (Master)	17	5	22			0			0	22									0			0			0							0	0	0	22
mecanique			0			0	11	8	19	19			0			0	22	17	39	35	21	56	17	19	36							74	57	131	150
mecanique (CC)			0	10	9	27	47	16	63	90			0			0			0			0			0							0	0	0	90
genie des Procédés			0			0	23	66	89	89			0			0	25	36	61	34	65	99	22	48	70							81	149	230	319
genie des Procédés (CC)	16	19	35	12	10	22			0	57			0			0			0			0			0							305	41	346	403
electrotechnique			0			0	83	30	113	113			0			0	114	11	125	105	16	121	86	14	100							305	41	346	459
electrotechnique (Master)	12	5	17			0			0	17			0			0			0			0			0							0	0	0	17
genie civil			0			0	82	30	112	112			0			0	0	0	0	74	12	86	65	15	84							151	27	178	290
architecture			0			0			0	0	256	229	524	218	134	349	151	107	258	89	119	208	57	62	119							606	650	1456	1456
Sell	1372	645	2087	599	236	834			0	2901			0			0			0			0			0							0	0	0	2901
Faculté de L'Ingénieur	1448	742	2190	777	354	1131	421	384	805	4126	295	229	524	218	134	352	420	210	630	443	311	754	329	221	550	0	0	0	0	0	0	1704	1092	2796	6922
chimie			0	3	11	14			0	14			0			0			0	20	11	31			0							20	11	31	45
physique	230	296	526	39	76	115	16	19	35	676							44	18	62	29	19	48	17	10	27							90	47	137	813
physique (Master)	5	5	10			0			0	10			0			0			0			0			0							0	0	0	10
maths	362	357	719	26	89	117	18	36	57	893							13	16	29	13	35	78										26	81	107	1020
maths (Master)	4	15	19			0			0	19			0			0			0			0			0							0	0	0	19
Sciences de la terre	92	123	215	11	12	23			0	238			0			0	20	4	24	13	16	29	8	17	25							41	37	78	316
Agronomie			0			0			0	0	238	239	477	66	47	112	48	37	85	28	34	62	36	63	101							417	420	837	837
biologie	212	802	1014	52	257	309	12	116	128	1451	143	344	487	105	538	725	167	653	820	110	508	618	29	37	66							642	2052	2694	4145
Faculté des Sciences	305	1598	2503	133	445	578	146	174	320	3301	381	583	964	230	605	835	202	705	1030	221	645	866	92	127	219	0	0	0	0	0	0	1236	2648	3884	7185
medecine											165	348	513	121	235	356	148	246	394	132	215	347	115	218	333	113	249	362	115	235	350	909	1746	2655	2655
pharmacie											79	181	260	47	100	147	40	115	155	45	102	147	45	112	157							256	530	846	846
chirurgie dentaire											60	174	234	38	73	111	17	53	70	29	51	80	44	70	114							188	421	609	609
Faculté de Médecine											304	703	987	205	408	614	205	414	619	206	368	574	204	400	604	113	249	362	115	235	350	1353	2757	4110	4110
sociologie	66	158	223			0			0	223	256	560	816	126	543	669	90	447	537	53	106	159										524	1636	2160	2383
psychologie	-		0			0			0	0	165	606	771	178	845	1023	73	571	644	51	222	273										467	2444	2911	2911
ortorage	74	434	508			0			0	508	257	997	1254	163	908	1071	90	770	860	31	255	286										540	2931	3471	3979
français			0			0			0	0	240	552	792	121	449	570	100	322	422	59	268	335										520	1589	2119	2119
anglais			0			0			0	0	149	423	572	78	320	398	61	388	449	62	304	366										370	1437	1807	1807
interpretariat			0			0			0	0	111	283	394	116	244	360	62	208	270	53	177	230										344	912	1256	1256
Sces de Communication			0			0			0	0	105	272	407	134	303	442	61	192	260	67	210	277										367	989	1356	1356
histoire			0			0			0	0	101	382	483	135	412	550	34	224	263	35	127	162										314	1145	1459	1459
Faculté de Sociologie	130	592	731	0	0	0	0	0	0	731	1413	4275	5688	1095	4030	5085	956	3129	4085	422	1668	2091	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3486	13103	16589	17320
sces comme			0								340	276	616	750	205	455	175	254	429	166	213	381										933	948	1881	1881
sces econom	486	469	955	207	345	552	85	242	327	1834	293	332	625	287	755	502	175	300	475	149	262	411										824	1193	2013	3847
sces econom (Master)	64	164	228							228			0			0			0			0										0	0	0	228
sces gestion			0								371	368	739	208	284	492	269	349	618	266	304	570										1134	1209	2443	2443
Faculté sces ECO	550	633	1183	207	345	552	85	242	327	2062	1004	976	1980	665	768	1433	819	903	1722	603	779	1382	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2891	3445	6337	8399
Faculté de droit											1001	1827	2828	668	1163	1831	381	976	1356	251	460	711										2811	4236	7149	7149
TOTAL	3542	3666	6607	1117	1144	2261	552	803	1352	10220	4593	8572	13571	3060	7130	10190	2623	6136	8661	2146	4232	6378	625	728	1353	113	249	362	115	235	350	13581	27234	40865	51485

المصدر: مصلحة الإحصاء والتخطيط لجامعة فرحات عباس-سطيف-

ملحق رقم (04): توزيع طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير حسب الأقسام، السنوات، الجنس

السنة/الجنس / القسم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
علوم التسيير	4	4	8	3	3	6	3	4	7	3	4	7	**28**
علوم إقتصادية	3	4	7	2	4	6	2	3	5	2	3	5	**23**
علوم تجارية	4	3	7	3	2	5	2	3	5	2	2	4	**21**
علوم إقتصادية ل.م.د	6	5	11	2	4	6	1	3	4				**21**
ماستر	1	2	3										**3**
المجموع													**96**

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصاءات الملحق رقم (03)

ملحق رقم (05): توزيع طلبة كلية الحقوق حسب السنوات والجنس

السنة/الجنس / القسم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الحقوق	19	22	41	8	14	22	4	9	13	3	5	8	**84**
المجموع													

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصاءات الملحق رقم (03)

ملحق رقم (06): توزيع طلبة كلية العلوم الطبية والصيدلة حسب الأقسام، السنوات، الجنس

السنة/الجنس / القسم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			الخامسة			السادسة			السابعة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
الطب	2	4	6	1	3	4	2	3	5	1	3	4	1	3	4	1	3	4	1	3	4	**31**
الصيدلة	1	2	3	0	2	2	0	2	2	0	1	1	0	2	2							**10**
جراحة أسنان	1	2	3	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1							**7**
المجموع																						**48**

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصاءات الملحق رقم (03)

ملحق رقم (07): توزيع طلبة كلية الآداب والعلوم الإجتماعية حسب الأقسام، السنوات، والجنس

السنة/ الجنس القسم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
علم الاجتماع (كلاسيك)	3	7	10	2	6	8	1	6	7	0	2	2	**27**
علم الاجتماع (LMD)	0	2	2										**2**
علم النفس	2	9	11	2	10	12	1	7	8	1	3	4	**35**
آداب كلاسيك	3	13	16	2	11	13	1	10	11	0	3	3	**43**
آداب (LMD)	1	5	6										**6**
تاريخ	1	4	5	2	4	6	0	3	3	0	2	2	**16**
ترجمة	1	3	4	1	3	4	1	2	3	1	2	3	**14**
فرنسية	3	6	9	1	6	7	1	4	5	1	3	4	**25**
انجليزية	2	5	7	1	3	4	1	4	5	1	3	4	**20**
علوم واتصال	2	3	5	1	4	5	1	2	3	1	2	3	**16**
المجموع													**204**

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصاءات الملحق رقم (03)

ملحق رقم (08): توزيع طلبة كلية العلوم حسب الأقسام، السنوات، والجنس

السنة/ الجنس / القسم	الأولى			الثانية			الثالثة			الرابعة			الخامسة			المجموع
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
رياضيات(LMD)	5	4	9	0	1	1	0	1	1							**11**
رياضيات (كلاسيك)							0	0	0	0	2	2				**2**
بيولوجيا(LMD)	2	9	11	1	3	4	0	2	2							**17**
بيولوجيا (كلاسيك)	2	4	6	2	6	8	2	7	9	1	6	7	0	1	1	**31**
علوم زراعية	3	3	6	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	**10**
علوم الأرض (LMD)	1	1	2	0	0	0										**2**
علوم الأرض (كلاسيك)							0	0	0	0	1	1	0	0	0	**1**
كيمياء(LMD)							0	0	0							**0**
كيمياء (كلاسيك)										0	0	0				**0**
فيزياء (LMD)	3	3	6	0	2	2	0	0	0							**8**
فيزياء (كلاسيك)							1	0	1	1	0	1	0	0	0	**2**
المجموع																**84**

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصائيات الملحق رقم (03)

السنة/ الجنس	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع

	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
إعلام آلي (كلاسيك)				0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	3
إعلام آلي (LMD)				1	1	2	1	2	3							5
إعلام آلي (DEUA)				0	0	0	1	1	2							2
ميكانيك (كلاسيك)							1	0	1	1	0	1	0	0	0	2
ميكانيك (LMD)							0	0	0							0
ميكانيك (DEUA)				0	0	0	1	0	1							1
هندسة الطرائق (كلاسيك)							0	1	1	0	1	1	0	1	1	3
هندسة الطرائق (LMD)							0	1	1							1
هندسة الطرائق (DEUA)	0	1	1	0	0	0										1
إلكترونيك (كلاسيك)							1	0	1	1	0	1	0	0	0	2
إلكترونيك (LMD)							1	0	1							1
إلكترونيك (DEUA)	1	0	1	0	0	0	0	0	0							1
إلكتروتقني (كلاسيك)							2	0	2	1	0	1	1	0	1	4
إلكتروتقني (LMD)							1	0	1							1
هندسة مدنية (كلاسيك)							0	0	0	2	0	2	1	0	1	3
هندسة مدنية (LMD)							1	0	1							1
هندسة معمارية	4	3	7	3	1	4	2	1	3	1	2	3	0	1	1	18
علوم وتقنيات(LMD)	17	8	25	7	3	10										35
المجموع																84

المصدر: حسابات قامت بها الطالبة بناء على نسبة المعاينة وإحصاءات الملحق رقم (03)

زيع طلبة كلية المهندس حسب الأقسام، السنوات، الجنس

ملحق رقم (10): تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطالب أن يحققها من خلال الدراسة الجامعية

درجة الأهمية / الرغبة	مهمة جدا		مهمة		متوسط الأهمية		غير مهمة		غير مهمة تماما		دون جواب		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المكانة والقيمة الاجتماعية	315	52.5	174	29	50	8.3	26	4.3	18	3	17	2.8	600	100
الدخل المرتفع/ظروف المعيشة الجيدة	235	39.2	199	33.2	75	12.5	51	8.5	18	3	22	3.7	600	100
المهنة التي سأحصل عليها تتيح وقت الفراغ أكبر	78	13	133	22.2	98	16.3	163	27.2	71	11.8	57	9.5	600	100
المهنة التي سأحصل عليها تتيح منصب عمل آمن	251	41.8	220	36.7	50	8.3	30	5	11	1.8	38	6.3	600	100
تعطي إمكانية التوفيق بين الحياة المهنية والعائلية	287	47.8	175	29.2	56	9.3	30	5	10	1.7	42	7	600	100
تعطي فرصة العمل الحر	133	22.2	163	27.2	78	13	114	19	54	9	58	9.7	600	100
إمكانية الحصول على مسؤوليات	109	18.2	176	29.3	103	17.2	108	18	58	9.7	46	7.7	600	100
إمكانية الحصول على عمل يحقق المتعة الشخصية	230	38.3	154	25.7	75	12.5	68	11.3	43	7.2	30	5	600	100
الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا و معنويا (الدخل المستقل، حرية اختيار المصير)	223	37.2	187	31.2	68	11.3	35	5.8	22	3.7	65	10.8	600	100
الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية	200	33.5	143	24	55	9.2	58	9.7	68	11.4	73	12.7	600	100

المصدر: مستخرج من برنامج SPSS بناء على بيانات الاستمارة (س57)

فهرس الجداول

فهرس الجداول

(3،01)	مكونات الإستبيان	115
(3،02)	سيناريوهات تحديد حجم العينة	123
(3،03)	توزيع الطلبة حسب الكليات	126
(3،04)	توزيع الطلبة حسب النظام	126
(3،05)	توزيع الطلبة حسب السنوات	127
(3،06)	توزيع الطلبة حسب الجنس	127
(3،07)	توزيع الطلبة حسب السن	127
(3،08)	توزيع الطلبة حسب المستوى التعليمي للأولياء	128
(3،09)	توزيع الطلبة حسب الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة	129
(3،10)	توزيع الطلبة حسب الوسط الجغرافي	130
(3،11)	توزيع الطلبة وفقا لدرجة رضاهم على أهم الجوانب الدراسية البيداغوجية	133
(12،3)	ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا	134
(13،3)	تصنيف الجوانب الدراسية حسب درجة الرضا	134
(14،3)	ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا والكلية	136
(15،3)	ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة عدم الرضا والنظام	137
(16،3)	توزيع الطلبة حسب طريقة التوجيه ومعيار وجود إخوة تخرجوا من الجامعة	139
(17،3)	توزيع الطلبة حسب طريقة التوجيه الأولي للتخصصات والكلية	139
(18،3)	دوافع اختيار الطلبة لتخصصاتهم وترتيبها حسب الأهمية	140
(19،3)	ترتيب دوافع اختيار التخصصات حسب الكليات	142
(20،3)	توزيع الطلبة حسب أسباب الاختيار الإجباري والجنس	143
(21،3)	توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والجنس	145
(22،3)	توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والكلية	146
(23،3)	توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي والسنة	147
(24،3)	توزيع الطلبة حسب رضاهم عن التخصص الحالي ودراستهم لتخصص آخر سابقا	148

(25،3)	توزيع الطلبة حسب دراستهم لتخصص آخر سابقا والكلية	148
(26،3)	تقييم العلاقة بين الطلبة والأساتذة حسب الجنس	150
(27،3)	أسباب سوء العلاقات بين الطلبة والأساتذة وترتيبها حسب الأهمية	151
(28،3)	توزيع الطلبة حسب درجة المشاركة في اللجنة البيداغوجية والجنس	152
(29،3)	أسباب عدم الاهتمام بالمشاركة في اللجنة البيداغوجية وترتيبها حسب الأهمية	153
(30،3)	انخراط الطلبة في التنظيمات الطلابية حسب الجنس	154
(31،3)	أسباب عدم الانخراط في التنظيمات الطلابية وترتيبها حسب الأهمية	154
(32،3)	توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في الهيئات المكونة للجامعة	156
(33،3)	تصنيف الهيئات المكونة للجامعة حسب درجة ثقة الطلبة	157
(34،3)	توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في هيئة التدريس والكلية	159
(35،3)	توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في العميد والكلية	160
(36،3)	توزيع الطلبة حسب درجة ثقتهم في عمال المكتبة والكلية	162
(37،3)	تقيم المستوى الدراسي للطالب	163
(38،3)	أهم أسباب ضعف المستوى الدراسي للطلبة وترتيبها حسب الأهمية	164
(39،3)	تقييم الطلبة لمستواهم الدراسي حسب الكلية	164
(40،3)	تقييم الطلبة لمستواهم الدراسي حسب النظام	165
(41،3)	توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة قبل المرحلة الجامعية والجنس	166
(42،3)	توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والجنس	166
(43،3)	توزيع الطلبة حسب معيار إعادة السنة في المرحلة الجامعية والكلية	167
(44،3)	توزيع الطلبة المعيدين في المرحلة الجامعية حسب عدد مرات الإعادة والكلية	168
(45،3)	تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة من خلال آراء الطلبة	169
(46،3)	تصنيف الهيئات المكونة للجامعة حسب درجة فعاليتها	170
(47،3)	تقييم فعالية هيئة التدريس حسب الكلية	171
(48،3)	تقييم فعالية المكتبة حسب الكلية	171
(49،3)	تقييم فعالية العمادة حسب الكلية	173
(50،3)	تقييم أداء المكتبة	174
(51،3)	تصنيف الجوانب الخاصة بأداء المكتبة حسب جودتها	174
(52،3)	تقييم جودة الخدمات والمعاملة في المكتبة حسب الكلية	175

(53،3)	توزيع الطلبة حسب درجة استخدامهم للانترنت والسنة	176
(54،3)	أسباب عدم استخدام الانترنت وترتيبها حسب الأهمية	177
(55،3)	تقييم خدمة الانترنت حسب نسبة الطلبة المستخدمين لها	177
(56،3)	تصنيف الجوانب المرتبطة بخدمة الانترنت حسب جودتها	178
(57،3)	توزيع الطلبة حسب عدد الإخوة والأخوات المتخرجين من الجامعة	179
(58،3)	توزيع الطلبة حسب وجود أشخاص من محيطهم المباشر في إطار الدراسات العليا	179
(59،3)	تقييم طموح الدراسة الجامعية بالنسبة للطالب ولمحيطه	180
(60،3)	طموح الطلبة في الدراسات العليا	181
(61،3)	توزيع الطلبة حسب طموحهم في الدراسات العليا والجنس	181
(62،3)	تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات ومشاريع الطالب المستقبلية حسب الجنس	183
(63،3)	تقييم مساهمة المسار الجامعي في تحقيق طموحات ومشاريع الطالب المستقبلية حسب الكلية	184
(64،3)	تقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الجنس	185
(65،3)	تقييم درجة ثقة الطالب في المستقبل المهني حسب الكلية	186
(66،3)	أسباب عدم ثقة الطلبة في المستقبل المهني وترتيبها حسب الأهمية	187
(67،3)	أهمية الرغبة"الدراسة الجامعية تمنحني الاستقلالية الذاتية ماديا ومعنويا" حسب الجنس	188
(68،3)	أهمية الرغبة"الدراسة الجامعية تعطيني الفرصة للإفلات من العادات الاجتماعية السلبية" حسب الجنس	188
(69،3)	موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة حسب الجنس	189

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

رقم الشكل	البيـــان	الصفحة
(01،1)	مراحل تصميم خطة معاينة	29
(02،1)	كيفية سحب عينة عشوائية طبقية	34
(03،1)	الحجم الأمثل للعينة	38
(04،1)	الدور الأساسي للاستبيان	42
(05،1)	الهيكل النموذجي للاستبيان	50
(01،2)	مفهوم الحكم الراشد	66
(02،2)	العناصر الداخلية والخارجية المكونة للحوكمة الجامعية	69
(03،2)	مؤهلات الخريج المرتقب	77
(01،3)	الهيكل التنظيمي لجامعة فرحات عباس	103
(02،3)	الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	109
(03،3)	ترتيب الجوانب الدراسية حسب درجة رضا الطلبة	135
(04،3)	توزيع الطلبة وفقا لطريقة توجيههم الأولية نحو التخصصات المختلفة	138
(05،3)	ترتيب الدوافع الأكثر أهمية في اختيار الطلبة للتخصصات المختلفة	141
(06،3)	توزيع الطلبة حسب أسباب الإختيار الإجباري والجنس	144
(07،3)	توزيع الطلبة حسب نسبة الرضا عن التخصص الحالي والجنس	145
(08،3)	توزيع نسبة الطلبة حسب نسبة الرضا عن التخصص الحالي والسنة	147
(09،3)	تقييم درجة ثقة الطلبة في الهيئات المكونة للجامعة	158
(10،3)	تقييم درجة ثقة الطلبة في العميد حسب الكليات	161
(11،3)	نسبة الطلبة المعيدين حسب الكليات	167
(12،3)	درجة فعالية المكتبة حسب الكليات	172
(13،3)	طموح الطلبة في الدراسات العليا حسب الجنس	182
(14،3)	موقف الطلبة تجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة الجامعية حسب الجنس	190

فهرس المحتويات

فهــرس المحتويــات

مقدمة..... II-II

الفصل الأول: جمع البيانات الإحصائية: أهميتها، مصادرها، أساليب وطرق جمعها.

تمهيد..... 2

المبحث الأول: البيانات الإحصائية..... 3

1.1. تعريف البيانات الإحصائية، أهميتها ومصداقيتها..... 3

1.1.1.تعريف البيانات الإحصائية..... 3

2.1.1. أهمية البيانات الإحصائية..... 5

3.1.1. مصداقية البيانات الإحصائية 6

2.1. أنواع و طبيعــة البيانات الإحصائية..... 7

1.2.1. أنواع البيانات الإحصائية..... 7

2.2.1. طبيعة البيانات الإحصائية..... 9

3.1. مصادر البيانات الإحصائية..... 10

1.3.1. المصادر التاريخية (الثانوية)..... 11

2.3.1. المصادر الميدانية (الأولية)..... 12

3.3.1. مميزات المصادر الإحصائية..... 15

المبحث الثاني: أساليب جمع البيانات الإحصائية..... 17

1.2. أهمية استخدام الأساليب الإحصائية..... 17

2.2. أنواع الأساليب الإحصائية 18

1.2.2. أسلوب الحصر الشامل..... 18

2.2.2. أسلوب الحصر الجزئي..... 21

3.2.2. أسلوب المعاينة..... 22

3.2. معايير اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب..... 22

المبحث الثالث: المعاينة الإحصائية كأسلوب لجمع البيانات..... 24

1.3. مفاهيم أساسية..... 24

1.1.3. المجتمع الإحصائي..... 24

2.1.3. الوحدة الإحصائية..... 24

3.1.3. العينة 25

2.3. مراحل تصميم خطة المعاينة..... 25
3.3. أنواع المعاينة الإحصائية..... 30
1.3.3. المعاينة العشوائية (الإحتمالية)..... 30
2.3.3. المعاينة غير العشوائية (غير الإحتمالية)..... 35
4.3. حجم العينة ومصادر أخطاء المعاينة..... 37
1.4.3. العوامل المؤثرة في تحديد حجم العينة..... 37
2.4.3. تحديد حجم العينة..... 38
3.4.3. مصادر الأخطاء في دراسات العينة..... 40
المبحث الرابع: الاستبيان كأداة لجمع البيانات..... 41
1.4. أهمية الاستبيان..... 41
2.4. أنواع الاستبيان وأنواع الأسئلـــة..... 43
1.2.4. أنواع الاستبيان..... 43
2.2.4. أنواع الأسئلـــة..... 44
3.4. تصميم الاستبيان..... 45
1.3.4. تحديد الإطار العام لقائمة الاستبيان..... 45
2.3.4. تحديد محتوى الأسئلة التي تتضمنها قائمة الاستبيان..... 45
3.3.4. صياغة الأسئلـــة..... 46
4.3.4. التنظيم الشكلي لقائمة الاستبيان و اختبارها..... 48
خلاصة..... 52
الفصل الثاني: الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي
تمهيد..... 54
المبحث الأول: الإطار النظري للحكم الراشد..... 55
1.1. تعريف الحكم الراشد..... 55
2.1. أسباب ظهور الحكم الراشد..... 56
1.2.1. ظاهرة العولمة..... 57
2.2.1. ظاهرة الفساد..... 57
3.2.1. تغير طبيعة ودور الدولة..... 57
3.1. مستويات الحكم الراشد وعناصره..... 59

1.3.1. مستويات الحكم الراشد..... 59
2.3.1. عناصر الحكم الراشد..... 60
4.1. شروط تطبيق الحكم الراشد..... 61
5.1. مبادئ وأهداف الحكم الراشد..... 62
1.5.1. مبادئ الحكم الراشد..... 62
3.5.1. أهداف الحكم الراشد..... 64
المبحث الثاني: خصوصيات الحوكمة الجامعية..... 67
1.2. تعريف الحوكمة الجامعية وعناصرها..... 67
1.1.2. تعريف الحوكمة الجامعية..... 67
2.1.2. عناصر الحوكمة الجامعية..... 68
2.2. أسباب ظهور الحوكمة الجامعية..... 70
3.2. أهداف ومبادئ الحوكمة الجامعية..... 71
1.3.2. أهداف الحوكمة الجامعية..... 71
2.3.2. مبادئ الحوكمة الجامعية..... 71
4.2. معوقات تطبيق مفهوم الحوكمة الجامعية..... 73
5.2. تحديات التعليم العالي في إطار الحوكمة..... 75
1.5.2. تحديات الطالب الجامعي..... 75
2.5.2. تحديات هيئة التدريس..... 77
3.4.2. تحديات المجتمع..... 79
4.5.2. تحديات سوق العمل..... 80
5.5.2. تحديات السياسات العامة للجامعة..... 82
6.5.2. تحديات البحث العلمي..... 84
6.2. سبل تطبيق الحوكمة الجامعية..... 85
المبحث الثالث: واقع التعليم العالي في الجزائر..... 87
1.3. تحديات التعليم العالي في الجزائر والمجهودات المبذولة في سبيل تطويره..... 87
1.1.3. تحديات التعليم العالي في الجزائر..... 87
2.1.3. المجهودات المبذولة في سبيل تطوير التعليم العالي..... 88
2.3. مبادئ مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية..... 90

3.3. الجامعة الجزائرية في إطار الحوكمة..... 91
1.3.3. معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية..... 92
2.3.3. سبل تطبيق الحوكمة في الجامعة الجزائرية..... 96
خلاصة..... 99
الفصل الثالث: دراسة تطبيقية حول بعض مبادئ الحوكمة الجامعية من خلال سبر لآراء طلبة جامعة فرحات عباس
تمهيد..... 101
المبحث الأول: تقديم جامعة فرحات عباس..... 102
1.1. هيكلة الجامعة..... 102
2.1. التأطير والبحث العلمي..... 104
1.2.1. التأطير البيداغوجي..... 104
2.2.1. التأطير الإداري..... 104
3.2.1. البحث العلمي..... 104
3.1. المصالح المشتركة..... 105
4.1. جامعة فرحات عباس في ظل نظام الـــ: LMD..... 106
5.1. جامعة فرحات عباس وعلاقتها بالتنمية والتعاون..... 107
المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية..... 108
1.2. أهداف الدراسة الميدانية..... 108
2.2. إشكالية وفرضيات الدراسة..... 111
3.2. تصميم الإستيان..... 111
1.3.2. بناء الإستبيان..... 112
2.3.2. صدق الإستيان..... 116
3.3.2. تجريب الإستبيان..... 116
4.3.2. اختبار ثبات الاستبيان..... 116
4.2. تصميم خطة المعاينة..... 116
1.4.2. تعريف المجتمع الإحصائي، الوحدة الإحصائية المجال الجغرافي والزمني. 116
2.4.2. طريقة المعاينة..... 117
3.4.2. متغيرات المراقبة..... 117

4.4.2. طريقة جمع البيانات..... 118
5.4.2. أساليب التحليل الإحصائي..... 118
6.4.2. تحديد حجم العينة..... 118
5.2. إجراءات العمل الميداني..... 123
1.5.2. تدريب فريق العمل الميداني..... 124
2.5.2. آلية العمل الميداني..... 124
3.5.2. جمع البيانات..... 124
4.5.2. مراجعة، ترميز وإدخال البيانات..... 124
6.2. توزيع حجم العينة حسب متغيرات المراقبة..... 125
1.6.2. توزيع حجم العينة حسب الكليات..... 126
2.6.2. توزيع حجم العينة حسب النظام..... 126
3.6.2. توزيع حجم العينة حسب السنة..... 126
4.6.2. توزيع حجم العينة حسب الجنس..... 127
5.6.2. توزيع حجم العينة حسب السن..... 127
6.6.2. توزيع حجم العينة حسب المستوى التعليمي للأولياء..... 128
7.6.2. توزيع حجم العينة حسب الصنف الاجتماعي المهني لرب الأسرة..... 128
8.6.2. توزيع حجم العينة حسب الوسط الجغرافي..... 129
المبحث الثالث: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية..... 131
1.3. رضا الطلبة عن المحيط البيداغوجي..... 131
1.1.3. رضا الطلبة عن الجوانب الدراسية البيداغوجية 132
2.1.3. طريقة التوجيه الأولي للطلبة نحو التخصصات المختلفة، دوافع الاختيار وأسباب الاختيار الإجباري..... 138
3.1.3. رضا الطلبة عن التخصصات الحالية..... 144
4.1.3. حركية الطلبة بين التخصصات المختلفة..... 148
2.3. تفاعل الطلبة داخل المحيط الجامعي 149
1.2.3. علاقة الطلبة بالأساتذة 149
2.2.3. اهتمام الطلبة بالمشاركة في اللجان البيداغوجية 152
3.2.3. انخراط الطلبة في إحدى التنظيمات الطلابية..... 153

3.3. ثقة الطلبة في مختلف الهيئات المكونة للجامعة..... 155
1.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في الهيئات المكونة للجامعة ككل..... 155
2.3.3 تقييم درجة ثقة الطلبة في هيئة التدريس حسب الكليات..... 159
3.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في العميد حسب الكليات..... 159
4.3.3. تقييم درجة ثقة الطلبة في عمال المكتبة حسب الكليات..... 162
4.3. الفعالية (تقييم مستوى الأداء)..... 162
1.4.3. تقييم فعالية التحصيل الدراسي للطالب..... 163
2.4.3. تقييم فعالية الهيئات المكونة للجامعة..... 168
3.4.3. تقييم أداء المكتبة وخدمة الانترنت..... 173
5.3. الطموحات المستقبلية للطالب في إطار الدراسة الجامعية..... 178
1.5.3. المحيط العائلي للطالب في إطار الدراسة الجامعية..... 178
2.5.3. طموح الطلبة في الدراسات العليا..... 180
3.5.3. تقييم مساهمة المسار الجامعي(الشهادة، التخصص) في تحقيق الطموحات والمشاريع المستقبلية للطالب..... 182
4.5.3. تقييم ثقة الطلبة في المستقبل المهني من خلال الدراسة الجامعية..... 185
5.5.3. تقييم أهمية الرغبات التي يأمل الطلبة تحقيقها من خلال الدراسة الجامعية..... 187
6.5.3. موقف الطلبة اتجاه الفرص المتاحة بدل الدراسة..... 189
خلاصة..... 191
خاتمة..... 193
قائمة المراجع..... 201
الملاحق..... 211
فهرس الجداول..... 240
فهرس الأشكال..... 244

الملخص

تُعتبر الدراسة التي تضمنتها المذكرة محاولة لإبراز أهمية المعاينة في دراسة بعض مبادئ الحوكمة الجامعية من خلال سبر لآراء عينة من طلبة جامعة فرحات عباس.

تضمن الإطار النظري لهذه الدراسة محورين، المحور الأول خاص بالبيانات الإحصائية، تطرق إلى أهمية البيانات الإحصائية وأساليب وطرق جمعها بصفة عامة وأسلوب المعاينة وأداة الإستبيان بصفة خاصة، أما المحور الثاني فخُصِّص لموضوع الحوكمة وخصوصياتها في مؤسسات التعليم العالي كمجال من مجالات تطبيق المعاينة مع التركيز على الطالب بوصفه المُنتَج النهائي للجامعة والحلقة المحورية للتعليم العالي.

في إطار حدود البحث ركزنا على أهم مبادئ الحوكمة الجامعية من جانب الطالب، والمتمثلة في الرضا، التفاعل (العلاقات–المشاركة)، الثقة، الفعالية، الطموحات المستقبلية.

من خلال تطبيقنا لأسلوب معاينة الحصص في دراسة المبادئ السابقة الذكر، تحصلنا على قاعدة بيانات دقيقة ذات معنوية إحصائية، توصلنا من خلالها أن تطبيق الحوكمة في جامعة فرحات عباس، يتطلب طالباً راض عن محيطه البيداغوجي، متفاعل داخل محيطه الجامعي، واثق في الهيئات المكونة للجامعة، فعَّال في تحصيله الدراسي، واثق في مستقبله المهني من خلال دراسته الجامعية.

الكلمات المفتاحية

البيانات الإحصائية، المعاينة، معاينة الحصص، الإستبيان، سبر الآراء، الحوكمة، مبادئ الحوكمة، الحوكمة الجامعية.

Résumé :

Dans ce travail de recherche, on a essayé, à travers un sondage d'opinion, de montrer l'importance des méthodes d'échantillonnage dans l'étude de quelques principes de la gouvernance universitaire.

La partie théorique de la présente étude s'articule autour de deux axes, à savoir, les donnés statistiques et la gouvernance universitaire. D'une manière générale, nous avons souligné l'importance des donnés statistiques, leurs modes de collecte et surtout les méthodes d'échantillonnage et le questionnaire en tant qu'outil de collecte des donnés. En ce qui concerne le deuxième axe, nous avons abordé le sujet de la gouvernance et leurs particularités dans les établissements de l'enseignement supérieur, tout en focalisant sur l'étudiant, considéré comme le produit final et l'objectif principal de l'université.

Nous avons axé notre travail de recherche sur les principes de gouvernance les plus importants au regard des étudiants : satisfaction, interaction (relations-partenariat), confiance, efficacité et ambitions.

Dans ce sens, nous avons mené un sondage d'opinion, qui nous a permis de générer une base de données significatif, et nous a conduit à conclure que l'instauration de gouvernance à l'université Ferhat Abbas est conditionné par la satisfaction des besoins et attentes pédagogiques de l'étudiant, l'interaction avec son environnement, la confiance dans les structures de son université, l'efficacité de sa formation et son optimisme quant à son avenir professionnel.

Mots clés :

Données statistiques, Echantillonnage, méthode des quotas, questionnaire, sondage d'opinion, gouvernance, principes de gouvernance, gouvernance universitaire.