



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة لونيكي علي - البليدة 2 -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الصدق التنبئي لامتحانات البكالوريا والإهدار التربوي في الجامعة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية
تخصص القياس في علم النفس وعلوم التربية

الاسم واللقب	الدرجة	الجامعة	الصفة
العقون كمال الدين	أستاذ	جامعة البليدة 2	رئيسا
بوسالم عبد العزيز	أستاذ	جامعة البليدة 2	مشرفا
غري مونية	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
بوطالية يمينية	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
غرغوط عاتكة	أستاذة	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
النوي بالطاهر	أستاذ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

إشراف الأستاذ
أ.د بوسالم عبد العزيز

إعداد الطالبة
قاضي حنان

السنة الجامعية: 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم كفاءة معايير قبول الطلبة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والتي تعتمد على معيار نتائج امتحان البكالوريا، والتعرف على تبعات هذه الإجراءات وتأثيرها على مسار الطلبة التعليمي وتكيفهم الأكاديمي، إضافة إلى التعرف على عوامل الهدر التربوي في الجامعة الجزائرية وإسهام معايير التوجيه في ذلك، وسبل علاج المشكلة والحلول المقترحة لها.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، بتطبيق استمارتي استبيان الأولى تتعلق بالمسار الدراسي والتوجيه إلى الجامعة، والثانية تتعلق بعوامل الهدر التربوي، إضافة إلى مقياس التكيف الأكاديمي، مع دراسة وتحليل بعض الوثائق المتعلقة بالطلاب.

وطبقت هذه الأدوات على عينة قوامها 12501 طالبا وطالبة من مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية (كليات ومعاهد ومدارس عليا). لسنوات 2020/2019 - 2021/2020 - 2022/2021.

وأظهرت النتائج ضعف القدرة التنبؤية لمعدل البكالوريا بمستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي، كما توصلت الدراسة إلى معادلات انحدار لكل تخصص يمكن استعمالها للتنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي، وقد سجلت أعلى نسبة تأثير في كلية الرياضيات والإعلام الآلي تليها كلية التكنولوجيا ، ثم كليات الطب باختلاف تخصصاتها، ثم كلية العلوم ، بينما كان مقدار التباين المفسر في معدل السنة أولى ضعيفا جدا لطلبة كليات الآداب واللغات الأجنبية ، والمدرسة العليا للإعلام الآلي، يليها معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، ثم كلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الانسانية والاجتماعية ومعهد تسيير التقنيات الحضرية، أما بالنسبة

للمدارس العليا للأساتذة فقد كانت درجة الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة الأولى ضعيفا جدا وغير دال إحصائيا.

وقد أكدت نتائج هذه الدراسة على عدم جدوى الاعتماد على امتحان البكالوريا منفردا كمعيار للتوجيه، لما يتسبب فيه من مشكلات أكاديمية، فقد بينت النتائج ارتفاعا في نسب الرسوب والتسرب وطلبات تغيير التخصص وحالات إعادة البكالوريا، وانخفاضا في مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الأكاديمي لأفراد العينة ممن وجهوا حسب هذا المعيار، بغض النظر عن جنسهم أو مستواهم التحصيلي أو تخصصاتهم الأكاديمية، وبغض النظر عن الاستجابة لرغبتهم في التوجيه من عدمها.

كما أمكننا التعرف على أهم العوامل التي تؤدي إلى الهدر التعليمي بالجامعة الجزائرية، واقتصرت معظمها حسب رأي الطلاب على عوامل خارجية، حيث تعتبر سياسة التوجيه المتبعة أحد أهم العوامل التعليمية المتسببة في ذلك.

وأوصت الدراسة بإعادة النظر في أسلوب التوجيه على أساس معدل البكالوريا كشرط للقبول في التخصصات المختلفة في الجامعات الجزائرية، واستحداث آليات جديدة تبنى على أسس علمية ودراسات متعمقة.

Abstract

The current study aimed to evaluate the efficiency of student admission standards in Algerian higher education institutions, which depend on the results of the baccalaureate exam, and to identify the consequences of these procedures and their impact on students' educational path and academic adaptation, and to identify the factors of educational waste in higher education and the contribution of guidance standards to that. As well as suggesting ways to treat the problem and solutions to it.

To achieve the objectives of the study, the researcher relied on the descriptive approach, applying two questionnaires, the first related to the academic path and guidance to the university, and the second related to the factors of educational waste, in addition to an academic adjustment test.

These tools were applied to a sample of 12,501 male and female students from various Algerian higher education institutions (colleges, institutes, and higher schools). For the years 2019/2020 - 2020/2021 -2021/2022.

The results of this study confirmed the futility of relying on the baccalaureate exam alone as a criterion for guidance, because of the academic problems it causes. The results showed an increase in failure and dropout rates, requests to change specialization, and cases of repeating the baccalaureate, and a decrease in the level of academic achievement and academic adaptation of the sample members who were directed according to This standard, regardless of their gender, level of achievement, or academic specialization, and regardless of whether their desire for guidance is responded to or not.

We were also able to identify the most important factors that lead to educational waste at the Algerian university, and most of them, according to the students' opinion, are limited to external factors, as the guidance policy followed is considered one of the most important educational factors causing this.

The study recommended reconsidering the method of guidance based on the baccalaureate average as a condition for admission to various specializations in Algerian universities, and developing new mechanisms based on scientific foundations and in-depth studies.

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم، خاتم الأنبياء

والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

أحمدُ الله جلَّ وعلا على ما آتاني من فضله، أن هياً لي الظروف ويسّر لي إنجاز هذا العمل المتواضع بفضلِه العظيم وكرمه العميم، فله الحمد أولاً وآخرًا على كل شيء سبحانه وتعالى.

وانطلاقًا من مبدأ أنه لا يشكر الله من لا يشكر الناس، فإنني أتوجه بالشكر الجزيل للمشرف الأستاذ الدكتور عبد العزيز بوسالم الذي رافقني في مسيرتي لإنجاز هذا العمل، والذي لم يتوان أبداً عن دعمي وتوجيهي في أصعب الظروف. إليك أستاذي كل شكري وتقديري وامتناني.

كما يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة الأطروحة والحكم عليها وإثرائها بأرائهم وتوصياتهم.

كما أشكر كل من صبر معي وتحملني ودعمني طيلة هذه السنوات، وعلى رأسهم زوجي وعائلي وصديقاتي.

وفقنا الله لما فيه الخير للبلاد والعباد

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا

محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
ملخص الدراسة	–
شكر وعرفان	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول والأشكال	–
مقدمة	أ – ب – ت
الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة	
1. الإشكالية	18
2. أسباب اختيار الموضوع	22
3. أهداف الدراسة	23
4. أهمية الدراسة	24
5. تحديد المفاهيم	24
6. الدراسات السابقة	30
الفصل الثاني: صدق اختبارات التحصيل الدراسي	
تمهيد	
1. مفهوم صدق اختبارات التحصيل	61
2. معاني الصدق في اختبارات التحصيل	63
3. أنواع الصدق وطرق التحقق من صدق الاختبار	65
4. الصدق المرتبط بمحك	67
5. أنواع المحكات وخصائصها	68
6. شروط اختيار المحك المناسب	71
7. العوامل المؤثرة على صدق المحك	73
8. أنواع الصدق المرتبط بالمحك	76
9. طرق تقدير الصدق التنبؤي	82
10. مشكلة صدق الاختبار التحصيلي	88
خلاصة	

الفصل الثالث: سياسة التوجيه إلى الجامعة	
تمهيد	
95	1. مفهوم التوجيه الجامعي
97	2. أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي
98	3. معايير القبول والتوجيه في بعض دول العالم
106	4. تطور التوجيه الجامعي في الجزائر
108	5. فروع التكوين في الجامعة الجزائرية
111	6. معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية
114	7. كفايات توجيه حاملي شهادة البكالوريا
118	8. أهمية اختيار التخصص في المسار الدراسي الأكاديمي وإشكالاته
123	9. التعليم الثانوي في الجزائر وضرورة إصلاح البكالوريا
خلاصة	
الفصل الرابع: الإهدار التربوي في الجامعة	
تمهيد	
127	1. مشكلات التعليم العالي
129	2. الإهدار التعليمي ونقص الكفاءة الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي
132	3. أنواع الإهدار التربوي وأشكاله (التسرب في مقابل الرسوب)
135	4. عوامل الإهدار التربوي
137	5. انعكاسات الإهدار التربوي
141	6. طرق وأساليب قياس الإهدار التربوي
145	7. تكلفة الطالب وإشكالية التمويل
147	8. مشكلات التزايد السريع لأعداد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي
خلاصة	
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة	
151	1. الدراسة الاستطلاعية.
151	2. منهج الدراسة.
152	3. حدود الدراسة.
153	4. مجتمع البحث وعينة الدراسة.
156	5. أدوات الدراسة.

163	6. الأساليب الإحصائية المستعملة.
	الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
165	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.
218	2. مناقشة النتائج .
240	خاتمة واقتراحات
	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول والأشكال

الرقم	العنوان	ص
الجداول		
1	توزيع أفراد العينة حسب تخصصات الدراسة الجامعية	153
2	توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد حسب سنة الحصول على البكالوريا	154
3	توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد حسب الجنس	155
4	توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد حسب السن	155
5	توزيع بنود الاختبار على الأبعاد الستة الفرعية	157
6	توزيع أسئلة الاستبيان على المحاور الأربعة له	158
7	معاملات الارتباط أبعاد المقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.	159
8	معاملات ارتباط البنود مع البعد الذي تنتمي إليه	160
9	معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس	161
10	قيمة معامل Cronbach's Alpha للمقياس ككل ولأبعاده الستة	162
11	إحصاء وصفيًا لمتغيرات أفراد العينة الإجمالية وفقًا لكلية الانتماء	165
12	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	171
13	نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثر معدل البكالوريا على معدل السنة أولى جامعي لدى العينة	174
14	نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثر معدل البكالوريا على معدل السنة أولى جامعي لدى عينة الدراسة لكل كلية على حدة	175
15	استجابات أفراد العينة على أسئلة المسار الدراسي	182
16	توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لشعبة البكالوريا	184
17	توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لمعدل البكالوريا	186
18	توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لمعدل السنة أولى جامعي	188
19	توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لإعادة السنة	190
20	نسب الهدر التربوي في كليتي الآداب واللغات وكلية التكنولوجيا بجامعة المسيلة	192
21	توزيع أفراد العينة وفق الخيارات المعبر عنها في بطاقة الرغبات تبعا لمعدل البكالوريا	193
22	توزيع أفراد العينة وفق إعادة السنة تبعا للخيارات المعبر عنها في بطاقة الرغبات	194
23	تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعا للتخصص المعبر عنه في بطاقة رغبات التسجيل في الجامعة	195

196	توزيع أفراد العينة حسب الرغبة في إعادة البكالوريا من أجل معدل أفضل تبعا لمعدل البكالوريا المتحصل عليه	24
197	رغبة أفراد العينة في إعادة البكالوريا تبعا لمعدل السنة الأولى جامعي	25
198	تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعا لمعدل السنة الأولى	26
199	تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعا لإعادة السنة	27
200	مآل طلب التحويل تبعا لمعدل البكالوريا المتحصل عليه	28
201	نسب التحويلات وطلبات التحويل وإلغاء التسجيل كمؤشرات للهدر التربوي بجامعة المسيلة للموسم الجامعي 2018/2017	29
202	نسب التحويلات وطلبات التحويل وإلغاء التسجيل كمؤشرات للهدر التربوي بجامعة المسيلة للموسم الجامعي 2019/2018	30
203	نسب التحويلات وطلبات التحويل كمؤشرات للهدر التربوي بالمدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر للموسمين الجامعيين 2019 / 2018 و 2020/2019	31
204	التخصصات المطلوبة الخاصة بالتحويلات بالمدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر للموسمين الجامعيين 2019 / 2018 و 2020/2019	32
205	استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التكيف الأكاديمي	33
206	نتائج اختبار كروسكل - وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي	34
207	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تبعا للرغبة في تغيير التخصص.	35
208	نتائج اختبار كروسكل - وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات أبعاد المقياس الستة وفي الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير اختيار التخصص	36
210	نتائج اختبار كروسكل - وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات أبعاد المقياس الستة وفي الدرجة الكلية للأداة تبعا لمعدل السنة أولى جامعي	37
212	نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تبعا لإعادة السنة الجامعية	38
213	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الشخصية	39
214	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التربوية	40
216	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الاجتماعية	41
217	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الاقتصادية.	42

الأشكال		
66	أنواع صدق الاختبارات وفق ما أشارت إليه اللجنة المشتركة	1
78	خطوات تقدير الصدق التلازمي للاختبار	2
79	خطوات تقدير الصدق التنبؤي للاختبار	3
172	التوزيع الطبيعي لبيانات متغير معدل البكالوريا	5
172	التوزيع الطبيعي لبيانات متغير معدل السنة أولى جامعي	6
172	التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التكيف الأكاديمي	7
173	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لأفراد العينة كلها.	8
176	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم	9
177	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي	10
177	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية التكنولوجيا	11
178	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم الاقتصادية	12
178	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الآداب واللغات	13
179	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	14
179	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية	15
180	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	16
180	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة معهد تسيير التقنيات الحضرية	17
181	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة المدرسة العليا للإعلام الآلي	18
181	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة المدارس العليا للأساتذة	19
182	معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كليات الطب	20

مقدمة

مقدمة

تعتبر الجامعة قمة الهرم في النظام التربوي والتعليمي لدول العالم، وهذا نظرا لأهميتها البالغة في رسم معالم مستقبل الأفراد والمجتمعات والشعوب، وإعداد الكوادر العلمية المتخصصة وإمدادها بالطاقات البشرية المؤهلة لبعث التنمية المستدامة والشاملة للدول، في كل مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية وغيرها؛ لهذا أعطت الأنظمة السياسية أولوية للارتقاء بنظامها التعليمي والبحثي، وتوفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة للطلاب والأستاذ معاً؛ حتى تقوم المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية بالدور المنوط بها في تحريك عجلة التطور العلمي، والتقدم التكنولوجي، وتفعيل سوق العمل ودعم النمو الاقتصادي، والمساهمة في صناعة الرؤية الاستراتيجية لهذه الأنظمة والدول.

لهذا كُله أصبح من الضروريّ جدّاً توجيه النظر إلى تطوير مناهج التعليم الجامعي وآلياته ووسائله البيداغوجية والتربوية خاصة في ظل ما فرضه التحول العالمي الرهيب، والتحديات الكبيرة التي تواجهها المجتمعات في الوقت الراهن، ومجابهة كلّ الصعوبات والمشاكل والعقبات التي تعترض البحث العلمي سواء المشاكل البيداغوجية منها أو العلمية أو التقنية أو المالية والتي تحول دون تحقيق أهدافها المرجوة، وفق تصوّر شمولي مدروس يفعّل دور الجامعة بالمجتمع المحلي والدولي.

ولعلّ من أبرز الإشكالات والعقبات التي تمثّل تحدياً كبيراً يواجه النظام التعليمي في الجامعات عموماً والجزائرية خصوصاً، وله انعكاسات سلبية على جودة العملية التعليمية بها، وكفاءة خريجها ونوعية البحوث والدراسات التي تقوم بها، هو نظام قبول الطلبة بالجامعات الذي تؤثر فيه عوامل متعددة، ويخضع لضغوط اجتماعية واقتصادية وسياسية، ممّا أدّى إلى اختلاف

في أنظمة القبول وتعدّد نماذجه بين جامعة وأخرى في جامعات العالم تبعا لتصور ورؤية وتوجّه كل جامعة.

بيد أنّ من أبرز الانعكاسات السيئة المتعلقة بقضية معايير القبول في الجامعة ومخرجاتها الخطيرة على صعيد الفرد والمجتمع، مشكلة الهدر التربوي في الجامعات وبين طلبة الدراسات العليا باعتباره عائقا كبيرا أمام جودة التعليم الجامعي، وإهدارا ماليا وبشريا لموارد الأمة، ونفقات الدولة المبذولة في سبيل تحسين جودة التعليم الجامعي، وتطوير البحث العلمي؛ ذلك أنّ مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي وجودته قائمة على أساس تحقيق الاستفادة التامة من الميزانية الخاصة بقطاع التعليم العالي.

إذن تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على القيمة التنبؤية لاختبار البكالوريا كمعيار قبول في الجامعات الجزائرية، وإبراز الدور الذي يمكن أن يلعبه في تحديد نجاح الطالب في مساره الأكاديمي والتخرج من الجامعة، لذلك من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار والقائمين على عملية التوجيه في الجامعات الجزائرية بمعلومات عن جدوى استخدام هذا المعيار كمحك للتنبؤ المستقبلي للنجاح الجامعي ومدى فعاليته في ضبط عمليات قبول الطلاب وتوزيعهم على كليات الجامعة وتخصصاتها المختلفة. وهناك حاجة ماسة أيضا لدراسة مشكلة الإهدار التربوي في الجامعة دراسة علمية تفضي إلى توفير بعض المعلومات لأصحاب القرار في الجامعات والمخططين التربويين الذين يضعون السياسات من أجل ضبط عملية التوجيه والانتقال، من خلال التعرف على مدى قدرة هذه المعايير في الحد من ظاهرة تسرب الطلبة من الجامعة وتعثرهم في مسارهم التعليمي، وكذا رغبتهم في تغيير التخصصات التي وجهوا إليها.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم البحث إلى جزأين، الأول نظري يضم الإطار العام للدراسة، والذي سنتطرق فيه إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها إضافة إلى إبراز الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار موضوع البحث وكذا أهمية وأهداف الدراسة، أضف إلى ذلك الدراسات السابقة حول موضوع البحث والتحديد الإجرائي للمفاهيم ، كما يضم هذا الجزء ثلاثة فصول هي بمثابة الخلفية النظرية لمتغيرات البحث، فقد خصصت الباحثة الفصل الثاني للحديث عن إشكالية الصدق في اختبارات التحصيل، وفي الفصل الثالث تناولت سياسة التوجيه إلى الجامعة ومعاييرها وكيفية ومراحلها، ليكون الفصل الرابع مخصصا للحديث عن مشكلة الإهدار التربوي في الجامعة الجزائرية، أسبابه وانعكاساته .

أما الجزء الثاني فيتضمن الجانب التطبيقي، تم التطرق في الجزء الأول منه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، المنهج المتبع، مجتمع الدراسة وعينة البحث وكذا أدوات البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة أما الجزء الثاني فقد تم فيه عرض النتائج وتفسيرها ومناقشة نتائجها في ضوء الدراسات السابقة والفرضيات المقترحة.

الفصل الأول

مدخل نظري عام للدراسة

1. الإشكالية

في ظل الاهتمام العالمي بمفهوم الجامعة الحديثة باعتبارها مجتمعاً مصغراً يتفاعل مع مشاكل المجتمع ويتولى زمام قيادته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية بما يتوافق ومتطلبات التطور والتقدم، اهتم كثير من الباحثين التربويين بمراجعة معايير القبول في الجامعات، ودعوا إلى ضرورة مراجعة كثير من الآليات والمعايير التي سادت في النظم الجامعية الكلاسيكية.

ف نجد مثلاً أن بعض الجامعات الأمريكية ، تلجأ إلى قبول الطلبة بناء على أدائهم في اختبارات الاستعداد المدرسي (SAT) واختبار القبول الأمريكي (ACT)، وهو ما تقوم به الجامعات اليابانية ونظيرتها البريطانية أيضاً، حيث يخضع الطلاب إلى اختبار تحصيلي واختبارات للقدرة العامة والخاصة، بينما تشترط الجامعات السويدية الأخذ بعين الاعتبار التقارير المدرسية المنجزة حول سيرورة التعلم ومستويات الطلاب في المرحلة الثانوية كلها، في حين نجد أغلب الجامعات في الدول العربية تعتمد في قبول الطلبة على امتحان البكالوريا أو ما يعرف بامتحان الثانوية العامة، وبعضها يضيف معايير أخرى كاختبارات القبول، والتي عادة ما تمثل نسبة ضئيلة في قرار التوجيه.

أمّا في الجزائر فإنّ النجاح في امتحان البكالوريا يعدّ المعيار الأساسي المستخدم لقبول الطلبة في الجامعات، وعلى أساس معدل البكالوريا المحصّل عليه تكون المفاضلة بين الطلبة وتوزيعهم على التخصصات الجامعية، والكليات المختلفة التي تتوافق وقدراتهم واستعداداتهم في حدود المناصب البيداغوجية المتاحة، على الرغم من عدم استناد هذا الأسلوب إلى حجة منطقية أو برهان علمي، بل أن هناك من يؤكد عدم دقة هذا الأسلوب في الغالب، نظراً لصعوبة الحصول على البيانات الخاصة بتحصيل الطلبة بالإضافة إلى عدم وجود اتفاق على ماهية المحكات التي يمكن بواسطتها تحديد نجاح الطالب مستقبلاً.

وفي ظل وجود تحدّيات لاختيار معيار القبول المناسب لدى الجامعات، بدأ موضوع القدرة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في الجامعات يشغل بال العديد من الباحثين، نظرا لارتباطها الوثيق بتحديد معالم مستقبل الطالب، وقد زخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي من خلال الثانوية العامة، وفي هذا الصدد يذكر فريحات (2002) بأن ما مجموعه 65 بحثا أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة ما بين 1960 و 1980 بحثت العلاقة بين الدراسة الجامعية والثانوية العامة.

أمّا على مستوى الدراسات العربية فقد ظهرت في الثمانينيات دراسات اعتنت ببحث القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة بعد اعتماده معيارا لقبول الطلبة في العديد من الجامعات، وقد أشارت نتائج دراسات الثوابية (1994)، جرادات (1986)، غرايبة (1991)، فريحات (2002) القوابية (2002)، اللطيفة (1998) إلى ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التحصيل الأكاديمي الجامعي، وبأنّ معدل الثانوية العامة لا يصلح معيارا منفردا لقبول الطلبة في الجامعات والتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي فيها.

وهذا ما أوصت به الدراسات العربية والأجنبية اللاحقة، إذ أكدت على ضعف القدرة التنبؤية لهذا الاختبار مثل دراسات بوسالم (2006)¹، الصامدي وظاظا (2010)²، باشيوة (2014)³ الدعاسين (2014)، الغامدي (2015)، العتيبي (2016)، ظاظا والمشايخ (2016)، النعيمي (2017)، والتي وإن اتفقت على ضرورة إعادة النظر في استخدام امتحان الثانوية العامة لغايات القبول الجامعي وتحسين القدرة التنبؤية لمعدل البكالوريا بالتحصيل الجامعي واستخدام معايير أخرى، إلا أنّ توصياتها تباينت حول البدائل المقترحة، والتي تمثلت في اعتماد التحصيل

¹ بوسالم، عبد العزيز، (2006)، قدره نتائج اختبارات شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي دراسة ميدانية في كلية الطب. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. 27-43.

² الصمادي، يحيى وظاظا، حيدر وغرايبة، عايش واليونس، يونس، (2010) معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتيها متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. 6، (2)، ص. 147-159.

³ باشيوة، لحسن عبد الله، (2014)، المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج. 7، (15)، الصفحات 35-51.

في الصفوف السابقة، واختبارات القدرات العامة والخاصة إلى جانب معدل البكالوريا، أو الاستناد إلى علامة مركبة تتكون من مجموع علامات بعض المواد التي ترتبط بالتخصص المراد دراسته في الجامعة بدلا من معدل البكالوريا منفردا، وعلى الرغم من كل هذه التوصيات إلا أنها لم تجد طريقها للتنفيذ .

من هنا نجد أنّ على الجامعات أن تعتمد على مؤشرات دقيقة لاختيار الطلبة الذين يمكنهم الاستفادة من التعليم الجامعي والنجاح فيه، خاصة في ظل الظروف الحالية التي يتقدم فيها أعداد كبيرة من الطلاب للجامعات والكليات سنويا، وعلى الرغم من أهمية معايير القبول في اتخاذ القرار بقبول طالب أو رفضه، إلا أنّ عدم توافر الأدلة على صدقها وموضوعيتها يجعل الاعتماد على نتائجها أمرا مضللا تنجر عليه مشكلات أكاديمية ونفسية عديدة، تؤكد الإحصاءات الصادرة عن الجامعات والمعاهد والمدارس العليا المختلفة ، والتي تشير إلى نسب مرتفعة من الرسوب وطلبات التحويل إلى تخصصات أخرى.

فقد أشارت نادية أوشن (2015)¹ وخزعل (2018) ويمينة سيدهم (2020)² إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن طرق التوجيه من جهة، ودافعية الإنجاز والانهماك في التعلم والتكيف الأكاديمي وتقدير الذات من جهة أخرى، وخلصت دراسة بلحسيني (2002) إلى أنّ التلاميذ الراضين عن التوجيه كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط ، وأظهروا مستويات مرتفعة من التوافق الدراسي، كما كشفت دراسات الحارثي (2000) وقُدوري (2005) والرويلي (2017) والعتيبي (2019)، أنّ ضعف التحصيل وكذا الانقطاع عن الدراسة وتسرب الطلاب ترجع إلى عوامل عديدة من بينها سوء التكيف الأكاديمي الناتج عن التوجيه غير السليم، الذي لم تُراع فيه الرغبة في التخصص.

¹ أوشن، نادية، (2015)، التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

² سيدهم، يمينة، (2020)، الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس، مذكرة ماستر في العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أدرار، الجزائر.

فعدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب يؤدي بهم إلى دراسة مواد وموضوعات قد لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، في ظل غياب دور التوجيه والإرشاد في تكوين مفاهيم صحيحة عن الدراسة الجامعية، حيث أشارت Marguerite Maher & Helen Macalister (2013)¹ إلى أهمية الإرشاد والتوجيه الشامل والمرافقة البيداغوجية للطلاب الجدد في ضمان حسن تكيفهم الأكاديمي واستقرارهم الدراسي، وهو ما أكدت عليه RAHMA AL-MAHROOQI (2012)، حيث أشارت إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة التعلم الجديدة ومتطلبات الدراسة في الجامعة بسبب الافتقار إلى معلومات واضحة عن الدراسة، مما يؤدي إلى فهم محدود لظروفها ومتطلباتها.

إذن فالمردود التربوي للطالب الجامعي واستقراره في الفروع التي وجه إليها مرهون بتوجيهه إلى تخصصات يرغب في دراستها، وهو ما أكد عليه تعوينات وبركان (2000)²، حيث أشار إلى وجود تطابق بين كل من تكرار السنوات في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب، وانخفاض المستوى التعليمي لهذا الأخير كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه، كما بيّنت الدراسة على وجود إهدار لوقت الطالب ومال الدولة نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.

ونظرا لأهمية الاعتماد على معيار للتوجيه يتسم بالصدق ويحقق أهداف التعليم وغاياته تأتي هذه الدراسة لفحص جدوى امتحانات البكالوريا في التنبؤ بالمستوى التحصيلي للطلاب في المراحل الدراسية اللاحقة (الدراسة الجامعية)، وتأثير التوجيه إلى الجامعة باعتماد معيار معدل

¹ Marguerite Maher & Helen Macallister (2013) Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works Higher Education Studies; Vol. 3, No. 2.

² تعوينات، علي وأبركان، محمد أزرق، (2000)، التوجيه الجامعي والمردود التربوي، مجلة البحوث، (6)، جامعة الجزائر، الجزائر.

البكالوريا على التكيف الأكاديمي للطلاب ومستواهم الدراسي وقراراتهم فيما يخص إكمال الدراسة أو تغيير التخصص من عدمها، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل يمكن التنبؤ بمعدل الطالب في السنة الأولى جامعي من خلال معدله في شهادة

البكالوريا؟

- هل تؤدي سياسة التوجيه وفق المعايير المتبعة إلى إهدار تربوي بالجامعة الجزائرية؟
- هل يؤثر التوجيه إلى الجامعة وفق المعايير الحالية على مستوى التكيف الأكاديمي

لدى الطلبة الجزائريين؟

- ماهي العوامل المتسببة في الهدر التربوي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة؟

2. أسباب اختيار الموضوع

انصب اهتمامنا على اختيار موضوع من صلب اختصاصنا، ويعبر عن ميل شخصي، موضوع يرتبط بقضية هامة في القياس النفسي والتربوي، ويتعلق الأمر بإشكالية صدق اختبارات التحصيل، لما يترتب عنها من قرارات تكون في غالب الأحيان مصيرية بالنسبة للطلاب خاصة من هم في مرحلة انتقالية من طور إلى آخر.

ودرستنا هذه تمس شريحة حساسة من هؤلاء، وهي فئة طلبة الجامعة الجدد والموجهين إليها حديثا قصد إكمال مشوارهم التعليمي والحصول على شهادة تمكنهم من الولوج إلى سوق العمل وذلك باعتماد درجة تحصيلهم الدراسي في امتحان البكالوريا كمعيار لتوجيههم إلى مختلف التخصصات في الجامعة، وما تطرحه هذه الإجراءات من مشكلات تطفو على السطح مع صدور نتائج البكالوريا نهاية كل سنة دراسية، وتزداد حدتها في السنة الأولى جامعي، وما تشهده هذه الأخيرة من رسوب وتسرب ورغبة في تغيير التخصص الأكاديمي.

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم مدى كفاءة معايير القبول المستخدمة في توجيه الطلبة إلى التخصصات في الجامعة الجزائرية، والتي تعتمد على معيار نتائج الطلبة في امتحان البكالوريا والذي يلعب دورا رئيسا في رسم مصير الطالب في الجامعة، لذا من المأمول أن تقدم نتائج الدراسة الحالية دلالة صدق تنبؤي جديدة لامتحان البكالوريا تضاف إلى الجهود البحثية الخاصة بتوفير دلالات صدق لهذا الامتحان المصيري للطلاب في الجزائر على وجه الخصوص.

وانطلاقا من ذلك فإن الدراسة الحالية تحاول تحقيق الأهداف التالية:

- استقصاء واقع العلاقة بين امتحان البكالوريا ومعدل الطلاب في الجامعة، والكشف عن قدرة معدل البكالوريا في التنبؤ بمعدل الطالب في الجامعة، وعن الاختلافات في الصدق التنبؤي حسب التخصص الأكاديمي.
- التعرف على تبعات توجيه الطلبة وفق المعايير المعتمدة، وتأثير ذلك على مسارهم التعليمي في الجامعة وتكيفهم الأكاديمي، بهدف تزويد صانعي القرار في الجامعات الجزائرية بمعلومات عن جدوى استخدام معدل البكالوريا كمعيار للتنبؤ المستقبلي للنجاح الجامعي ومدى فاعليتها في ضبط عمليات قبول الطلاب وتوزيعهم على الكليات والتخصصات.
- التعرف على عوامل الهدر التربوي في الجامعة الجزائرية، ومدى تأثير العوامل الشخصية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية على تحصيل الطلاب وقراراتهم حول مسارهم الدراسي وسبل علاج الهدر التربوي والحلول المقترحة لعلاج هذه المشاكل.

4. أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على القيمة التنبؤية لاختبار البكالوريا كمعيار قبول في الجامعات الجزائرية، وإبراز الدور الذي يمكن أن يلعبه في تحديد نجاح الطالب في مساره الأكاديمي والتخرج من الجامعة، لذلك من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد صانعي القرار والقائمين على عملية التوجيه في الجامعات الجزائرية بمعلومات عن جدوى استخدام هذا المعيار كمحك للتنبؤ المستقبلي للنجاح الجامعي، ومدى فعاليته في ضبط عمليات قبول الطلاب وتوزيعهم على كليات الجامعة وتخصصاتها المختلفة.

وهناك حاجة ماسة أيضا لدراسة مشكلة الإهدار التربوي في الجامعة دراسة علمية تفضي إلى توفير بعض المعلومات لأصحاب القرار في الجامعات والمخططين التربويين الذين يضعون السياسات من أجل ضبط عملية التوجيه والانتقال، من خلال التعرف على مدى قدرة هذه المعايير في الحد من ظاهرة تسرب الطلبة من الجامعة وتعثرهم في مسارهم الأكاديمي، وكذا رغبتهم في تغيير التخصصات التي وجهوا إليها.

5. تحديد المفاهيم

قبل التطرق إلى الجانب التطبيقي للبحث لابد من إزالة الغموض عن بعض المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

5. 1. الصدق التنبؤي (Predictive Validity)

يعبر المفهوم عن نوع من أنواع صدق الاختبارات والمقاييس، ويعتمد في حسابه على إيجاد مقدار العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات محك آخر تجمع عنه المعلومات في المستقبل، وتستخدم النتيجة التي نحصل عليها عادة للتنبؤ بالأداء أو النتيجة بعد فترة زمنية معينة.

فيكون الاختبار صدقا تنبؤيا إذا ما انسجمت نتائجه مع نتائج المحك في مجال محدد من السلوك، وهذا المجال قد يكون النجاح في العمل أو النجاح في الدراسة المستقبلية، أو يكون اختبارا

آخر يقيس نفس السلوك¹، فنجاح الفرد في مهنة معينة أو في أداء معين يعتبر مؤشرا على صدق الاختبار.² والغرض من هذا النوع من الصدق هو تحديد مدى إمكانية استعمال علامات مقياس ما للتنبؤ عن علامات مقياس آخر يسمى المحك.³

وتعتبر هذه الطريقة من بين الطرق التي تمكنا من جمع أدلة كافية عن صلاحية الاختبارات والمقاييس، خاصة وأن نتائج هذه الأخيرة تستخدم في اتخاذ قرارات من الممكن أن تكون مصيرية في حياة الأفراد، في التوجيه أو الانتقاء أو اختيار السبل العلاجية المناسبة.

فأدلة الصدق التنبؤي إذن تتعلق بتقدير مدى صلاحية الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد المستقبلي، الذي يقاس باختبار محك باستخدام درجات اختبار يطبق عليه وقت الحاضر، وبعبارة أخرى تتعلق هذه الأدلة بمدى اقتران تباين درجات اختبار منبئ بتباين درجات اختبار المحك، أي درجة العلاقة بين درجات اختبار ونمط معين من السلوك المستقبلي، مما يجعل من الممكن التنبؤ بهذا السلوك، وهذا يتطلب مرور مدة زمنية بين الحصول على درجات في الاختبار التنبؤي ودرجات أو تقديرات الاختبار المحك الذي نقدر في ضوءه صدق القرار.⁴

ونعني بالصدق التنبؤي إجرائيا قدرة امتحان البكالوريا على التنبؤ بمعدلات السنة الأولى لطلبة الجامعة الجزائرية على اختلاف تخصصاتهم، كمؤشر على التوجيه السليم انطلاقا من الاعتماد عليه كمعيار في العملية.

¹ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني، جدة، دار البيان العربي للطباعة والنشر، ص116

² معمري، بشير (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم ادواته، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ص215.

³ ملحم، محمد سامي، (2010)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ، ص275

⁴ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي، ص195

5. 2. التوجيه الجامعي

يشير معنى التوجيه بشكل العام، إلى عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجّه والآخر هو الموجّه، تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيها، وتعريف الموجّه بما لديه من قدرات واستعدادات، وبما يتوفر في البيئة من إمكانيات وفرص وكيفية الاستفادة منها¹.

فهو بهذا المعنى عملية واعية مستمرة بناة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يحدد خياراته ويتخذ قراراته ويحلّ مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه وبالظروف المحيطة به.²

ويعرف التوجيه الجامعي بأنه: " عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز إلى وضع الطالب أمام الخيارات التي تحتوي عليها الجامعة، وذلك حسب قدرته النفسية والعملية ودوافعه، كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختبار الأول الذي يُمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقبة".³

كما أنه: " العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية، على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة المهنية العملية وذلك وفق إجراءات محددة وذلك باستخدام وسائل معينة".⁴

فالتوجيه الجامعي إذن: هو عملية تتم وفق إجراءات منظمة، تهدف إلى توزيع الطلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا على الشعب، مباشرة بعد الإعلان عن نتائج الامتحان، وتمكينهم من الالتحاق بالاختصاصات الجامعية وفروع التكوين العالي، وذلك بالاستناد إلى معايير محددة

¹ ملحم، محمد سامي، (2010)، مرجع سابق، ص48

² الزهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة، عالم الكتب، ص10

³ بن فليس، خديجة، (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص78

⁴ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: رصد للواقع ورؤية نحو المستقبل. مجلة علم التربية، (27)، ص20.

والتي تتمثل في رغبة الطالب المعبر عنها في بطاقة الرغبات، ونتائجه في امتحان شهادة البكالوريا إضافة إلى طاقة الاستيعاب للمؤسسات التعليمية العالي.

5.3. اختبارات التحصيل

يشير مفهوم الاختبارات التحصيلية إلى إجراء منظم يتم من خلاله تحديد مقدار ما تعلمه الطالب¹، وهي الاختبارات التي توضع لقياس المعلومات الدراسية ومقدار فهم التلميذ لها والمهارة التي وصل إليها من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة، وذلك بأسئلة تراعي صياغتها شروطاً معينة، وبحيث توضع لها معايير ثابتة لتفسير نتائجها بما يتماشى مع خطوات تقنين الاختبار.² فالاختبارات التحصيلية هي الأداة التي تحدد معدل التحصيل الأكاديمي والإنجاز المعرفي للمتعلم في مقرر أو برنامج تعليمي معين، وتنظم تلك الاختبارات خلال جميع المستويات التعليمية إما بشكل يومي أو أسبوعي أو شهري، أو ربع سنوي، أو نصف سنوي، أو في ختام الفترة التعليمية المقصودة بالاختبار بوجه عام.

ويتمثل الهدف الرئيسي للاختبارات التحصيلية في تقييم معدل الإنجاز المعرفي للمتعلم في مقرر ما، بما يدل على نسبة نجاح أو فشل الأغراض التعليمية المقررة سلفاً لهذا المقرر. وقد تناولت دراستنا شكلاً من أشكال اختبارات التحصيل وهو امتحان البكالوريا أو ما يطلق عليه في بعض الدول العربية اختبار الثانوية العامة، أو امتحان نهاية المرحلة الثانوية.

5.4. الإهدار التربوي:

يعرف الإهدار التربوي بأنه: " ضياع للموارد البشرية والمادية التي تتفق على تلاميذ يتعين عليهم إعادة أحد الصفوف أو يتسربون من المدارس قبل استكمالهم مرحلة تعليمية، فهو يشير إلى عدم كفاءة النظام المدرسي وإلى الفرص التي تضيع على هؤلاء الأطفال لتنمية المعارف

¹ ملحم، محمد سامي، (2010)، مرجع سابق، ص194

² بركات، محمد خليفة (1984)، علم النفس التعليمي، ج2، ط2، الكويت، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ص308

والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجون إليها لكي يحيا حياة منتجة، ولكي يواصلوا مسيرة التعلم¹.

وبعبارة أخرى فالهدر المدرسي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذين لا يnehون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائياً، أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة، وبعبارة أوضح فهو الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم (طور، سنة، وحدة تعليمية، درس) وعدد أولئك الذين يnehونها في الآجال المحددة.

ويقصد بالهدر التربوي في مراحل التعليم المختلفة: " الخسارة الناجمة في عمليات التعليم من خلال أعداد الطلبة الذين رسبوا أو تسربوا وما ترتب على هذا من خسارة في الإنفاق على التعليم وفي الجهد المبذول فيه"².

إذن فالمفهوم يشير إلى عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم حيث يحدث التسرب، وعجزه أيضاً عن إيصال عدد كبير منهم إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة حيث يحدث الرسوب. وعلى هذا فإن الهدر المدرسي يتخذ بعدين هما الرسوب والتسرب.

والإهدار في التعليم الجامعي يعني أن عدداً من طلبة الجامعة المسجلين يتسربون منها ويتركون الدراسة الجامعية قبل التخرج إما تلقائياً أو إجبارياً أو يتخلفون عن التخرج في الموعد المقرر كحد أدنى، فيقضون زمناً أطول من غيرهم، ويترتب على ذلك إنفاق مالي عليهم أكبر من غيرهم، فضلاً عن الطاقات والجهود المبذولة، وفي المقابل يحرم طلبة آخرون من الالتحاق بالجامعة.

¹ إعلان اليونسكو سنة 1998، ص47

² الرشدان، عبد الله (2001)، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص248.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: رسوب أو تسرب طلبة الجامعة وانقطاعهم عن الدراسة قبل إكمالها، أو رغبتهم في تغيير تخصصاتهم، مع ما توفره الجامعة من إمكانات مادية وبشرية لصالحهم، وما يترتب على ذلك من اختلال التوازن الوظيفي للعملية التعليمية إذ يكون حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها.

5.5. التكيف الأكاديمي:

يعرف التكيف بشكل عام بأنه : " تعديل السلوك أو تغييره لكي يجري الكائن الحي التغيرات التي تحدث في البيئة"¹ ، فهو سلوك يقوم به الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه نتيجة استعدادات جسمية واجتماعية وانفعالية وعقلية.

أما التكيف الأكاديمي فهو: " قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع أساتذته وزملائه في الدراسة، بهدف التعايش مع البيئة الجامعية وإشباع حاجاته"² .

وتعرفه نادية محمد العمري³ على أنه مجموعة من القدرات الوجدانية التي تسمح للطلاب بالتفاعل مع المواقف التربوية وتتعلق بعدد من العوامل مثل القدرة العقلية والقدرة التحصيلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام التعليمي والحالة النفسية للطالب، والظروف الأسرية بشكل عام.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه هو مجموعة الاستجابات التي تشير إلى قدرة الطالب الجامعي على التوافق مع الحياة الدراسية وهو نتاج تفاعله مع المواقف التعليمية التعليمية، وهو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على مقياس التكيف الأكاديمي لهنري بورو المعد لهذا الغرض.

¹ صلاح الدين، العمرية، (2005)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، المجتمع العربي للنشر، الأردن. ص10
² عزام، عبدالناصر، (2010)، التكيف الأكاديمي وعلاقته بدافع الانجاز عند الطلبة لمغتربين في جامعة اليرموك، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ص22
³ العمري، نادية محمد (2017) التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 173 الجزء الأول (211-257) ص215

6. الدراسات السابقة

إن القيام بأي بحث علمي مهما كان مجاله يتطلب الاعتماد على عدة مصادر نظرية كانت أو ميدانية، مما يستدعي الرجوع إلى الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تم إجراؤها مسبقا بغية الإلمام بمختلف متغيرات البحث من جهة والاستفادة من الإجراءات المعتمدة فيها من جهة أخرى، وهذا ما يمكن الباحث من رسم خطة صحيحة للعمل.

وقد قامت الباحثة بالاستئناس بالدراسات التالية مبوبة في مجموعتين ومرتبطة زمنيا من الأحدث إلى الأقدم:

6. 1. الدراسات باللغة العربية:

* دراسة يمينة سيدهم (2020)¹ بعنوان: الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس بجامعة أدرار، وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية الإنجاز لدى عينة مكونة من 150 طالب من قسم العلوم الاجتماعية وقسم العلوم الإسلامية وقسم رياضيات وإعلام آلي، مسجلون في سنة الأولى لسانس بجامعة أحمد دراية أدرار، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وفقا لمتغير التخصص ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى مقياسي الرضا عن التخصص ومقياس دافعية الإنجاز.

ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الرضا عن التخصص والرضا عن طرق التوجيه والرضا عن المستقبل المهني من جهة، وبين متغير دافعية الإنجاز من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة سنة الأولى ليسانس (العلوم الاجتماعية، العلوم الإسلامية، رياضيات وإعلام آلي)، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التخصص ومستوى دافعية

¹ سيدهم، يمينة، (2020)، الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس، مذكرة ماستر في العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أدرار، الجزائر.

الإنجاز لدى أفراد العينة تعزى لاختلاف التخصص (العلوم الاجتماعية، العلوم الإسلامية، رياضيات وإعلام آلي).

* دراسة لخضر شعثن وسمير بن لكحل (2019) ¹ بعنوان: " التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات "، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ودراسة هذا المفهوم في ضوء متغيري الجنس والتخصص ومكان الإقامة، ولتحقيق أهداف الدراسة وفحص الفرضيات المقترحة، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وقاما ببناء مقياس للتكيف الأكاديمي، طُبّق على عينة قوامها 100 طالب من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة والتي أُختيرت بطريقة عشوائية بسيطة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجنس والقسم والإقامة).

* دراسة عبد الله غازي الدعجاني العتيبي (2019) ² بعنوان: " أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية "، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعة من الدراسة بالأقسام العلمية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة له، وتكونت عينة البحث من 772 طالباً.

وخلصت الدراسة إلى أسباب متعلقة بالطلاب منها الاعتماد الكلي على المذكرات في المذاكرة، وتدني مستوى دخل الأسرة المادي، وبُعد الكلية عن مقر سكن الطالب، والسهرة، وانشغال الطالب بأمور أخرى غير الدراسة، وأسباب أخرى متعلقة بالأستاذ الجامعي منها ضعف تأهيل

¹ بن لكحل، لخضر وشعثان سمير، (2019)، التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (11)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، الصفحات 25-36.

² العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني (2019)، أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعة من الدراسة بالأقسام العلمية من وجهة نظرهم " دراسة وصفية"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م 24، ص ص 195-210.

بعض أعضاء هيئة التدريس، وندرة التنوع في طرائق التدريس ووسائله، إضافة إلى أسباب متعلقة بالمنهج الدراسي كقلة المصادر العلمية في المكتبة بالكلية، وكثرة المتطلبات للمقررات الدراسية على الطالب.

* دراسة ميادة عبد الله خزعل ولمياء ياسين زغير (2018)¹ بعنوان: " التكيف الأكاديمي وعلاقته بالانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة " واستهدف الدراسة التعرف على العلاقة بين التكيف الأكاديمي والانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة، ودراسة الفرق في العلاقة بين التكيف الأكاديمي والانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، واقتصر البحث على طلبة الجامعة المستنصرية.

وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثتان ببناء مقياس للتكيف الأكاديمي وآخر للانهماك في التعلم، طبقاً على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (400) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن أفراد عينة البحث لديهم انخفاض في التكيف الأكاديمي، ودرجة عالية في الانهماك في التعلم، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين كل من التكيف الأكاديمي والانهماك في التعلم، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التكيف الأكاديمي والانهماك في التعلم تبعاً لمتغير الجنس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

* دراسة علي محمد العرسان بني عواد، (2018)² بعنوان: " القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بالتحصيل الأكاديمي الجامعي لطلبة جامعة الملك فيصل "، وهدفت الدراسة لتقصي القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية في التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي

¹ خزعل، ميادة عبد الله وزغير، لمياء ياسين (2018) التكيف الأكاديمي وعلاقته بالانهماك في التعلم لدى طلبة الجامع، مجلة العلوم النفسية -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، العدد 29، الصفحات 465-504.

² علي محمد العرسان بني عواد، (2018) ، القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بالتحصيل الأكاديمي الجامعي لطلبة جامعة الملك فيصل، مجلة دراسات وأبحاث، العدد10، الصفحات (18-36)

الجامعي، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة الخريجين من السنة التحضيرية للأعوام الدراسية 2013- 2014- 2015، وهم يمثلون كليات الطب والجراحة العامة، طب الأسنان، الصيدلة الهندسة وعلوم الحاسوب وإدارة الأعمال.

وأظهرت النتائج أن للسنة التحضيرية في جامعة الملك فيصل دورا إيجابيا في أداء الطلبة الأكاديمي، وأنه توجد علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي للسنة التحضيرية ومستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي، كما توصلت الدراسة إلى معادلات انحدار لكل كلية يمكن استعمالها للتنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي، وقد كان أعلى معدل ارتباط بين المعدل التراكمي للسنة التحضيرية وبين مستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي لكلية طب الأسنان، وأدنى معامل ارتباط كان لكلية العلوم الطبية التطبيقية.

* دراسة النعيمي عز الدين عبد الله (2017) ¹ بعنوان: "معايير القبول في جامعة الإمام ومعدلات الطلبة في السنة التحضيرية وعلاقتها بالتسرب من الجامعة " حيث هدفت الدراسة إلى تقييم القدرة التنبؤية لكل من معدل الثانوية العامة والاختبار التحصيلي، واختبار القدرات العامة، ومعدلات الطلبة في السنة التحضيرية، بالإضافة إلى الكشف عن إسهام هذه المعايير في عملية تسرب الطلبة من الجامعة.

وتكونت العينة من 2466 طالب وطالبة، وهي التي تم استخدامها لدراسة التسرب، وفي العلاقة التنبؤية لإسهام معايير القبول تم استبعاد الحالات الناقصة، وأصبح عدد العينة 1467 طالب وطالبة، وقد استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار اللوجستي .

¹ النعيمي، عز الدين عبد الله (2017)، معايير القبول في جامعة الإمام ومعدلات الطلبة في السنة التحضيرية وعلاقتها بالتسرب من الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل" جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 8-9/3/2017.

وأشارت النتائج إلى أن الاختبار التحصيلي للكليات العلمية كان الأكثر إسهاماً في التنبؤ بمعدلات الطلبة في السنة التحضيرية عند العينة الكلية ومسارات العلوم التطبيقية واللغات والترجمة والعلوم الصحية، في حين أن اختبار القدرات العامة كان الأكثر إسهاماً بالنسبة للطلبة الذين دخلوا الاختبار التحصيلي للكليات النظرية عند العينة الكلية والمسارات، وأشارت النتائج إلى أن معدلات الطلبة في السنة التحضيرية كانت الأكثر إسهاماً في التنبؤ بمعدلات الطلبة التراكمية عند العينة الكلية والمسارات المختلفة، كما أشارت النتائج المتعلقة بالتسرب أن أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بتسرب الطلبة من الجامعة لدى العينة الكلية والمسارات المختلفة كانت معدلات الطلبة في السنة التحضيرية، فإن من يتعثّر في السنة التحضيرية يكون احتمال تعثره في دراسته الجامعية مرتفعاً.

* دراسة سعود رغيان الرويلي (2017)¹، بعنوان: " الهدر التعليمي في كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم الهدر التعليمي في كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية والعوامل المؤدية إليه، حيث استخدم الباحث المنهج الكمي من خلال تتبع ثلاثة أ فواج حقيقية، من الطلاب المقبولين في ثلاث مواسم دراسية جامعية ، بلغ عددهم (839) طالبا كما تم استخدام أداة المقابلة، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم مقابلة (22) طالبا متسربا لكشف العوامل المؤدية إلى الهدر التعليمي، وقد تم تطبيق المعادلات الخاصة بمؤشرات الهدر التعليمي.

وتوصلت الدراسة، أن نسبة التسرب للأفواج الثلاثة بلغت (80 %) ، ومتوسط مدة الدراسة للخريج الواحد (17.78) فصل دراسي، ومعامل الكفاءة بلغ (44,95 %) ، وكشفت الدراسة وجود عدد من العوامل المؤدية إلى الهدر التعليمي في هذه الكلية صنفت إلى عوامل اقتصادية كصعوبة

¹ الرويلي، سعود رغيان، (2017)، الهدر التعليمي في كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 3.

الحصول على وظائف بعد التخرج وانخفاض مستوى الأسرة الاقتصادي، وعوامل أكاديمية منها الرغبة في التخصص وصعوبة الدراسة في الكلية وأسباب تتعلق بعضو هيئة التدريس، وعوامل ذاتية تتعلق أساساً بضعف مستوى الطلبة في اللغة الانجليزية، والتي يعتمد عليها التدريس في كلية العلوم، مما جعل هؤلاء الطلبة يتركون مقاعد الدراسة أو يغيرون تخصصاتهم، ومن توصيات هذه الدراسة التنسيق مع وزارة الخدمة المدنية والجهات ذات العلاقة في القطاع الخاص لإيجاد واستحداث فرص وظيفية متعددة لخريجي كلية العلوم.

* دراسة بوجمعة سلام وبوحفص بن كريمة (2017) ¹ بعنوان: " العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي " وهدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المسببة للهدر التربوي بالتعليم الثانوي من وجهة نظر هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في ضوء متغيري الجنس، وسنوات الخبرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة تضمنت (30) فقرة موزعة على (04) أبعاد، طبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية تكونت من (138) أستاذا وأستاذة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كثر العوامل التعليمية المؤدية لظاهرة الهدر هي تلك المتعلقة بالمناهج التربوية تليها العوامل المتعلقة بالأستاذ، ثم العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأخيراً العوامل المتعلقة بالإرشاد والتوجيه، وختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات التي يمكن من خلالها التخفيف من العوامل التعليمية المسببة للهدر التربوي.

* دراسة حيدر ابراهيم ظاظا وجهاد خليل المشايخ، (2016) ² بعنوان: " مقارنة القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة الأردنية ومعدلات الثانوية للبرامج الأجنبية للطلبة الأردنيين بالمعدل

¹ بوجمعة، سلام وبوحفص، بن كريمة (2017)، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي-ولاية ورقلة نموذجاً، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد 18 جوان 2017.
² ظاظا، حيدر ابراهيم، والمشايخ، جهاد خليل، (2016) مقارنة القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة الأردنية ومعدلات الثانوية للبرامج الأجنبية للطلبة الأردنيين بالمعدل التراكمي في الجامعات الأردنية الحكومية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 43، العدد 2.

التراكمي في الجامعات الأردنية الحكومية"، وهدفت هذه الدراسة إلى بحث جدوى الاستمرار في اعتماد معدل الشهادات الأجنبية (الأميركية؛ البريطانية؛ السويسرية) بصفتها معياراً لقبول الطلبة الأردنيين في الجامعات الأردنية الحكومية إلى جانب معدل الثانوية العامة الأردنية، من خلال فحص القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية لتلك الشهادات للفرعين العلمي والأدبي للأعوام الدراسية 2005-2010 بالمعدل التراكمي لـ 89748 طالباً وطالبة من الخريجين في خمس جامعات حكومية.

وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط أنَّ معدل الشهادة السويسرية (IB) كان الأكثر تفسيراً للتباين في المعدل التراكمي، تليه معدل الشهادات البريطانية ثانياً، ثم معدل الثانوية الأردنية ثالثاً، وأخيراً معدل الشهادات الأميركية.

* دراسة جمال العتيبي (2016)¹ بعنوان: "القدرة التنبؤية لمعايير القبول في برامج الماجستير بجامعة تبوك بالمعدلات التراكمية للطلاب الخريجين" وهدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمعايير القبول ببرامج الماجستير بالمعدلات التراكمية للطلاب الخريجين، وترتيب معايير القبول حسب قدرتها التنبؤية.

وطبقت الدراسة على عينة قدرها 242 طالب وطالبة من خريجي الجامعة للأعوام 2014-2016، لبرامج ماجستير الإدارة والتخطيط التربوي والمناهج وطرق التدريس والرياضيات والحديث واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد.

وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ثلاثة نماذج من معايير القبول أفرزها تحليل الانحدار المتعدد، وجميع هذه النماذج لها دلالة إحصائية في قدرتها على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب

¹ العتيبي، جمال (2016)، القدرة التنبؤية لمعايير القبول في برامج الماجستير بجامعة تبوك بالمعدلات التراكمية للطلاب الخريجين، ورقة علمية مقدمة في أعمال الملتقى العلمي الدوري الأول لعمادة الدراسات العليا لطلبة وخريجي الدراسات العليا بجامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

الماجستير عند مستوى أقل من 0.01، ومن خلال هذه النماذج نجد أن اختبار القبول هو الأكثر تأثيراً في المعدل التراكمي حيث أنه فسر وحده 16% من تباين معدل الماجستير، تلاه اختبار القدرات والذي فسر مع اختبار القبول نسبة 23 % من تباين معدل الماجستير، ثم أخيراً معدل البكالوريوس والذي فسر مع المعيارين السابقين نسبة 27 % من تباين معدل الماجستير.

* دراسة نادية أوشن (2015) ¹ بعنوان: " التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات." ، وهدفت الدراسة للتعرف على مدى فعالية إجراءات التوجيه الجامعي في الجزائر في تلبية رغبات الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا والكشف عن العلاقة بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وكذلك الفروق بين هذه المتغيرات في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، بإضافة إلى المنهج المقارن وتم استخدام ثلاثة مقاييس، استمارة تقيس "" واقع التوجيه الجامعي "" والأخر اختبار يقيس مستوى "تقدير الذات" من إعداد كوبر سميث، والثالث استمارة تقيس مستوى قلق المستقبل المهني لدى عينة مكونة من 298 طالبا مسجلين فالسنة الأولى بمختلف التخصصات في جامعة الحاج لخضر باتنة.

وأسفرت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي من جهة، وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة من جهة أخرى، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجيه الجامعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

¹ أوشن، نادية، (2015)، التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

* دراسة علي بن سعد الغامدي (2015)¹ بعنوان: " دراسة تتبعية للقدرات التنبؤية لاختبارات القبول بقسم التربية البدنية "، وهدفت هذه الدراسة إلى تتبع القدرة التنبؤية لاختبارات القبول في قسم التربية البدنية بجامعة أم القرى وذلك من خلال تتبع الارتباط ونوعيته بين المعدل التراكمي الذي تخرج به الطلاب ودرجاتهم الذين التي حققوها في اختبارات القبول التي تمت عند التحاقهم بالقسم. وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب المتخرجين من قسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، من سنة 1433-1433 هـ، حيث تم استخدام معاملات الارتباط والانحدار المتعدد المعيارى وكذلك الانحدار المتعدد التدريجي وصولاً لتحديد أكبر المتنبئات بالمعدل التراكمي للطلاب.

وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط طردي دال إحصائياً بين الاختبار المهاري والمقابلة الشخصية من جهة والمعدل التراكمي للطلاب المتخرج، بينما لا توجد علاقة دالة بين باقي الاختبارات والمعدل التراكمي، وتبين أن هناك اختبارين لهما إسهام مميز في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب وهما بالترتيب، المقابلة الشخصية ثم الاختبار المهاري، كما يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي باستخدام أي من المعادلات التنبؤية الثلاث. مع الأخذ في الاعتبار القدرة التنبؤية لكل نموذج.

وبذلك فإن هناك خلافاً محتملاً في اختبارات القبول كون المقابلة الشخصية هي المتنبئ الأكبر رغم كونها ذاتية الحكم وأوصى الباحث بضرورة مراجعة الاختبارات وفق أهداف القسم.

* دراسة الشمري (2014)² بعنوان: " التعثر الدراسي لدى طلاب و طالبات الدراسات العليا "

حيث هدف البحث إلى تحديد عوامل التعثر الدراسي التي يواجهها طلاب طالبات الدراسات العليا

¹ الغامدي، علي بن سعد (2015)، دراسة تتبعية للقدرات التنبؤية لاختبارات القبول بقسم التربية البدنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 16، العدد 1، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 177-196.

² الشمري، ماضي مطني، (2014)، التعثر الدراسي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود: دراسة مطبقة على كليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع 36، ج 14، 544 - 549.

بكلّيات الآداب والتربية وإدارة الأعمال بجامعة الملك سعود، وكان تركيزه فقط على العوامل المؤثرة أكاديمياً وتعليمياً لطلاب وطالبات جامعة الملك سعود، باعتبارها أكبر الجامعات السعودية.

وقد اعتمد على استخدام المنهج العلمي، وعلى عينة قوامها 155 طالباً وطالبة بالدراسات العليا، واستخدمت الدراسة الاستبانة لتحديد العوامل المؤثرة أكاديمياً على التعثر الدراسي لطلاب وطالبات الدراسات العليا وتقديم بعض المقترحات للتغلب ولعلاج هذه العوامل.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب تتمثل في كبر حجم المناهج الدراسية في كثير من المواد مقارنة مع عدد الساعات المعتمدة، وعدم توفر الكتاب الجامعي، وعدم تقدير أعضاء هيئة التدريس لظروف الطلاب، وخروج بعض أعضاء هيئة التدريس عن المنهج المقرر، وكثرة تغيير مواعيد المحاضرات، إضافة إلى افتقار المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير والمهارة، وعدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، واعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس أسلوب التلقين في التدريس.

* دراسة لحسن عبد الله باشيوة (2014)¹ بعنوان : " المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل في المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي " وجاءت هذه الدراسة لتسهم في الجهود المبذولة نحو استشراف المؤشرات التنبؤية وتقويمها لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، ومدى أهمية الاستشراف الكمي للمعايير القادرة على تحقيق الرؤية والأهداف المسطرة من اعتماد برامج السنة التحضيرية، وترتيبها حسب أهميتها، وسعت الدراسة إلى التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي من خلال هذه المتغيرات المستقلة (معدل الثانوية واختبار القدرات والاختبار التحصيلي) بهدف معرفة نسبة تفسير كل متغير للتباين في المتغير التابع، وهو المعدل التراكمي.

¹ باشيوة، لحسن عبد الله، (2014)، المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج. 7، (15)، الصفحات 35-51.

استخدام الباحث أسلوب التنبؤ بطريقة تحليل الانحدار الخطي، حسب علاقات الارتباط بين المتغيرات الأساسية المعتمدة ، على عينة مكونة من 1420 طالبا وطالبة، حيث أمكن ترتيب المتغيرات حسب أهميتها، وأظهر التحليل أن متغير الجنس لم يكن له أهمية واضحة، فكانت نتائج الارتباط عند الطلاب والطالبات الخاص بمتغير الاختبار التحصيلي يحتل المرتبة الأولى، حيث فسرا معا مربع معامل ارتباط مقداره (0.56، 0.48)، ثم تلاه في امتحان الثانوية العامة بقيمة دالة جيدة أقل من الوسط، حيث يفسر لوحده مربع معامل ارتباط مقداره (0.51، 0.47) ويحتل المرتبة الثانية عند الطلاب والثالثة عند الطالبات، وأخيرا اختبار القدرات الذي فسر مع سابقه مربع معامل ارتباط مقداره (50.5، 60.4) محتلا المرتبة الثالثة عند الطلاب والثانية عند الطالبات .

* دراسة خالد عوض الدعاسين (2014)¹ بعنوان: " معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتها متنبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة " وقد هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، والمعدل التراكمي عند التخرج بمستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة كليات المجتمع الأردنية في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة، كما استهدفت الكشف عن أثر الجنس في القدرة التنبؤية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1991) طالب وطالبة في سبعة برامج أكاديمية، وقد أستخدم الباحث تحليل الانحدار الهرمي المتعدد.

وأبرزت النتائج ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة، فقد كان الأقل تنبؤا بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة في جميع البرامج الأكاديمية، في حين كان المعدل التراكمي عند التخرج الأكثر تفسيراً لتباين مستوى التحصيل الأكاديمي في جميع البرامج الأكاديمية .

¹ الدعاسين، خالد عوض (2014)، معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتها متنبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد 4، ص ص 231-254.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين قدرة معدلات الذكور ومعدلات الإناث التراكمية عند التخرج من الكلية، وكذلك معدلاتهم في الثانوية العامة على التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة في جميع البرامج الأكاديمية لتخصصات الطلبة عدا برنامج الفنون التطبيقية لصالح الذكور .

وأوصت الدراسة باتباع سياسة الباب المفتوح في القبول بكليات المجتمع، باعتماد أداء الطالب المدرسي بدلاً من معدل الثانوية العامة، إضافة إلى الاستمرار باعتماد امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة محكاً للحكم على كفاءة مخرجات التعليم في كليات المجتمع الأردنية.

* دراسة عبد الله حاسن عبد الله الشهري (2011) ¹ بعنوان: " القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف "، حيث جاءت هذه الدراسة لتساهم في الجهود المبذولة نحو تقييم معايير القبول المستخدمة في الجامعة ومدى أهمية المعايير، وترتيبها حسب أهميتها، فسعت الدراسة إلى التنبؤ بمعدل الطالب التراكمي من خلال معدل الثانوية العامة ودرجاته على اختباري القدرات والتحصيلي، بهدف معرفة نسبة تفسير كل متغير للتباين في المتغير التابع وهو المعدل التراكمي.

ومن خلال نتائج معاملات الارتباط بين المعدل التراكمي ومعايير القبول اتضح أن نسبة الثانوية ودرجة الاختبار التحصيلي ذات علاقة متوسطة مع المعدل التراكمي 0.40، بينما العلاقة ضعيفة مع درجة اختبار القدرات إذ بلغت على التوالي 0.48، 0.12، كما أثبتت هذه الدراسة أن معايير القبول المستخدمة لها القدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلاب إلا أن نسبة التفسير الكلية ليست عالية إذ بلغت 0.297 .

¹ الشهري، عبد الله حاسن عبد الله ، (2011)، القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 122. الصفحات (66-87)

* دراسة يحيى الصمادي، حيدر ظاظا، عايش غرايبة ويونس اليونس (2010) ¹ بعنوان: " معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتها متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية "، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بأداء طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية عن امتحان الكفاءة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من 4865 طالبا وطالبة في 18 تخصصا استخدم تحليل الانحدار الخطي الهرمي المتعدد، وأشارت النتائج إلى أن متغير الثانوية العامة كان الأكثر تنبؤا بالأداء في امتحان الكفاءة الجامعية في تخصصات : الهندسة الكهربائية، والهندسة الكيميائية، والهندسة الميكانيكية، والمحاسبة بالترتيب، أما المعدل التراكمي الجامعي فقد كان الأكثر تنبؤا لتباين أداء الطلبة في امتحان الكفاءة الجامعية، وبشكل دال إحصائيا على المستوى في تخصصات : التمرريض، وعلم المكتبات والمعلومات، والحقوق، والفقه وأصوله، وتربية الطفل وهندسة البرمجيات، ومعلم الصف، ونظم المعلومات الحاسوبية، وإدارة الأعمال بالترتيب.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين قدرة معدلات الذكور ومعدلات الإناث في الثانوية العامة على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات ما عدا تخصص نظم المعلومات الحاسوبية وهندسة البرمجيات والهندسة الصناعية ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين قدرة معدلات الإناث ومعدلات الذكور التراكمية على التنبؤ بالدرجات على امتحان الكفاءة الجامعية في جميع التخصصات، عدا تخصصي الحقوق والهندسة الصناعية بكافة فروعها، ولصالح الإناث، وأخيرا

¹ الصمادي، يحيى وظاظا، حيدر وغرايبة، عايش واليونس، يونس، (2010) معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتها متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. 6، (2)، ص. 159-147.

أوصت الدراسة بضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، وإمكانية الاستمرار في اعتماد نتائج الكفاءة الجامعية محكا للحكم على نتائج التعلم .

* دراسة بوسالم عبد العزيز (2006)¹ بعنوان: " قدره نتائج اختبارات شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي دراسة ميدانية في كلية الطب." وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة الصدق التنبؤي لبطارية الاستعدادات الأساسية للالتحاق بتخصصات الطب على التنبؤ بالنجاح التحصيلي، ومعرفة مدى موضوعية الاعتماد على نتائج اختبارات شهادة البكالوريا في التوجيه إلى التخصصات الثلاث بكلية الطب. وشملت العينة 271 طالبا وطالبة من كلية الطب جامعة البليدة، تم تطبيق عليهم بطارية الاستعدادات الأساسية للالتحاق بكلية الطب عند التحاقهم بالتخصصات الثلاث للكلية (طب صيدلة، جراحة أسنان) في الموسم الجامعي 2002/2003، ثم تتبعهم خلال ثلاثة مواسم دراسية. وأشارت النتائج إلى أن جميع قيم الارتباط بين المعدلات التحصيلية في شهادة البكالوريا والتحصيل في التخصصات الثلاث بكلية الطب جميعها منخفضة وغير دالة إحصائيا، مما يشير إلى أن الاعتماد على النتائج التحصيلية لامتحانات البكالوريا في عملية التوجيه نحو هذه التخصصات غير موضوعي ولا يحقق نسبة مقبولة ودالة من النجاح، وهذا ما أكدته الإحصاءات الصادرة عن كلية الطب بجامعة البليدة، والتي تشير إلى ارتفاع نسب الرسوب وطلبات التحويل إلى تخصصات أخرى، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين نتائج بطارية الاستعدادات الأساسية بكلية الطب ونتائج الأداء التحصيلي التراكمي للطلبة في السنة الأولى للتخصصات الثلاث.

¹ بوسالم، عبد العزيز، (2006)، قدره نتائج اختبارات شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي دراسة ميدانية في كلية الطب. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. 43-27.

وقد أوصت الدراسة أنه في عملية التوجيه الجامعي بصفه عامة والتوجيه إلى كلية الطب بصفه خاصة، يجب الجمع بين تطبيق اختبارات للقبول تتضمن الاستعدادات الأساسية اللازمة للدراسة بكلية الطب، بالإضافة للمعدل العام المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا أو معدل المواد الأساسية.

* دراسة الحاج قدوري (2005) ¹ بعنوان : " الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية، ورقة نموذجاً " وهدفت الدراسة إلى تحليل مشكلة الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية والمتجسدة في ظاهرتي الرسوب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لبلوغ أهداف الدراسة وتحقيق غاياتها، واعتمد في جمع البيانات على محاضر رسمية من المديرية الفرعية للتخطيط والاستشراف للتعليم العالي والبحث العلمي ومحاضر رسمية من مصلحة التربصات والبيداغوجية بجامعة ورقلة لخدمة أغراض الدراسة الوثائقية والتي تهدف إلى التعرف على حجم الرسوب بكلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية ، وكذا استمارة استبيان طبقت على عينة مكونة من جميع الطلاب المعيّدين التابعين لكلية العلوم والعلوم الهندسية بجامعة ورقلة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة فشل الطلاب كانت عالية جدا في معظم الدفعات بحيث تفوق نسبة النجاح، وقد سجلت أكبر نسبة للفشل لدى طلاب دفعة 91- 90 ، بحيث بلغت % 70.14، وأقل نسبة لذلك فقد سجلت لدى طلاب دفعة 94-95، بحيث بلغت % 39.83 وكانت أكبر نسب الرسوب تتواجد غالبا لدى طلاب السنة الأولى والثانية، ثم تتناقص هذه النسبة إلى أن تصل غالبا إلى حد العدم في السنوات النهائية، والعكس بالنسبة لنسب النجاح.

¹ قدوري، الحاج، (2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية-ورقة نموذجاً. رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر.

كما أشارت الدراسة إلى وجود مجموعة من الأسباب تقف وراء رسوب وتسرب طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية وتتمثل في صعوبة البرنامج الدراسي، سوء التوجيه المدرسي، صعوبة الامتحانات وقصورها عن التقويم الصحيح للطلاب، إضافة إلى تقصير بعض الأساتذة عن أداء واجبهم الحالة المادية الصعبة التي يعيشها بعض الطلاب.

* دراسة وردة بلحسيني (2002)¹ بعنوان : علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه والإحباط، ولتحقيق أهداف البحث والتأكد من الفرضيات المقترحة، قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين، وقد طبقت الاختبار على عينة مكونة من 140 تلميذا من الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة .

وخلص البحث إلى أنّ التلاميذ الراضين عن التوجيه كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط حيث أظهروا امتثالاً للجماعة، كما بيّن بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام، في حين كان التلاميذ غير الراضين عن التوجيه أقل قدرة على تحمل الإحباط وعلى تقبلهم لذواتهم وللآخرين، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل امتثالاً للجماعة، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافقاً، وأسفرت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على مواجهة الإحباط تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

* دراسة المخلافي (2002)² بعنوان : العوامل المسؤولة عن الهدر التربوي في كليات التربية جامعة صنعاء كما يتصورها الطلاب، وتوصلت الدراسة بالاعتماد على استطلاع رأي أعد لهذا الغرض إلى أنّ المصدر الأساسي لعوامل الهدر التربوي هو البيئة الخارجية، وتشمل عوامل

¹ بالحقيني، وردة، (2002)، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي جامعة ورقلة، الجزائر.
² المخلافي، محمد سرحان أحمد (2002)، العوامل المسؤولة عن الهدر التربوي في كليات التربية جامعة صنعاء كما يتصورها الطلاب، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن، مجلد1، عدد1.

مرتبطة بالطالب نفسه أو بالأسرة أو بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى البيئة الداخلية والتي تشمل عوامل مرتبطة بعضو هيئة التدريس، أو بالبرنامج الدراسي أو بالاختبارات، أو بالقبول والتألف، أو بشؤون الطلاب، كما أشارت النتائج إلى اتفاق في الرأي بين طلاب كلية التربية وفقاً للجنس حول درجة تأثير العوامل المتعلقة (بعضو هيئة التدريس والبرنامج الدراسي والاختبارات) وهناك اتفاق في الرأي بين طلبة كلية التربية تبعاً للتخصص لصالح الكليات العلمية.

* دراسة أبو كيلة، هادية محمد (2001)¹ بعنوان: "دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته" وهدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم الإهدار التربوي في بعض الدول العربية، وقد توصلت الباحثة إلى وجود نسب مختلفة الحدة بالنسبة للرسوب والتسرب وذلك باختلاف المراحل التعليمية واختلاف الدول (البحرين، الكويت، سلطنة عمان، سوريا).

كما توصلت الباحثة إلى أن أهم العوامل المؤدية لهذه الظاهرة تتمثل في العوامل الاجتماعية كالخلافات بين الوالدين، والمستوى الاقتصادي الضعيف للأسرة، إضافة إلى عوامل مدرسية كتدني مستوى المنهج الدراسي، وضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة مع استمرار بعض المفاهيم الخاطئة التي يتمسك بها بعض الآباء من بقاء البنات في البيت لانتظار الحياة الزوجية.

* دراسة مبارك، والحارثي، وكيس (2000)² بعنوان: الأسباب الكامنة وراء ظاهرتي الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى، وهدفت الدراسة التي أجريت على عينة من طلبة جامعة أم القرى إلى معرفة أسباب ضعف التحصيل وكذا الانقطاع عن الدراسة، عن طريق استطلاع رأي أجري لهذا الغرض، وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالأسباب والعوامل إلى أن عدم إمكانية اختيار

¹ أبو كيلة، هادية محمد (2001) دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته ، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص89.

² مبارك ، عبد الحكيم موسى و الحارث ، زايد عجير و كيس ، عبيد عبد الله ، (2000) ، دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرة الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية مج 12 ع 1.

التخصص المناسب من قبل الطلاب يؤدي بهم إلى دراسة مواد وموضوعات قد لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، إضافة إلى عوامل أخرى تتمثل في الانشغال بتأمين مستلزمات الحياة والسكن، وغياب دور التوجيه والإرشاد في تكوين مفاهيم صحيحة عن الدراسة الجامعية ونقص القدرة المالية للطالب بما يؤدي إلى انشغاله بممارسة مهنة ما وتركه للدراسة.

* دراسة بندر بن حمدان بن احمد الزهراني (2000)¹ بعنوان: "الصدق التنبؤي لمعايير القبول

المستخدمة بكليات المعلمين" وهدفت الدراسة إلى إيجاد القيمة التنبؤية لمعايير القبول والتي تتمثل في كل من نسبة الثانوية العامة، نسبة الثانوية الخاصة، حادثة التخرج، اختبار القدرات، اختبار مهارات اللغة العربية، الاختبار التحريري، والمستخدم من قبل مسؤولي القبول بكليات المعلمين من خلال علاقتها بمحكات النجاح، والتي تتمثل في معدل الفصل الأول، والمعدل التراكمي والتأكد من قدرة هذه المعايير على الاختيار الجيد .

تكونت عينة الدراسة من 878 طالبا هم جميع الطلاب المقبولين بكليات المعلمين بمكة والدمام، والباحة، وتبوك للعام الدراسي 1998/1997، وقد تم اختيار الكلية بشكل عشوائي ممثلة للمجتمع الأصلي والمكون من ثمانية عشر كلية لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج التنبؤي لدراسة متغيرات الدراسة، كما صمم استمارة لتسهيل جمع بيانات الدراسة .

وأظهرت نتائج الدراسة أن كل من معيار نسبة الثانوية العامة، ونسبة الثانوية الخاصة واختبار مهارات اللغة العربية، والاختبار التحريري، تعتبر من أهم عوامل التنبؤ بمستوى التحصيل لدى طلاب كليات المعلمين، وفي المقابل فإن معيار حادثة التخرج، واختبار القدرات تعتبر من المعايير التي فشلت في التنبؤ بأداء طلاب كليات المعلمين، كما أكدت النتائج أن نوع شهادة

¹ الزهراني، بندر بن حمدان بن احمد (2000)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، المملكة العربية السعودية.

الثانوية، والأقسام الأكاديمية، وكليات الدراسة من المتغيرات الوسيطة التي يجب مراعاتها عند قبول الطلاب، كما أشارت النتائج إلى أن 75 % فأكثر لنسبة الثانوية العامة، و 22 درجة فأكثر لاختبار مهارات اللغة العربية، هما أفضل درجتين فاصلتين تسمح بقبول أكبر عدد من الطلاب مع أكبر قدر من القرارات الصحيحة.

وقد أوصت الدراسة بالاستمرار في قبول الطلاب الحاصلين على نسبة عامة 75 % فأكثر، مع رفع درجة القبول في اختبار مهارات اللغة العربية إلى 22 درجة فأكثر، وبناء اختبار استعداد يتم القبول على أساسه، وتعدّه جهات مستقلة لتحديد من يقبل أو يستبعد، وإعادة النظر في معيار حداثّة التخرج واختبار القدرات.

* دراسة تعوينات علي ومحمد أزرقى بركان (2000) ¹ بعنوان "التوجيه الجامعي والمردود التربوي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي"، وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التوجيه الجامعي بالمردود التربوي للطلاب الجامعي، وبصفة أخص العلاقة بين التوجيه من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع العلاقة بمردوده الدراسي ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال توزيع استمارة على عيّنتين إحداها خاصة بالطلبة وشملت (1139) طالبا في فروع التكنولوجيا والبيطرة والرياضة والعلوم الاجتماعية والآداب واللغات على مستوى أقسام التخصص، والأخرى خاصة بالأساتذة وعددهم (2112) أستاذ في فروع العلوم الاجتماعية والتكنولوجيا والبيطرة والأدب واللغات.

وأشارت النتائج إلى وجود تطابق بين كل من تكرار السنوات في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب، وانخفاض المستوى التعليمي لطالب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه، كما أكدت على وجود علاقة إيجابية بين المردود التعليمي ونوع

¹ تعوينات، علي وأبركان، محمد أزرقى، (2000)، التوجيه الجامعي والمردود التربوي، مجلة البحوث، (6)، جامعة الجزائر، الجزائر.

التوجيه، وغالبا ما يخطئ الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي، كما بيّنت الدراسة على وجود إهدار لوقت الطالب والمال الدولة نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.

* دراسة محمد بلاسمة وحاتم الشريدة (1998)¹، بعنوان: " أسباب انتقال الطلبة من تخصص إلى آخر وعلاقتها بأسس القبول في جامعة اليرموك"، وقد هدف الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة الانتقال من تخصص إلى آخر ومعرفة أسبابها ودوافعها ومدى التوافق في أسباب الانتقال وفقا لاختلاف أسس القبول ، ولقد استخدم الباحثان لهذا الغرض أسلوب تحليل الوثائق والأسلوب المسحي في جمع بياناتها ومعلوماتها، حيث تبين أن نسبة الطلبة الذين تقدموا بطلبات تغيير التخصص بلغت (34.3%) من مجموع الطلبة الذين قبلوا في العام الدراسي 1996/1997.

ولقد تبين من هذه الدراسة أن أهم الدوافع والأسباب لتغيير التخصص كانت الرغبة في التخصص الجديد، وطبيعة التخصص الجديد تناسب قدرات الطلبة وطموحاتهم، وعدم الرغبة الشخصية في التخصص الحالي، وسبب القبول يسمح للطلاب بالانتقال إلى تخصص آخر، وعدم المقدرة على الاستمرار في الدراسة في التخصص الحالي، حيث بلغت النسب المئوية لهذه الأسباب على النحو التالي: (86.7%)، (80.9%)، (72.3%)، (55.1%)، (50.8%) على التوالي.

كما وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة ما بين مكان السكن والانتقال من تخصص إلى آخر، وكذلك عدم وجود علاقة أو توافق في أسباب الانتقال وفقا لاختلاف أسس القبول المعمول فيها في جامعة اليرموك.

وانطلاقا من النتائج التي توصلت لها الدراسة فلقد أوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في مناهج المرحلة الثانوية العامة وأسس امتحان الثانوية العامة، وتفعيل دور الجامعات في عملية

¹ بلاسمة، محمد والشريدة، حاتم (1998)، أسباب انتقال الطلبة من تخصص إلى آخر وعلاقتها بأسباب القبول في جامعة اليرموك، بحوث ومقالات، العدد 16، ص141-166.

الإرشاد ونشر الوعي بين الطلبة قبل انتقالهم إلى الدراسة في الجامعة وإعادة النظر في أسس القبول المتبعة حالياً، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث وتبادل الخبرات بين الجامعات العربية من أجل تحسين مستوى الأداء، والاستفادة من تجارب هذه الجامعات في حل بعض ما تواجهه عملية قبول وانتقال الطلبة من تخصص إلى آخر من إشكاليات وعوائق.

6. 2. الدراسات باللغة الأجنبية

* دراسة (Alemi, M., Rezanejad, A., & Marefat, B.) (2021) ¹ بعنوان: الأسباب

الكامنة وراء الفشل الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران

" *Exploring the reasons behind Iranian graduate students' academic failure* "

وهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أسباب الفشل الأكاديمي بين الطلاب الإيرانيين في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم استخدام المقابلات لجمع البيانات من 56 طالب دراسات عليا (19 رجلاً و 37 امرأة) وثلاثة مسؤولين في الجامعة.

وأشارت النتائج إلى أن أربعة عوامل رئيسية أدت إلى الفشل الأكاديمي للطلبة، وهي على الترتيب: أسباب تتعلق بالطالب، وأخرى بالأستاذ، وثالثة بالجامعة، إضافة على ذلك، أشارت نتائج اختبارات مربع كاي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جنس وعمر الطلاب وفشلهم الأكاديمي، وأخيراً قدمت الدراسة عدداً من المبادئ التوجيهية لمنع الفشل الأكاديمي وتقادي الهدر التربوي.

* دراسة (Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattellino, E.) (2021) ¹

بعنوان: " الفشل الأكاديمي: العوامل الفردية والتنظيمية والاجتماعية. "

¹ Alemi, M., Rezanejad, A., & Marefat, B. (2021) . Exploring the reasons behind Iranian TEFL graduate students' academic failure. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 23(2), 151–166

"Academic failure: Individual, organizational, and social factors."

وقد اختبرت الدراسة نموذج معادلة بنيوية بمتغيرات كامنة لتحديد أثر المتغيرات النفسية والتنظيمية والعلائقية على النية للتسرب من الجامعة وعدم الرضا عن الدراسة الجامعية، وتم الاعتماد على استطلاع تم عبر الإنترنت من قبل 431 طالب جامعي تم تعيينهم من دورات مختلفة في العديد من الجامعات الإيطالية.

وأظهرت النتائج أن النية للتسرب من الجامعة كانت مرتبطة سلباً بالكفاءة الذاتية، والالتزام والتكامل الأكاديمي، وإيجابياً بمركز السيطرة الخارجي، وارتبط عدم الرضا عن التجربة الجامعية سلباً بالكفاءة الذاتية والالتزام والتكامل الأكاديمي، وقد تم عرض الآثار المترتبة على البرامج الوقائية والتدخلات.

* دراسة (Minaian M ,and all) (2020)² بعنوان : " العوامل المؤثرة على الفشل الأكاديمي لطلاب الصيدلة في جامعة أصفهان للعلوم الطبية. "

**Factors Affecting the Academic Failure of Pharmacy Students
at Isfahan University of Medical Sciences**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأسباب الرئيسية للفشل الأكاديمي بين طلاب الصيدلة في جامعة أصفهان للعلوم الطبية، انطلاقاً من أن الفشل الأكاديمي من المشاكل الرئيسية في النظم التعليمية، ويؤدي عدم السيطرة عليه، وخاصة في العلوم الطبية، إلى انخفاض المستوى العلمي وكفاءة طلاب الطب.

¹ Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. *Psicologia Educativa*, 27(2), 167-175

² Minaian M, Mashhadi Akbar Boojar M, Aghaabdollahian S, Bagheri M. Factors Affecting the Academic Failure of Pharmacy Students at Isfahan University of Medical Sciences. *J Iran Med Coun*. 2020;3(3):168-74.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم اختيار 85 طالبا بطريقة عشوائية من كلية الصيدلة بجامعة أصفهان للعلوم الطبية، وتم جمع المعلومات من استبيان يضم معلومات ديموغرافية وتعليمية للطلاب وآرائهم حول العوامل المرتبطة بالفشل الأكاديمي، بما في ذلك الأسرة والطالب والمعلم والبيئة التعليمية والمحتوى التعليمي والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

وأظهرت النتائج أن العامل الأول للفشل الأكاديمي في تعليم الصيدلة بناء على رأي الطلاب هو محتوى تعليم الصيدلة، المعلم، الطالب، البيئة التعليمية، الأسرة، العوامل الاجتماعية، والعوامل الاقتصادية.

* دراسة (Marguerite Maher & Helen Macallister) (2013) ¹ بعنوان: "استبقاء واستنزاف الطلاب في التعليم العالي".

Retention and Attrition of Students in Higher Education'

وقد عرض البحث نتائج دراسة حالة واحدة، تم إجراؤها في إحدى مؤسسات التعليم العالي والتي تحدد الاستراتيجيات المهمة التي أدت إلى الإهدار بنسبة خمسة إلى ثمانية في المائة، مقارنة بنسبة 18%، في قطاع التعليم في أستراليا.

وأشارت النتائج إلى أهمية مقابلات القبول الفردية وتوجيه الطلاب وفق رغباتهم، وتوفير الدعم المستمر من قبل الإدارة وهيئة التدريس، وسهولة وصول الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس والتواصل البيداغوجي الفعال، والتوافق بين المناهج الدراسية والدعم التعليمي، إضافة إلى الإرشاد والتوجيه الشامل والمرافقة البيداغوجية للطلاب الجدد، وأوصت الدراسة بالعمل على استمرارية هذه الإجراءات لضمان تكيف أكاديمي جيد يؤدي إلى المحافظة على المورد البشري وتطويره.

¹ Marguerite Maher & Helen Macallister (2013) Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works Higher Education Studies; Vol. 3, No. 2.

* دراسة (Yousaf Ali Khan, and all) (2013) ¹ بعنوان : "العوامل المؤدية إلى الرسوب الأكاديمي لطلبة الجامعات"

FACTORS INFLUENCING ACADEMIC FAILURE OF UNIVERSITIES STUDENTS

تعرض هذه الدراسة نتيجة بحث أجري في جامعة (Gujrat) والذي حاول تحديد عوامل ما بعد الالتحاق التي يرى الطلاب أنّ لها تأثيرات مهمة على فشل الطلاب في دراساتهم الجامعية وقد تم جمع البيانات باستخدام استبيان وزع على من 100 طالب متسرب من الجامعة، وباستخدام اختبار t للعينات المستقلة وتحليل نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لاختبار العلاقة بين العامل الكامن المتمثل في البيانات الفعلية من 100 طالب متسرب من الجامعة.

أشارت النتائج إلى أن مجموعات الذكور والإناث تختلف بشكل كبير في تصوراتهم لأسباب الفشل الأكاديمي، ولكن تصور الطلاب من البرامج المختلفة (بكالوريوس، ماجستير) لا يختلف بشكل كبير في تقديراتهم النموذجية، وأشارت النتائج إلى تأثير المشاركة الصفية ونقص الدعم الأسري بشكل مباشر على تسرب الطلاب من الجامعات، لكن الاختيار الخاطئ للتخصص وتغيير النظام يرتبط بشكل أساسي بالمشاركة الصفية ويؤثر بشكل غير مباشر على تسرب الطلاب.

* دراسة (RAHMA AL-MAHROOQI, AND all) (2012) بعنوان : " التكيف لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة في سلطنة عمان"

ADAPTATION AND FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS IN THE SULTANATE OF OMAN

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على التكيف لدى طلاب السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، باستخدام استبيان مكون من ثلاثة أجزاء يشتمل المجالات التي قد تؤثر على تكيف الطلاب الجدد، التوقعات قبل وبعد دخول الجامعة، ومتطلبات

¹ Yusuf M. A (2014) Wastage of secondary education in Ekiti South senatorial District of Ekiti state. International journal of Asian social science. 4 (12), 1155-1162

تخصصات الطلاب أو تخصصاتهم، واحترام الذات، والمتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية لأدوارهم الجديدة كطلاب جامعيين، والتوتر، والرغبة في ترك الجامعة قبل الحصول على الدرجة العلمية، وتكونت العينة من 60 طالبا مسجلين في البرنامج التأسيسي للغة الإنجليزية بجامعة السلطان قابوس.

وأشارت النتائج إلى أن 46% من المشاركين يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة اللغة الإنجليزية الجديدة ومتطلبات الدراسة في الجامعة، وشملت القضايا الرئيسية التي تم تحديدها لتسبب هذه الصعوبات انخفاض مستويات احترام الذات والافتقار إلى معلومات واضحة عن الدورة مما يؤدي إلى فهم محدود للمشاركين للدورة ومتطلباتها، ولم تشر النتائج إلى فروق بين الجنسين في هذه المجالات، واختتم البحث بتقديم عدد من الحلول لتسهيل تكيف الطالب مع الدراسة الجامعية.

* دراسة (Taher Alavi) (2012) ¹ بعنوان: " القدرة التنبؤية لامتحانات اللغة الإنجليزية النهائية كمقياس للنجاح في امتحان اللغة الإنجليزية للقبول في الجامعة الوطنية الإيرانية"

The Predictive Validity of Final English Exams as a Measure of Success in Iranian National University Entrance English Exam

وهدفَت الدراسة للتحقق من العلاقة المحتملة بين درجات اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية ومرحلة ما قبل الجامعة مع درجات اللغة الإنجليزية للمتعلمين في امتحان القبول في الجامعة الوطنية الإيرانية (INUEEE)، ولمعرفة هذه العلاقات، تم اختيار عينة مكونة من 42 طالبا عشوائيا من إجمالي عدد طلاب ما قبل الجامعة في نجادة، غرب أذربيجان.

¹ Taher Alavi,(2012) The Predictive Validity of Final English Exams as a Measure of Success in Iranian National University Entrance English Exam , Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 224-228.

تم جمع الدرجات النهائية للطلاب في اللغة الإنجليزية في الصف الثالث وما قبل الجامعة 1 و 2 من أرشيفات المدرسة وتم ربط جميع مجموعات الدرجات مع درجات الطلاب في الجامعة.

أظهرت نتائج التحليل أن جميع الارتباطات كانت معنوية عند مستوى دلالة (0.01)، ومع ذلك فقد فشلنا في القيام بالتنبؤ بدرجات الطلاب في الجامعة انطلاقاً من نتائجهم في امتحان الثانوية العامة، وذلك بسبب انخفاض معاملات الارتباط بين المتغيرات، لذلك يمكننا أن نذكر بقوة أنه لا يوجد ضمان بأن الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في امتحانات اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية وما قبل الجامعة سيحصلون على درجات عالية في الجامعة أيضاً.

* دراسة (Najimi A, Sharifirad G, Amini MM, Meftagh SD) (2009)¹ بعنوان : الفشل

الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب: تأثير العوامل الفردية الداخلية والتنظيمية الخارجية"

"Academic failure and students' viewpoint "

The influence of individual internal and external organizational factors"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر على الفشل الأكاديمي لعينة قوامها 280 طالباً في جامعة أصفهان للعلوم الطبية، تم اختيارهم باستخدام عينات عنقودية متعددة. أشارت النتائج إلى أن أهم العوامل المؤثرة على الفشل التعليمي من وجهة نظر الطلاب هي على الترتيب: المنهج الدراسي، العوامل المرتبطة بالمعلم، بيئة التعلم، العوامل الأسرية، العوامل الاجتماعية والاقتصادية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب تعزى للجنس والبيئة الاجتماعية والاقتصادية، في مقابل عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب تعزى للعمر والحالة الاجتماعية والحالة الوظيفية.

¹ Najimi A, Sharifirad G, Amini MM, Meftagh SD.(2013) Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors. J Edu Health Promot; 2:22.

وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالمناهج والعوامل المتعلقة بالمعلم وبيئة التعلم يمكن أن يمنع الفشل التعليمي للطلاب، بالإضافة إلى منع فقدان الموارد والمساهمة في تطوير نظام تعليمي أكثر فعالية.

* دراسة (Mourad barakat) (1980) ¹ بعنوان: "التوجيه، نجاح وفشل الطلاب في السنة الأولى من التعليم الجامعي"

L'orientation, L'échec et la réussite des étudiants 1ere année dans l'enseignement supérieur

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى الفشل، وكذا معرفة دوافع اختيار الطلاب لبعض الفروع دون غيرها منطلقا في سبيل تحقيق ذلك من فرضيات تربط بين النجاح والفشل وبين بعض المتغيرات كالمستوى المعيشي والسن والجنس ومهنة الآباء ونوعية البكالوريا وتقديرها، وقد طبق استبيان هذه الدراسة على عينة قوامها 245 طالب وطالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الطلاب الأقل سنا أكثر نجاحا من زملائهم الأكبر سنا، وأن الذكور أكثر فشلا من الإناث، وأنّ الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي أكثر نجاحا من غيرهم، وأنّ الطلاب الذين يدرسون في التخصصات العلمية أكثر فشلا من الطلاب الذين يدرسون في التخصصات الأخرى، ولا وجود لفروق بين الطلاب في الفشل بالنسبة لمتغير نوعية البكالوريا.

أما الدوافع والاعتبارات التي تجعل الطلاب يختارون بعض التخصصات دون غيرها فوجد أن غالبية الطلاب يميلون لاختيار الفروع التي تتمتع بقيمة اجتماعية عالية، كما اتفق غالبية الطلاب على أن أهم الأسباب التي تؤدي للفشل في الدراسة تتمثل في نقص المراجع، وضعف

¹ Mourad barakat (1980), L'orientation, L'échec et la réussite des étudiants 1ere année dans l'enseignement supérieur, Mémoire pour le diplôme de magistère, l'université de Constantine, ALGERIE

المحتوى العلمي لبعض المقاييس والبرامج وصعوبة فهمها، إضافة إلى ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ، ومشكلات الخدمات الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصدق التنبؤي لاختبارات القبول الجامعي إلى وجود جدل واسع حول مدى قدرة هذه الاختبارات، وخاصة نتائج امتحانات الثانوية العامة أو البكالوريا، على التنبؤ بنجاح الطلبة في مسارهم الأكاديمي الجامعي. فقد أجمعت أغلب الدراسات، سواء العربية أو الأجنبية، على أن الاعتماد على نتائج الثانوية العامة وحدها كمعيار وحيد للقبول في الجامعات يُعد غير كافٍ لتحقيق مخرجات تعليمية فعالة، إذ أظهرت دراسة بوسالم عبد العزيز (2006) في الجزائر ضعف الارتباط بين معدلات البكالوريا والتحصيل الجامعي في التخصصات الطبية، مؤكدة أن نتائج البكالوريا لا تمثل مؤشراً موضوعياً دقيقاً للنجاح في الجامعة، بل أوصت بضرورة الاعتماد على اختبارات استعداد خاصة إلى جانب المعدل العام. ويدعم هذا الطرح ما جاء في دراسة علي محمد بني عواد (2018) في جامعة الملك فيصل، التي أظهرت وجود علاقة دالة بين المعدل التراكمي في السنة التحضيرية والتحصيل الأكاديمي الجامعي، لكنها علاقة محدودة، بينما كشفت دراسة عبد الله الشهري (2011) أن القدرة التنبؤية لمعايير القبول مجتمعة (الثانوية العامة، اختبار القدرات، الاختبار التحصيلي) لم تتجاوز نسبة تفسير متوسطة لأداء الطلاب الجامعيين.

وعلى الرغم من هذا الاتفاق العام، فقد ظهرت بعض الاختلافات في نتائج الدراسات، خاصة فيما يتعلق بتأثير متغيرات مثل التخصص والجنس والمستوى الاجتماعي. ففي حين أكدت بعض الدراسات، مثل دراسة الشمري (2014)، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث

في القدرة التنبؤية لمعدلات الثانوية العامة، أظهرت دراسات أخرى، مثل دراسة Mourad

(1980) Barakat ودراسة Najimi وآخرين (2009)، أن الطلاب من ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يحققون أداء أكاديمياً أفضل، وأن اختيار التخصص يلعب دوراً حاسماً في النجاح أو الفشل الأكاديمي، حيث كان الطلاب الأقل ميلاً للتخصصات التي وُجِّهوا إليها أكثر عرضة للفشل أو التسرب. هذا ما أكدته أيضاً دراسة تعوينات علي ومحمد بركان (2000) في الجزائر، التي أبرزت أن غياب الإعلام الكافي حول التخصصات الجامعية يؤدي إلى اختيارات عشوائية وغير مناسبة للطلبة، مما يساهم في ارتفاع نسب الرسوب والتسرب في الجامعة الجزائرية.

أما فيما يتعلق بمشكلة الإهدار التربوي، فقد سلطت الدراسات الضوء على كونها ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد. فقد أظهرت دراسة الحاج قدوري (2005) حول طلاب كلية العلوم والهندسة بجامعة ورقلة أن نسب الرسوب والفشل كانت مرتفعة جداً، خاصة في السنوات الأولى، وعزت ذلك إلى صعوبة البرامج الدراسية، وسوء التوجيه، وغياب الدعم الأكاديمي المناسب. كما بينت دراسة سعود الرويلي (2017) أن الهدر التربوي في كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية يرتبط بعوامل متعددة تشمل ضعف التوجيه الأكاديمي، قلة الفرص الوظيفية بعد التخرج، وصعوبات التكيف مع متطلبات التعليم الجامعي. وتتوافق هذه النتائج مع ما ورد في الدراسات الأجنبية، مثل دراسة (Maher & Macallister 2013) التي أكدت أن تقليل معدلات التسرب يتطلب تقديم دعم أكاديمي مستمر، وتوجيه الطلاب وفق رغباتهم وقدراتهم، وإتاحة فرص للتفاعل الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس.

انطلاقاً من هذه النتائج المتعددة، يمكن توظيف الدراسات السابقة بشكل فعال في دراسة موضوع الصدق التنبؤي لاختبارات البكالوريا ومشكلة الإهدار التربوي في الجامعة الجزائرية إذ تكشف هذه الدراسات عن ضرورة إعادة النظر في اعتماد نتائج البكالوريا كمعيار وحيد للقبول

الجامعي، والبحث عن معايير أخرى مكملّة، مثل بطاريات الاستعداد الخاصة واختبارات الكفاءة التي يمكن أن تسهم في رفع دقة التنبؤ بالنجاح الجامعي. كما تبرز أهمية التركيز على تطوير آليات التوجيه الجامعي في الجزائر، وتفعيل برامج الدعم النفسي والاجتماعي والبيداغوجي، خاصة في السنوات الأولى من التعليم الجامعي، باعتبارها مرحلة حرجية ترتفع فيها نسب التسرب والإهدار التربوي.

إن الربط بين ضعف القدرة التنبؤية لاختبارات البكالوريا ومشكلة الإهدار التربوي في الجامعات الجزائرية يُعد مدخلاً مهماً لفهم جذور الأزمة التعليمية في البلاد، ويسهم في تقديم مقترحات عملية لمعالجة الخلل في نظام التعليم الجامعي، مثل تطوير نظام قبول أكثر شمولية وعدالة، وتعزيز الدعم الأكاديمي، وتحسين بيئة التعلم الجامعي بما يستجيب لحاجات الطلاب ويخفف من حدة التسرب والهدر التربوي.

الفصل الثاني

صدق اختبارات التحصيل الدراسي

تمهيد

تعتمد دقة صنع القرار في أي مجال من المجالات الانسانية على نوعية البيانات التي عادة ما يتم الحصول عليها انطلاقاً من الأداء على أدوات قياس أعدت لهذا الغرض، لذلك وجب فحص جودة وصدق تلك البيانات، خاصة عندما يترتب عنها اتخاذ قرارات مصيرية تخص الأفراد. ويجمع العاملون في ميدان القياس والتقييم على ضرورة توفر شروط ومواصفات في أداة القياس لكي تكون صالحة للاستخدام، وتؤدي إلى نتائج صادقة، حيث أن صدق النتائج يساعد على اتخاذ قرارات ثابتة، وموضوعية، وعادلة، ولعل اختبارات التحصيل هي أكثر مصادر تلك البيانات التي تبنى عليها قرارات انتقال الطلبة أو إعادتهم للسنة أو توجيههم نحو تخصصات بعينها، لذا يجب أن تتوفر فيها شروط ومواصفات الاختبار الجيد وأهمها الصدق. وسنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم صدق اختبارات التحصيل وسنركز على الصدق التنبؤي باعتباره أكثر دلائل الصدق ملائمة لهذا النوع من الاختبارات، لأنه يحقق الغرض من الاختبار في حد ذاته.

1. مفهوم صدق اختبارات التحصيل

لا يختلف مفهوم صدق اختبارات التحصيل عنه فيما عداها من الاختبارات والمقاييس، فهو يرتبط بصحة الاختبار وصلاحيته للاستخدام، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها. ويعرفه كرونباخ بأنه: "العملية التي من خلالها يجمع مستخدم الاختبار الدلائل من درجات الاختبار، ويدعم من خلالها استدلالاته، وعند التحقق من الصدق تحديد الاستدلال المطلوب، لكي يتم جمع الأدلة المناسبة لهذا النوع من الاستدلال".¹

¹ Cronbach, L. (1971). Test Validation. Educational Measurement , 443-507. p.449

كما عرّفه ميسك بأنه "حكم تقييمي شامل للدرجة التي يُتَحَصَّل عليها من الاختبار والتي تؤيّدُها الأدلة التجريبية والنظرية، أي من حيث ملائمة الأدلة وكفايتها، اعتماداً إلى درجات الاختبارات وغيرها من التقييمات." ¹

أما صلاح الدين محمود علام، فيرى أنّ المفهوم يشير إلى الاستدلالات الخاصة التي تزودنا بها درجات الاختبار، من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق اختبار معين يعني قيام الباحث بتجميع الأدلة التي تؤيد هذه الاستدلالات، ولذلك يشير الصدق في إحدى معانيه إلى مدى صلاحية استخدام درجات الاختبار في القيام بتفسيرات معينة. ²

ويرتبط مفهوم الصدق كما أورده سوسن شاكر مجيد بالمعاني التالية مجتمعة:

- أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه، أي أن يكون ممثلاً تمثيلاً حقيقياً للقدرة التي صمم لقياسها.
- أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه فقط، أي أن يقيس القدرة التي صمم لقياسها دون أن يخلط معها قياس قدرة أخرى غير مطلوب قياسها. ³

ويضيف سعد عبد الرحمن عنصراً ثالثاً، وهو أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، بمعنى أن يميز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والضعيف، فإذا كانت درجات الاختبار متقاربة دلّ ذلك على صدق ضعيف، لأن الاختبار لم يؤد مهمته الأساسية، وهي إظهار الفروق الفردية بين مفردات العينة. ⁴

¹ Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. American Psychologist , 50 (1995), 741-749.

² علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص 187

³ سوسن، شاكر مجيد (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط3، الأردن، مركز دبيونو لتعليم التفكير. ص 95

⁴ سعد عبد الرحمن (1998)، القياس النفسي : النظرية و التطبيق، الأردن ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ص 183

وقد أورد نبيل عبد الهادي أمثلة عديدة يشرح فيها معنى الصدق في اختبارات التحصيل، فلو أراد معلم رياضيات مثلاً أن يقيس قدرة طلاب الصف الرابع الابتدائي في تحصيل مادة الحساب ووضع لهم اختباراً مكوناً من عشرين سؤالاً، تغطي المادة التي درسها الطلاب في الصف، فيمكن القول بأن الاختبار صادق، فهو يقيس قدرة الطلاب الصف الرابع الابتدائي في الحساب لأن جميع أسئلته تقيس القدرة التي وضعت من أجلها.¹ ، وبذلك يمكن القول بأن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس السلوك أو القدرة أو السمة التي وضع من أجل قياسها.

ولو أراد نفس المعلم أن يقيس قدرة طلبة الصف الأول في تحصيل في مادة الحساب فوضع لهم اختباراً كتابياً مكوناً من عشرين سؤالاً، لم يستطع الطلبة قراءة هذه الأسئلة، وبالتالي لم يستطيعوا الإجابة، فإن الاختبار في هذه الحالة غير صادق لأنه لا يقيس قدرة الطلبة بشكل صحيح لأن الطلبة لم يستطيعوا القراءة أو تفسير الأسئلة.²

فالاختبار الذي يقيس السلوك أو القدرة أو السمة التي وضع من أجل قياسها وحدها هو اختبار صادق، ولا يقيس سلوكاً أو السمة أخرى.

فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما نريد أن نقيسه به وكل ما نريد أن نقيسه به ولا شيء غير ما نريد أن نقيسه.

2. معاني الصدق في اختبارات التحصيل

إن الاختبار الصادق هو الذي يقيس السمة التي وضع لقياسها، وبذلك يعطي درجة دقيقة تمثل القدرة الحقيقية للمفحوص في هذه السمة، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يمكنه تحديد القدرة بدقة.

¹ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني، جدة، دار البيان العربي للطباعة والنشر. ص111
² المرجع نفسه ، ص 112.

وعندما نتحدث عن مفهوم صدق أداة القياس، فإننا نشير إلى أداة فاعلة وصالحة لتحقيق أهداف معينة، ترتبط بمحتوى دراسي أو قدرة عقلية، أو بمجال يتعلق بقياس سمة نفسية، وموجهة لفئة معينة من الأشخاص، وهذا يفيد بأن مفهوم الصدق نسبي وليس مطلقاً، إذ لا يجوز القول بأن اختباراً ما صادق لتحقيق كل الأهداف وفي كل الأغراض ويستخدم مع كافة المستهدفين من كل الفئات العمرية.¹

ويمكن إجمال معاني صدق الاختبار على النحو التالي:²

- **الصدق مفهوم نسبي:** أي أن الاختبار يمكن أن يكون صادقاً لقياس طلبة صف ما في بيئة ما وليس صادقاً في قياس سلوك طلبة من نفس الصف في بيئة أخرى، فالصدق يعتمد على طبيعة الجماعة التي تنطبق عليها الاختبار، فالاختبار الذي يكون صادقاً في بيئة مدنية قد لا يكون صادقاً بنفس الدرجة إذا استخدمناه في بيئة ريفية، والاختبار الذي يكون صادقاً في قياس سلوك الطلبة الذكور قد لا يكون صادقاً بنفس الدرجة في قياس سلوك الطالبات.
- **الصدق نوعي:** فالاختبار الصادق الذي يقيس معارف الطلبة في مادة التربية البيئية لا يكون صادقاً إذا استخدمناه في قياس سلوك آخر مثل الاتجاهات البيئية والمهارات الحركية الرياضية، ولا يكون صادقاً إلا إذا استخدمناه في قياس السلوك الذي أعد لأجل قياسه.
- **مفهوم الصدق يتضمن الثبات:** الاختبار الصادق يقيس سلوكاً ما بدقة، فإذا استخدم معلم اللغة العربية اختباراً صادقاً لقياس سرعة القراءة لدى الطلبة الصف الأول الابتدائي فإن هذا الاختبار لا يكون صادقاً إذا أعطى نتائج مختلفة في حالة استخدامه مرة ثانية في قياس نفس السلوك، فالاختبار الصادق هو اختبار ثابت أيضاً في نتائجه.

¹ النبهان، موسى (2013)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط2، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص329

² عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، مرجع سابق، ص113

• **الصدق ليس له درجة مطلقة أو صدق تام:** فالاختبار الصادق ليس صادقاً بدرجة كاملة فقد ترتفع درجة صدق اختبار ما لقياس الذكاء الى (0.90) ويسمى الاختبار صادقاً، وقد تصل درجة اختبار لقياس الذاكرة الى (0.70) ويسمى الاختبار صادقاً، ولذا فإن المهم هو درجة صدق الاختبار.

فالاختبار الذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق هو اختبار موثوق به، لأن الدرجات التي يعطيها لا تعتمد على الصدفة بل على مقياس دقيق للسلوك المراد قياسه، مع مراعاة أن بعض المهتمين بالقياس قد أشاروا إلى أن هناك حداً أدنى لكي يعتبر الاختبار صادقاً، وهذا يتراوح بين (0.64-0.66) أما دون ذلك فتعتبر درجة الصدق منخفضة.¹

3. أنواع الصدق وطرق التحقق من صدق الاختبار

يعدّ صدق الاختبار من الخصائص السيكمترية الأكثر أهمية مقارنة بالخصائص الأخرى ذلك أنه يرتبط بالغاية من بنائه والهدف المتوقع منه أو القرار المراد اتخاذه بناء على نتائج تطبيق الاختبار.

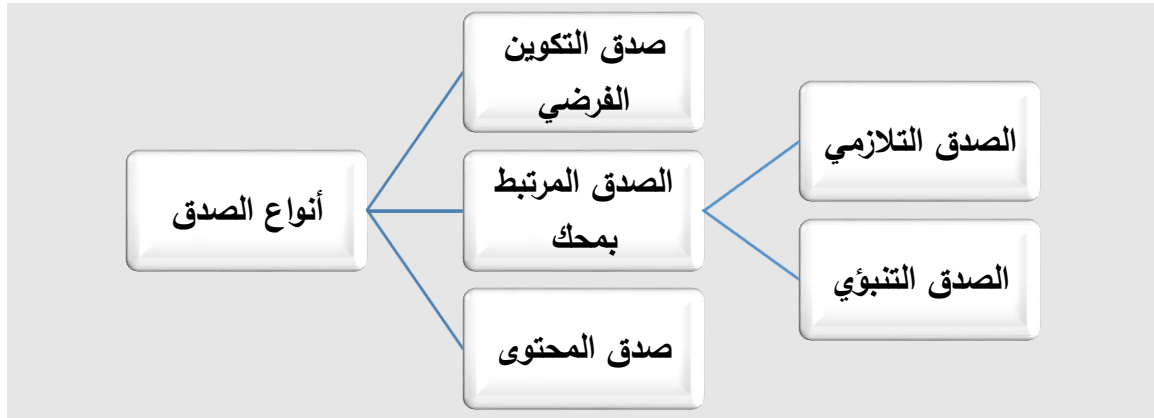
وقد حددت اللجنة المشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA) والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) ثلاثة أنواع من الصدق تناظر أنواع القرارات والأحكام المتخذة من خلال تطبيق الاختبار، وهي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم، وترتبط هذه الجوانب إجرائياً ومنطقياً فدراسة الاختبار دراسة متعمقة تتضمن عادة معلومات حول الجوانب الثلاثة.²

¹ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، مرجع سابق، ص 113

² علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص 189

وهو ما أكد عليه ميسيك (1989)، حول المفهوم الموحد للصدق، إلا أن تصنيف الصدق في ثلاث أنواع هي صدق المحتوى والصدق المرتبط بمحك وصدق البناء أو التكوين مازال شائعاً ومتبعاً في معظم كتب القياس، على الرغم من تعدد التسميات والخلط بين نوع الصدق وطريقة حساب مؤشراتته.

ويمكن تمثيل أنواع الصدق حسب ما أشارت إليه اللجنة المشتركة وفق المخطط التالي:



الشكل رقم (1) يوضح أنواع صدق الاختبارات وفق ما أشارت إليه اللجنة المشتركة

وقد أشار ميسيك في بحثه إلى أن الصدق هو الدرجة التي تعمل الأدلة العملية والمبررات والأطر النظرية في دعم مدى الدقة والملاءمة للتفسيرات والإجراءات والقرارات التي تعتمد على الدرجات المحصل عنها من خلال استخدام أداة القياس.¹

وسيقترن حديثنا فيما يلي من صفحات عن صدق المحك، والصدق التنبؤي بصفة خاصة لأن موضوع بحثنا يعالج هذا النوع من الصدق، والذي يتعلق بهدف محدد من التطبيق، والذي أشارت إليه اللجنة المشتركة، والمتمثل في التنبؤ بالأداء المستقبلي أو تقدير مكانة الفرد في أحد المتغيرات ذات الأهمية.

¹ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص330

4. الصدق المرتبط بالمحك Criterion Related Validity

يشير صدق المحك لاختبار ما إلى العلاقة بين نتائج ذلك الاختبار والنتائج من قياس آخر ممثل لمحك محدد، ويمكن أن يكون المحك في هذه الحالة اختبار آخر، بحيث يتم حساب معامل الارتباط بين العلاقات على الاختبار المطلوب إثبات صدقه والعلامات على المحك.¹

فأحياناً يتجه الاهتمام لبناء أو تطوير أداة تقيس أداء الأفراد في وقت معين، قصد استخدامها للتنبؤ بأداء هؤلاء في وقت ما في المستقبل، وفي هذه الحالة تركز إجراءات الصدق على ما إذا كانت الأداة قادرة على ذلك، وبدرجة كافية من الثقة.

ويدرس هذا النوع من الصدق من خلال تقييم درجة الارتباط بين المتغيرات، ويعرف معامل الارتباط بين الدرجات على المتنبئ والدرجات على المحك بمعامل الصدق المرتبط بالمحك.² حيث يدل الصدق المرتبط أو الميزان على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك الفرد والمفحوصين في ومواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك.

وحسب مقدم عبد الحفيظ (2003)، فإن الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق وذلك أن المحكات، التي يمكن أن تمثل الاستعداد أو خاصية في الواقع الخارجي، تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار، فمثلاً لو طبقنا اختباراً لقياس الاستعداد الميكانيكي على مجموعة من الذين يعملون عملاً ميكانيكياً، ثم تبين أن من حصلوا على درجات عالية في الاختبار هم أنفسهم من يعتبرون ميكانيكيين ممتازين في عملهم الميكانيكي، ومن حصلوا على درجات ضعيفة في الاختبار هم أنفسهم من يعتبرون ميكانيكيين فاشلين في عملهم الميكانيكي

¹ ملحم، محمد سامي، (2010)، مرجع سابق، ص274

² النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص342

فأذن تعتبر هذه النتيجة خير دليل على صدق الاختبار في قياسه للاستعداد الميكانيكي ، وذلك لوجود هذا الارتباط الوثيق بين درجات الاختبار وبين الأداء الفعلي للمفحوصين.¹

إذن فمفهوم الصدق المرتبط بالمحك يعتمد على درجة علاقة درجات الاختبار بالأداء الفعلي على محك خارجي، ويقصد بالمحك الخارجي اختبارا آخر جيدا أو نوعا من الأداء العملي، تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام، ولذلك فقد يطلق على صدق المحك، ولذلك فقد يطلق على صدق المحك اسم الصدق العملي أو التجريبي.

5. أنواع المحكات وخصائصها

يدل الصدق المرتبط بالمحكات على قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوص في مواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك، ولهذا لابد من الحكم على الأداء في الاختبارات في ضوء أحد المحكات، والمحك مقياس مباشر ومستقل لما يهدف الاختبار إلى قياسه أو التنبؤ به أو تشخيصه أو هو ميزان لتحديد مدى صلاحية الاختبار أو هو اختبار للاختبار.²

إذن فالمحك هو مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار، نقيس به صدق الاختبار أو هو ميزان نحدد به مدى صلاحية الاختبار.

وصنفت (crocker and algina ,1986) المحكات حسب الوقت الذي يمكن قياسها

فيه إلى أنواع ثلاثة، ذكرها موسى النبهان في مايلي:³

• **محكات فورية (immediate criteria) :** وهي محكات متوفرة وسهلة القياس كما في

الدرجات التي تخصص للوقت المطلوب من سكرتيرة لطباعة ثلاث رسائل رسمية بدقة ،

وهذا النوع من المحكات لا يعدّ فعالا بدرجة كافية لاستخدامها في أغراض التنبؤ.

¹ مقدم، عبد الحفيظ. (2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات (ط. 2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ص 174-178

² أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2004)، المرجع في القياس النفسي، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص86

³ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص286

- **محكات قصوى (ذروية) (ultimate criteria):** وهي المحكات الأكثر أهمية على الرغم من صعوبة قياسها أو حتى تعريفها إجرائياً، وخير مثال على هذا النوع فعالية التدريس والكفاية الجراحية للطبيب، وهذه المحكات بمثابة سمات ومفاهيم نظرية تحتاج الى تعريف إجرائي ليسهل ملاحظتها وقياسها، فإذا كنا نتحدث عن محك أقصى مثل فعالية التدريس في برنامج إعداد معلمين ، فإن قياسه يتم خلال تكرار ملاحظة أداء الاشخاص الذين تخرجوا من البرنامج على مدى فترة زمنية طويلة نسبياً (3-5 سنوات) ولأن هذا المحك غير عملي ويصعب قياسه ، فإنه من المفروض استبداله بمحك آخر.

- **المحك الوسيطي (intermediate criterion):** كما في تقديرات المشرفين على عملية التدريس أثناء مرحلة التدريب العملي في برنامج شامل لإعداد المعلمين.

أما أناستازي (1961) فقد صنف المحكات حسب طبيعتها، إلى سبعة أشكال، ذكرها عبد الحفيظ مقدم في النقاط التالية:¹

- **الفروق في العمر:** ويستخدم هذا المحك في اختبارات الذكاء والقدرات، وذلك لكون أن القدرات العامة والخاصة تتزايد بوجه عام كلما تقدم الإنسان في السن، فيمكن اتخاذ مدى تغير متوسط درجات الاختبار تبعاً لتغير متوسط أعمار العينة كمحك خارجي لصدق الاختبار.

- **التحصيل الدراسي:** حيث يزداد التحصيل الدراسي بزيادة المستوى الفعلي للذكاء والقدرات فمثلاً يصلح التحصيل الدراسي لقياس صدق اختبار الذكاء، إذ من المعروف أن التحصيل الدراسي يتوقف إلى حد كبير على مستوى الذكاء فيرتفع بارتفاعه وينخفض بانخفاضه

¹ مقدم، عبد الحفيظ. (2011)، مرجع سابق، ص ص 148-149

ومن ثم يصلح هذا الارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي ودرجات الاختبار كدليل على صدق الاختبار.

- **مستوى الأداء في العمل:** حيث إن المحك الطبيعي المباشر هو الأداء الفعلي، فإذا اختبر عدد من الأفراد لمهنة خاصة وعمل معين، فإن أهم ما يدل على صلاحية أو صدق الاختبار المستخدم هو مدى نجاح هؤلاء الأفراد المختارين في العمل الذي اختبروا من أجله ويمكن الاستعانة هنا بمحكات عديدة مثل كمية العمل، ونوعية العمل.
- **الأداء في التدريب:** ويقصد به مدى نجاح الفرد في المهنة التي تدرب عليها وهو يشبه تماما الأداء في المهنة، أو التحصيل الدراسي.
- **المجموعات المتناقضة:** إن التناقض بين المجموعات يصلح لأن يكون محكا لصدق الاختبار ، فاختبار الذكاء مثلا يجب أن يميز الأذكياء والأغبياء، واختبار الاتزان الانفعالي يجب أن يميز بين العاديين وغير العاديين، والاختبار التحصيلي يجب أن يميز بين المتقدمين في الدراسة والمتأخرين فيها وهكذا، والمعنى الإحصائي لهذا التمييز هو أن يكون هناك فرق جوهري له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين اللتين تمثلان طرفي منحنى التوزيع للسمة والقدرة التي وضع الاختبار لقياسها، والتقسيم إلى مجموعات المتضادة يتم بطبيعة الحال على أساس آخر غير أساس الاختبار نفسه.
- **التقدير الشخصي:** يعتمد هذا المحك على تقديرات الشخص الذي يعرف أفراد عينة التقنين معرفة جيدة، كالتقديرات التي يصدرها المدرسون أو المشرفون على التدريب أو رؤساء العمل، أو تقديرات الضباط عن الجنود الذين يدربونهم، ويجب أن يكون الشخص الذي يقوم بالتقدير ذو معرفة جيدة بأفراد العينة وأن يكون كفؤا ومرتزا نفسيا وموضوعيا في أحكامه.

- الارتباط بينه وبين الاختبارات الأخرى: ويقصد بهذا النوع إيجاد معامل الارتباط بين الاختبار الحديث والاختبارات الأخرى المعترف بها، ويتم هذا بتطبيق الاختبار الحديث والاختبارات المعترف بها على عينة التقنين ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم في الاختبارات الأخرى فإذا كان معامل الاختبار مرتفعاً دلّ ذلك على أن هذا الاختبار صادق.

6. شروط اختيار المحك المناسب

أن المشكلة الرئيسية في تقدير الصدق المرتبط بمحك تتركز في إمكانية الحصول على محكات مناسبة، فجمع بيانات تتعلق بالمحكات تعد من مشكلات القياس التربوي والنفسي التي تتطلب دراسات متعددة، فكما أن الاختبار التنبؤي ينبغي أن يتميز بخصائص معينة، كذلك ينبغي أن يتميز المقياس المحك بخصائص تمكننا من الثقة فيما يترتب عليه من بيانات.

إنّ العثور على مقياس مقبول من أجل استعماله كمقياس للمحك في التحقق من صدق الاختبار أمر بالغ الصعوبة ويتطلب شروطاً عديدة، ولكل نوع من مقاييس المحك مشكلاته الخاصة به، ولا بد من توافر عدد من الصفات المرغوب بها في مقياس المحك هي:¹

- الصلة الوثيقة بالموضوع: حيث يعتبر المحك وثيق الصلة بالموضوع بالقدر الذي يكون فيه الأداء على مقياس المحك أو ممثلاً للنجاح في العمل.
- الخلو من التحيز: ويقصد به أن المقياس يجب أن يكون من النوع الذي يتيح لكل فرد نفس الفرصة للحصول على علامة تمثل أحسن ما عنده.
- جدوى المحك: أي ملاءمة المقياس ومدى تيسره للتطبيق، وفي اختيارنا لمقياس محلي معين نواجه دائماً بمشكلات عملية تتعلق بتكلفة المحك والزمن الذي يحتاج إليه للحصول

¹ ملحم، محمد سامي، (2010)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 276

على علامة في المحك لكل فرد، والتكلفة المادية، وكم من التعطيل يحدث في النشاط الاعتيادي لأفراد عينة الاختبار.

ويشير النبهان إل أنه ليس من الضروري أن يتشابه محتوى المحك من محتوى المتنبي، فقد يمكن التنبؤ بنجاح الطلاب ودراساتهم الجامعية (المحك) من خلال أدائهم على اختبارات قبول (متنبي)، أو نتبأ بنجاح شخص في تسويق بضائع معينة (محك) باستخدام الاستنتاجات على استبانات شخصية (متنبي)، وكلما كانت التنبؤات دقيقة كان الاختبار أكثر فائدة.¹

ونظرا للأهمية المترتبة على القرار المرتبط بالصدق المرتبط بالمحك، فإن صدق المحك وثباته أمران رئيسان في هذا السياق، بمعنى أن المحك يجب أن يكون صادقا وثابتا بدرجة كبيرة بصرف النظر على محتواه، والمفروض أن يزودنا المحك بتقديرات تمتاز بالاستقرار مع مرور الزمن وبأقل خطأ ممكن، كما أن استخدام أكثر من محك يقلل الخطأ بدرجة جوهرية، من ناحية أخرى، فإن قيمة معامل صدق الاختبار المرتبط بمحك لا تتعدى قيمة الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار المتنبي.²

كما أنه من المفروض أن يكون الأداء على المحك مستقلا عن أي معرفة مسبقة عن نوع المتنبي أو حتى مستوى الأداء عليه، وذلك لتجنب ما يعرف بتلوث المحك، فإن تم الاطلاع على معلومات عن مستوى أداء الطلبة الملتحقين على الاختبار المتنبي فستكون هذه المعلومات ملوثة وجدير بالذكر أن تلوث المحك ربما يزيد مقدار معامل الارتباط بين المتنبي والمحك، وبالتالي يؤدي إلى رفع قيمة معامل الصدق التنبؤي.³

بمعنى أن تركيز الأستاذ مثلا على الملتحقين إلى فصله من المتوفقين فقط، يؤدي إلى زيادة التباين في درجات الملتحقين جميعا، وهذا يؤدي إلى زيادة معامل الارتباط، ويزيد معامل الصدق

¹ النبهان، موسى (2013)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط2، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص284

² عودة، أحمد (2004)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، إربد عمان، دار الأمل للنشر، ص53

³ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص285

بالنهاية، ونفس الشيء عندما يبدأ المعلمون بالتركيز على الملتحقين ضعاف المستوى على المتنبي مما يؤدي إلى رفع درجاتهم على المحك، وهذا يقلل التباين في درجات الطلبة على المحك، ويؤدي في النهاية إلى تقليل معامل الصدق.

7. العوامل المؤثرة على صدق المحك

يتم صدق المحك وفق إجراءات متتابعة ومتراصة، تبدأ بتحديد السلوك المحكي المناسب وطريقة قياسه، ثم تحديد عينة من الممتحنين الذين يمثلون من سيتم استخدام الاختبار لصالحهم ثم يتم تطبيق الاختبار (المتنبي) على أفراد العينة والاحتفاظ بسجل درجات لكل فرد، وعندما تتوفر بيانات عن المحك، يتم جمع بيانات عن أداء كل فرد على المحك، وفي الأخير يتم تقدير قوة العلاقة بين درجات على الاختبار (المتنبي) والدرجات على المحك.¹

وفي هذا الخصوص قدم العديد من الباحثين بعض الإجراءات والملاحظات لكي تتم الخطوات بشكل يسمح بتقدير قيمة الصدق التنبؤي وتؤثر على نتائجه، ويمكن إيجازها فيما يلي:

• الصدق المرتبط بمحك وحجم العينة، لعدد المفحوصين أثره الواضح، فقد تطول الفترة

الزمنية الفاصلة بين تطبيق الاختبار التنبؤي والمحك، ويؤدي ذلك إلى انقطاع بعض المفحوصين عن الدراسة، أو تسريحهم أو انتقالهم أو تعرضهم لظروف طارئة أخرى، ويجعل من الصعب، وربما من المستحيل، إخضاعهم للاختبار المحكي، والواقع أنه ليس من النادر أن يجد الفاحص نفسه أمام عدد ضئيل من الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار التنبؤي، لهذا السبب فقد يكون من الضروري عند دراسة الصدق التنبؤي للاختبار المنبئ مسبقاً لهذا الأمر وسحب عينة من الأفراد أكبر من العدد اللازم.²

¹ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص282.
² مخائيل، امطانيوس نايف (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، ط1، عمان، الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ص181

حيث أن استخدام عينات صغيرة في تقدير صدق المحك المتنبئ أو التزامني يؤدي إلى زيادة الخطأ العيني، فقد أشار شميدت (1976) إلى أن استخدام عينات بحجم يتراوح بين 30 و 50 يؤدي إلى أن يكون المتنبئ قادراً على التنبؤ بنسبة تتراوح بين 25% و 35% ومن ناحية أخرى، فإن عينة ممثلة وبواقع 200 فرد أو أكثر تحقق الوصول إلى صدق تنبؤي فعال بنسبة 90%.¹

• **الصدق المرتبط بمحك والمدة الفاصلة بين التطبيق المتنبئ والمحك،** فلهذه المدة تأثيرها، نظراً لأن معامل الصدق ينخفض بزيادة المدة الزمنية الفاصلة، وذلك لتأثير الأخطاء العشوائية في درجات كل من المقياسين.²

حيث يفترض أن تكون الفترة الزمنية بين تطبيق المتنبئ وتطبيق المحك عملية ومناسبة، بحيث لا تكون قصيرة جداً لا تسمح بالحكم الكافي على فعالية المحك، الذي يتوقع أن يساعد في اتخاذ قرار حول التنبؤ وعندها يصبح معامل الصدق المرتبط بالمحك صادقا تزامنيا فقط، ومن ناحية أخرى، فإن إطالة الفاصل الزمني كثيراً قد يؤدي إلى ازدياد احتمالية تأثير الأخطاء العشوائية في المحك، ويمكن تحديد الفترة الزمنية في ضوء التجارب البحثية، كذلك بعد مراجعة الأدب البحثي ذي العلاقة، إضافة إلى الخبرات السابقة للخبراء والمتخصصين في هذا المجال.

• **الصدق المرتبط بمحك وتجانس أفراد عينة الصدق،** حيث تؤدي زيادة تجانس العينة إلى انخفاض معامل الصدق وكلما كانت العينة غير متجانسة كلما زاد التباين وبالتالي زاد معامل الصدق، ذلك أن أحد المفاهيم الهامة لصدق المقياس هو قدرته على تمييز وإظهار الفروق الفردية

¹ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص 292
² سوسن، شاكر مجيد (2014)، مرجع سابق، ص 113.

لدى الأفراد في مجال سمة أو قدرة معينة، هذا من جهة أخرى ومن جهة أخرى فإن معامل الصدق هو في جوهره معامل ارتباط يتأثر كثيرا بمدى زيادة أو نقصان الفروق الفردية.¹

إذن يفترض أن تتضمن عينة دراسة الصدق المرتبط بالمحك خصائص الفئات التي سيتم تطبيق الدراسة عليها لأغراض التنبؤ، والتي يجب أن لا تتسم بالتجانس، فيزيد احتمال أن يكون معامل الصدق الذي هو بمثابة ارتباط منخفضا، وهذا يشير إلى عدم الثقة بالقرار المعتمد على نتائج هذه الدراسة، لذلك بات من الضروري أن يتم اختبار عينة الصدق بعناية أكبر، لتحقيق تمثيل أكثر للمجتمع المعني بعملية التنبؤ، بمعنى أن تتمتع مجموعة الصدق بتباين معقول بين أفرادها ولا تقتصر الدراسة على المقبولين فقط في البرنامج الخاضع لعملية التنبؤ بناء على درجة القطع، هذا على الرغم من أن الاختبار المتنبئ ربما يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة نسبيا.

• **الصدق المرتبط بمحك وعدد فقرات الاختبار المتنبئ**، فقد عرفنا أن مقدار معامل الصدق المرتبط بمحك يعتمد بدرجة كبيرة على معامل ثبات المحك، وأنه لا يتجاوز الجذر التربيعي لمعامل ثبات المحك، كذلك فإن نوعية وخصائص الاختبار المتنبئ، يؤثر كذلك في مستوى الصدق، ومنها الثبات الذي يعتمد كثيرا على عدد الفقرات في الاختبار، فالاختبار الأطول نظريا هو الأقدر على تغطية جوانب المجال السلوكي موضع الاهتمام في عملية التنبؤ، وبشكل أدق، ليس المقصود هنا مجرد إضافة فقرات للاختبار لزيادة معامل الثبات وتحسين معامل الصدق، بل أن العملية تتعلق بإضافة فقرات ذات خصائص سيكومترية فعالة تزيد من مقدار التباين في الدرجات، وتعظم معامل الثبات الذي يعمل على تحسين مؤشرات الصدق تبعا لذلك.

• **يتأثر معامل الصدق المرتبط بالمحك بمعامل ثبات المتنبئ والمحك**، انطلاقا من العلاقة التكاملية بين الصدق بالثبات، فأحدهما (الصدق) شرط لازم لحدوث الآخر (الثبات)، ولا يكون

¹ سوسن، شاكر مجيد (2014)، مرجع سابق، ص112

العكس صحيحا بالضرورة، وبشكل أدق، فإن الزيادة في معامل الصدق مرهون بزيادة التباين الحقيقي العائد إلى السمة، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة معينة في معامل الثبات، بينما الزيادة في معامل الثبات، قد تسبب الزيادة في التباين الحقيقي العائد إلى السمة أو التباين الحقيقي غير العائد إلى السمة، الأمر الذي ربما يكون سببا في زيادة معامل الصدق أو عدمه¹

ومن هنا يجب أن يكون معامل ثبات المحك والمقياس عاليا، لأن القيمة الحقيقية لمعامل الصدق الذي ما هو في الأساس إلا الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فلا يمكن أن تتجاوز مؤشر الثبات.²

إذن فمعامل الصدق المرتبط بمحك (المتنبئ أو التزامني) ما هو إلا معامل ارتباط بين المتنبئ والمحك، وحتى يكون معامل الصدق ذا معنى ودلالة، لا بد من أن يكون كل من معامل ثبات المتنبئ، ومعامل ثبات المحك عاليا ومقبولا بدرجة معينة، بمعنى أنه لا بد من توفر افتراض غياب الأخطاء العشوائية في كل من المحك والمتنبئ، وهو افتراض يجعل قيمة معامل الصدق تساوي (1)، وهذا طموح صعب التحقق، وما دام الواقع كذلك، فإن انخفاضا على مستوى معامل الصدق المحسوب سوف يحدث وهذا يشير إلى أن معامل الصدق المرتبط بمحك لا يمكن أن يتجاوز حاصل ضرب الجذر التربيعي لمعامل ثبات كل من المتنبئ والمحك.

8. أنواع الصدق المرتبط بالمحك

يعتمد الصدق المرتبط بالمحك على تطوير أداة القياس (المتنبئ) ومن ثم تطبيقه على الأفراد ثم الانتظار لفترة زمنية معينة، ويتم جمع درجات هؤلاء الأشخاص على المحك

¹ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص293
² سوسن، شاكر مجيد (2014)، مرجع سابق، ص112

ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في المرتين، وهذا هو المعامل الصدق المرتبط بالمحك لأداة القياس التي تم تطويرها، واستنادا إلى الفترة الزمنية المذكورة يتحدد نوع الصدق.

وتتميز أدبيات القياس والتقويم بين نوعين من الصدق المرتبط بمحك أحدهما يسمى الصدق التنبؤي والآخر يسمى بالصدق التلازمي، ويعتمد هذا التمييز على إمكانية توافر محكات أداء لاحقة أو مستقبلية ومحكات أداء راهنة.

8. 1. الصدق التلازمي (أو التزامني) Concurrent Validity

ويعني صدق كشف العلاقة بين الاختبار ومحك تجمع البيانات عليه في وقت أو قبل إجراء الاختبار، أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر يحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار، على أن يعطي الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي نطبق فيه الاختبار.¹

إذن فهذا النوع من الصدق يتعلق بدرجة اقتران تباين درجات اختبار بتباين درجات اختبار آخر يطبق في الوقت نفسه تقريبا²، ويدل على قدرة درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام، ومثال ذلك العلاقة بين درجات الطلبة على اختبار منتصف الفصل الدراسي ودرجاتهم على الواجبات المطلوبة منهم في المقرر ذاته، أو العلاقة بين درجات الطلبة على اختباري وكسلر وبينيه.

وقد وضع علام³ خطوات هذه طريقة بالشكل الموالي:

¹ ملحم، محمد سامي، (2010)، مرجع سابق، ص275.

² علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص208

³ المرجع نفسه، ص209



الشكل رقم (2) يوضح خطوات تقدير الصدق التلازمي للاختبار

ويستطيع المعلمون الاستفادة من الصدق التلازمي للاختبار في إعداد اختبارات أخرى جيدة ومتطورة يستخدمونها في تقييم طلبتهم، فعلى سبيل المثال إذا استخدم معلم ما اختبار مقاليا ثبت صدقه فإنه سيبنى اختبارا موضوعيا يكون في نفس المجال، ويقوم بتطبيق كلا الاختبارين في وقت واحد ومحدد ويعتبر ذلك محكا صادقا، إذا أسفرت النتائج عن معاملات ارتباط عالية بين درجات الطلبة في كلا الاختبارين.¹

8. 2. الصدق التنبؤي Predictive Validity

يعني صدق المحك التنبؤي بإيجاد العلاقة بين نتائج الاختبار ونتائج المحك نحصل عليها في المستقبل، والغرض من الصدق التنبؤي هو تحديد مدى امكانية استعمال علامات مقياس ما للتنبؤ عن علامات مقياس آخر يسمى المحك.²

وهكذا تبين أن الاختبار يكون صادقا تنبؤيا إذا ما انسجمت نتائجه مع نتائج محك آخر مرتبط بالسلوك الذي يقيسه الاختبار، وهذا المجال قد يكون النجاح في العمل أو النجاح في الدراسة المستقبلية أو يكون اختبارا آخر يقيس نفس السلوك.³

¹ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، مرجع سابق، ص 215

² ملحم، محمد سامي، (2010)، مرجع سابق، ص 275

³ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، مرجع سابق، ص 116

إن فائدة الصدق التنبؤي تتعلق بتقدير مدى صلاحية الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد في المستقبل، أي بمدى اقتران تبيان درجات اختبار منبئ بتباين درجات اختبار المحك، أي درجة العلاقة بين درجات اختبار ونمط معين من السلوك المستقبلي، وهذا يتطلب مرور مدة زمنية بين الحصول على درجات في الاختبار التنبؤي ودرجات أو تقديرات الاختبار المحك الذي نقرر في ضوءه صدق القرار.

إن الصدق التنبؤي يعني قدرة الاختبار على التنبؤ بنجاح الفرد في مهنة أو دراسة معينة، ويتم الحصول على صدق التنبؤي بتطبيق الاختبار على عينة معينة من الأفراد ثم نخضعهم الى تدريب أو الدراسة لفترة من الزمن ثم نقوم بتقييم أدائهم في تلك المهنة أو الدراسة، ونقارن بين الدرجات التي تحصلوا عليها في الاختبار والدرجات التي تحصلوا عليها في المهنة، فإذا كان الأداء في الاختبار يطابق الأداء في المهنة دل ذلك على أن للاختبار القدرة على التنبؤ.¹

وقد وضع علام² خطوات هذه طريقة بالشكل الموالي:

- 1- الحصول على درجات الأفراد على الاختبار
- 2- الانتظار إلى حين حدوث السلوك المتنبئ به
- 3- الحصول على درجات الأفراد على المحك
- 4- إيجاد معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك

الشكل رقم (3) يوضح خطوات تقدير الصدق التنبؤي للاختبار

¹ مقدم، عبد الحفيظ (2011). مرجع سابق، ص ص 174-178

² علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص 209

ويحسب الصدق التنبؤي في اختبار ما بإيجاد مقدار العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك آخر تجمع عنه المعلومات فيما بعد وتستخدم النتيجة التي تحصل عليها عادة للتنبؤ بأدائه أو النتيجة مستقبلا ويستخرج بمقارنة نتائج الاختبار مع نتائج اختبار أو معدل تراكمي للتلميذ نحصل عليه مستقبلا يستعمل عادة في اختبار القدرات واختبارات الانتقاء.

ويستخدم الصدق التنبؤي في كثير من الاختبارات المهنية أو اختبارات القبول في الكليات والجامعات، حيث يتم الاعتماد على بعض الاختبارات في التنبؤ بالنتائج التي يحصل عليها المفحوصون مستقبلا، فكلية الطب التي تقبل الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة في شهادة الدراسة الثانوية العامة، تنتظر الى هذا الامتحان على أنه صادق في التنبؤ بنجاح الطالب في الطب، وحين تقوم بعض المؤسسات المهنية بإجراء اختبارات قبول للموظفين المتقدمين إليها فإنها تعتقد بأن لهذه الاختبارات قدرة تنبؤية تشير إلى أن الموظفين الذين يتجاوزون اختبار القبول سينجحون مستقبلا في ممارسة العمل الذي سيلتحقون به.¹

8. 3. الفرق بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي

على الرغم من التشابه بين الصدق التنبؤي والصدق التلازمي، إلا أن بعض المهتمين في القياس يؤكدون بأنهما وجهان لموضوع واحد، وهو الصدق التجريبي، ففي الوقت الذي يعبر الصدق التلازمي عن صورة واقع السلوك في الحاضر، فإن الصدق التنبؤي هو عن واقع السلوك في المستقبل.

وتشترك الطريقتان في أن كليهما تستخدم محكا خارجيا لدراسة حجم الارتباط بين درجات الاختبار والمحك، إلا أن الفرق ينحصر في الفاصل الزمني، في حالة صدق التلازمي يتم الحصول

¹ عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، مرجع سابق، ص 115

على درجات الاختبار والمحك في نفس الوقت تقريبا، بمعنى أن الفاصل الزمني قصير أما في حالة الصدق التنبؤي فيتم الحصول على درجات الاختبار أولا وبعد فاصل زمني (لا يقل عن ستة أشهر) يتم الحصول على درجات المحك.¹

وإذا كان الصدق التنبؤي يحاول معرفة صلاحية درجات الاختبار في تنبؤ بدرجات الأفراد في المستقبل، ومثال ذلك درجات التحصيل في الثانوية العامة كمؤشر للنجاح في الجامعة ودرجات التحصيل في الرياضيات كمؤشر للنجاح في كلية الهندسة، ودرجات التحصيل في الأحياء كمؤشر للنجاح في كلية الطب، فإن الصدق التلازمي يحاول قياس صلاحية درجات الاختبار في استخدامها بدلا من درجات المحك، الذي قد يكون من الصعب الحصول عليها بدقة وفي وقت قصير، ومثال ذلك استخدام أدلة لتقويم أداء المعلم بدلا من المحك وهو قياس أدوات المعلم المختلفة في الواقع العملي، أو استخدام مقياس لتقدير خصائص الشخصية للفرد بدلا من إجراء المقابلات الشخصية لهم، والتي تستغرق وقتا وجهدا كبيرين.²

إذن فالصدق التنبؤي يهتم بالتنبؤ والصدق التزامني يهتم بالوصف، ويستخدم الصدق التزامني كثيرا في المجالات الصناعة وانتقاء الأفراد والتشخيص الذي يتطلبه، وتقدير درجة امتلاء الفرد الذي يود الالتحاق بهذا العمل لعينات من السلوك ممثلة لهذه المهارات، كما يفيد في تقدير الصدق للاختبارات الصفية، فالمعلم عادة ما يهتم بالسلوك المستقبلي لتلاميذه ومن الصعوبة عليه إجراء دراسات تتبعية لتقدير مدى صدق الأساليب التعليمية التي يتبعها، لذلك يمكنه تقدير صدق هذه الأساليب من خلال سلوك تلاميذه في الوقت الراهن، إذ من المعلوم أن العلاقة بين المتغيرين تقل مع مرور فترة زمنية طويلة نسبيا وعليه فإن اختبارات الاستعدادات ترتبط

¹ مقدم، عبد الحفيظ (2011). مرجع سابق، ص353

² مقدم، عبد الحفيظ (2011). مرجع نفسه، ص354

بالتحصيل الدراسي في الوقت الراهن بدرجة أكبر من ارتباطها به بعد مرور عدة سنوات، ومن هنا يمكن الاعتقاد بأن قيمة الصّدق التنبؤي تنخفض عن قيمة الصّدق التزماني، وتعد قيم معامل الصّدق التزماني حدوداً قصوى لمعامل الصّدق التنبؤي، وهذا يعني أنه إذا كانت قيمة معامل الصّدق التزماني (70) مثلاً فإنه يتوقع أن يكون مقدار معامل الصّدق أقل من ذلك إذا استخدم المحك نفسه في الحالتين¹

9. طرق تقدير الصّدق التنبؤي

تتعدد طرق تقدير الصّدق التنبؤي اعتماداً على مجالات استخدام الاختبارات والمقاييس ونوع القرارات التي تسترشد بالبيانات المستمدة من دراسات الصّدق، غير أننا سوف نعرض بعض الطرق شائعة الاستخدام حسب ما أوردها صلاح علام (2011) ومخائيل امطانيوس (2016).

9.1. طريقة تعتمد على الارتباط بين الاختبار التنبؤي واختبار المحك

حيث يمكن تقدير الصّدق التنبؤي في المجالات التربوية ومجالات الأعمال والوظائف عن طريق متابعة تطبيق اختبار معين على جميع المتقدمين في شهور مختلفة، دون أن يستخدم الاختبار في أغراض الانتقاء وإنما يستخدم في أغراض البحث، بل وأحياناً لا يجرى تصحيح الاختبار إلا بعد إلحاق بعض هؤلاء المتقدمين بالعمل، فالذين تم إلحاقهم يستمرون في العمل مدة زمنية معينة ثم تجمع بيانات استخدام الاختبار أو المقياس المحك، أو أي أداة لجمع معلومات مناسبة عن هؤلاء المقبولين وتحسب قيمة معامل الارتباط بين درجات كل من الاختبار التنبؤي والاختبار أو المقياس المحك.²

¹ النبهان، موسى (2013)، مرجع سابق، ص283
² علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص196

فإذا كانت هذه القيمة مرتفعة بدرجة كافية يمكن اعتبار قرارات القبول أو الرفض صادقة ويصبح الاختبار التنبؤي جزءاً من عملية الانتقاء لشغل وظائف أو أعمال معينة.

وينبغي مراعاة العوامل التي تؤثر في معامل الصدق التنبؤي، كما أنه يمكن تفسير قيم معامل الصدق التنبؤي بنفس الطريقة التي تفسر بها قيم معامل الارتباط، وذلك باستخدام مفهوم التباين المشترك لدرجات كل من الاختبار التنبؤي واختبار المحك الذي نحصل عليه بتربيع قيم معامل الصدق التنبؤي.

9. 2. طريقة تعتمد على استخدام معادلة الانحدار في التنبؤ بدرجات الاختبار المحك

يمكن التنبؤ بقيمة أحد المتغيرات إذا علمنا قيمة متغير آخر باستخدام صيغة معادلة خط الانحدار Regression Equation التي تعتمد على قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين.

لذلك يمكن استخدام هذه المعادلة في التنبؤ بدرجة الفرد في الاختبار المحك بمعلومية درجته في الاختبار التنبؤي اعتماداً على قيمة معامل الصدق التنبؤي، غير أن هذا يتطلب أن تكون العلاقة بين درجات الاختبارين خطية، ويمكن تقدير أخطاء التنبؤ باستخدام صيغة الخطأ المعياري للتنبؤ¹.

وتتيح البرامج الإحصائية حساب هذه المعادلات وتمثيلها البياني بطريقة سهلة وبسيطة فيتم التوصل على معادلة الانحدار باستخدام قيمة معامل الارتباط بين هذا الاختبار والاختبار المحك، ويمكن استخدام هذه المعادلة بعد ذلك في التنبؤ بدرجات أفراد عينات أخرى مماثلة للينة التي استمدت منها بيانات هذه المعادلة في الاختبار المحك، إذا علمنا درجاتهم في الاختبار التنبؤي.

¹ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، مرجع سابق، ص198

غير أنه ينبغي في هذه الحالة مراعاة عدم استخدام عدد كبير من الاختبارات التنبؤية والاقتصار على اختبارين أو ثلاثة نظرا لأن كثرة الاختبارات المرتبطة بالاختبار المحك لا تسهم إسهاما ملحوظا في تفسير تباين درجات هذا الاختبار أكثر مما يسهم بثلاثة اختبارات مثلا، ولكن ينبغي مراعاة أن يكون الارتباط بين الاختبارات التنبؤية منخفضة، وارتباطها باختبار المحك مرتفعا لكي تسهم في التنبؤ إسهاما جيدا وبذلك نكون أكثر جدوى في التنبؤ ولا تتطلب وقتا أو جهدا كبيرا في التطبيق¹

وعلى الرغم من أن الاختبارات التنبؤية تشتمل على مفردات يفترض أنها تميز بين المجموعات أو تتنبأ بالنواتج، إلا أن المفردات المنتقاة التي تميز بين أفراد مجموعة معينة ربما لا تميز بين أفراد المجموعة الأخرى، فالارتباط بين درجات اختبار تنبؤي معين ودرجات اختبار المحك في المجموعة الأصلية التي استخدمت في بناء الاختبار تنبؤي معين لا تؤدي إلى معاملات صدق مرتبط بمحك معقولة ولكن ستذبذب من مجموعة إلى أخرى، لذلك يفضل إجراء دراسة صدق مستعرض Cross Validation على عينة جديدة مستقلة من الأفراد تكون مستمدة من المجتمع الذي سيطبق عليه الاختبار فيما بعد، وهذا الأسلوب يهدف لإعادة فحص بيانات الصدق على المجموعة الجديدة فالمفردات التي كانت مميزة نتيجة للصدفة سوف نجد أنها أصبحت غير مميزة عند إعادة تطبيق الاختبار، أما إذا بينت دراسات الصدق أن النتائج متماثلة في المجموعتين فإن هذا يعد دليلا على العلاقة بين المنبئ والمحك، ولا ترجع إلى عوامل الصدفة، ولكن إذا كانت النتائج مختلفة فإنه ينبغي بناء مفردات جديدة ترتبط بالمحك.²

¹ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، مرجع سابق، ص199

² المرجع نفسه، ص199.

9. 3. طريقة تعتمد على جدول التوقع

تستخدم هذه الطريقة في وصف العلاقة بين درجات اختبار تنبؤي ودرجات اختبار المحك وتعتمد على جداول يمكن تكوينها تسمى جداول التوقع Expectancy Table، وتنظم بشكل يسمح بتقدير أرجحية حصول فرد على درجة أو تحقيقه لمستوى معين من الكفاية في اختبار محك إذا علمنا درجته في اختبار تنبؤي، أي أن هذه الجداول تفيد في تقدير احتمالات نجاح الأفراد الذين حصلوا على درجات معينة في الاختبار التنبؤي.¹

وتعتمد هذه الطريقة على تصنيف الأفراد انطلاقاً من مستويات الكفاية أو النجاح لديهم استرشاداً بالنسب المئوية أو التكرارات النسبية لعدد الحالات التي حققت مستويات نجاح معينة وتدوينها في جداول التوقع الناتجة عن دراسات الصدق.

ولتكوين جدول التوقع ينبغي الحصول على توزيع درجات كل من الاختبار التنبؤي واختبار المحك، وتقسيم درجات كل من الاختباريين إلى عدد من الأقسام، ويفضل أن تكون هذه الأقسام متساوية في عددها، وليس في مدى درجتها، ونوجد عدد الأفراد الذي ينتمون إلى كل قسم من هذه الأقسام، وكذلك التكرارات النسبية أو النسب المئوية من الأفراد في كل قسم من أقسام اختبار المحك لكل فئة من فئات درجات الاختبار التنبؤي.²

ويمكن توضيح ذلك بالمثال الافتراضي التالي:

نفترض أن الاختبار التنبؤي هو امتحان القبول في الجامعة واختبار المحك هو نتائج الطلاب في الجامعة، ولنفترض أنه أجريت دراسة الصدق التنبؤي للبيانات المستمدة من هذين الاختبارين فعندئذ يمكن تكوين جدول التوقع وفقاً للخطوات التالية:

¹ علام، صلاح الدين محمود (2000)، مرجع سابق، ص200

² المرجع نفسه، ص202.

- تمثل فئات درجات اختبار القبول على محور الأفقي، وأقسام أو فئات نتائج الطلاب على المحور الرأسي وتكون جدول توزيع تكراري لعدد طلاب في كل خلية من خلايا الجدول.
- نحول عدد الطلاب في كل خلية إلى نسب مئوية من العدد الكلي للطلاب كل فئة من فئات الدرجات اختبار القبول.

ويمكن إجراء هذه الجداول بالاعتماد على الجداول المركبة في البرامج الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، لكن يشترك تقسيم فئات الاختبارين بطريقة تسمح بظهور الفروق بين النسب والتكرارات الناتجة عن تقاطع الأعمدة والخطوط.

وما يعاب على هذه الجداول استخدام فئات درجات الاختبار التنبؤي لكل قسم من أقسام درجات المحك مما يقلل من الدقة في التفسير، كما أن بيانات هذه الجداول تستمد من عينات من الأفراد في الماضي، وربما تختلف خبراتهم عن خبرات الأفراد الذين نتبأ بدرجاتهم في المحك بعد ذلك، وهذا يتطلب الحيطة والنظرة الفاحصة عند تفسير البيانات المدونة في هذه الجداول، نظرا لأن الاختبارات التنبؤية لا تقيس خصائص مهمة أخرى لدى الأفراد مثل المثابرة، والمبادأة والدافعية، مما قد يؤثر في نتائج التوقع، إضافة إلى أن بيانات هذه الجداول تستمد عادة من عينة عدد أفرادها قليل نسبيا، مما يجعل هناك خلايا فارغة أو قليلة العدد مما يؤدي إلى عدم اتساق قيم الاحتمالات.¹

ونظرا لأن هذه الجداول استمدت من مجموعة من الأفراد، فإن تفسير هذه القيم ينطبق على المجموعة ككل، أي أن التوقع أو التنبؤ هنا لا يتعلق بكل فرد على حدة وإنما يتعلق بمتوسط المجموعة، إذ ربما لا يؤدي الأفراد أداء يتفق وتوقعاتنا، وإنما ربما نجد بعضهم يؤدي أداء أفضل مما توقعنا، لذلك لا يجب أن نخبرهم بتوقعنا عن أدائهم المنخفض.²

ومع هذا فإن استخدام جداول التوقع يسهم في ترشيد الانتقاء بدرجة أفضل مما لو تم الانتقاء دون استخدام أساليب تنبؤ علمية، ويمكن للمسؤولين عن التوجيه تكوين جداول توقع لمساعدة الطلاب في اتخاذ قرارات تتعلق بالتخصصات التي يرغبون بالالتحاق بها وتزويدهم بالمعلومات الضرورية لكل تخصص ومتطلباته.

¹ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، مرجع سابق، ص206

² المرجع نفسه، ص207

9. 4. طريقة تعتمد على نظرية المنفعة

اتضح لنا أن جداول التوقع تفيد في ترشيد قرارات انتقاء الافراد، كما اتضح كيف تتأثر هذه القرارات بدرجة الصدق التنبؤي لأدوات القياس المستخدمة وبنسبة القبول ونسبة النجاح، غير أن هذه القرارات تتأثر أيضا بالمنفعة النسبية Utility للنواتج المتوقعة وما يتعلق بهذه النواتج من كلفة وعائد، فنظرية القرارات تستند إلى نظام لتعيين قيم لمختلف النواتج من حيث المنفعة النسبية، وهذا يتطلب تحليلا منظما لعلاقة النواتج بكلفتها وعائدها، وهذا التحليل يعد ذا فائدة كبيرة في مجال انتقاء الأفراد باستخدام الاختبارات والمقاييس التنبؤية.¹

فكثير من المؤسسات والهيئات تعنى بانتقاء الأفراد من خلال برامج تختص بعمليات الفحص والانتقاء، وتتطلب هذه البرامج تمويلا لإعدادها وتطويرها تطويرا مستمرا، وعندما يقبل فرد ويلتحق بالعمل فإنه يؤدي منفعة للمؤسسة إذا كان ناجحا مما يعد بمثابة عائد للمؤسسة، أما إذا لم يتبين نجاحه فإنه بذلك يعد بمثابة فاقد للمؤسسة، وفي جميع هذه الأحوال تبدو أهمية تحليل كلفة وعائد القرار الذي يتخذ وما يترتب عليه، وهذا يتطلب تقدير قيم المنفعة لكل من هذه القرارات متضمنة الكلفة المالية والعائد.²

فمثلا عائد العامل الناجح على المؤسسة ربما يتم تقديره بطرح المرتب الذي يتقاضاه وكلفة الأجهزة أو الآلات التي يستخدمها في العمل من جملة عائد إنتاجه، وربما ندخل أيضا بعض المتغيرات الأخرى مثل تأثيره في إنتاجية زملائه أو مدة انقطاعه عن العمل بسبب ظروفه الطارئة وهكذا، أما كلفة العامل الذي يتبين عدم فاعليته فإنه يمكن تقديرها من كلفة برنامج الانتقاء، وكلفة إلحاق فرد آخر للقيام بعمله وفاقد الإنتاجية التي يترتب على ذلك.

¹ علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، مرجع سابق، ص207

² المرجع نفسه، ص208.

وإذا كان تحديد قيمة المنفعة والعائد أو الفاقد ممكنة في القطاع الاقتصادي، فيكفي تحديد نسب الريح والإهدار، فهي في المجال التعليمي أصعب، وي طرح العديد من الإشكالات، والخالصة أن تقدير الصدق التنبؤي لقرارات الانتقاء ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار كلفة وعائد البرنامج الاختباري وما يترتب عليه من منفعة، ومحاولة ترجمة ذلك اقتصاديا، مما يجعل مفهوم الصدق التنبؤي له دلالة عملية لصانع القرار.

10. مشكلة صدق الاختبار التحصيلي

تعتمد الإدارة التعليمية على أدوات القياس والتقييم المختلفة في اتخاذ جملة من القرارات المهمة المتعلقة بانتقاء الدارسين وتصنيفهم وتحديد مسارهم التعليمي، أو وضعهم في المكان المناسب، فيتم قبول بعضهم لدراسة تخصص ما ورفض آخر استنادا على نتائج تلك الأدوات، أو الحكم بانتقال طالب ودرسوب آخر، عادة ما تكون تلك القرارات مبنية على نتائج هؤلاء الطلبة على اختبارات تحصيلية، الأمر الذي يثير العديد من التساؤلات بجدوى هذا الإجراء ويصدق هذا الاختبار وموثوقيته.

وقد طرحت اشكالية صدق اختبارات التحصيل من قبل العديد من الباحثين، ودعت إلى ضرورة استناد عمليات الانتقال والانتقاء والتوجيه على أسس وقواعد محددة، بمعنى أن يستحدث نظام للانتقاء، لا يأخذ بعين الاعتبار الاختبارات التحصيلية فحسب بل يدعمها باختبارات وأساليب تقدير أخرى تسمح بتقادي مشكلة صدق اختبار التحصيل.

ولا تختلف طرق حساب معاملات الصدق ومعانيه في الاختبارات التحصيلية عنها فيما عداها من الاختبارات، إلا من حيث تفضيل استخدام طرق معينة تتناسب مع طبيعة المادة، ففي الاختبارات التحصيلية يوجد الصدق بطريقتي تحليل المحتوى Content analysis والتحليل

المنطقي logical analysis. وهذا لا يعنى أنهما الطريقتان الوحيدتان في ميدان التربية إذ تستخدم كل الطرق الأخرى في إيجاد الصدق.¹

وأهم أسباب شيوع استخدام طريقتي التحليل المنطقي وتحليل المحتوى أن واضع الاختبار التحصيلي لا يجد وقتاً كافياً لدراسات مستفيضة، إذ أن الاختبار التحصيلي الجيد هو الاختبار الذي يساير المنهج الدراسي الذي يقيسه، وهذا المنهج يختلف من بيئة إلى أخرى ومن نوع معين أو مرحلة معينة من التعليم إلى آخر، ناهيك عن اختلافات بعض المناهج بين مدارس المنطقة الواحدة واختلافات طرق تدريس المقرر الواحد في المادة المعينة من مدرس إلى آخر ومن فصل دراسي في مستوى معين إلى آخر، كل هذا يوجب عمل اختبارات لتحديد مجال معين ضيق وبالتالي تتعدد اختبارات التحصيل التي تقيس نفس المادة في نفس الفرقة الدراسية، وهذا التعدد من شأنه أن يجعل اختبارات التحصيل عرضة دائماً للتغيير والتجديد مما لا يسمح بفرصة كافية لقيام الباحث بدراسات الصدق والثبات وغيرها من البحوث التي تلتزم بها الاختبارات في المجالات الأخرى.

فإذا أضفنا إلى هذا أن طبيعة المادة المقاسة، وهي غالباً مقرر موضوع معين، تحول بين الباحث وبين القيام بدراسات تجريبية تتبعية، وبينه وبين القيام بأنواع أخرى من التحليل مثل التحليل العاملي، وجدنا أن أنسب طرق إيجاد الصدق في الاختبارات التحصيلية هما طريقتي تحليل المنهج والتحليل المنطقي.

وفى تحليل المنهج يقوم واضع الاختبار بدراسة الأهداف ودراسة المحتوى أي المنهج الدراسي وتحديد أجزائه ونسبها، ثم يقوم بوضع فقرات تناسب كل هذا، واضعاً في اعتباره أن مثل عدد من الفقرات جزء من المحتوى بحسب وزن هذا الجزء بالنسبة للمنهج المقاس كله، وهو الأمر الذي أثبت

¹ عبد السلام، محمد أحمد (1960)، القياس النفسي والتربوي، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية، ص508

التطبيق العملي عجز الأسئلة عن تقديم عينة ممثلة المحتوى المنهاج الدراسي، وهذا ما يقلل من صدق تلك الاختبارات (صدق المحتوى) ويزيد من أثر عامل المصادقة في النجاح والرسوب أو ما يسمى "يانصيب الامتحانات".¹

أما في التحليل المنطقي فيقوم الباحث بوضع المفاهيم التي يود أن يكون التلاميذ قد حصلوها بعد أن درسوا المنهج، ثم يعالج الفقرات منطقياً لتبين درجة تغطيتها لهذه المفاهيم متمسكاً بتحصيل الأهداف الذي يميز بين التلميذ الضعيف والتلميذ المتفوق، وفي الحالتين يهتم الباحث بأن يكون الاختبار كافياً في تمثيل المنهج الدراسي.

والمحك الذي يغلب استخدامه في الاختبارات التربوية هو النجاح الدراسي، فإذا كان أغلب الحاصلين على درجات مرتفعة في الاختبار ناجحين دراسياً، كان الاختبار صادقاً، وإذا تزايدت نسبة الناجحين في الفقرة بارتفاع مستواهم، كان الاختبار صادقاً، وهنا تختار الفقرات التي تميز بين الأفراد بما يتفق مع تميزهم إلى مستويات دراسية مختلفة، ولكن استخدام تقدم الدرجات إذا ارتبط بالنجاح الدراسي، وتزايد نسب الناجحين في الفقرة إذا تدرجت مستوياتهم الأكاديمية، استخدام هذين الدليلين كمحك في الاختبارات التحصيلية ليس مشروعاً دائماً

وأول أسباب عدم كفاية هذا المحك، الاختلافات البيئية والإقليمية بين محتويات ومستويات المنهج الدراسي، كما أن بعض المواد الدراسية يتوقف تدريسها في مراحل معينة، وهنا لا يحصل تلميذ الفرقة الأعلى على درجة أكبر بل وقد يحصل على درجة أقل من تلك التي يحصل عليها من يدرس هذه المادة، وليس هذا، بالطبع دليلاً على انخفاض مستوى تحصيل طالب الفرقة الأعلى، إذ

¹ مخائيل، امطانيوس نايف (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، ط1، عمان، الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ص125

أن طالب الفرقة الأقل لو اختبر بنفس الاختبار بعد انتهاء تدريب هذه المادة بمدة، لحصل على درجة أقل من درجته الأولى.¹

ولعل من بين أهم مبررات التحفظ في استخدام نتائج اختبارات التحصيل، هو الانتقادات التي توجه إلى المسؤولين عن بنائها، مما يجعل الحكم على صدقها أمراً مبالغاً فيه، والاعتماد على نتائجها أمراً غير مجد، ويمكن إجمال الانتقادات الأساسية للامتحانات التقليدية فيما يلي:²

- إن الامتحانات التقليدية كثيراً ما تقتصر على قياس المستوى الأدنى من مستويات التعلم وهو مستوى المعرفة الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع بصورة أساسية، وتهمل المستويات الأعلى للتعلم كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وغيرها، أو تعطيها دوراً ثانوياً للغاية ولهذا الأمر انعكاساته الخطيرة على عملية التعلم والتعليم، وعلى التكوين المعرفي والفكري للطالب، وهي بذلك تعد محدودة في قيمتها نظراً لأنها تركز على مظاهر سطحية وغير هامة في التحصيل.
- تعجز الأسئلة التقليدية عن تقديم عينة ممثلة لمحتوى المنهاج الدراسي، وهذا ما يقلل من صدق تلك الاختبارات (صدق المحتوى) ويزيد من أثر عامل المصادقة في النجاح والرسوب أو ما يسمى "يانصيب الامتحانات".
- عدم وجود خطة محددة وواضحة تربط عملية القياس والتقويم بالأهداف التعليمية، مما يؤدي إلى خلق هوة عميقة بينهما، ويضعف بدوره من صدق تلك الاختبارات من جهة قدرتها على تتبع مدى تقدم المفحوص نحو الأهداف التعليمية المرسومة.

¹ عبد السلام، محمد أحمد (1960)، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق، ص 510
² مخائيل، امطانيوس نايف (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، مرجع سابق، ص 125-126

• تفنقر تلك الاختبارات إلى الموضوعية والثبات وتبرز فيها بشكل واضح مشكلة التقديرات والعوامل الشخصية في التصحيح والتي يعبر عنها بالاختلاف بين مصحح وآخر في إعطاء الدرجات (العلامات)، أو حتى عند المصحح نفسه من وقت لآخر، وهذا ما يدعو إلى التشكيك بقيمة تلك الاختبارات بوصفها أدوات غير دقيقة وغير حساسة بصورة كافية للفروق في التحصيل.

• تهمل الاختبارات التحصيلية بصورتها التقليدية الأغراض التشخيصية القياس أو تعطيها وزنا ضئيلا، وكثيرا ما تعجز عن تقديم صورة تشخيصية من مواطن الضعف والقوة في أداء المفحوص، وتسعى هذه الاختبارات إلى تلبية الأغراض الإدارية للقياس والتي تتمحور في إعطاء الدرجات والتقديرات، وتمثل بذلك الأساس الوحيد في اتخاذ القرارات الإدارية المتصلة بالمستقبل الدراسي والمهني للطالب، مع أنها تعاني أساسا من ضعف مستوى الصدق والثبات، ومن عيوب التقديرات الذاتية التي تجعلها مقاييس غير دقيقة وغير موضوعية، بصورة كافية لقدرات الطالب الحقيقية .

وبالإضافة إلى الانتقادات التي توجه إلى الامتحانات التقليدية بوصفها أدوات لقياس التحصيل، تثير هذه الامتحانات مسائل وإشكالات عديدة منها، أنها تجعل عملية التعلم موجهة بفكرة الامتحان وخاضعة لها بحيث يتركز الهدف الأساسي للمتعلّم على النجاح في الامتحان، والحصول على أعلى الدرجات بغض النظر عما تعلمه وأتقنه فعلا من المادة الدراسية. وكثيرا ما تعرض هذه الامتحانات الطلاب المفحوصين لخبرات الفشل والإحباط والقلق، مما يضعف ثقتهم بأنفسهم، ويهدد مستقبلهم الدراسي والمهني، هذا بالإضافة إلى أنها تثير الروح التنافسية وقد تعزز الميول الفردية والأنانية بين الطلاب، كما قد تؤدي إلى إشاعة الفوضى وانتهاك النظام المدرسي.

خلاصة

ومهما يكن من أمر فإن الامتحانات التحصيلية تعاني من نواقص وعيوب كثيرة، وقد يكون من المفيد بدلا من التركيز على تلك النواقص والعيوب التركيز على كيفية تحسينها، والتخفيف من مساوئها ومضارها والاستعانة بوسائل وأدوات تقييمية أخرى تضاف إليها، فالامتحانات والاختبارات بأنواعها تمثل جانبا أساسيا وبالغ الأهمية في العملية التعليمية التعليمية أو جزءا لا يتجزأ منها، ويستحيل بالتالي الاستغناء عنها أو إقصاؤها من هذه العملية، ولكن من الضروري القضاء على تلك العيوب والنواقص التي قد تعود في معظمها إلى سوء استعمالنا لها وعجزنا عن توظيفها بالاتجاه المطلوب وما من شك أن تحسين الامتحانات يجب أن يبدأ بالاختبارات الصفية التي يعدّها المعلم والتي تشغل الحيز الأكبر والأهم من عملية القياس والتقويم التربوي.

الفصل الثالث

سياسة التوجيه إلى الجامعة

تمهيد

يحتل التعليم الثانوي داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين، لذلك تقع عليه تبعات كثيرة فهو مطالب بالوفاء لحاجات المتعلمين في مرحلة حرجية من مراحل حياتهم الدراسية، والتي تتعلق بمصيرهم الدراسي والمهني، وفي نفس الوقت مطالب بالوفاء باحتياجات المجتمع، من خلال إعداد الأفراد للحياة الجامعية وتوجيههم إلى التخصصات التي تتلاءم مع قدراتهم ورغباتهم. والتعليم الجامعي هو استكمال للتعليم الثانوي، لذلك كان لابد من الاهتمام بتوجيه الطالب باعتبار أن التوجيه من أهم العمليات التي تساعد الطالب في التعرف على الجامعة ومتطلبات التخصصات المختلفة فيها، وبالتالي اختيار التخصص الدراسي المناسب، الذي يتلاءم مع قدراته ورغباته.

1. مفهوم التوجيه الجامعي

يعرف التوجيه بصفة عامة على أنه: " تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص التعليمية المختلفة بمطالبها المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته"¹.

والتوجيه بهذا المعنى هو مطابقة بين رغبات الطالب وقدراته واستعداداته، من أجل تحقيق التوافق الأكاديمي، وهو ما ذهب إليه الحربي حين عرّف التوجيه بأنه: "مساعدة الأفراد ليحسنوا الاختيار ويوازنوا الأمور فيما يعرض لهم في حياتهم من التوافق"².

¹ مرسى، سيد عبد الحميد، (1995)، الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة، مكتبة الخانجي. ص188
² الحربي، مصطفى عبد الله، (1986)، دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص17

ولا يحدث التوجيه بشكل عشوائي وغير مقصود فهو عملية تتم وفق أسس علمية، حيث ترى العمرية صلاح الدين أنّ التوجيه: " عملية إرشاد للناشئين على أسس عملية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية الرئيسية وغير ذلك من صفاته الشخصية، حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبير، وبالتالي يتمكن من تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد"¹

وركز سامي ملحم على الطابع التفاعلي للحصص التوجيهية، حيث يرى أن التوجيه: " عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجّه والآخر هو الموجّه، تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيها وتعريف الموجّه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوفر في البيئة من إمكانيات وفرص وكيفية الاستفادة منها".²

والتوجيه الجامعي لا يخرج عن المفهوم العام للتوجيه في المراحل الدراسية والمواقف الحياتية المختلفة، فهو: " عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز إلى وضع إمام الطالب التي تحتوي عليها الجامعة وذلك حسب قدرتها النفسية والعملية ودوافعه، كما إن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختبار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقبة".³

كما أنه: " العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة المهنية العملية وذلك وفق إجراءات محددة وذلك باستخدام وسائل معينة".⁴

¹ صلاح الدين، العمرية، (2005)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الأردن، المجتمع العربي للنشر، ص ص 127-128
² ملحم، محمد سامي، (2010)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 48
³ بن فليس، خديجة، (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 78.
⁴ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: رصد للواقع ورؤية نحو المستقبل. مجلة علم التربية، (27). ص 20.

من خلال التعاريف المقدمة نجد أنّ التوجيه الجامعي هو عملية توزيع الطلبة المتحصّلين على شهادة البكالوريا مباشرة بعد الإعلان عن نتائج الامتحان على الشعب والاختصاصات الجامعية، وذلك بالاستناد على معايير محددة، وهو مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع والشمولية، وتساعد على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة عن طريق الندوات والمحاضرات واللقاءات في الزيارات وغيرها.

2. أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي

في ظل الإقبال الكبير على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة المتقدمين، تنتهج مؤسسات التعليم العالي إجراءات محددة للقبول والتوجيه لاختيار أفضل الطلاب المتقدمين للقبول فيها وخاصة عندما يفوق عدد الطلاب المتقدمين عدد المقاعد المتوافرة، إذ تلك الآليات تتمثل في استخدام طرق علمية محددة تحقق المفاضلة بين الطلاب بصفة موضوعية . ويتم القبول في المرحلة الجامعية على مستوى العالم وفق ركيزتين أساسيتين هما :السعة المكانية، وقدرة الطالب المقبول على الاستمرار في الدراسة بنجاح، وتختلف سياسات القبول والتوجيه ونظمه من بلد إلى آخر وفقا لظروف كل منها، ويمكن تقسيمها بصف عامة إلى ثلاثة نظم وهي:

- النظام الانتقائي (المغلق): ويتشدد هذا النظام في قبول الطلاب الناجحين ويقتصر على المتفوقين منهم فقط.
- النظام المفتوح: ويفتح هذا النظام أبواب الجامعات بحرية أمام الراغبين في الدراسة فيها.
- النظام المختلط (مغلق/مفتوح): يتيح هذا النظام الفرصة للراغبين في القبول به في ضوء عدة شروط تقيد حرية الطالب في الاختيار وتجعله يقبل بالفرع الذي يتفق مع الشروط المسبقة أو يظل خارج التعليم الجامعي .

أما النظام المعتمد في الجزائر فهو قريب للنظام المختلط، فالدولة الجزائرية تتبع شروطا ومعايير خاصة للقبول في جامعاتها أو بعض كلياتها، وعلى الرغم من وجود تشابه بينها وبين بعض دول العالم إلا أن الفوارق تبقى قائمة بينهم في طبيعة هذه الشروط المطلوبة وعددها.

فسياسة القبول والتوجيه الجامعي التي تعتمدها الجزائر تقتضي استقبال جميع الحاصلين على شهادة البكالوريا، في إطار الاعتماد على نظام القبول المختلط، فمن جانب تؤكد على مبدأ القبول الكلي للناجحين في شهادة البكالوريا، بل واعتباره أحد المكتسبات الوطنية للجامعة الجزائرية ومن جانب آخر تفرض شروطا محددة لتوجيه الطلبة المقبولين على مختلف التخصصات وبالتالي فإن هذا يعد أحد عوامل الضغط الكمي في عدد الطلبة الجدد¹

3. معايير القبول والتوجيه في بعض دول العالم

عملا بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية سعت الجامعات عبر العالم، إلى استحداث أنظمة للقبول والتوجيه ومعايير محددة لكي تتم العملية وفق هذا المبدأ، الأمر الذي تطلب منها الحرص على أن تتسم سياسات القبول بالمعايير الآتية:²

- **الجدارة:** وتعني أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبتته من الطالب قدرات، حسبما يشير إلى ذلك أدائه في اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة، وذلك بدلا من الاعتماد على القدرة على دفع الأموال أو النفوذ.
- **العدالة:** بمعنى أن تكون القرارات الخاصة بشروط القبول ومعاييرها محايدة وخالية من أي تحيز أو عدم أمانة أو ظلم.
- **الشفافية:** بمعنى أن تكون معايير القبول معلنة للجميع، وأن تكون عمليات تطبيق هذه المعايير خاضعة للتدقيق.

¹ مشري، سلاف (2012)، الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، ص253-280. ص 268

² الدهشان، جمال علي (2015)، رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول في الجامعات المصرية الحكومية، مجلة نقد وتنوير، العدد 2، ص101-134. ص113

- **المساواة:** بمعنى أن تكون الفرصة متاحة للجميع، وألا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلبة معينين على أساس من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.
- وقد أفرز اختلاف أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي اختلافًا في معايير القبول والتوجيه بين دول العالم، بل وبين مؤسسات التعليم العالي في الدولة الواحدة، تبعًا لسياسة الدولة العامة وتوجهاتها وأهداف التعليم التي تنشدها، وسنقوم بعرض بعض الدول التي تختلف في البيئات والمناطق للتعرف على طرق القبول بجامعاتها وهي:

3. 1. الجامعات اليابانية

- بدأ في عام (1979) في اليابان العمل بنظام جديد للقبول بالجامعات الوطنية والإقليمية حيث قدمت مؤسسات التعليم الجامعي معايير من أهمها اجتياز الطلاب لاختبارات التحصيل التي ترمي إلى تحديد مدى فهمهم للمناهج الدراسية في الثانوية.
- ويتميز اليابان بنظام قاسي للاختبارات ولكنه يتصف بمصادقية شديدة، فالمتفوقون في المرحلة الجامعية هم أنفسهم المتفوقون في امتحانات الوظائف، وتم إلغاء الاعتماد على درجة التحصيل الثانوي واستبدالها بما يلي:¹
- امتحان القبول الوطني للمرحلة الأولى، ويعقد للجميع في موعد واحد في جميع أنحاء البلاد ويشرف إعداده وتطبيقه وتصحيحه المركز الوطني لامتحانات الجامعة.
 - القدرات الخاصة لكل طالب تقاس من خلال اختبار الجامعات في المرحلة الثانية
 - تقييم شامل لنتائج كل متقدم من حيث دراسة تقارير المدارس الثانوية التي درس فيها الطالب .

¹ الزهراني، بندر بن حمدان بن احمد (2000)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، المملكة العربية السعودية، ص ص 34-35

والملاحظ حول هذا النظام أن معايير الانتقاء فيه قاسية جداً، حيث تكون المناصب البيداغوجية المتوفرة في التعليم العالي موضع منافسة شديدة، مما يشكل مصدر قلق لجميع أفراد المجتمع، ولكن يعتبر هذا القلق من النوع الإيجابي الذي يدفع الطلبة إلى الأداء العالي.

3. 2. الولايات المتحدة الأمريكية

يستخدم معدل الثانوية العامة بشكل كبير كمعيار في التوجيه للعديد من الجامعات، وتعد فرصة خريجي الثانوية كبيرة للالتحاق بالتعليم العالي في الولايات المتحدة، إضافة إلى معايير أخرى تعتمد عليها بعض الجامعات، فكل جامعة تضع معايير خاصة بها نظراً للأعداد الكبيرة من الطلاب المتقدمين للتعليم الجامعي، وتتفاوت معايير القبول في الجامعات الأمريكية نظراً لكثرة الجامعات ولعل من أشهر المعايير:

- **المعدل التراكمي لتقديرات الطلبة في المرحلة الثانوية:** حيث تشترط الجامعات الأمريكية حصول الطالب المتقدم للالتحاق بها على معدل تراكمي معين في المرحلة الثانوية يكون في العادة (2.5) من أصل (4)، والطلاب الذين تقل معدلاتهم عن (2.5) تدرس طلباتهم في ظل معايير أخرى، علماً أن (74%) من الجامعات تستند إلى معيار نسبة الثانوية العامة.
- **دراسة موضوعات معينة :** ويشترط للقبول دراسة بعض الموضوعات المقررة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية، أي أن تخصص الثانوية يحدد تخصص الجامعة.¹

- **اختبارات القبول :** وتتمثل في اختبار التقويم المدرسي (SAT) الذي طور إلى نسخة جديدة باسم (SAT-II)، واختبار الكلية الأمريكي (ACT)، وتقوم مؤسسة مستقلة تسمى (مجلس الكلية) تكونت سنة 1900 تحت مسمى "جمعية المدارس والكليات الوطنية" بإعداد هذه الاختبارات، وليس

¹ الزهراني، بندر بن حمدان بن احمد (2000)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، مرجع سابق، ص 35-36

لها ارتباط لا بالجهات المسؤولة عن التعليم العام ولا عن التعليم العالي، ولكن نتيجة الطالب ترسل من قبل المؤسسة إلى الجامعات التي حددها الطالب في اختياراته، مع إرسال نسخة منها إلى الطالب نفسه، وينقسم اختبار ال (SAT) إلى قسمين، يهتم في قسمه الأول بشكل عام بمعلومات درسها الطالب في مقررات العلوم الإنسانية والاجتماعية والأدب، والقسم الثاني يتعلق بالرياضيات والعلوم.¹

- **المقابلة الشخصية:** ويقتصر استخدامها على بعض الكليات أو التخصصات التي تتطلب خصائص معينة لا يكشف عنها غير هذا المعيار مثل كليات الطب والكليات العسكرية.

3.3. في الجامعات البريطانية

يتم القبول في الجامعات البريطانية ومؤسسات التعليم العالي من خلال مكتب التنسيق للقبول، مرتبط بالمجلس المركزي للقبول، مرتبط بالمجلس المركزي للقبول بالجامعات، وتعتبر الجامعات البريطانية أكثر تشددا في شروط قبولها، وكل جامعة تطبق شروطا خاصة بها بالرغم من ذلك فهي تتفق على معايير أساسية أهمها:

- **شهادة إكمال الدراسة الثانوية:** مع ازدياد الإقبال على الجامعات أصبح يشترط على المتقدمين اجتياز المستوى المتقدم من الثانوية (A-Level)، حيث يتدرب فيه الطالب سنتين إضافيتين بعد المستوى العادي من الثانوية العامة، وتقوم الجامعات الرئيسية البريطانية بالاشتراك في إعداد اختبارات الثانوية العامة المستوى العادي والمتقدم، ويعتبر هذا الاختبار رسميا واختبارا مدرسيا واختبار دخول للجامعة في آن واحد، وتشرف عليه الهيئة الجامعية للامتحان المدرسي.

¹ مشري، سلاف (2012)، الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، ص 253-280. ص 268

- دراسة موضوعات مقررة: حيث يشترط للقبول دراسة بعض الموضوعات المقررة في المرحلة الثانوية حسب التخصص المناظر في المرحلة الجامعية.

- اختبار القدرات : وتقوم كل جامعة أو كلية بإعداد اختبار خاص بها حسب طبيعة الدراسة في هذه الكلية، لمعرفة قدرات الطلبة المتقدمين إليها وتوجيههم حسب التخصصات المناسبة¹.

3. 4. في الجامعات السويدية

كان نظام القبول في السويد يعتمد على نتائج الثانوية العامة، ثم حل محله نظام التقرير حيث يقوم بإعداده لجنة من مجلس التربية والمدرسين لتحديد الطلاب المؤهلين للدراسة الجامعية حيث وفي عام 1987، أعلن عن اعتماد اختبارات الطلاب في السنوات الثلاثة لما قبل الجامعة لتمكين الطلاب المؤهلين من الالتحاق بالدراسة الجامعية، وعلى ضوء ذلك يكتب تقرير يوضح مدى قدرات الطالب، بالإضافة إلى إعطاء صورة واضحة عن نشاط المدارس العلمي والتربوي وكفاءة الطلاب فيها، وتأسيساً على ذلك يتم قبول الطلاب المؤهلين في الدراسات الجامعية².

3. 5. جامعات جنوب إفريقيا

وتأتي سياسات القبول بمؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا، وفقاً لقانون التعليم العالي رقم 101 لسنة 1997 ، أصبحت سياسة القبول تتمثل في وجوب حصول الطلاب على الشهادة الثانوية (Senior Certificate)، حيث إن الطلاب الذين ينهون التعليم الثانوي (الصف 12) يدخلون امتحانات الشهادة الثانوية، وكانت تؤخذ هذه الامتحانات في عدد من المستويات (المستوى المنخفض، والمستوى القياسي، والمستوى العالي)، وللحصول عليها يأخذ الطلاب امتحانات فيما لا يقل عن ست مواد دراسية، وهم بحاجة لاجتياز خمس مواد دراسية، والحصول على درجة لا تقل

¹ الزهراني، بندر بن حمدان بن احمد (2000)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول بكليات المعلمين، مرجع سابق، ص 37-38

² أوشن، نادية، (2015)، التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، ص 57

عن 20 % في المادة السادسة، وكذلك الحصول على 950 درجة كحد أدنى من المجموع، هذا بالإضافة إلى إقرار القبول بالجامعات (matriculation endorsement) وهو يمثل اختبار دخول الجامعات، ولكي يكون الطلاب مؤهلين للحصول على الإقرار يطلب منهم الحصول على أربع مواد دراسية في مستوى أعلى من بينهم اثنان في اللغات الرسمية، هذا ويعفى الطلاب الحاصلون على مؤهلات من مدارس أجنبية من اختبارات دخول الجامعات؛ حيث إنهم يحققون نفس المستويات.¹

3.6. الجامعات المصرية

يتم القبول في التعليم العالي المصري، وفقاً للآليات المستخدمة لانتقاء أكفأ المتقدمين لهذه المؤسسات، حيث يتم القبول في المرحلة الجامعية وفقاً لبعدين أساسيين، السعة المكانية، وقدرة الطالب المقبول على الاستقرار في الدراسة الجامعية بنجاح. وتركز عمليات قبول الطلبة من مساري التعليم الثانوي (العام/الفني والمهني) بالجامعات والمعاهد بمؤسسات التعليم العالي على معيار وحيد وهو مجموع الدرجات في امتحانات إتمام الثانوية العامة وفق الإجراءات التالية:²

يحدد المجلس الأعلى للجامعات أعداد المقبولين من الطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة بشعبتيها الأدبي والعلمي (نظام حديث ونظام قديم) ، عن طريق مكتب تنسيق القبول بالجامعات والمعاهد، مع تحديد أعداد مستقلة لكل شعبة للقبول بكلية ومعاهد الجامعات الحكومية، في ضوء نسبة أعداد كل شعبة إلى إجمالي أعداد الطلاب الحاصلين على الثانوية

¹ سالي، عبد التواب محمود محمد (2019)، دراسة مقارنة لسياسات القبول في التعليم العالي بين مصر وجنوب إفريقيا، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص التربية المقارنة والإدارة التربوية، جامعة حلوان، مصر، ص127

² الدهشان، جمال علي (2015)، رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول في الجامعات المصرية الحكومية، مرجع سابق. ص119

العامة، وتحديد حد أدنى للقبول بحيث لا يقل الحد الأدنى للنظام القديم في كل قطاع عن متوسط آخر ثلاث سنوات للحد الأدنى للقطاع.

يتم توزيع الطلبة المتقدمين لمكتب التنسيق على أساس تجميع الجامعات بالنسبة للإدارات التعليمية في عدة مجموعات، بالأخذ في الاعتبار محل سكن الطلاب وإدارتهم التعليمية يتم قبول نسبة 50 % من إجمالي عدد الطلبة المقرر قبولهم كطلاب انتظام بالجامعات الحكومية والبقية كطلبة انتساب وفقا لنظام الانتساب الموجه، وذلك بالكليات التي تطبق نظام الانتساب الموجه، وأن يكون توزيع ال 300 طالب الأوائل في شهادة الثانوية العامة المصرية وفقا للترتيب المحدد من وزارة التربية والتعليم استثناء من قواعد القبول الجغرافي المعمول بها عند توزيعهم على الكليات والمعاهد الجامعية.

تتولى كل كلية توزيع طلبتها على مختلف الشعب والتخصصات بها وفق القواعد الخاصة بها، إلا انه توجد قواعد عامة بالنسبة للقبول بأقسام اللغات والكليات التي تتطلب قدرات خاصة أو اجتياز اختبارات مقابلات للقبول بها.

3.7. الجامعات السعودية

تختلف الجامعات السعودية في تحديد درجة قبول الطلبة فيها وفقا لدرجة أهمية التخصص ومدى حاجة المجتمع إليه، فبينما تطلب كلية الطب البشري (90%) فما فوق، تشترط كلية الآداب (75%)، ويطلب من الطلبة اختيار (04) كليات مرتبة حسب أهميتها لهم، ولتحقيق رغباتهم تقوم عمادة القبول بتصنيفهم وفقا لنسب درجاتهم في الثانوية بالإضافة إلى الشروط الخاصة بكل كلية. ويتم الاعتماد لقبول الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي في مختلف التخصصات على معيارين هما:

- المعدل التراكمي العام للثانوية العامة.

• اختبار القبول والذي يشمل اختبارين، الأول يتعلق باختبار القدرات أو مقياس القدرات المدرسية العامة، والهدف منه اكتشاف أصحاب الموهبة بصرف النظر عن تحصيلهم، فهو أقرب إلى اختبار الذكاء منه إلى اختبار التحصيل، والثاني هو اختبار التحصيل أو مقياس المقررات التعليمية.

ويتم العمل على حساب ما يطلق عليه "النسبة المركبة"، والتي يعتمد حسابها على المعايير السابقة (70%) المعدل العام للثانوية العامة، (30%) اختبار القبول (15%) اختبار القدرات (15%) الاختبار التحصيلي، (ويتم إعداد وتنظيم اختبارات القبول من طرف هيئة مستقلة عن الجامعة هي المركز الوطني للقياس والتقويم، ويعد المركز الوحيد في العالم العربي المتخصص في تنظيم مثل هذه الاختبارات.¹

من خلال النماذج السابقة، نجد أن معايير القبول والتوجيه في الكثير من جامعات العالم تعتمد على امتحان الثانوية العامة أو ما يطلق عليه امتحان نهاية المرحلة الثانوية أو البكالوريا، إضافة إلى شروط أخرى إضافية تتعلق بتخصصات دون أخرى، فيكفي حصول الطالب على شهادة التعليم الثانوي ليضمن منصبا بيداغوجيا في الجامعة، وتضيف بعض الجامعات اختبارات القبول منها ما يقيس القدرات والاستعدادات وأخرى تقيس المهارات الدراسية، إضافة إلى إجراء مقابلات شخصية، في حين تقوم بعض أنظمة التعليم بدراسة بعض المقررات الدراسية التي تؤهل الطالب لاختيار التخصص الذي يرغب فيه.

وهذا في ظل دعوات العديد من الباحثين إلى ضرورة عدم الاعتماد على نتائج الثانوية العامة (البكالوريا) بمفردها كمعيار للقبول والتوجيه في الجامعات، الأمر الذي يتطلب وضع معايير أخرى

¹ مشري، سلاف (2012)، الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، مرجع سابق. ص 268

بالإضافة إلى المعايير الحالية، وذلك لتجنب توجيه الطلبة لتخصصات لا تتناسب مع استعداداتهم وميولهم، حيث أن نتائج الطلبة في هذا الامتحان تتأثر بمتغيرات كثيرة.

4. تطور التوجيه الجامعي في الجزائر

مرّ التوجيه الجامعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بعدة مراحل فرضتها التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ويمكن تلخيص تلك المراحل فيما يلي:

• المرحلة الأولى: الحصول على شهادة البكالوريا.

بعد الاستقلال، كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر دون أي عوائق، هذا بحكم العدد القليل من الطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا، مما أتاح للجميع دون استثناء للالتحاق بالفروع المرغوبة ودون أي شرط يذكر، حيث إن الشرط الوحيد شهادة البكالوريا وهذا راجع إلى السياسة المتبعة آنذاك وهذا لتشجيع تكوين الإطارات.¹

• المرحلة الثانية: استحداث المعيار البيداغوجي أو المسابقة

في فترة السبعينات، ازداد عدد الطلبة إلا أنّ التوجيه بقي يتم آليا، ولكن بشروط بيداغوجية ثابتة تحددها الوزارة مسبقا، وكانت تتمثل في الاعتماد على المعدل العام للبكالوريا أو بعض المواد الأساسية، كما أنها كانت تنظم مسابقات الالتحاق ببعض الفروع كالطب والصيدلة، جراحة الأسنان والهندسة المعمارية، كما إن هناك بعض الفروع تخضع لبعض المعايير منها فرع العلوم الاقتصادية كانت تنظم شبه مسابقة، للتعرف على مدى قدرة الطالب على الالتحاق بالفرع المذكور.

¹ بن فليس، خديجة، (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص79

• المرحلة الثالثة: إدخال معيار التنظيم الجغرافي

وتميزت هذه المرحلة بإصلاح قطاع التعليم العالي، ويتمثل هذا الإصلاح في إنشاء مراكز جامعية وبها معدات جديدة، تحديد الخريطة الجغرافية للجامعات، وبالتالي أضيف شرط آخر في التوجيه، هذا بالإضافة إلى الشروط البيداغوجية الإدارية الأخرى والمتمثلة في التقسيم الجغرافي للجامعات.¹

• المرحلة الرابعة: اقحام البرمجة الآلية في عملية التوجيه

نظرا للعدد المتزايد للطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا، لجأت وزارة التعليم العالي إلى استحداث نظام جديد للتوجيه الجامعي، من خلال استحداث ست جذور مشتركة أو تخصصات يتضمن كل منها مجموع اختصاصات مقاربة، يخضع القبول فيها للشعبة البكالوريا ونتائجها والمقاعد البيداغوجية المتاحة لكل جذع مشترك أو تخصص.

ويخضع هذا النظام في التوجيه إلى البرنامج الجديد الذي تكفل به المعهد الوطني للإعلام الآلي آنذاك، وهذا بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية، وفي ظل الإصلاحات الأخيرة في التعليم العالي تبنت الجامعة الجزائرية نظام ل. م. د. كنظام تعليمي بدلا من التعليم الكلاسيكي الذي عهدته هذه الجامعة، والذي بني على ثلاث مراحل تكوينية هي:²

• مرحلة الليسانس: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات.

• مرحلة الماستر: وتشمل سنتين بمعدل أربع سداسيات.

• مرحلة الدكتوراه: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل دراسات وأبحاث.

¹ بومجان، نادية.(2002)، التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة و إعلام آلي وتكنولوجيا، رسالة ماجستير. جامعة العقيد الحاج لخضر. باتنة، ص56-57

² بن فليس، خديجة، (2014)، مرجع سابق، ص80-81

5. فروع التكوين في الجامعة الجزائرية

في ظل التوجهات الحديثة للتعليم، ومتطلبات الجودة، أصبحت مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتكوين أفضل طاقة ممكنة من المورد البشري، من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالموهب والقدرات، وذلك باستحداث فروع تكوين جديدة تتماشى ومتطلبات عصر الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الكبير، والمتغيرات العالمية التي تستدعي التطور الفعلي على كل المستويات لتغطية مختلف القطاعات بالإطارات ذات الكفاءة العالية، ولا شك أن التنوع في الفروع التكوينية من أهم الوسائل المساعدة على تجسيد مهام الجامعة الحديثة على أرض الواقع.

فالجامعة الجزائرية مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالالتزام الواعي بحاجات المجتمع الأساسية، وهذا يتطلب بالضرورة صياغة لنوعية العلوم التي تدرسها، كما يتطلب التنسيق بين التكوين الجامعي وسوق العمل، ومن هنا يتبين لنا أهمية ربط الجامعة بالقطاع المستخدم.¹

وفي ظل هذا التوجه تبنت الجزائر استراتيجية إصلاحية جديدة وهي المنظومة العالمية ابتداء من سنة (2004)، ويبنى هذا النظام على ثلاث مراحل (LMD) المتمثلة في نظام تكوين (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

ويبين منشور رقم 01 مؤرخ في 15 شوال عام 1440 هـ الموافق 18 جوان سنة 2019 المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2019 - 2020 مجمل التكوينات المضمونة حسب كل ميدان، حيث أشار إلى وجود أربعة عشر (14) ميدانا في التعليم العالي، تتفرع إلى شعب وتخصصات، وتقدم مختلف مسارات التكوين كما يلي:

¹ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: مرجع سابق، ص19

5. 1. ليسانس (بكالوريا + ثلاث سنوات)، وتبنى انطلاقا من إحدى المسارات الآتية:
 - تكوين ذو تسجيل محلي أو جهوي FRL/FRR ، مبني انطلاقا من تكوين قاعدي مشترك لميدان أو شعبة، متبوع بتخصص، يتم اختياره حسب الاستحقاق.
 - شعبة ذات تسجيل وطني FRN تسمح بالالتحاق مباشرة بشعبة تتضمن تخصصا واحدا أو تتفرع الى أكثر من تخصص.
 - تكوينات مهنة، يتم ضمانها في أقسام أو في معاهد العلوم والتقنيات التطبيقية ISTA لمؤسسات التعليم العالي، تبنى هذه التكوينات بالشراكة مع القطاعات المستعملة، وتمنح لخريجها إمكانية الحصول على كفاءات أكاديمية ومهنية تجعل منهم عمليين مباشرة.
5. 2. ماستر ذو مسار مدمج لليسانس MCIL (بكالوريا + خمس سنوات يتوج بشهادتين – ليسانس وماستر) يوافق تخصصا معينًا منذ التسجيل الأول، يجدر التذكير أن الطلبة المسجلين في هذا النمط من التكوين فقط، بإمكانهم متابعة التكوين في هذا الماستر.
5. 3. المدارس العليا للأساتذة (ENS)، تضمن هذه المدارس مسارات مخصصة لتكوين المكونين لفائدة قطاع التربية الوطنية، يتعلق الأمر بثلاثة أطوار: أستاذ التعليم الابتدائي، أستاذ التعليم المتوسط، أستاذ التعليم الثانوي.
5. 4. أقسام تحضيرية في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا، تقضي هذه المسابقة إلى ترتيب المترشحين حسب الاستحقاق وانتقاء الناجحين من بينهم، بعد المصادقة على السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا النجاح في المسابقة التي يتم تحديد كفاءات إجرائها عن طريق التنظيم، وترتبط الأقسام التحضيرية بسبعة ميادين : علوم وتكنولوجيا، علوم اقتصادية، تسيير وعلوم تجارية، علوم

الطبيعة والحياة رياضيات وإعلام آلي، علوم إنسانية واجتماعية، حقوق وعلوم سياسية، هندسة معمارية، عمران ومهن المدينة.

* الأقسام التحضيرية في العلوم والتكنولوجيا: تسمح بالالتحاق بإحدى المدارس العليا التالية :

المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر، المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران، المدرسة الوطنية العليا المتعددة التقنيات بقسنطينة، المدرسة الوطنية العليا للأشغال العمومية بالجزائر
المدرسة الوطنية العليا للري بالبليدة، المدرسة الوطنية العليا للمناجم والمعادن بعنابة، المدرسة العليا للتكنولوجيات الصناعية بعنابة، المدرسة العليا للعلوم التطبيقية بتلمسان، المدرسة العليا للهندسة الكهربائية والطاوية بوهران، المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا بالجزائر، المدرسة العليا للعلوم التطبيقية بالجزائر.

* الأقسام التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية: تسمح بالالتحاق بإحدى

المدارس العليا التالية: مدرسة الدراسات العليا التجارية بالقليعة، المدرسة العليا للتجارة بالقليعة،
المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالقليعة، المدرسة العليا للتسيير والاقتصاد الرقمي بالقليعة، المدرسة العليا لعلوم التسيير بعنابة، المدرسة العليا للمحاسبة والمالية بقسنطينة
المدرسة العليا لإدارة الأعمال بتلمسان، المدرسة العليا للاقتصاد بوهران.

* الأقسام التحضيرية في علوم الطبيعة والحياة: تسمح بالالتحاق بإحدى المدارس العليا التالية :

المدرسة الوطنية العليا للفلاحة بالحرش، المدرسة العليا لعلوم الغذاء والصناعات الزراعية الغذائية بالجزائر، المدرسة العليا للفلاحة بمستغانم، المدرسة الوطنية العليا للبيو تكنولوجيا بقسنطينة،
المدرسة الوطنية العليا لعلوم البحر وتهيئة الساحل بالجزائر (بالنسبة للتخصصين "تربية المائيات" و"صيد الأسماك" لشعبة هيدرو بيولوجيا بحرية وقارية). (المدرسة العليا للعلوم البيولوجية بوهران).

- القسمين التحضيريين في الإعلام الآلي: يسمحان بالالتحاق بإحدى المدرستين التاليتين - :

المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي بالجزائر، المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس.

والملاحظ العدد الكبير لهذه الفروع والبياديين، وكذا التنوع في التخصصات، والذي يضع الطلاب أمام خيارات عديدة وفرص كثيرة، يمكنه الحصول على إحداها إذا توفرت فيه الشروط والمعايير المطلوبة، مع ضمان حصوله على الأقل على مقعد بيداغوجي في الجامعة بمجرد حصوله على شهادة البكالوريا.

6. معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية

إن تنوع فروع الدراسة الجامعية وتعدد التخصصات من أهم الوسائل المساعدة على تجسيد مهام الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، وقيامها بدورها التنموي المطلوب منها.

ولتحقيق ذلك تضطلع الجامعات بعملية التوجيه الجامعي التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية، على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة العملية المهنية، وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة.

عموما، تختلف نظم القبول والتوجيه الجامعي من بلد إلى آخر في العالم، ويرجع ذلك لعوامل عديدة، تتعلق بسياسة التعليم والنظم السياسية والاجتماعية، وفي الجزائر، يعتبر الحصول على شهادة البكالوريا المؤهل الأساسي الذي يستطيع الطالب على أساسه اختيار أحد الفروع الجامعية للالتحاق بها كما يستند التوجيه للتعليم والتكوين إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار المعايير الثلاثة

التالية: ¹

¹ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: مرجع سابق، ص22

- الرغبة المعبر عنها من طرف حامل البكالوريا.
 - شعبة البكالوريا والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا (المعدل العام ونقاط المواد الأساسية)
 - قدرة استيعاب مؤسسات التعليم والتكوين العالين.
- وهذه المعايير تركز في ظاهرها على أهمية اختيار الطلاب للتخصصات التي يرغبون في دراستها وتتوافق مع جانب علمي من جوانب اختيار التخصص، حيث تشير الأدبيات النظرية إلى مفهوم الاختيار على أنه القرار الذي يتخذه الفرد لقبول فرصة من الفرص، وقد ربط (SILLAMY) عملية الاختيار بشرطين هما:
- ضرورة توفير الحرية للفرد أثناء صياغة اختياره .
 - رضا الفرد التام على اختياره نتيجة لمعرفته لأسباب اختياره، وأن يؤخذ بعين الاعتبار إمكانياته أثناء صياغة الاختيار.
- وبناء عليه تقوم عملية التوجيه على عمليتين أساسيتين، هما تحليل الفرد، وتحليل الدراسة، حيث يقوم المسؤولون على التوجيه بدراسة علمية وتقييم لجميع خصائص الفرد وذلك بالاعتماد على أساليب القياس النفسي، إضافة إلى دراسة علمية منظمة شاملة تحدد طبيعة الدراسة وتستوعب جميع المعلومات التي تتعلق بها، وتشمل هذه الدراسة نواحيها السيكولوجية والبيداغوجية¹
- ومنه، فإن عملية التوجيه لا يمكن أن تتم بمعزل عن إطار القيام بعملية المواءمة والتوفيق بين الفرد وبين الدراسة المناسبة .(تحليل الفرد- تحليل الدراسة -إحداث التطابق والمواءمة بينهما).
- وتعتبر عملية التقييم والقياس الأسلوب المتبع لتحليل الفرد وتحليل الدراسة لتحقيق تلك الغاية، بناء على ذلك تتطلب عملية تحليل الفرد الوصول إلى معلومات حول الفرد تتعلق بشكل

¹ دويدار عبد الفتاح، (1995)، أصول علم النفس المهني وتطبيقاته، بيروت، دار النهضة العربية، ص123

عام بجوانب أساسية تتعلق باستعداداته وقدراته العقلية، الميول الدراسية، القيم، سمات الشخصية الذكاء العام، الظروف الاجتماعية والاقتصادية، الحالة الصحية والبدنية.

كما توفر عملية تحليل التخصص معلومات دقيقة حول المتطلبات الواجب توفيرها في الطالب لنجاحه في الميدان الدراسي الذي يوجه إليه، حيث يقوم المختص في التوجيه بوضع الفرد في نوع الدراسة التي تتناسب أكثر مع خصائصه، ولديه حظوظ النجاح فيها دون غيرها، أي يقوم المختص بعملية المطابقة بين ما يتوفر في الفرد من خصائص وبين المتطلبات الخاصة بالفرع الدراسي، وفي هذه الحالة إذن، يتطلب القيام بالتوجيه توفر معلومات شاملة وكافية حول جميع جوانب الفرد ومعلومات حول متطلبات التخصصات وشروطها.

إن اعتماد التوجيه على نتائج الطالب في امتحان البكالوريا فقط يعبر على الاهتمام بجانب واحد من جوانب شخصية الفرد وهو التحصيل الدراسي، ومن المؤكد أن هذا الجانب لا يعكس باقي جوانب الشخصية، التي لها تأثيرها البالغ على توجيهه، كسماته الشخصية وقدراته العقلية واستعداداته ونواحيه الجسمية والصحية وغيرها... خاصة مع اعتماد التوجيه عن طريق المعالجة الآلية، التي وإن نجحت في اختصار الوقت والجهد والمال، إلا أنها كانت في كثير من الأحيان على حساب مصير الطالب، إذ تؤدي هذه المعالجة إلى تهميش الطالب كفرد والتعامل معه كرقم تسجيل، وتزيد هذه الوضعية من توتر الطالب وقلقه إزاء اختيار التخصصات المفروضة وهذا ما قد يشكل له ضغوطات نفسية متواصلة.¹

¹ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: مرجع سابق، ص23

7. كفاءات توجيه حاملي شهادة البكالوريا

7.1. التسجيل الأولي

وقد حدد المنشور رقم 01 مؤرخ في 15 شوال عام 1440 هـ الموافق 18 جوان سنة 2019 كفاءات التسجيل الأولي بعنوان سنة 2020/2019، وكل المناشير التي جاءت بعد هذا التاريخ لم تحدث أي تعديل سوى في استحداث بعض الميادين، أو ضم البعض الآخر، وهدف هذا المنشور إلى تحديد القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا بعنوان السنة الجامعية 2020/2019.

حيث نصّ على أنه يُسمح لكل حاملي شهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معادلة لها بالالتحاق بالتعليم والتكوين العالين، مع تحديد شروط عامة وشروط إضافية لبعض التخصصات والمعاهد والمدارس العليا.

❖ **الشروط عامة:** يستند التوجيه للتعليم والتكوين العالين على المعايير الأربعة الآتية:

- الرغبات المعبر عنها من طرف حامل شهادة البكالوريا.
- الشعبة والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا (المعدل العام وشروط إضافية)
- قدرات استقبالية مؤسسات التعليم والتكوين العالين.
- الدوائر الجغرافية.

ويتم هذا الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا، وهناك شروط إضافية مطلوبة للتسجيل الأولي في الأقسام التحضيرية، وبعض ميادين وشعب التكوين حيث تتطلب المشاركة في الترتيب، في بعض ميادين وشعب التكوين وفي الأقسام التحضيرية معدلات عامة دنيا للبكالوريا، تمّ تحديد غالبية هذه المعدلات في هذا المنشور، بينما بالنسبة

للمعدّلات الدّنيا الأخرى ذات الطابع الوطني، تمّ تحديدها في منشور تكميلي بعد صدور نتائج امتحان البكالوريا، ولا تمنح هذه المعدّلات الحقّ آلياً للتسجيل النهائي.

بالنسبة للسنة الجامعية 2020/2019، بالإضافة للمعدّلات الدّنيا الوطنية للعلوم الطبيّة، استمر العمل بهذه المعدّلات للالتحاق بشعبة الهندسة المعمارية، وعلوم البيطرة (باستثناء معهد البيطرة بجامعة تيارت)، والعلوم السياسية، والمدارس العليا للأساتذة، وميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضيّة، إضافة إلى الشروط السّالفة الذكر، فإن الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة يخضع لإجراء مقابلة شفوية أمام لجنة ، فيما يخص ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضيّة، يشترط تقديم شهادة طبية للقدرة البدنية.

يتمّ التسجيل الأوّلي والتوجيه لحاملي شهادة البكالوريا الجدد على الخط حصريا، وللقيام بهذه العمليات تمّ تخصيص موقعين للأنترنت، لفائدة هؤلاء.

ويتم التسجيل الأوّلي لحامل البكالوريا الجديد باستعماله لرقم التسجيل وللرمز السري الواردين في كشف النقاط المحصّل عليه في البكالوريا، ويمكن للمرشح الولوج عبر الموقع المخصص بواسطة هذا الرّمز المخصّص إلى قائمة التكوينات المسموح له التسجيل بها والتي تناسب نتائجه.

من بين هذه التكوينات المسموح بها، يجب عليه أن يُسجل في بطاقة رغباته وفقا لترتيب تنازلي أربعة (04) اختيارات ممكنة من بين ميادين التكوين في :الليسانس تكوينات ذات تسجيل محليّ / جهوي FRL/FRR والشعب ذات التسجيل الوطني FRN ، والماستر ذي المسار المدمج للليسانس MCIL والأقسام التحضيرية، وشعب المدارس العليا للأساتذة ENS وشعب العلوم الطبية وعلوم البيطرة.

يجب على حامل شهادة البكالوريا أن يحدد في بطاقة رغباته من ضمن الاختيارات الأربعة على الأقل شعبة من شعب التكوين في الليسانس التي تضمنها مؤسسة جامعية، ويجب أن ترسل بطاقة الرغبات، حصريا على الخط، عبر موقع الانترنت المخصص لهذا الغرض.

يُصح حاملو شهادة البكالوريا بالقيام بهذه العملية بصفة شخصية وبطريقة جدية، ويطبع بطاقات رغباتهم.

يعتبر التسجيل الأولي عبر الخط إجباريا لكافة حاملي شهادة البكالوريا، يفقد كل حامل شهادة البكالوريا الذي لم يقدّم ولم يُتمّ تسجيله الأولي عبر الخط وفي الآجال المحددة، كل إمكانية للتسجيل في ميدان أو شعبة التكوين المرغوب فيها.

في حالة الغياب في المقابلة الشفوية الإجبارية بالنسبة لتكوينات المدارس العليا للأساتذة وعدم تقديم الشهادة الطبية للالتحاق بميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، يعتبر المترشح راسبا، ففي هذه الحالة عليه اتباع إجراءات أخرى تضمن له إعادة التوجيه إلى فرع أو ميدان تكويني آخر.

7. 2. المعالجة المعلوماتية واختيار التخصصات الجامعية

تتكفل المعالجة الوطنية المعلوماتية بمجمل بطاقات الرغبات لحاملي شهادة البكالوريا الجدد التي تمّ ملؤها وإرسالها عبر الخط. تؤدي هذه المعالجة القائمة على التوليفة بين المعايير الأربعة للتسجيل الأولي والتوجيه، إلى تلبية إحدى الرغبات الأربع المعبر عنها من طرف كل واحد من حاملي شهادة البكالوريا الجدد.

- توضع نتائج المعالجة الوطنية المعلوماتية في متناول حاملي شهادة البكالوريا على الموقعين المخصّصين لهذا الغرض وفق الرزنامة المذكورة أدناه. من خلال اطلاعه على أحد هذين الموقعين، سيتعرف حامل شهادة البكالوريا على نتيجة توجيهه ومن ثم ينبغي عليه، حسب الحالة:
- تأكيد توجيهه، عندئذ يتقدّم لمؤسسته للقيام بالتسجيلات النهائية حسب الرزنامة المحددة وباحترام الموعد الوارد في بطاقة توجيهه.
 - التقدّم إلى المؤسسة المعنية إذا كان توجيهه خاضعا لمقابلة، وذلك وفق الرزنامة المحددة وباحترام الموعد الوارد في بطاقة توجيهه. يتقدّم المترشح لمقابلة شفوية، بالنسبة للمدارس العليا للأساتذة، ويقدم الشهادة الطبية بالنسبة لميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية، وفي حالة الإخفاق في المقابلة، تعطى للمترشح إمكانية تقديم طلب للحصول على توجيه جديد، باتباع نفس الإجراء مع الأخذ بعين الاعتبار المعدّلات الدنيا للالتحاق بالتخصص المطلوب.
 - في الحالة الخاصة التي لم يتمّ فيها الحصول على أي اختيار من الاختيارات الأربعة، يُقترح على المعني عملية ثانية لإعادة التسجيل الأولي مماثلة للأولى، تسمح له القيام باختيار آخر في ميدان أو شعبة تكوين، باتباع نفس الإجراء وفقا للرزنامة والمقاعد البيداغوجية المتوفرة، وللمعدّلات الدنيا للالتحاق.
 - يمكن للمترشح الذي تحصّل على اختياره الرابع، إن أراد، القيام بطلب توجيه آخر، باتباع نفس الإجراء وفق الرزنامة، والمقاعد البيداغوجية المتوفرة، والمعدّلات الدنيا للالتحاق، يجدر التنكير، أنه بالنسبة لهذه الحالة، يفقد المترشح آليا توجيهه الأول.

أما بالنسبة للتسجيل النهائي، يجب على المترشح في كل الحالات المذكورة أعلاه التقدم إلى المؤسسة التي وُجّه إليها حسب الموعد المخصص له في بطاقة التوجيه، لإيداع ملف تسجيله وتسديد الرسوم واستلام وثائقه الإدارية.

يمكن تغيير الدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا الجدد بالنسبة لميادين وشعب التكوين كما هي محددة في الملاحق المناسبة لضمان توجيه أنجع لحاملي شهادة البكالوريا الجدد نحو مؤسسات التعليم العالي التي توفر قدرات استيعاب وتأطير وإيواء كافية.

وبصفة خاصة، فإنه بالنسبة للشعب التي يمكن الالتحاق بها عن طريق معدّلات وطنية على غرار العلوم الطبية، والمدارس العليا للأساتذة، وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، والعلوم السياسية، والهندسة المعمارية، وعلوم البيطرة، يمكن توجيه حامل شهادة البكالوريا إلى أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي عبر التراب الوطني حسب قدرات الاستقبال.

8. أهمية اختيار التخصص في المسار الدراسي الأكاديمي والإشكالات المتعلقة به

أثبتت الدراسات أن لاختيار التخصص دور كبير في تحقيق التكيف الأكاديمي للطلاب الجامعي حيث أن نجاح الطالب في مساره الدراسي يتوقف بالدرجة الأولى على ملائمة التخصص لقدراته وميوله ورغباته، ولعل اعتماد امتحان البكالوريا كمعيار أساسي في عملية التوجيه في الجامعة الجزائرية يعبر عن الاهتمام بجانب واحد من جوانب شخصية الطالب وهو الجانب المعرفي أو التحصيل الدراسي، ومن المؤكد أن هذا الجانب وحده لا يكفي لتحقيق توجيه سليم، فهو يهمل باقي جوانب الشخصية التي لها تأثيرها البالغ على توجيهه كسماته النفسية وقدراته واستعداداته العقلية ونواحيه الجسمية والصحية وغيرها.

فعملية توجيه الطلبة هي عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه إليه، ومع التزايد الملحوظ في عدد الطلبة على مستوى الجامعات الجزائرية أصبحت عملية التوجيه الجامعي عملية آلية مهمتها الأساسية هي ملأ المقاعد البيداغوجية في التخصصات حتى وإن كان ذلك ضد رغبة الطالب، وقد انجر عن ذلك بروز ظواهر خطيرة كالعزوف عن الدراسة وربما التسرب، بالإضافة إلى ضعف تكوين الطالب وعدم تحضيره الجيد لسوق العمل، وعليه فالجامعة الجزائرية مدعوة اليوم وبصورة مستعجلة إلى التفكير الجاد والفعلي لمحاولة إعادة النظر في وسائل وأساليب جديدة ومعايير موضوعية لتوجيه الطلبة وتوزيعهم على التخصصات الجامعية المختلفة.

وتطرح سياسة التوجيه المعتمدة العديد من الإشكالات ترجع بالأساس إلى ما يلي:

* صعوبة تتعلق بنقص كفايات الاختيار لدى الطالب

ويقصد بها شعور الطالب بنقص قدرته على تحديد اختيارات ناضجة، ونقص قدرته على الاستكشاف والتحكم في المعلومات، فاعتماد التوجيه في الجزائر في تصوراته على مبادئ المنحى التشخيصي للتوجيه يتولد عنها تجسيد واضح لأهم نقائصه؛ فعملية الملائمة التي يقوم بها المختص في التوجيه بين خصائص الفرد والتخصص الدراسي، وفي حالة التوجيه الجامعي الذي يتم عبر المعالجة الآلية، يلغى دور الطالب في تقرير مصيره وتحمل مسؤولية اختياره، فهناك دائما سلطة ما تتولى اتخاذ القرار النهائي الخاص بتوجيهه، وعليه في وقت ما تقبل هذا القرار بعد أن يتم تبليغه به، وبالتالي سيجد نفسه عنصرا تابعا ليست لديه القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه وتحديد أهدافه والتخطيط لتحقيقها.

*** شعور الطالب بنقص قدرته على صياغة اختياراته**

والتي ترتبط بمشاريعه المهنية المستقبلية، ونقص المعرفة بمختلف البدائل المتاحة وكيفية التعامل معها بمرونة في حال عدم الوصول إلى تحقيق أحد هذه البدائل، فالطالب الحاصل على شهادة البكالوريا يجد أنه تنقصه القدرة على ضبط تصوراته حول مهنته المستقبلية، فموقف الاختيار الدراسي هو في غالب الأحيان حدث بشكل مفاجئ له، فمن جانب تجاوز للتو امتحانا مصيريا هو امتحان البكالوريا، كان يستحوذ على كل اهتمامه وتركيزه، ومن جانب آخر إجراءات التوجيه الجامعي التي تعتمد على الآنية، بأن تجعل من عملية الاختيار مطلب مرتبط بوضعية حاضرة، عليه كذلك تجاوزها في وقت محدد، الأمر الذي قد لا يتيح له فرصة التفكير لشكل كاف بمهنته المستقبلية، والتخطيط للوصول إليها، أو معرفة الفروع الجامعية التي تؤهله لها، وبالتالي قد يترك هذا الأمر للصدف والظروف لتوجيهها.

*** الشعور بنقص قدرته على صياغة اختيارات واقعية قابلة للتحقيق**

وذلك راجع لعدم قدرته على الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل كالميول والقدرات والظروف المحيطة بشكل يسمح له بالمفاضلة بين مختلف الاختيارات المتاحة له، فالإجراءات المعتمدة في عملية التوجيه لا تعتمد بأي شكل من الأشكال على تزويد الطالب بمعلومات حول ميوله وقدراته، فالاعتماد فيها على نتائج التحصيل فقط.

*** شعوره بنقص قدرته على مسايرة ومتابعة مدى تحقق الأهداف**

فلا يبذل جهدا للتغلب على العراقيل التي قد تعترضه وتعوقه على إنجازها وتحقيقها، وهذا راجع إلى أن الإجراءات المعتمدة في التوجيه سواء الجامعي أو ما قبله، لم يتح له الفرصة ولم يهيئه لبناء مشروع دراسي مستقبلي، يجند له كل طاقاته لتحقيقه، فالتوجيه كان مجرد توزيع للتلاميذ

على الشعب والتخصصات، يخضع للخريطة التربوية وليس العكس، وهذا ما يقلل من أهمية اختيارات التلاميذ ومن العملية برمتها، وهذا ما يؤكد ما أكدت عليه¹

* نقص القدرة على الاستكشاف والتحكم في المعلومات

ويظهر من خلال شعور الطالب بنقص قدرته على القيام بالبحث، بالاتصال بأشخاص ومصادر، والقيام بنشاطات الاستكشاف للحصول على معلومات حول الفروع من عدة جوانب، مما يؤدي إلى نقص هذه المعلومات لديه أو عدم دقتها، وقد تلعب في هذا الجانب العديد من العوامل أهمها أن المعلومات حول التخصصات والفروع الجامعية غير متوفرة بالشكل المطلوب، وهذا راجع إلى أنه في إطار عملية التوجيه الجامعي لم يتم اعتماد عملية تحليل لمختلف التخصصات من طرف مختصين في هذا الميدان، بل تعتمد معلومات عامة تعطي الصبغة العامة للتخصص، إن لم تكن الصورة النمطية عنه والشائعة عند العامة، والتي قد ترتبط باسم الفرع لا أكثر.

* صعوبات مرتبطة بموقف الاختيار وإجراءاته التنظيمية

وهي الصعوبات المرتبطة بموقف الاختيار بحد ذاته والإجراءات التنظيمية المتبعة في الجامعة في فترة التسجيلات الجامعية، والمتعلقة بشروط الالتحاق بفروع التكوين، فأهم معايير عملية القبول والتوجيه الجامعي في الجزائر تعتمد على المعدلات في امتحان البكالوريا، وعلى أقصى تقدير، وتستخدم في بعض التخصصات بعض اختبارات القبول الإضافية، ولكنها لا تبتعد عن كونها كذلك اختبارات تحصيل.

إضافة إلى إجراءات ملء بطاقة الرغبات ومعالجتها عن طريق الأنترنت، فبالنسبة للتلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا بتقدير "ممتاز" و "جيد جدا"، لا تلبي لهم رغبتهم الأولى مباشرة،

¹ تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: مرجع سابق، ص95

ويخضعون كذلك لعملية ملئ بطاقة الرغبات بأكثر من تخصص واحد ليتم توجيههم إلى أحدها حسب عملية المعالجة الآلية لبطاقات الرغبات.

وعموما يمكن القول إنه من الطبيعي لا يستطيع جهاز التوجيه الاستجابة لرغبات جميع الطلبة في ظل أعدادهم الضخمة والمتزايدة في مقابل العدد المحدود للمقاعد البيداغوجية في كل فرع دراسي مرغوب فيه أو منفور منه، لذلك يتم اللجوء إلى اعتماد ترتيب الرغبات لمحاولة الاستجابة - قدر المستطاع- للرغبة الأولى التي تعتبر هاجس الطلبة وأوليائهم، على افتراض مؤداه أن الاختيار الأول هو المفضل بالنسبة للطلاب مقارنة ببقية الاختيارات في الترتيب.

أضف إلى ذلك قلة الوقت المتاح للاختيار، فعملية الاختيار التي تفرض على الطالب بملء بطاقات الرغبات تكون بشكل مفاجئ وفي ظرف زمني جد محدود لا يتجاوز 10 أيام، وبعد فترة كان فيها اهتمام الطالب كله منصبا على اجتياز امتحان رسمي هو امتحان شهادة البكالوريا الذي يمثل إلى جانب ذلك حدثا اجتماعيا، وبالتالي تشكل وضعية الاختيار ضغطا على الطالب لكونها وضعية مصيرية ولم يسبق أن هيئ لها بشكل كاف.

كما أن لأجواء وترتيبات التسجيلات تأثير أيضا، حيث تتم عادة دون توفر مختصين في التوجيه وفي إعلام الطلبة وإرشادهم، نظرا لغياب مناصب للمختصين في الجامعة الجزائرية، وهذا يؤدي إلى أن تكون عملية التوجيه الجامعي - رغم أهميتها- مجرد عملية روتينية في شكل " حملة " تسجيلات يتكفل بتأطيرها إداريون في مكاتب استقبال للملفات والوثائق، بحيث يصعب على الطالب في هذه الأجواء إيجاد من يقدم له يد العون والمشورة المتخصصة التي تساعد على التغلب على حالة التردد الحيرة في الاختيار في وقت هو في أمس الحاجة إليها.

9. التعليم الثانوي في الجزائر وضرورة إصلاح البكالوريا

تهتم مختلف الأنظمة التربوية بالتعليم الثانوي اهتماما خاصا باعتباره يتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة، كما أنه يعتبر نقطة انعطاف هامة في حياة التلميذ نحو تغيير مسار حياته المستقبلية.

قرر وزير التربية الوطنية عبد الحكيم بلعابد، مع بداية الموسم الدراسي 2019/2020، بعث مشروع إصلاح امتحان شهادة البكالوريا الذي أرجأت الحكومة البت فيه، بسبب عديد التحفظات التي رفعتها آنذاك، وكشف مصدر مسؤول بوزارة التربية أنه من المزمع إيداع مشروع إصلاح امتحان شهادة البكالوريا مجددا على مستوى الحكومة بنسخته الجديدة المعدلة، حيث تقرر الاحتفاظ ببعض النقاط التي كانت موجودة في المشروع الذي أنجز في عهد الوزيرة نورية بن غبريط، خاصة ما تعلق بإدراج بكالوريا على مرحلتين، حيث يجتاز الممتحنون البكالوريا الأولى في السنة الثانية ثانوي في المواد الثانوية، على أن تبرمج البكالوريا الثانية أي الرسمية في السنة الثالثة ثانوي من خلال اختبارهم في المواد الأساسية للشعب المعروفة باسم "المواد المميزة"، الأمر الذي سيترتب عنه تقليص مدة البكالوريا من خمسة أيام إلى ثلاثة أيام ونصف، وهو الإجراء الجديد الذي تسعى الوزارة من خلاله إلى تخفيض ميزانية تنظيم الامتحان.

وترمي النسخة الجديدة إلى إعادة الاعتبار لمواد الهوية الوطنية التي أسقطت في وقت سابق من امتحان شهادة البكالوريا، حيث سيتم إدراجها مجددا والاحتفاظ بها ضمن مواد الامتحان الأخرى ويتعلق الأمر بمادتي التربية الإسلامية والتاريخ بالإضافة إلى مادة اللغة العربية، كما تقرر تقديم موعد إجراء البكالوريا ببرمجتها خلال الأسبوع الأول من شهر جوان من كل سنة.

وأكدت التقارير ونتائج اللقاءات والاجتماعات، أن الوزارة أسقطت بصفة رسمية المشروع الذي أعد شهر جوان من سنة 2018، وتضمن تقليص مرات إعادة امتحان شهادة البكالوريا وتحديدها بمرتين فقط لفئة المترشحين الأحرار بحجة ارتفاع نسبة الإعادة التي تصل إلى 35 بالمائة، حيث تقرر عدم إلغاء الإعادة وتركها مفتوحة لجميع الفئات سواء المتمدرسين، الأحرار أم حتى الموظفين الذين يرغبون في تحسين مستواهم ومعدلاتهم لمتابعة دراساتهم الجامعية في الفروع والتخصصات التي يرغبون فيها، مع الإبقاء على نفس الإجراءات التنظيمية السابقة دون رفع تكاليف التسجيلات، فيما تم إدراج بعض التحسينات على "بكالوريا الأحرار" عبر استحداث ما يعرف "بالمواد المسبقة" التي تقرر برمجتها خلال عطلة الربيع من كل سنة دراسية.

ويذكر قد تم إيداع مشروع إصلاح البكالوريا لأول مرة على مستوى الحكومة سنة 2016 بعد مرور سنة كاملة على تعيين الوزيرة نورية بن غبريط على رأس القطاع، وهو المشروع الذي أثار جدلا كبيرا وسط الأسرة التربوية وأثار حفيظة المجتمع المدني بسبب إسقاطها لمواد الهوية الوطنية من الامتحان، ليتم رفضه على مستوى الحكومة وظل مجمدا عقب التحفظات الكبيرة التي تم رفعها آنذاك، أين طلب منها العمل على إعادة النظر فيه عن طريق إشراك الشركاء الاجتماعيين في إعداد النسخة الجديدة وهو بالفعل ما تم آنذاك، أين تم الاتفاق على إعادة إدراج مادة التربية الإسلامية في البكالوريا، بعدما تمكنت من الحصول على تزكية شاملة للمشروع من قبل نقابات "الميثاق"، لتقوم بطرحه للمرة الثانية على التوالي على الحكومة مطلع سنة 2018.

وأوضح السيد حاج صادق في ندوة صحفية خصصت لتقييم نتائج الفصل الأول من السنة الدراسية 2018/2019، آنذاك، أن "مشروع إعادة تنظيم البكالوريا سيدخل حيز التنفيذ ابتداء من سنة 2020، من خلال إدراج التقييم المستمر كمرحلة أولى في السنة الدراسية 2019/2020 لتتواصل العملية بتقليص عدد أيام اجراء الاختبارات الكتابية إلى ثلاثة أيام بدل خمسة دون حذف

اي مادة ابتداء من السنة الدراسية 2020/2021 ، وأن نقطة البكالوريا تحسب بمركبتين هما نقطة الاختبارات الكتابية التي ستتطلق ابتداء من سنة 2021 ونقطة التقويم المستمر للسنة الثانية ثانوي والسنة الثالثة ثانوي وبالتالي يبدأ احتساب التقويم المستمر في السنة الدراسية 2019-2020. وكان مشروع إصلاح البكالوريا قد لقي إجماع الشريك الاجتماعي (نقابات وجمعيات أولياء التلاميذ)، لكن كل هذه المخططات والإجراءات لم تجد طريقها للتنفيذ نظرا للتغيرات السياسية التي حدثت آنذاك، ومع قدوم الوزير بلعابد، ظهرت مبادرات أخرى مازال قيد الدراسة.

خلاصة

إن تكافؤ الفرص التعليمية ينبغي أن يظل أهم مقوم للسياسة التعليمية في الجامعات الجزائرية، وهو لا يعني توفير فرص تعليمية متكافئة لكل فرد بما تسمح به استعداداته وقدراته وما يتوافق مع ميوله واتجاهاته، فحسب، بل يتعداه إلى مفهوم أشمل يتعلق بتكافؤ الفرص التي تمكن الطالب من التخرج والنجاح، فتكافؤ الفرص في التعليم يتضمن بالإضافة إلي التكافؤ في فرص القبول والالتحاق، تكافؤا في فرص الاستمرار فيه والنجاح والتحصيل والإنجاز، فلا فائدة من إتاحة فرص متساوية في مرحلة من مراحل التعليم بدون توافر المدخلات التي تمكن المتعلمين من النجاح والاستمرار في الدراسة والاستفادة مما يقدم لهم من خبرات.

الفصل الرابع

الإهدار التربوي في الجامعة

تمهيد

إنّ للتعليم، كأيّ نظام، مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وبقدر الاهتمام بالمدخلات وتحسينها وتطبيق عمليات مناسبة، ينعكس ذلك بالإيجاب على المخرجات، فيتحسن الأداء وتتحقق الأهداف، وهو ما تسعى إليه المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها، بإيجاد الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيق ذلك.

ومؤسسات التعليم العالي لم تشذ عن هذه القاعدة، وتحقيقاً لمعايير الجودة الشاملة والاستثمار الفعال، اهتمت الجامعة بتنمية الموارد البشرية، بالسهر على التكوين المثمر للأساتذة والطلبة على حد سواء، الأمر الذي دفعها إلى تطوير عملها مما يسمح بزيادة كفاءتها. ولتقييم كفاءة مؤسسات التعليم العالي، لجأ المختصون إلى قياس مدى نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها بأقل جهد وتكلفة وبأسرع وقت، فظهرت العديد من المصطلحات في هذا المجال، كالفاقد التعليمي، والكفاءة التعليمية، والإهدار التربوي... وغيرها من المفاهيم التي شاع استخدامها نتيجة لتزايد النظرية الاقتصادية للتعليم وتزايد الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق عليه.

1. مشكلات التعليم العالي

رغم الاهتمام الكبير الذي توليه الدول للتعليم العالي، إلا أن مؤسساته تواجه تحديات وتهديدات بالغة الخطورة، نشأت نتيجة للمتغيرات العالمية، وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً، يعتمد أساساً على العلم والتطور التكنولوجي، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البحث عن مشاكلها

ونقاط ضعفها وكيفية تجاوزها، وتتمثل أهم المشاكل التي خرج بها التصريح النهائي لمؤتمر الدول

الأفريقية في النقاط التالية:¹

- اختلال التوازن بين قدرات الاستقبال وارتفاع عدد الطلبة غير المعوض بارتفاع في الميزانية.
- فقدان الحافز لدى الأساتذة الباحثين الذي يرجع إلى ضعف الأجور مما دفع بهم إلى الهجرة.
- النقص الكبير في الوسائل والأجهزة البيداغوجية.
- الارتفاع السريع في عدد الطلبة من جهة والنقص في الوسائل من جهة أخرى تولد عنهما عدة ظواهر أدت إلى تقهقر "الملائمة" و "النوعية" للتعليم العالي.
- ظاهرة التحجيم، وبطالة حاملي الشهادات، ومشكلة النمو الديموغرافي، ومشكلة المساهمات المالية.

كما نجد ضعف العلاقة بين التعليم العالي والتنمية، رغم أن مؤسسات التعليم العالي مؤسسات للتنمية الاجتماعية، فهي تسهم بأبحاثها في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وتحمل لواء الحركة الفكرية المتجددة، بالإضافة إلى كونها المصنع الذي يعدّ الطاقات البشرية من شباب الأمة رجالا ونساء، ويؤهلهم لخدمة المجتمع والنهوض به، ورغم وضوح هذه المفاهيم لدى رجال التنمية والتخطيط والقائمين على مؤسسات التعليم العالي، إلا أن هناك قصورا في المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية الوطنية²

بمعنى أن هناك عدم توافق بين حاجات سوق العمل وبين ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي مما يجعل عددا كبيرا من خريجي المؤسسات يعانون البطالة الصريحة وهذا الوضع له آثار سلبية على مؤسسات التعليم العالي وعلى سوق العمل.

¹ زرزور، أحمد، (2006)، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليانس، ماستر، دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري-قسنطينة، الجزائر، ص177

² المنبهي، نايف، وفرهود، عبد الله، (2014)، التعليم العالي، أهدافه، دوره في التنمية ومشكلاته، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية، ص11

فمن المتعارف عليه أن للجامعة ثلاث وظائف كبرى هي: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع، وقد حصرت أغلب الجامعات العربية نفسها في ميدان التدريس، وصرفت اهتمامها إليه ولم تتوجه إلى البحث وخدمة المجتمع إلا مؤخراً بعد عمليات المراجعة والإصلاح، وإسهاماتها في هذين المجالين محدودة.

2. الإهدار التعليمي ونقص الكفاءة الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي

يقصد بالكفاءة التعليمية، كما عرفها البياتي بالقدرة على إنتاج الخدمة التعليمية أو تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وجهد وفي أسرع وقت، فالكفاءة بهذا المعنى حسب¹ الحاج مفهوم انتقل من الميدان الاقتصادي إلى ميدان التعليم لإخضاعه لمفاهيم وأساليب علم الاقتصاد مثله مثل أي صناعة من الصناعات أو مؤسسة إنتاجية، بقصد رفع كفاية التعليم الذي يعاني من هدر مادي وبشري كبيرين، ويرهق الدول بالذات النامية منها.

إذن فالكفاءة الإنتاجية ترتبط بعدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام التعليمي بنجاح، ويرتبط بهذه الكفاءة الإهدار التعليمي الناتج عن الرسوب أو الإعادة، ويعني عدد التلاميذ الذين رسبوا أو أعادوا السنة مرة أو أكثر، أو تركوا الدراسة وانقطعوا عنها إما خلال السنة أو في نهايتها.

إن الإهدار، كما أسلفنا، مصطلح يدخل في لغة رجال الأعمال وأهل الاقتصاد، إلا أنه دخل المجال التربوي من منطلق أن التربية أصبحت من النشاطات الاقتصادية فالتربية تعتبر استثماراً عندما تستهدف تكوين القوى العاملة المدربة الماهرة المؤهلة، وما يتصل من زيادة دخل الأفراد تبعاً لمستوى التعليم الذي وصلوا إليه.

ولهذا فإن مصطلح الإهدار التربوي يدعو إلى تشبيه التربية بالصناعة نظراً للإمكانات والموارد التي تستخدم في سبيلها، ولذلك فإن النظرة إلى العملية التربوية أصبحت غير قاصرة

¹ الحاج، أحمد علي (2001)، اقتصاديات التعليم، صنعاء، اليمن، دار الشوكاني.

على أنها نوع من الخدمة للمجتمع، وإنما استثمار له عائده ويقول¹: "بأن الإهدار التعليمي هو نتيجة ضعف العملية التربوية وينشأ عنه مشكلات تربوية، واجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة لإتمام دراستهم حيث يحدث الرسوب".

وتقول هادية محمد أبو كليلة بأن " الإهدار التربوي في مفهومه البسيط هو الخسارة أو الفاقد التي تنتج عن رسوب وتسرب وإعادة الطلبة في النظام التعليمي"²

ويعرفه **قدوري** بأنه تلك الظاهرة التي تتجسد في ضياع أو خسارة المال والجهد والوقت المسخرين في سبيل سير وتطوير مسار العملية التربوية وتنشأ هذه الظاهرة لعدة عوامل منها التسرب والرسوب وارتفاع تكلفة التلميذ وتدني مستوى التحصيل.³

ويقول **أحمد محمد الطيب** بأن الإهدار التربوي هو السبب الرئيسي لخفض الكفاءة الإنتاجية في التعليم، ويكون سبباً في ضياع الأموال والوقت والجهد المبذول على التعليم، ويأتي نتيجة لعدة عوامل مسببة فيه منها التسرب والرسوب، وتدني مستوى التحصيلي للطلاب، وارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ.⁴

ومن خلال هذا، نستطيع القول بأن الإهدار التربوي هو تلك الظاهرة التي تتجسد في ضياع أو خسارة المال والجهد والوقت المسخرين في سبيل سير وتطوير مسار العملية التربوية، وتحدث هذه الظاهرة نتيجة لعدة عوامل أهمها التسرب والرسوب وارتفاع تكلفة المتعلم، وتدني مستوى التحصيل.

¹ الداوود، إبراهيم داوود (2010) مشكلة الفاقد التربوي، أسبابها وطرق علاجها، بحث غير منشور، كلية المعلمين، الرياض.
² أبو كليلة، هادية محمد (2001)، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص89
³ قدوري، الحاج، (2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية-ورقلة نموذجاً. رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر، ص55
⁴ محمد، طيب أحمد (1999)، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط1، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ص203

ويتمثل الإهدار التعليمي إذا في مجموع الراسبين والمتسربين إلى خارج النظام التعليمي ويرجع ذلك إلى قصور الإدارة التعليمية عن أداء مهمتها، وقصور النظام التعليمي عن تقديم تعليم جيد للمتخرجين، ولا يقتصر الإهدار التعليمي على الناحية الكمية من حيث أعداد الراسبين والمتسربين ولكن توجد صور أخرى له تتصل بنوعية التعليم الذي يقدمه النظام التعليمي ومدى كفاءته في تحقيق أهدافه.

ومن أهم العوامل المؤثرة في مستوى الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم هما ظاهرتا الرسوب والتسرب، والوضع الأمثل ألا يكون هناك إعادة أو تسرب في المرحلة التعليمية بمعنى أن المدخلات التعليمية تعادل المخرجات التعليمية في نفس الفترة المقررة، وهذا الوضع المثالي نادر الحدوث، أو لا وجود له على الإطلاق، ولكن كلما اقتربت الصورة لاتفاق فوج الطلبة في المرحلة الدراسية من هذا الوضع كانت الكفاءة الإنتاجية الكمية للتعليم مرتفعة.

وترى الباحثة أن الإهدار التربوي في الجامعة هو ما يحدث من ضياع في الجوانب المادية والزمنية للعملية التعليمية، الناتج عن رسوب الطلاب خلال عام دراسي معين أو تسربهم وتخليهم عن الدراسة أو تغييرهم لتخصصاتهم بعد قضاء فترة فيها، ويقاس بنسبة فشل الطلاب في الانتقال إلى المستوى الأعلى.

3. أنواع الإهدار التربوي وأشكاله

عند دراسة ظاهرة الإهدار التربوي في النظم التعليمية فإن ذلك يعني دراستها من جميع أبعادها وجوانبها، ويشمل ذلك الإمكانيات المادية والبشرية، وكذلك تنظيم العملية التعليمية، وجوانب الإشراف التربوي عليها ومتابعتها، وكذلك أعداد الطلاب الخريجين من مراحل التعليم المختلفة، وبصفة عامة هناك أكثر من نوع للهدر التربوي أهمها:¹

- ✓ عدم التوازن بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات القوى العاملة.
- ✓ سوء الإدارة التعليمية، بشرط أن تفهم الإدارة التعليمية على أنها النظام التعليمي نفسه في حركته، أي أنها العملية التي يتم بمقتضاها تهيئة الموارد التعاونية وتعبئتها وتوجيهها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ✓ قصور النظام التعليمي عن تقديم خدمة تعليمية جيدة للذين ينجحون ويتخرجون.
- ✓ تخلف النظام التعليمي عن مواكبة التغيرات الحادثة في المجتمع.
- ✓ عجز النظام التعليمي عن تمكين استيعاب جميع الطلاب ومواجهة الطلب الاجتماعي
- ✓ عجز النظام التعليمي عن تمكين بعض طلابه من الاستمرار بنجاح في المدة المحددة لمراحله التعليمية المختلفة.

ومما سبق نلاحظ أن الإهدار التربوي له نوعان هما:

- الإهدار النوعي أو الكيفي: ويشمل مستوى التحصيل الدراسي.
- الإهدار الكمي: ويشمل الرسوب والتسرب.

إن ما يهمنا في هذا البحث هو الإهدار الكمي بشقيه (الرسوب والتسرب).

¹ العدوانى أحمد بخيت سالم (2006)، كلفة الهدر التربوي الكمي في النفقات التعليمية للمرحلة الثانوية للبنين بمكة، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص ص 29-30

3. 1. الرسوب

إن مشكلة الرسوب من المشكلات الكبيرة التي تعاني منها النظم التعليمية، وهي من الأسباب البارزة لمشكلة التسرب والانقطاع عن الدراسة، والرسوب عملية مكلفة اقتصادياً تزيد من الإنفاق على عملية التعليم، وهو أحد جوانب الإهدار التربوي.

ويعرف الرسوب بأنه الافتقار إلى النجاح عند بعض التلاميذ في إنجاز أو إتمام الواجب الدراسي سواء كان إنجاز وحدة صغيرة كمشروع فردي، أو عند إنجاز وحدة كبيرة، كالعمل في المدرسة في موضوع أو صف، وهو يتضمن غالباً عدم تحقيق انتقال التلميذ إلى صف أعلى¹ فهو بهذا المعنى يشير إلى إعادة الطالب لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفصل الدراسي ويترتب على إعادته شغله لمقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من نفس المدرسة متأخراً عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه.

ويقول محمد منير مرسي بأن الرسوب هو ازدياد عدد سنوات التي يقضيها التلميذ في نفس القسم²، ويعد الرسوب، إذن، مرادفاً لمصطلح الإعادة، فالطالب الراسب هو الذي عجز عن بلوغ المستوى الذي حدده النظام التعليمي كشرط تم بموجبه نقل الطالب من صفه إلى صف دراسي أعلى، وقد يترتب عليه أن يتسرب الطالب من المدرسة باختباره أو يفصل من المدرسة بسبب الرسوب المتكرر، لذا يعده البعض شكلاً من أشكال الفشل المدرسي، ويعني بقاء التلميذ في السنة الدراسة لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات.

¹ العكاشي، بشرى أحمد والزبيدي، كامل، (2005) أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة العراق، ط1، العراق، دار الذاكرة، ص36

² مرسي، محمد منير (1998)، تخطيط التعليم واقتصادياته، ط1، القاهرة، عالم الكتب للنشر، ص150

ويتعلق الرسوب المدرسي بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي، ولكنهم لا يغادرون مقاعد الدراسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي.

3. 2. التسرب

هو ترك الطالب المدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة في المرحلة التعليمية التي تسجل فيها، وهو أيضا انقطاع عن المدرسة انقطاعا دائما وتركه لها بعد أن يلتحق بها سواء حدث الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة، أو في الصف من صفوف الدراسة قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة التعليمية التي سجل فيها.¹

وقد تعددت تعريفات التسرب بتعدد وجهات النظر التي تناولته، حيث عرف أنه ترك مقاعد الدراسة قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم، ويعرفه البعض على أنه انقطاع الطالب عن الدراسة لفترات متقطعة أو بصفة دائمة قبل التخرج، وعدم العودة للدراسة نهائيا، ويعرفه آخرون على أنه العزوف الكلي وعدم الاستمرار بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية مرتبطة بالطفل نفسه أو بمحيطه رغم الحاح السلطات التعليمية على إرجاعه وعودته لإكمال تعليمه.

وبإلقاء نظرة متفحصة على مشكلة التسرب، يتضح أنها ظاهرة موجودة في مختلف المؤسسات التعليمية، وإن كانت تتفاوت في حدتها وتفاقمها من مجتمع لآخر، ومن مرحلة إلى أخرى، وقد أصبحت هذه الظاهرة من الظواهر الواضحة في المجتمع الجزائري، وأضحت تشكل خطرا واضحا على المجتمع وإهدارا كبيرا لميزانية الدولة، مما جعل منها ظاهرة تستوجب من العاملين في الحقل الاجتماعي الدراسة، ومعرفة الأسباب والعوامل المؤدية إليها، ووضع نتائج هذه الدراسة أمام المسؤولين حتى يمكن وضع الحلول المناسبة لها، فرغم مجانية التعليم

¹ الراغب، سعود والضامن، (1990) الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن، دراسة مقدمة إلى مؤتمر حول الإهدار التربوي والاقتصاد والتعليم، عمان، الأردن، ص280

والزاميته في كل مراحل التعليم، الابتدائي والمتوسط والثانوي وحتى التعليم العالي فإن نسبة لابس بها من الطلاب تتسرب من هذه المؤسسات، الأمر الذي يشكل خلا في العملي التعليمية.

4. عوامل الإهدار التربوي

أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على طلبة المراحل التعليمية المختلفة أن ظاهرة الإهدار التربوي تحدث نتيجة عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالنواحي الشخصية والاقتصادية ومنها ما يتصل بالعوامل الاجتماعية والصحية والتربوية، ومن هذه العوامل التي تؤدي إلى الإهدار التربوي ما يلي: ¹

4. 1. العوامل المتعلقة بالرسوب: كضعف الإرشاد والتوجيه التعليمي المطلوبة، وانخفاض المستوى المعيشي للأسرة والذي يؤثر على تحصيل الأبناء ويحد من طموحاتهم، إضافة إلى قصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ بدلا من التركيز على الفهم والاستيعاب، كما أن افتقار بعض المناهج إلى التشويق، وعدم استخدام طرق تدريس حديثة يجعل التلاميذ يعزفون عن الدراسة ويحققون نتائج تحصيلية ضعيفة.

4. 2. العوامل المتعلقة بالتسرب: صنفنا العوامل التي تؤدي إلى التسرب إلى عوامل اجتماعية وعوامل ثقافية وتعليمية، منها: عدم ارتباط المناهج بحاجات المجتمع، وعدم تلبيتها لميول الطلبة وهواياتهم، وانخفاض مستوى الأسرة الصحي أو الاجتماعي أو الكافي أو المادي، إضافة إلى نقص متابعة غياب الطلاب وحضورهم، والتأخر والانقطاع عن الدراسة، بسبب عدم توفر المناخ

¹ منصور، مصطفى (2022)، أهمية الإرشاد التربوي في التخفيف من ظاهرة الهدر التعليمي، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 2، ص200-211، ص203

التعليمي المناسب سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، وعدم توفر المدرسين المؤهلين أكاديميا والذين يحسنون التعامل مع الطلبة، والذين يتقنون كاهل الطلبة بالعبء الدراسي والواجبات.

وتقترح الباحثة تصنيفا لبعض أسباب الإهدار التربوي في الجامعات الجزائرية، والتي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية لعينة كبيرة من الطلبة طرح عليهم سؤال مفتوح مفاده ما الذي جعلك تتخلى عن الدراسة؟ أو تغير اختصاصك؟ أو ما هي الأسباب وراء انخفاض مستوى تحصيلك أو رسوبك؟

وقد تم من خلالها تصنيف الأسباب في مجموعات كانت هي المحاور التي بني عليها استبيان عوامل الإهدار التربوي، وفق ما يلي:

* أسباب شخصية: تتمثل في تدني نسبة الطموح بسبب ظروف قاهرة، ضعف التكيف مع نظام التعليم العالي بالجامعة، تعارض مواعيد العمل مع مواعيد الدراسة، قلة وجود وقت فراغ للدراسة، النظرة المتشائمة إلى المستقبل العلمي والوظيفي، التصور الخاطئ لسهولة الدراسة الجامعية، عدم تحقيق رغبة الطالب في التخصص الذي يختاره، تدني مستوى مهارات البحث العلمي لدى الطالب، ضعف الدافعية نحو الاستمرار في الدراسة.

* أسباب تعليمية: منها تعقيدات إجراءات القبول والتسجيل، ضعف العلاقة التربوية بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، طرق التدريس غير مناسبة، ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي، ضعف مستوى بعض أعضاء هيئة التدريس، صعوبة المناهج وافتقارها إلى عنصر التشويق، سوء معاملة أعضاء هيئة التدريس للطلبة، قلة مصادر المعلومات في الجامعة، مواعيد المحاضرات غير مناسبة، قصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على الحفظ بدلا من الفهم والاستيعاب، عدم ارتباط المناهج بحاجات المجتمع، وعدم تلبيةها لميول الطلبة وهواياتهم، قلة متابعة غياب الطلاب

وحضورهم، والتأخر والانقطاع عن الدراسة، عدم توفر المناخ التعليمي المناسب سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، الأعباء الدراسية والواجبات الكثيرة .

* **أسباب اجتماعية:** كانشغال الطالب بتحسين وضعه المعيشي، كثرة المشكلات الأسرية والاجتماعية المحيطة، بعد مكان الدراسة عن مسكن الطالب، عدم توفر الجو المناسب للدراسة والبحث داخل الأسرة، عدم التشجيع المعنوي من قبل الأهل للطالب، غياب وعي الأسرة بأهمية الدراسة الجامعية، قصور دور وسائل الإعلام في رفع الوعي الثقافي لدى أفراد المجتمع، انخفاض المستوى المعيشي لبعض الأسر في بعض المناطق والبيئات، مرافقة أصدقاء لا يشجعون على التوجه نحو التعليم العالي، ضعف التقدير الاجتماعي لحملة الشهادات الجامعية، غياب التنافس الاجتماعي في الحصول على الشهادات الجامعية، الزواج وتحمل مسؤولية البيت.

* **أسباب اقتصادية:** ضعف جدوى الدراسات الجامعية نتيجة تفشي البطالة، انخفاض المستوى المعيشي للأسرة، التكاليف المالية للأبحاث والنفقات والمواصلات، توفر فرص عمل للطالب يصعب توفرها في المستقبل، عدم كفاية الدعم المادي للطلبة الجامعيين من قبل مؤسسات التعليم العالي.

5. انعكاسات الإهدار التربوي

إن مشكلة الإهدار التربوي من المشاكل التعليمية ذات التأثير الكبير والخطورة البالغة، لأنها تؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية وإضاعة الجهود واختلال مردود العملية التربوية، دون استغلال إيجابي يحقق أهداف المجتمع ويخدم مصالحه، فتترك انعكاسات سلبية في مجالات مختلفة.

إن ارتفاع ظاهرة الرسوب في المراحل التعليمية ككل، للأسباب المشار إليها أعلاه، تنعكس آثارها على الطالب أولاً ثم الأسرة والمجتمع، فالطالب يصبح قلقاً على مستقبله، ويضعف تقديره

لذاته وبقل تكيفه وانسجامه مع مجتمعه، فقد أثبتت العديد من الدراسات بأن الطالب الراسب قد يدفعه شعور بالمرارة والإحباط إلى كراهية المؤسسة التربوية، مما يؤدي إلى هروبه المتكرر وغيابه المتقطع ومن ثم تركه المدرسة.¹

وقد أشار **الحقيل** إلى أن للرسوب أضرار عديدة أهمها:²

- يعتبر عقبة كبيرة أمام التوسع في المرحلة نفسها وتعميمه لأن الطلاب الراسبون يحتلون مقاعد دراسية أطول، كان من الأجدر إشغالها بطلاب جدد.
- يؤخر التحاق الطلاب بسوق العمل وهذا ينعكس على المستوى الاقتصادي للبلاد.
- يتسبب في ضياع الجهود البشرية للنهوض بالأوضاع التعليمية لمستويات أفضل، وعدم تحقيق النتائج المرجوة من الأموال المستثمرة في ميدان التربية.

وجدير بالذكر أن لظاهرتي الرسوب والتسرب العديد من الآثار السلبية على المجتمع فالمنتمون لهذه الفئة كثيرا ما تنقصهم الخبرات العلمية، وينقصهم الإعداد الصحيح لمواجهة تحديات الحياة ومتطلباتها، كما أنها تؤدي إلى حرمان الراسب أو المتسرب مستقبلا من المكانة الاجتماعية المتميزة، نظرا لعدم قدرته على التحاق بفرص العمل الجيدة بالمؤسسات المتميزة.³

أما بالنسبة للمجتمع فيؤدي التسرب إلى هدر كبير يتمثل في الخسارة المادية المباشرة التي يمكن تقديرها حسب أعداد المسربين وتكلفة التعليم، إذ تهدر الأموال المنفقة على المدخلات التي تشمل (التلاميذ، والإدارة، والوسائل التعليمية...) وتكون المخرجات أقل من المتوقع أو المطلوب، ومن ثم عدم تناسب أعداد التلاميذ التي دخلت المدرسة مع المتخرجين منها.

¹ العكايشي، بشرى أحمد والزبيدي، كامل، (2005) أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة العراق، مرجع سابق، ص15
² الحقيل، سليمان عبد الرحمن، (2003)، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط6، الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع، ص198
³ قدوري، الحاج، (2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية-مرجع سابق، ص47

فضلا عن ضياع اقتصادي كبير، ويعد الرسوب أو التسرب من معوقات نجاح الاستثمار في القوى البشرية، وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية التي أجريت في مجال " اقتصاديات التربية " على وجود تناسب بين الكفاية الإنتاجية للتعليم، والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد.¹

حيث أن أعدادا كبيرة من المتسربين يصفون في صفوف الأمية، وما تسببه هذه الأخيرة من إضعاف قدرة الفرد الإنتاجية، وعدم إكفائته على اتباع الأساليب الحديثة في الإنتاج أو التعامل مع الأفكار والقيم الجديدة، كما أنه يسهم في وجود جيوش من البطالة والعاطلين عن العمل، كان بالإمكان استثمار كل هذه الأموال في نواحي إنتاجية تسهم في رفع المستوى الاقتصادي للأفراد.

كما يؤدي التسرب إلى ارتفاع تكاليف التعليم، حيث إن كلفة الفاقد التعليمي هي جزء من ميزانية التعليم تصرف بدون عائد يذكر وبالتالي يحسب هذا الجزء مع التكلفة الحقيقية للتعليم القيمة الحقيقية لميزانية التعليم - الميزانية الكلية كلفة الفاقد التعليمي) والمحصلة النهائية هي الارتفاع في تكاليف التعليم بقدر كلفة الفاقد التعليمي، هذا إلى جانب خفض القيمة الحقيقية للميزانيات المخصصة للتعليم فالتعليم بدون فاقد يعني أن جميع ما يخصص للتعليم يصرف في وجهته السليمة، أما مع وجود الفاقد فإن هناك جزءا من التعليم يذهب بدون مردود.

ولا ينكر أحد أن للهدر التربوي والتعليمي أضرار كثيرة تشمل جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وتؤثر بشكل خاص على التعليم بل وعلى التنمية عامة، وقد تكون هذه

¹ قدوري، الحاج، (2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية-مرجع سابق، ص48

التأثيرات على المدى البعيد بحكم أن الاستثمار في التعليم هو استثمار بعيد المدى، ومن أبرز هذه الآثار وهي:¹

- نقص العائد من الاستثمار في رأس المال البشري، وبالتالي سوف يلتحق بسوق العمل أناس تكون إنتاجيتهم ضعيفة.
- ارتفاع تكاليف التعليم، فكلية الإهدار هي جزء من ميزانية التعليم تصرف بدون عائد يذكر.
- تأخر بعض مخرجات التعليم عن الالتحاق بسوق العمل الأمر الذي يؤدي إلى تأخير خطط التنمية.
- تأثيره على الاقتصاد الوطني من خلال كلفة الفرصة الضائعة لهذه الأموال التي كان من الممكن صرفها لمشاريع أخرى يستفيد منها المجتمع.
- يؤدي إلى زيادة النفقات الجارية على حساب النفقات الرأسمالية.
- يؤخر الرسوب التحاق الطلبة بسوق العمل، مما ينعكس على مستوى دخل البلاد.
- وجود معدلات عالية للرسوب يشكل عائقاً أمام حركة التوسيع في التعليم.
- ضياع وتبديد الجهود المادية والبشرية المخصصة للتعليم.

والرسوب هو أحد العوامل المؤدية إلى الإهدار التربوي، حيث أن الطالب عندما يدرس في صف معين، فإن ذلك يكلف الدولة ميزانية معينة، وهي تكلفة الطالب، هذه التكلفة تخصص للتلميذ على أساس أنه سيحقق الهدف المنشود، وهو نجاحه لنجاح العملية التعليمية، ومن خلال إعادة التلميذ للسنة، فإن ذلك يعني أن الوقت والأموال والجهود التي صرفت عليه في تلك السنة إنما ذهبت هباء منثوراً، وهذه هي ظاهرة الإهدار التربوي.

¹ العدوانى أحمد بخيت سالم (2006)، كلفة الهدر التربوي الكمي في النفقات التعليمية للمرحلة الثانوية للبنين بمكة، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. ص 33-35

6. طرق وأساليب قياس الإهدار التربوي

توجد أساليب متعددة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية للنظم التعليمية، والتي تعبر عن الإهدار التعليمي بكل أنواعه، ولعل من أهمها:

6. 1. طريقة الفوج الظاهري

تعتمد هذه الطريقة على دراسة مجموعة من الطلبة في مستوى واحد لسنة واحدة، دون النظر إليهم إذا كانوا من الراسبين أو المستجدين، وبذلك فلا يتم تتبع هؤلاء الطلبة أنفسهم خلال تدفقاتهم من عام إلى آخر.¹

وتفترض هذه الطريقة أن نسب الرسوب ثابتة بين الأفواج المختلفة، ولا تهتم بالمتسربين وتقيس الإهدار التربوي عن طريق مقارنة عدد المسجلين في صف معين وفي عام دراسي معين بعدد المسجلين في الصف الأعلى مباشرة في العام الدراسي القادم.²

وتستخرج مؤشرات الكفاءة الداخلية بواسطة هذه الطريقة عن طريق نسب التدفق الظاهري من صف إلى الصف الذي يليه حتى التخرج، فكلما كان عدد المتخرجين يساوي عدد المسجلين أو قريباً منه كانت الكفاءة الداخلية الكمية مرتفعة، ولأن هذه الطريقة سهلة الحساب وتقريبية، فهي تستخدم في الأبحاث الموسعة التي لا تتطلب دقة عالية.³

وتستخدم هذه الطريقة عندما لا تتوفر بيانات عن معدلات الانتقال أو معدلات التسرب وتقيس هذه الطريقة الإهدار عن طريق مقارنة عدد المسجلين في صف معين في عام دراسي معين بعدد المسجلين في الصف الأعلى مباشرة وفي العام الدراسي القادم، إلا أنها لا تأخذ الراسبين

¹ الحاج، أحمد علي (2001)، اقتصاديات التعليم، صنعاء، اليمن، دار الشوكاني.

² مرسى، محمد منير، (1983)، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها)، مرجع سابق، ص. 280.

³ السعيد، محمد زين صالح والدحياني، ناصر سعيد علي (2018)، واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سحان في الجمهورية اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 33، (73-95)، ص 81.

في حسابها أو المتسربين أو المحولين من مدارس أخرى فهي حسب الرشدان¹ طريقة غير موضوعية.

6. 2. طريقة الفوج الحقيقي

تقوم هذه الطريقة على أساس تتبع تدفق الطلاب من خلال أفواج حقيقية لهم منذ دخولهم الصف الأول حتى نهاية المرحلة وتخرجهم منها، وهذه الطريقة من أدق الطرق وتطبق في الدول المتقدمة حيث تتوفر البيانات عن حالة كل طالب²

فهي تعمل على متابعة تدفق أفراد الفوج أنفسهم منذ أن سجلوا معاً لأول مرة لأي مرحلة تعليمية، وبالتالي لا يعد المتعلمين الباقين للإعادة في السنوات السابقة من ضمن هذا الفوج ثم تحسب نسب النجاح والرسوب والتسرب للفوج، وقد تأخذ صفاً واحداً فقط، فتدل على الكفاية الداخلية لهذا الصف أو جميع صفوف فتعبر عن كفاية النظام التعليمي في المرحلة بأكملها³، وبهذه الطريقة يتم متابعة الفوج حتى انتهاء جميع طلبة الفوج، إما بالتخرج أو التسرب وحساب نسب الإهدار المتمثلة بالرسوب والتسرب ودراسة أثره على الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في المدة المقررة ضمن المدة المسموحة.

وتشير غنايم (1990) إلى أن هذه الطريقة هي الأكثر دقة من حيث نتائجها، حيث تحتاج إلى بيانات دقيقة عن كل طالب سواء كان ناجحاً أو راسباً أو متسرباً، كما تتطلب القائمين في المدرسة على ملء استمارات خاصة تعرف باستمارات تدفق الطلبة، كما أن العمل بهذه الطريقة مكلف جداً لأن استخدامها يستلزم وجود نظام مركزي يسمى "نظام البيانات المفردة"، يمكن من خلاله تتبع التقدم المدرسي لكل طالب.

¹ الرشدان، عبد الله (2001)، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

² مرسى، محمد منير، (1983)، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقها)، مرجع سابق، ص 278.

³ السعيد، محمد زين صالح والدحياني، ناصر سعيد علي (2018)، واقع الكفاءة الداخلية الكلية للمجتمع سحان في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص 81

6. 3. الطريقة الشاملة

تعتمد هذه الطريقة على دراسة كل الأفواج الدراسية للمرحلة التعليمية حيث تتناول جميع الصفوف التي تتكون منها المرحلة الدراسية، وقد تعتمد هذه الطريقة على طريقة الفوج الحقيقي أو الفوج الظاهري، ويصعب القيام بها إلا في حالة الأنظمة التعليمية صغيرة الحجم¹ إذن فالطريقة الشاملة، كما يدل عليه اسمها، تقوم على دراسة الأفواج الظاهرية أو الحقيقية وتعد تطويراً لها، أي دراسة جميع الأفواج للمرحلة التعليمية خلال مدة معينة، وتفيد هذه الطريقة بإظهار الكفاءة الكلية للنظام التعليمي، وإمكانية استخدامها في المقارنات الدولية، وتفضل هذه الطريقة في حال دراسة الأنظمة التعليمية الصغيرة العدد، أو عندما يكون عدد السنوات الدراسية في المرحلة صغيراً كسنتين مثلاً.

6. 4. طريقة الفوج الصناعي (الافتراضي)

تقوم هذه الطريقة على افتراض فوج افتراضي من الطلبة مكون من (1000) طالب في مرحلة تعليمية معينة ثم تطبق عليهم المعدلات الحقيقية للرسوب والنجاح مع افتراض أن هذه المعدلات لا تعتمد فوارق السن لهؤلاء الطلبة، ثم تكون استمارة تدفق الفوج الصناعي، يسمح بعدد الراسبين والناجحين لكل (1000) طالب خلال سنوات الدراسة²، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تسهل عقد المقارنات بين العديد من الأفواج من حيث معدلات النجاح والرسوب والتسرب لكنها تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، لاسيما عند إعداد استمارات التدفق الطلابي مما جعل استخدامها ضئيلاً.³

¹ الرشدان، عبد الله (2001)، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

² الحاج، أحمد علي (2001)، اقتصاديات التعليم، صنعاء، اليمن، دار الشوكاني.

³ السعيد، محمد زين صالح والدحياني، ناصر سعيد علي (2018)، واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص 82

6.5. طريقة العينات

تعتمد على اختيار عينات من المؤسسات التعليمية المراد قياس كفايتها الكمية أي حساب الإهدار التربوي بها، وتعتبر هذه الطريقة مناسبة في حالة النظم التعليمية كبيرة الحجم، وتعتمد هذه الطريقة على طريقة الفوج الحقيقي أو الظاهري، ولكن هذه الطريقة قد لا تعطي نتائج تفصيلية عامة يمكن الحكم عليها من خلال النظام التعليمي بصفة عامة.¹

6.6. طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج

وتعد من أكثر الطرق الإحصائية ملائمة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم بشكل عام والتعليم الجامعي أو الكليات التطبيقية بشكل خاص، باعتبارها تقدم مؤشرات واضحة يمكن بواسطتها تشخيص الواقع الكمي للنظام التعليمي، وتحديد مستوى كفاءته، تمهيدا لتقدير كلفته وتحديد عائد المادي على الفرد والمجتمع، وتعتمد هذه الطريقة على عدة افتراضات، أهمها أن تحرك أفراد الفوج من صف إلى صف أو صف إلى خارج المرحلة التعليمية مرتبط بما يسمى بمعدلات التدفق الخاص لكل صف ومعرفة التدفق الطلابي يوزع المسجلون في كل صف دراسي وعام دراسي حتى يصلون إلى التخرج²

ووفقا لهذه الطريقة لابد من القيام بعدد من الإجراءات يتم من خلالها حساب العديد من المؤشرات للحكم على ارتفاع أو انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية للنظام التعليمي، ولعل من أهم هذه الإجراءات تحديد فوج خلال فترة دراسية محددة، وتتبع تدفق هذا الفوج من بداية التحاقه حتى تخرجه من الكلية، والذي يسمح لنا هذا التوزيع بحساب معدلات التدفق (نجاح- رسوب - تسرب) لكل صف، ولكل سنة دراسية، ورسم مخطط بياني يصف التقدم الدراسي

¹ مرسى، محمد منير، (1983)، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقها)، مرجع سابق، ص281

² السعيد، محمد زين صالح والدحياني، ناصر سعيد علي (2018)، واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص82

للفوج المعاد تركيبه ومن خلال هذا المخطط يتم حساب عدد من المؤشرات التي تحدد مستوى الكفاءة الداخلية الكمية.¹

7. تكلفة الطالب واشكالية التمويل

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء خاصة من خلال الجانب المالي وما خصص له من ميزانيات ضخمة، وباعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة لذا تعتبر مؤسساته من أهم المؤسسات على مستوى الدولة فهي التي تحقق أهدافه من خلال أنشطتها التي تتماشى وتطورات المجتمع.

لذلك عرفت الجامعة ومنظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كليا لافتا نتج عن الضغط الكبير للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، الذي تسبب أساسا في مشاكل تمويلية كبيرة بناء على المصاريف اللازمة للتأطير والتجهيزات اللازمة للجامعات ومصاريف الهيئة التدريسية وميزانيات البحث العلمي.

مع العلم أن تمويل التعليم العالي في الجزائر هو حكومي، مما يجعل الدولة تتحمل التكاليف دائما، بغض النظر عن ظروف الدولة الاقتصادية، وذلك تماشيا واحتياجات الجامعة اللازمة من المبالغ للحفاظ على مستوى أدائها ومزاولة أنشطتها بشكل عادي.

وهو أيضا من المعايير الموضوعية لحساب الفاقد في التعليم من حيث دقة التقديرات وفوارق النسب المختلفة لجوانب التكلفة، وكلما كانت حسابات التكلفة أقرب إلى الواقع ساعد ذلك على نجاح الخطة التعليمية، وتختلف تكلفة التلميذ من مرحلة لأخرى، إلا أن الرواتب والأجور تحظى بالنصيب الأوفر في كل منهما، ولا شك أن الانخفاض النسبي في تكلفة التلميذ

¹ المرجع نفسه، ص 82

مع المحافظة على مستوى تعليمي جيد يعتبر دالة على نجاح الإدارة التعليمية وكفاءة النظام التعليمي.

وقد تزايدت مستويات تمويل التعليم العالي في الجزائر بشكل ملحوظ، خاصة في الفترة الأخيرة، ومع التزايد الكبير للطلب الاجتماعي للتعليم العالي، ولهذه الزيادة مبرراتها، التربوية والاقتصادية والاجتماعية والتي تتمثل في:¹

- مجانية التعليم حيث تتحمل الدولة نفقات التعليم العالي بنسبة تفوق 98 % والمتمثلة أساسا في أجور ورواتب الأساتذة، النقل والخدمات من إيواء في الأحياء الجامعية ومنح الطلبة.
- ديمقراطية التعليم إذ مكنت الدولة الجزائرية كل أفراد الشعب من التحاق بسلك التعليم دون تمييز.
- زيادة النمو السكاني وخاصة فئة الشباب، فحوالي 65% السكان لا يفوق سنهم 35 سنة من بينهم 48 % يتراوح سنهم بين 06-18 سنة، وهذه الفئة تشكل مدخلات التعليم العالي في السنوات اللاحقة.
- كون الشهادات الجامعية في الجزائر لها مكانة اجتماعية اقتصادية، فأصبح هناك تطلعات من طرف الآباء والأبناء نحو التعليم والحصول على شهادات عليا لاعتبارات تاريخية وحضارية.

إن أبرز التحديات التي تواجه الجزائر في وقتنا الراهن هي وتيرة الارتفاع المستمر لنفقات التعليم العالي نتيجة النمو السكاني الكبير وتزايد الطلب على حق مجانية التعليم العالي لجميع المواطنين عملا بمبدأ العدالة الاجتماعية، جميعها أسباب تثقل كاهل ميزانية الدولة وتدعو على ضرورة إعادة النظر في نسب تمويل هذا القطاع أو إيجاد بدائل أخرى تساهم في زيادة وتنويع مصادره من أجل إنجاح الاستغلال الأمثل لهذه الموارد المالية.

¹ بورحلة، منجية ومساني، صورية وبرهوم، هاجر (2019)، البدائل المقترحة كحل فعال لتمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال، العدد 3، ص 39-55، ص51

إنّ هذه الإجراءات من شأنها تقليل وتخفيف العبء الملقى على التمويل الحكومي رغم عدم كفايته، بتوفير مصادر أخرى للتمويل، وعي في الوقت ذاته ستساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام أفراد المجتمع دون زيادة أعباء التعليم الجامعي، وذلك نظرا للظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد، في ظل محدودية الموارد المالية وصعوبة توفير الأموال اللازمة لتمويل التعليم العالي والذي سيؤدي بدوره لتحقيق آثار سلبية على الاقتصاد الكلي للدولة، ومن ثمة التخفيف من انعكاسات الإهدار التعليمي.

8. مشكلات التزايد السريع لعدد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي

من بين المشكلات المادية والمالية التي أثرت على السير العقلاني والفعال للعملية التكوينية بالجامعة الجزائرية نجد:

- النقص المتزايد للموارد العامة لتمويل المؤسسات الجامعية، ففتح المراكز الجامعية في كامل التراب الوطني، اعتمادا على وسائل لا تسمح بأداء عملها كالجامعات، وفقر هذه الأخيرة للأجهزة والأدوات اللازمة في العملية التعليمية، يجعل من تكوين الطلبة تكويناً علمياً أمراً غاية في الصعوبة.

ومن أجل ترشيد النفقات والتكاليف الموجهة لقطاع التعليم العالي، تعمل جميع الدول على تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لنظامها التعليمي، من خلال وضع برامج واستراتيجيات واضحة لتحديد حجم الإهدار (الرسوب والتسرب) في مختلف التخصصات والعمل على التقليل من نسبته قدر الإمكان، من خلال الاهتمام بإعداد الأستاذ وتكوينه وتطوير البرامج والمناهج الدراسية بما يتماشى والتطورات العالمية، وتطوير واستعمال الوسائل التكنولوجية في ميدان التعليم.

- زيادة عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي نتيجة النمو الديموغرافي، وسياسة ديمقراطية التعليم وتعميمه، أدى إلى زيادة الطلب على التعليم العالي.
 - مجانية التعليم في الجزائر والمشاركة الرمزية للطلبة (حقوق التسجيل والإقامة والإطعام)، يلقي بعاقبه على ميزانية الدولة، التي أرهقت بسبب التزايد المستمر لعدد الطلبة كل سنة.
 - عدم احترام قواعد الاختيار والتوجيه، يجعل العديد من الطلبة يتوجهون إلى تخصصات لا يرغبون بها، مما يؤدي إلى إعادتهم للسنة الأولى، ويغيرون الشعب باستمرار، فيطيل ذلك مدة مكوثهم بالجامعة، وهذا نوع من الإهدار التربوي الواجب التقليل منه.
- ومهما يكن من أمر فإننا نعتقد بأن التصدي لمشكلة الإهدار بشكليه الرسوب والتسرب يقتضي مراجعة نظام التكوين داخل المؤسسة الجامعية نفسها، وهذا من حيث التخصصات الموجودة ومدى ملاءمتها لاحتياجات المجتمع، المناهج والبرامج وعلاقتها بتطورات العصر ورغبات واهتمامات الطالب، بالإضافة إلى ضرورة تطوير نظام التقويم والامتحانات وتوفير الكتب والمراجع العلمية ومختلف الوسائل التعليمية الحديثة، والاهتمام بتطوير طرق الإعلام والتوجيه نحو مختلف الشعب والفروع الجامعية، وتكوين الإطار البشري الذي يؤطر عملية التكوين في الجامعة والمتمثل في الأستاذ الكفاء، إلى جانب ضرورة ربط الجامعة بمختلف المؤسسات في المجتمع سواء عن طريق الترصات الميدانية التي يقوم بها الطلاب أو بالأبحاث والدراسات العلمية التي تهدف إلى تطوير المجتمع والرفقي به.

خلاصة

الواقع أن التعليم العالي من القطاعات التي لقيت اهتماما كبيرا من طرف عدد كبير من الدول باعتباره عاملا مهما في تكوين الرأسمال البشري وذلك عن طريق ما يوفره من معارف ومعلومات ومهارات، لذلك فإن الاهتمام الكبير بقطاع التعليم العالي في الجزائر يمكن فهمه على أساس أنه هدف في ذاته من جهة وباعتباره وسيلة لتحقيق التنمية من جهة أخرى، لذا تعتبر سياسة تكوين الرأسمال البشري في مجال التعليم العالي وسيلة بحث لا يمكن الاستغناء عنها في تحديد النموذج التنموي الذي حددت معالمه في استراتيجية التنمية الشاملة، حيث وضعت الجزائر على الدوام ومنذ الاستقلال حصة معتبرة من وسائلها وثرواتها، لكن هذه الحصة أصبحت تتأثر بالأوضاع المالية السائدة والظروف السيئة التي وجدت الجزائر نفسها في حدود ضيقة مما جعلها تضع قيودا صارمة على الإنفاق والاعتماد على كفاءات تتحكم في الطرق الحديثة للتكنولوجيا وبتطبيق أيضا سياسة ترشيد الموارد المالية والبشرية.

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة كونها تساعد الباحث على إنجاز الدراسة، وتمكنه من التأكد من صحة بياناته، فهي بذلك تعتبر من أهم الخطوات الرئيسية للبحث، بحيث أتاحت لنا أخذ صورة عن الظروف الميدانية للدراسة الأساسية.

وبناء على ما سبق وفي إطار دراستنا قمنا بالإجراءات التالية:

- ✓ زيارة بعض مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة (سيتم تفصيلها لاحقاً في الجزء الخاص بعينة الدراسة) قصد التعرف عن قرب على ميدان الدراسة وحصر عدد المسجلين بها في السنة الأولى.
- ✓ كما تم تزويدنا ببعض الوثائق الإدارية، المتعلقة بعدد المسجلين في السنوات المذكورة سابقاً والتخصصات الموجه لها وعدد المتخلين عن الدراسة وعدد الطلبة الذين قدموا طلبات تحويل والتخصصات التي رغبوا بها.
- ✓ التأكد من صلاحية أدوات الدراسة الميدانية (اختبار التكيف الأكاديمي واستمارتي الاستبيان) للتطبيق الميداني من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعتي المسيلة والبليدة-2 خلال السنة الجامعية 2020/2019، للتأكد من صلاحيتها، وذلك من خلال وضوح الأسئلة وقدرتها على قياس ما يراد قياسه من متغيرات.
- ✓ الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحثة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

2. منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفي، الطريقة الاستكشافية، وذلك تماشياً مع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة والمتعلق بتقويم كفاءة معايير التوجيه إلى التخصصات المختلفة في الجامعة، والتي تعتمد على معدلات شهادة البكالوريا، وفحص إمكانية التنبؤ بالمعدل في السنة الأولى جامعي انطلاقاً من نتائج شهادة البكالوريا، ومعرفة تأثير هذه الإجراءات على التكيف الأكاديمي للطلبة وقراراتهم في إكمال الدراسة أو التخلي عنها نهائياً أو تغيير التخصص.

3. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

- **المجال البشري :** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من الطلبة والبالغ عددها إجمالاً (12501) طالباً، والمسجلين في السنة الثانية جامعي في بعض المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية، منهم (5987) طالباً تم التواصل بهم مباشرة في مكان دراستهم حيث وجدت الباحثة تجاوباً ومساعدة من إدارة تلك المؤسسات للقيام بالدراسة الميدانية، وهي المدرسة العليا للإعلام الآلي بباب الزوار بالجزائر العاصمة، والمدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة وجامعة المسيلة، جامعة البليدة-2، جامعة الجلفة، جامعة الجزائر-2 ببوزريعة، وجامعة برج بوعرييج.

إضافة إلى عينة من الطلبة تم التواصل معهم إلكترونياً من خلال مجموعات الماسنجر الرسمية لجامعاتهم أو بوساطة بعض الزملاء والطلبة الذين يزاولون دراستهم في تلك المؤسسات وقد بلغ عدد هؤلاء الذين تم الاتصال بهم إلكترونياً (6514) طالباً، والمسجلين في السنة الثانية أيضاً في المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس، وكليات الطب بجامعتي سطيف والجزائر العاصمة، والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، جامعة قسنطينة، جامعة عنابة، جامعة تلمسان، جامعة خميس مليانة، جامعة معسكر، وجامعة أدرار.

- **المجال المكاني :** تم إجراء الدراسة على عينة من المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمذكورة سابقاً.

- **المجال الزمني :** أجريت الدراسة خلال السنوات الدراسية الجامعية 2020/2019 -

2022/2021 - 2021/2020.

4. مجتمع البحث وعينة الدراسة

كغيرها من الدراسات الميدانية استدعى منا البحث اختيار عينة من مجتمع البحث والمتمثل في طلبة السنة الثانية جامعي في المدارس العليا والأقسام التحضيرية والجامعات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (المذكورة سابقاً)، وقد تكونت عينة البحث من 12501 طالبا وطالبة، وهي العينة المتاحة من مجموع الطلبة الذين تمكنت الباحثة من الاتصال بهم سواء بشكل مباشر في مؤسساتهم الجامعية المذكورة سابقاً أو عن طريق الانترنت.

وتجدر الإشارة هنا إلى العوائق الكثيرة التي واجهتها الباحثة في التواصل مع العينة مباشرة نظرا لعدم ترخيص المؤسسات المعنية بإجراء الدراسة الميدانية بها على الرغم من التماس المساعدة الذي تم تزويدنا به من إدارة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البليدة-2، ويمكن تلخيص خصائص عينة الدراسة من خلال النتائج الموضحة في الجداول أدناه.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الكليات والمعاهد والمدارس العليا المسجلون بها

النسبة المئوية Pourcentage	التكرار Effectifs	
% 10.4	1300	كلية العلوم
%4.9	618	كلية الرياضيات والإعلام الآلي
%27.3	3416	كلية التكنولوجيا
%9.9	1241	كلية العلوم الاقتصادية
%11.9	1489	كلية الآداب واللغات
%13.9	1698	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
%4.9	616	كلية الحقوق والعلوم السياسية
%4.8	599	معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية
%3.7	468	معهد تسيير التقنيات الحضرية
%2.2	276	المدارس العليا للإعلام الآلي
%2.2	270	المدارس العليا للأساتذة
%4.1	510	كليات الطب
%100	12501	المجموع

أجريت الدراسة على عينة قدرت ب 12501 طالبا وطالبة، يزاولون دراستهم في مؤسسات مختلفة تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وكانت النسبة الأكبر منها ممن يزاولون دراستهم في كلية التكنولوجيا بنسبة (27.3%) تليها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة قدرت ب(13.9%) ثم كلية آداب ولغات بنسبة (11.9%)، في حين كانت نسبة العينة في كلية العلوم (10.4%)، تليها كلية العلوم الاقتصادية بنسبة قدرت ب (9.9%) ثم كلية الرياضيات والإعلام الآلي وكلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة قدرت ب (4.9%)، ثم معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية بنسبة (4.8%) ثم كليات الطب بنسبة (4.1%)، يليها معهد تسيير التقنيات الحضرية بنسبة (3.7%)، وأخيرا المدارس العليا للأساتذة ونظيرتها للإعلام الآلي بنسبة (2.2%) لكل منهما.

ويرجع هذا التفاوت والاختلاف في حجم العينة من كلية إلى أخرى نظرا لما أتيح للباحثة التواصل معهم، وكذا العدد الإجمالي للطلبة في الكليات بتخصصاتها المختلفة، وأيضا للتسهيلات التي حظيت بها الباحثة من كليات ومعاهد جامعتي المسيلة والبليدة-2.

جدول رقم (2) : توزيع أفراد العينة حسب سنة الحصول على البكالوريا

المجموع		2021		2020		2019		2018		2017		سنة الحصول على البكالوريا
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
100%	12501	6.7%	839	7.9%	984	8.9%	1220	10.2%	1269	65.5%	8189	

أجريت الدراسة على عينة قدرت ب(12501) طالبا وطالبة، ومثلت نسبة من تحصلوا على البكالوريا سنة 2017 النسبة الأكبر من أفراد العينة، حيث بلغت (65.5%) طالبا وطالبة، تليها سنة 2018 بنسبة (10.2%) طالبا وطالبة، ثم سنة 2019 حيث قدرت نسبتهم من العينة الإجمالية ب (8.9%)، ثم سنة 2020 كانت نسبتهم (7.9%) وفي الأخير سنة 2021 قدرت نسبتهم ب (6.7%).

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	ذكر		أنثى		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
	4344	34.7%	8157	65.3%	12501	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمها إجمالاً 12501 نلاحظ أن نسبة الذكور قدرت ب (34.7%) من مجموع أفراد العينة الإجمالية، في حين قدرت نسبة الإناث ب (65.3%).

جدول رقم (4) : توزيع أفراد العينة على الكليات والمعاهد حسب السن

السن	أقل من 20 سنة		من 20-25 سنة		أكثر من 25 سنة		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
	5750	46%	4817	38.5%	1934	15.5%	12501	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمها إجمالاً 12501 نلاحظ أن الفئة الأكبر من أفراد العينة تقل أعمارهم عن 20 سنة، حيث قدرت نسبتهم ب (46%)، تليها فئة من تتراوح أعمارهم بين 20 و 25 سنة بنسبة (38.5%)، في حين كانت الفئة الأقل هم من تتجاوز أعمارهم 25 سنة بعدد (15.5%).

وبالرجوع إلى توزيع أفراد العينة في كل كلية على حدة، نجد أن النسب في معظم الكليات متفاوتة، وهذا يعكس سياسة القبول المعتمدة في المدارس العليا والأقسام التحضيرية، والتي تشترط إضافة إلى معدل البكالوريا، السن الذي لا يتجاوز 25 سنة، في حين تستوعب الجامعات كل المتحصّلين على شهادة البكالوريا بصرف النظر عن الفئة العمرية التي ينتمون لها.

5. أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض البحث وقصد الحصول على البيانات الميدانية الضرورية، قامت الباحثة بإعداد نسخ إلكترونية عن أدوات الدراسة، تم توزيعها بالتزامن مع توزيع النسخ الورقية وذلك لضمان الوصول إلى أكبر عدد من أفراد العينة المستهدفة، وقد اعتمدنا على الأدوات التالية:

5.1. استبيان التوجيه إلى الجامعة: اشتمل على قسمين: الأول يتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد العينة (كلية الانتماء، الجنس، السن، السنة الدراسية)، والثاني يشتمل على معلومات خاصة بالمسار الدراسي والتوجيه إلى الجامعة.

5.2. اختبار هنري بورو للتكيف الأكاديمي للطالب الجامعي: يحتوي اختبار هنري بورو للتكيف الأكاديمي في صورته الأصلية على (90) بنداً، يجيب المفحوص على كل منها بكلمة (نعم) أو (لا) أو (غير متأكد)، ويخصص لكل فقرة علامة مقدارها (2) أو (1) أو (0) وتعطى العلامة (2) إذا كانت إجابة المفحوص دالة على التكيف الأكاديمي، والعلامة (0) إذا كانت إجابته دالة على سوء تكيفه، والعلامة (1) إذا كانت إجابته غير متأكد، ويحصل المفحوص على علامة كلية في الاختبار تقيس تكيفه الأكاديمي، وهي مجموع العلامات التي يحصل عليها في كل بند من بنود الاختبار.

وقام صابر أبو طالب (1979) بترجمة الاختبار إلى العربية، والتأكد من خصائصه السيكمترية، وقامت سارة محي الدين عبد المطلب أحمد (2007) بتكييف الاختبار على عينة من طلبة جامعة الخرطوم وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، والتأكد من صدقه وثباته ونتج عن عملية التكيف هذه تعديل في بنود الاختبار، من حيث محتوى البنود وشكلها وعددها فعوض استخدام صيغة السؤال، استخدمت الباحثة الصيغة الخبرية التقريرية، ببدائل إجابة (نعم) أو (لا)، وتم الإبقاء على الأبعاد الستة للاختبار، بمجموع (59) بنداً.

ويتكون هذا الاختبار من عبارات جميعها موجبة، وعند تصحيح هذا الاختبار تعطى درجة

واحدة للإجابة (نعم) ولا تعطى أي درجة على الإجابة ب (لا).

وتوزعت البنود على الأبعاد الستة الفرعية للاختبار وفق ما يمثله الجدول الموالي:

الجدول رقم (5) : توزيع بنود الاختبار على الأبعاد الستة.

الرقم	البعد	الوصف	الفقرات	عدد الفقرات
1	التكيف مع المناهج	ويقىس هذا البعد مدى رضا الطالب عن دراسته في الجامعة وقناعاته بالتخصص الذي التحق به ومدى استمتاعه بالمساقات التي يدرسها وإحساسه بأهميتها	من 1-7	07
2	نضج الأهداف ومستوى الطموح	يقىس هذا البعد إدراك الطالب لمدى ارتباط البحوث الجامعية بخطط الطالب المستقبلية	من 8-16	09
3	الفاعلية الشخصية	ويقىس هذا البعد مدى فاعلية الطالب في التخطيط لنشاطاته اليومية وتنفيذها ومدى استخدامه للوقت بفاعلية	من 17-27	11
4	المهارات والعادات الدراسية	يقىس هذا البعد استخدام الطالب للعادات الدراسية الجيدة مثل التلخيص وأخذ الملاحظات واستعمال المكتبة وإبراز النقاط الهامة	من 28-40	13
5	الصحة النفسية	ويقىس هذا البعد مدى ثقة الطالب بنفسه، وبقدراته على مواجهة المشكلات ومدى معاناته من القلق، وأحلام اليقظة والشعور بالغبرة	من 41-51	11
6	العلاقات الشخصية	يقىس هذا البعد قدرة الطالب على التعامل مع المدرسين والزملاء ومدى تعاونه وتفاعله معهم.	من 52-59	08
59	المجموع			

5. 3. استبيان عوامل الإهدار التربوي: تم بناء الاستبيان بالرجوع على دراسات

كل من الرويلي (2017)، وبوجمعة وبوحفص (2017)، والشمري (2014)، وقدوري (2005)

والمخلافي (2002)، والحارثي (2000)، وبالرجوع إلى دراسة Alemi, and all (2021)

ودراسة Morelli, and all (2021)، ودراسة Minaiyan, and all (2020)، ودراسة

دراسة (2009) Najimi, and all ودراسة (2013) Yousaf Ali Khan, and all ودراسة (1980) Mourad barakat .

وكلها هدفت إلى معرفة أسباب تسرب الطلبة ورسوبهم وضعف تحصيلهم، وكذا الانقطاع عن الدراسة وتغيير التخصصات الجامعية، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى تحديد مجموعة من العوامل المتسببة في الإهدار في الجامعة.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عينة من الطلبة طرح عليهم سؤال مفتوح مفاده ما الذي جعلك تتخلى عن الدراسة؟ أو تغير اختصاصك؟ أو ما هي الأسباب وراء انخفاض مستوى تحصيلك أو رسوبك في الجامعة؟ وقد تم من خلالها تصنيف الأسباب في مجموعات كانت هي المحاور التي بني عليها استبيان عوامل الإهدار التربوي، وفق ما يلي:

الجدول رقم (6) : توزيع أسئلة الاستبيان على المحاور الأربعة

الرقم	المحاور	عدد الأسئلة
1	العوامل الشخصية Personal factors	09
2	العوامل التربوية Educational factors	14
3	العوامل الاجتماعية Social factors	12
4	العوامل الاقتصادية Economic factors	05
	المجموع	40

ويتم الإجابة عن الاستبيان بتحديد درجة تأثير العامل المقترح باختيار بديل من الثلاث بدائل التالية: (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة).

5. 4. صلاحية أدوات الدراسة

5. 4. 1. استبيان التوجيه إلى الجامعة واستبيان عوامل الإهدار التربوي

قصد التحقق من صلاحية الاستبيانين للتطبيق الميداني، قمنا بعرض الصورة الأولية لهما على عينة من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية للتأكد من سلامة صياغة البنود من ناحية ومدى مناسبتها للمجال المراد قياسه من ناحية أخرى.

ثم قمنا بتطبيقهما على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي والمتكونة من 15 طالبا من جامعة المسيلة، قصد التأكد من فهم الأسئلة من طرف المبحوثين.

ومن خلال الملاحظات المقدمة قمنا بإجراء التعديلات اللازمة عليهما، وأخرجناهما في صورتيهما النهائية (أنظر الملحق رقم 2).

5. 4. 2. اختبار هنري بورو للتكيف الأكاديمي للطلاب الجامعي

بغرض التأكد من صلاحية الاختبار وتأديته للهدف من البحث، قمنا بدراسة استطلاعية على عينة صغيرة ممثلة للمجتمع الأصلي قدرت ب (30) طالبا من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة البليدة 2، لفحص سلامة البنود وفهمها من طرف أفراد العينة ومن ثمة التأكد من صلاحيتها.

❖ صدق الاختبار

للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس الأبعاد المستهدفة تم التحقق من الصدق بطريقة صدق الاتساق الداخلي، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

الجدول رقم (7) : معاملات الارتباط أبعاد الاختبار مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6
البعد 2	0.545*					
البعد 3	0.541*	0.852**				
البعد 4	0.517*	0.994**	0.876**			
البعد 5	0.959**	0.534**	0.519*	0.596*		
البعد 6	0.922**	0.537**	0.545*	0.507*	0.894**	
الدرجة الكلية	0.906**	0.829**	0.800**	0.821**	0.836**	0.894**

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار الستة والدرجة الكلية مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين (0.80) و(0.90)، والملاحظ أن بعدي التكيف مع المناهج والعلاقات الشخصية هي الأكثر ارتباطاً بالدرجة الكلية، بينما بعد الفاعلية الشخصية هو الأقل ارتباطاً.

أما فيما يتعلق بقيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بعضها ببعض فقد كانت مقبولة وتراوحت بين (0.50) و(0.99) وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وهذه العلاقة القوية الدلالة إحصائياً تعطي مؤشراً للتجانس والاتساق الداخلي للاختبار، وهو ما يعتبر مؤشراً مقبولاً للصدق.

الجدول رقم (8): معاملات ارتباط البنود مع البعد الذي تنتمي إليه

البعد 1		البعد 2		البعد 3		البعد 4		البعد 5		البعد 6	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.753**	8	0.814**	17	0.785**	28	0.893**	41	0.866**	52	0.696**
2	0.861**	9	0.863**	18	0.873**	29	0.751*	42	0.797**	53	0.712**
3	0.737**	10	0.874**	19	0.785**	30	0.789**	43	0.711**	54	0.613**
4	0.815**	11	0.722**	20	0.873**	31	0.826**	44	0.856**	55	0.789**
5	0.485*	12	0.814**	21	0.751*	32	0.893**	45	0.798**	56	0.671**
6	0.815**	13	0.863**	22	0.856**	33	0.671**	46	0.567**	57	0.708**
7	0.861**	14	0.874**	23	0.687**	34	0.893**	47	0.865**	58	0.789**
		15	0.753**	24	0.634**	35	0.712**	48	0.754**	59	0.678**
		16	0.861**	25	0.687**	36	0.742**	49	0.769**		
				26	0.856**	37	0.856**	50	0.711**		
				27	0.734**	38	0.768**	51	0.708**		
						39	0.648**				
						40	0.797**				

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، حيث تراوحت بين (0.48) كأدنى قيمة و(0.89) كأعلى قيمة وهي كلها معاملات تعبر على مدى تجانس واتساق البند بالبعد الذي ينتمي إليه، وأنه يسير في نفس هدف القياس المراد.

الجدول رقم (9): معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاختبار

البعد 1		البعد 2		البعد 3		البعد 4		البعد 5		البعد 6	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.753**	8	0.814**	17	0.785**	28	0.893**	41	0.866**	52	0.696**
2	0.861**	9	0.863**	18	0.873**	29	0.751*	42	0.797**	53	0.712**
3	0.737**	10	0.874**	19	0.785**	30	0.789**	43	0.711**	54	0.613**
4	0.815**	11	0.722**	20	0.873**	31	0.826**	44	0.856**	55	0.789**
5	0.485*	12	0.814**	21	0.616**	32	0.893**	45	0.798**	56	0.671**
6	0.815**	13	0.863**	22	0.674**	33	0.568**	46	0.854**	57	0.708**
7	0.861**	14	0.874**	23	0.796**	34	0.630**	47	0.687**	58	0.789**
		15	0.898**	24	0.566**	35	0.734**	48	0.759**	59	0.678**
		16	0.477**	25	0.734**	36	0.759**	49	0.687**		
				26	0.567**	37	0.578**	50	0.873**		
				27	0.722**	38	0.687**	51	0.671**		
						39	0.743**				
						40	0.865**				

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن بنود الاختبار ترتبط بالدرجة الكلية بدرجات متفاوتة حيث كانت تتراوح بين (0.47) كأدنى قيمة و(0.89) كأعلى قيمة، وهذا يعتبر مؤشراً على الاتساق الداخلي للاختبار.

❖ ثبات الاختبار:

تم الاعتماد في التحقق من ثبات الاختبار على طريقة التجانس الداخلي عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (10): قيمة معامل Cronbach's Alpha لاختبار التكيف الأكاديمي

الأبعاد	عدد البنود	قيمة معامل Cronbach's Alpha
التكيف مع المناهج	07	0.895
نضج الأهداف ومستوى الطموح	09	0.842
الفاعلية الشخصية	11	0.735
المهارات والعادات الدراسية	13	0.833
الصحة النفسية	11	0.674
العلاقات الشخصية	08	0.759
التكيف الأكاديمي	59	0.915

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل ثبات الاختبار باستخدام هذه الطريقة أعطى مؤشرات مطمئنة حول ثبات هذا الأخير، حيث كان معامل Cronbach's Alpha لجميع فقرات متغير الدراسة 0.915 ، أما فيما يتعلق بأبعاد الاختبار، فقد كانت النتائج تشير إلى قيم ثبات أقل مما هي عليه عند الإبقاء على الاختبار بصورته الحالية ، حيث كان معامل الثبات سيصير 0.895 عند حذف البعد الأول، أي أنه سيقبل عما هو عليه، وعند حذف البعد الثاني سينقص بدرجة طفيفة حيث سيصبح 0.842 ، أما في حالة حذف البعد الثالث سينخفض أيضا حيث سيصير 0.732 وعند حذف البعد الرابع سينخفض معامل الثبات حيث سيصبح 0.833 ، أما في حالة حذف البعد الخامس فسيصير 0.674 ، في حالة حذف البعد السادس سينخفض أيضا حيث سيصير 0.759.

وهذه النتائج تدل على أن الاختبار بصورته الحالية وبأبعاده الستة يتسم بدرجة مقبولة من الثبات مما يبين مدى صلاحيته للتطبيق الميداني.

6. الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون: لاختبار العلاقات بين متغيرات الدراسة.
- اختبار (Kolmogorov-Smirnov): لمعرفة طبيعة توزيع البيانات .
- معادلة الانحدار الخطي البسيط لاختبار الفرضية التنبؤية.
- الاختبارات البارامترية: -Khi-deux- Kruskal-Wallis - مان ويتني لاختبار الفروق في درجات الطلبة بالرجوع إلى متغيرات الدراسة.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، بعد أن تم تحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.25). وفيما يلي عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج

وقبل البدء في مرحلة معالجة النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة يجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية: (معدل البكالوريا، معدل السنة أولى في الجامعة، التكيف الأكاديمي). والجداول التالية توضح ذلك.

الجدول رقم (11) : إحصاء وصفيًا لمتغيرات أفراد العينة الأساسية وفقاً لكلية الانتماء

الانحراف المعياري Ecart type	المتوسط الحسابي Moyenne	الحد الأعلى Maximum	الحد الأدنى Minimum	العدد N	المتغيرات	الكليات والمعاهد
1.03	11.43	14.95	9.03	1300	معدل البكالوريا	كلية العلوم
1.49	10.57	16.50	4.56		معدل السنة الأولى	
12.56	22.43	50	1		التكيف الأكاديمي	
1.25	12.38	16.35	9.02	618	معدل البكالوريا	كلية الرياضيات والإعلام الآلي
1.59	10.96	16.50	4.50		معدل السنة الأولى	
11.62	22.38	48	5		التكيف الأكاديمي	
1.19	11.31	16.35	9.00	3416	معدل البكالوريا	كلية التكنولوجيا
1.41	10.15	15.40	4.50		معدل السنة الأولى	
11.29	23.46	49	3		التكيف الأكاديمي	
1.04	11.35	15.24	9.11	1241	معدل البكالوريا	كلية العلوم الاقتصادية
1.28	10.81	15.23	4.56		معدل السنة الأولى	
9.99	23.93	45	4		التكيف الأكاديمي	

1.15	11.69	15.74	9.07	1489	معدل البكالوريا	كلية الآداب واللغات
1.26	11.27	14.95	7.92		معدل السنة الأولى	
10.50	25.02	50	5		التكيف الأكاديمي	
0.92	11.01	15.73	9.03	1698	معدل البكالوريا	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
1.23	11.33	16.50	7.42		معدل السنة الأولى	
11.70	25.32	50	6		التكيف الأكاديمي	
0.85	10.88	14.33	9.05	616	معدل البكالوريا	كلية الحقوق والعلوم السياسية
1.19	10.72	14.25	6.15		معدل السنة الأولى	
11.97	25.16	49	7		التكيف الأكاديمي	
0.83	10.92	14.84	10.00	599	معدل البكالوريا	معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
1.28	11.00	15.00	5.65		معدل السنة الأولى	
11.81	25.06	48	6		التكيف الأكاديمي	
1.03	11.36	15.73	9.06	468	معدل البكالوريا	معهد تسيير التقنيات الحضرية
0.95	12.07	15.23	6.06		معدل السنة الأولى	
11.99	25.26	49	6		التكيف الأكاديمي	
0.42	17.41	18.54	16.22	276	معدل البكالوريا	المدارس العليا للإعلام الآلي
1.42	14.48	17.45	11.50		معدل السنة الأولى	
11.426	36.97	50	8		التكيف الأكاديمي	
0.65	15.78	16.97	13.25	270	معدل البكالوريا	المدارس العليا للأساتذة
1.65	13.07	17.25	8.00		معدل السنة الأولى	
11.81	35.83	51	7		التكيف الأكاديمي	
0.64	17.07	18.96	15.78	510	معدل البكالوريا	كليات الطب
1.08	12.44	14.95	10.01		معدل السنة الأولى	
11.91	35.22	52	6		التكيف الأكاديمي	

1.88	11.81	18.96	9.00	12501	معدل البكالوريا	المجموع
1.59	10.99	17.45	4.50		معدل السنة الأولى	
11.91	25.06	52	1		التكيف الأكاديمي	

توزعت معدلات البكالوريا للطلبة والمقدر عددهم ب(12501) طالب بين (9) و(18.96) بمتوسط حسابي قدر ب(11.81)، وانحراف معياري قدر ب(1.88)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (4.5)، (17.45) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(10.99) وبانحراف معياري ب(1.59)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (1) و(52) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.06) وبانحراف معياري ب(11.91).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه نجد أن بيانات أفراد العينة والتي تتعلق بمعدل البكالوريا ومعدل السنة الأولى جامعي ودرجات التكيف الأكاديمي قد توزعت حسب الكليات كما يلي:

- **كلية العلوم:** حيث توزعت معدلات البكالوريا المقدر عددهم ب(1300) طالبا بين (9.03) و(14.95) بمتوسط حسابي قدر ب(11.43)، وانحراف معياري قدر ب(1.03)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (4.56)، (16.50) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(11.43) وبانحراف معياري ب(1.49)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (1) و(50) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(22.43) وبانحراف معياري ب(12.56).

- **كلية الرياضيات والإعلام الآلي:** وقد توزعت معدلات البكالوريا المقدر عددهم ب(618) طالبا بين (9.02) و(16.35) بمتوسط حسابي قدر ب(12.38)، وانحراف معياري قدر ب(1.49) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (4.50)، (16.50) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(10.96) وبانحراف معياري ب(1.59)، في حين انحصرت

درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (5) و (48) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(22.38) وبانحراف معياري ب(11.62).

- **كلية التكنولوجيا:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(3416) طالب بين (9.00) و (16.35) بمتوسط حسابي قدر ب(11.31)، وانحراف معياري قدر ب(1.19)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (4.50)، (15.40) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(10.15) وبانحراف معياري ب(1.41)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (3) و (49) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(22.46) وبانحراف معياري ب(11.29).

- **كلية العلوم الاقتصادية:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(1241) طالب بين (9.11) و (15.24) بمتوسط حسابي قدر ب(11.35)، وانحراف معياري قدر ب(1.04) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (4.56)، (15.24) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(10.81) وبانحراف معياري ب(1.28)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (4) و (45) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(23.93) وبانحراف معياري ب(9.99).

- **كلية الآداب واللغات:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(1493) طالب بين (9.07) و (15.74) بمتوسط حسابي قدر ب(11.69)، وانحراف معياري قدر ب(1.15)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (7.92)، (14.95) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(11.27) وبانحراف معياري ب(1.26)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (5) و (50) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.02) وبانحراف معياري ب(10.50).

- **كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(1698) طالب بين (9.03) و(15.73) بمتوسط حسابي قدر ب(11.01)، وانحراف معياري قدر ب(0.92) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (7.42)، (16.50) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب (11.33) وبانحراف معياري ب(1.23)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (6) و(50) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.32) وبانحراف معياري ب(11.70).
- **كلية الحقوق والعلوم السياسية:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(616) طالب بين (9.05) و(14.33) بمتوسط حسابي قدر ب(10.88)، وانحراف معياري قدر ب(0.85) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (6.15)، (14.25) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(10.72) وبانحراف معياري ب(1.19)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (7) و(49) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.16) وبانحراف معياري ب(11.97).
- **معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(599) طالب بين (10.00) و(14.84) بمتوسط حسابي قدر ب(10.92)، وانحراف معياري قدر ب(0.83)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (5.65) (15) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(11.00) وبانحراف معياري ب(1.28)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (6) و(48) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.06) وبانحراف معياري ب(11.81).
- **معهد تسيير التقنيات الحضرية:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(468) طالب بين (9.06) و(15.73) بمتوسط حسابي قدر ب(11.36)، وانحراف معياري قدر

ب(1.03) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (6.06)، (15.23) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(12.07) وانحراف معياري ب(0.95)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (6) و(49) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(25.26) وانحراف معياري ب(11.99).

- **المدارس العليا للإعلام الآلي:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(276) طالب بين (16.22) و(18.54) بمتوسط حسابي قدر ب(17.41)، وانحراف معياري قدر ب(0.42) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (11.50)، (17.45) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(14.48) وانحراف معياري ب(1.42)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (8) و(50) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(36.97) وانحراف معياري ب(11.42).

- **المدارس العليا للأساتذة:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(270) طالب بين (13.25) و(16.97) بمتوسط حسابي قدر ب(15.78)، وانحراف معياري قدر ب(0.65) بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (8.00)، (17.25) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(13.07) وانحراف معياري ب(1.65)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس التكيف الأكاديمي بين (7) و(51) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(35.83) وانحراف معياري ب(11.81).

- **كليات الطب:** توزعت معدلات البكالوريا الطلبة والمقدر عددهم ب(510) طالب بين (15.78) و(18.96) بمتوسط حسابي قدر ب(17.07)، وانحراف معياري قدر ب(0.64)، بينما كانت معدلاتهم في السنة أولى جامعي محصورة بين (10.01)، (14.95) وذلك بمتوسط حسابي قدر ب(12.44) وانحراف معياري ب(1.08)، في حين انحصرت درجاتهم على مقياس

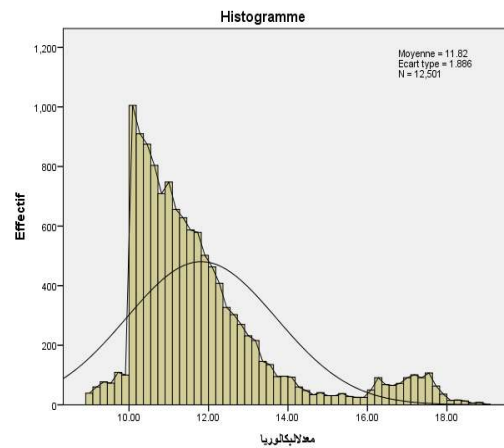
التكيف الأكاديمي بين (6) و(52) درجة بمتوسط حسابي قدر ب(35.22) وبانحراف معياري ب(11.91).

ولتحديد الأساليب الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة البيانات والإجابة عن التساؤلات المطروحة، كان لابد من التأكد من اعتدالية توزيع بيانات متغيرات الدراسة، وقد استخدمنا اختبار (Kolmogorov-Smirnov) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

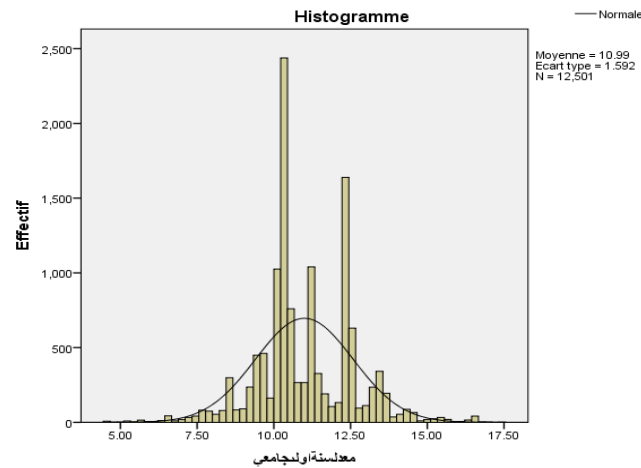
جدول رقم (12) : التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

Kolmogorov-Smirnov			
مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	
0.000	12501	0.142	معدل البكالوريا
0.000	12501	0.107	معدل السنة أولى جامعي
0.000	12501	0.178	درجات التكيف الأكاديمي

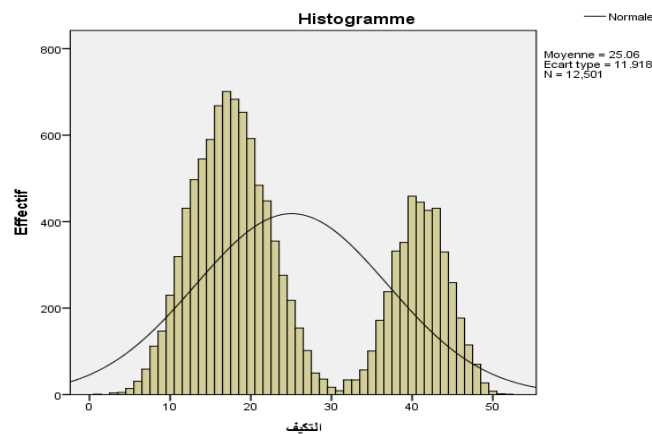
من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف، نلاحظ أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي متغير معدل البكالوريا معدل السنة أولى في الجامعة، والتكيف الأكاديمي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) مما يجزنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات لا تتوزع توزيعاً طبيعياً، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف بيانات الدراسة الحالية هي أساليب لابارامترية. وهذا ما تؤكد الأشكال التالية لمنحنيات غوس للتوزيع الاعتدالي.



شكل رقم (5) : توزيع بيانات متغير معدلات البكالوريا



شكل رقم (6) : توزيع بيانات متغير معدلات السنة أولى جامعي



شكل رقم (7) : توزيع بيانات متغير درجات التكيف الأكاديمي

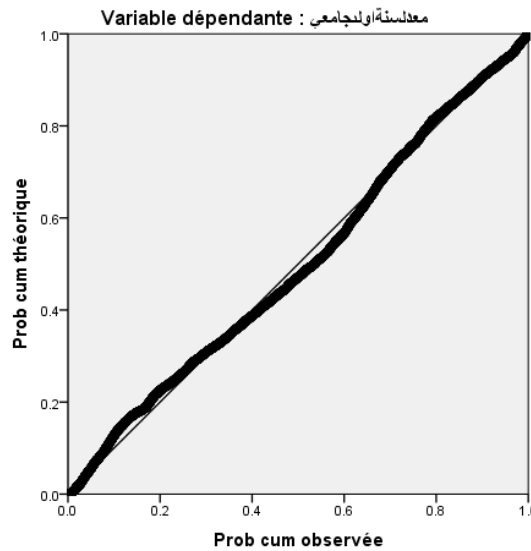
1.1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

وينص على : " هل يمكن التنبؤ بمعدل الطالب في السنة الأولى جامعي بدلالة معدله في شهادة البكالوريا؟ "

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدمنا الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ، وذلك بعد التأكد من شروط استخدامه، حيث يستوجب ما يلي:

- التأكد من خطية العلاقة لبيانات العينة على متغير معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي.
 - حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي.
 - إيجاد قيمة معامل الانحدار للتنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي من خلال معدلاتهم في امتحان البكالوريا، وحيث كانت العلاقة بين المتغيرين خطية فقد استخدم الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ.
- وفيما يلي النتائج:

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



الشكل رقم (8) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي
لأفراد العينة الإجمالية

الجدول رقم (13) : نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثر معدل البكالوريا على معدل السنة أولى جامعي لدى عينة الدراسة.

المتغيرات	قيمة الارتباط R	R ²	قيمة F	دلالة F	B	بيتا	قيمة (T)	دلالة (T)
معدل البكالوريا	0.482**	0.232	3776.693	0.000	6.189	0.482	78.183	0.000
معدل السنة أولى جامعي					0.407		61.455	0.000

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بلغت ($R = 0.482$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 23.2% من التباين في معدل السنة أولى جامعي، كما أن قيمة F المحسوبة والبالغة (3776.693) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي ولا يساوي صفر وبالتالي توجد علاقة بين المتغير المستقل الذي هو معدل البكالوريا والمتغير التابع معدل السنة أولى جامعي.

والملاحظ أن المتغير له أثر على المعدل في الجامعة لأن قيمة الدلالة (SIG) جاءت تساوي 0.000 أقل من 0.01 عند المتغيرين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي، وبالتالي يوجد أثر لمعدل البكالوريا على معدل الطالب في الجامعة، كما أن القيمة دالة مما يعني أن الأثر جوهري ذو دلالة إحصائية.

وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة

من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية: ($Y = 6.189 + 0.407 X$)

وبالرجوع إلى النتائج الجزئية لكل كلية على حدة، ومن خلال إجراء تحليل للانحدار الخطي البسيط للبيانات المتعلقة بكل كلية مستقلة عن الكليات الأخرى، تحصلنا على البيانات التالية والتي نلخصها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (14): نتائج تحليل الانحدار لتحديد أثر معدل البكالوريا على معدل السنة أولى جامعي لدى عينة الدراسة لكل كلية على حدة

الكلية	المتغيرات	قيمة الارتباط R	R ²	قيمة F	B	بيتا	قيمة (T)	دلالة (T)
كلية العلوم	البكالوريا	**0.361	0.130	**194.34	4.604	0.361	10.69	0.000
	السنة أولى				0.037		13.94	0.000
كلية الرياضيات والإعلام الآلي	البكالوريا	**0.408	0.166	**123.02	4.531	0.408	7.76	0.000
	السنة أولى				0.520		11.09	0.000
كلية التكنولوجيا	البكالوريا	**0.393	0.155	**624.53	4.890	0.393	23.06	0.000
	السنة أولى				0.465		24.99	0.000
كلية العلوم الاقتصادية	البكالوريا	**0.231	0.053	**69.91	7.591	0.231	19.59	0.000
	السنة أولى				0.284		8.36	0.000
كلية الآداب واللغات	البكالوريا	**0.313	0.098	**161.67	7.264	0.313	22.87	0.000
	السنة أولى				0.343		12.71	0.000
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	البكالوريا	**0.183	0.033	**58.49	8.653	0.183	24.55	0.000
	السنة أولى				0.244		7.64	0.000
كلية الحقوق والعلوم السياسية	البكالوريا	**0.192	0.037	**23.59	7.787	0.192	12.84	0.000
	السنة أولى				0.270		4.85	0.000
معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	البكالوريا	**0.247	0.061	**38.69	6.864	0.247	10.28	0.000
	السنة أولى				0.379		6.22	0.000

0.000	21.78	0.141	10.591	**9.41	0.020	**0.141	البكالوريا	معهد تسيير التقنيات الحضرية
0.000	3.06		0.131				السنة أولى	
0.339	0.95	0.304	3.210	**27.88	0.092	**0.304	البكالوريا	المدرسة العليا للإعلام الآلي
0.000	5.28		1.016				السنة أولى	
0.000	4.55	0.047	11.182	0.59	0.002	0.047	البكالوريا	المدارس العليا للأساتذة
0.441	0.77		0.120				السنة أولى	
0.308	1.02	0.392	1.195	**92.41	0.154	**0.392	البكالوريا	كليات الطب
0.000	9.61		0.659				السنة أولى	

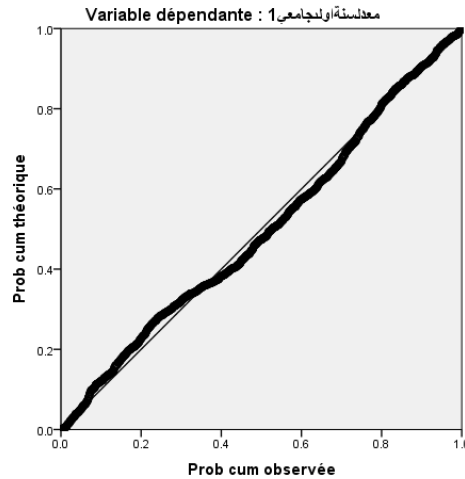
من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ:

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية العلوم بلغت ($R=0.361$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 13% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية.

وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من

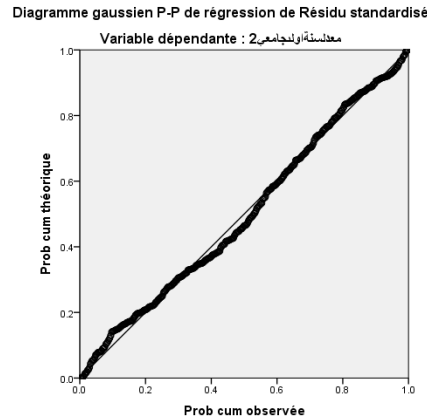
الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y= 4.604+0.037X$)

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



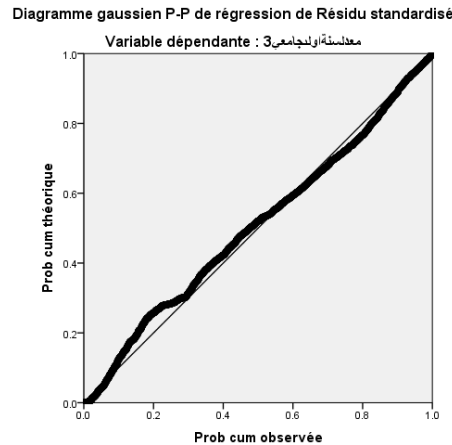
الشكل رقم (9) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي بلغت ($R=0.408$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 16.6% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 4.531 + 0.520 X$)



الشكل رقم (10) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي

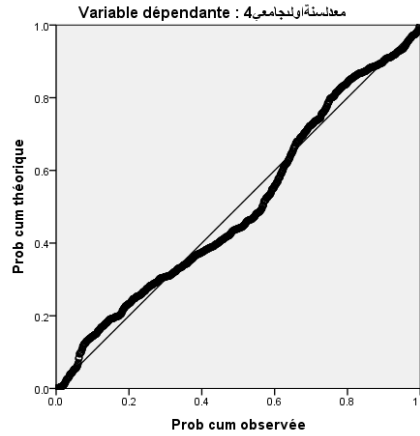
- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية التكنولوجيا بلغت ($R=0.393$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 15.5% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 4.890 + 0.465 X$)



الشكل رقم (11) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية التكنولوجيا

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية العلوم الاقتصادية بلغت ($R=0.231$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 5.3% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية.
- وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 7.591 + 0.284 X$)

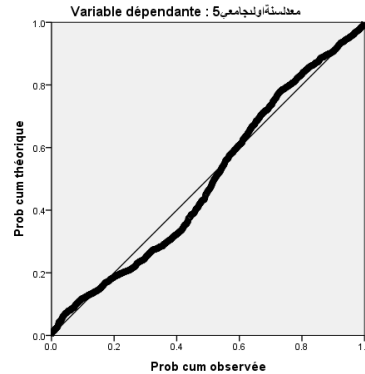
Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



الشكل رقم (12) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم الاقتصادية

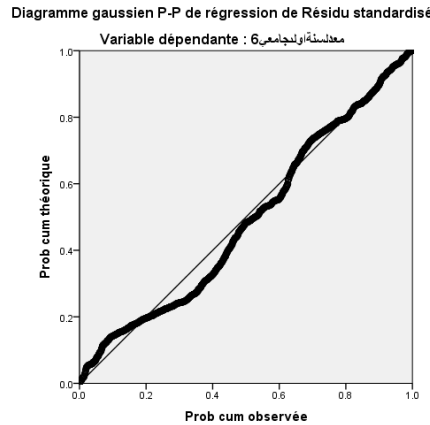
- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية الآداب واللغات بلغت ($R=0.313$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 9.8% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية.
- وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 7.264 + 0.343 X$)

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



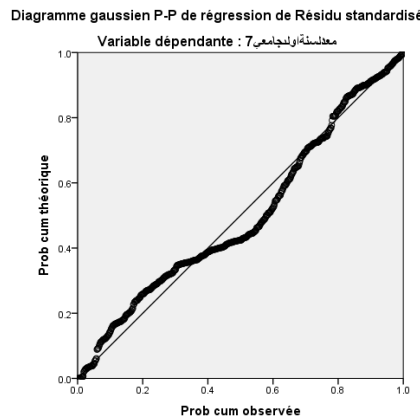
الشكل رقم (13) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الآداب واللغات

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بلغت ($R=0.183$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 3.3% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y= 8.653+0.244 X$)



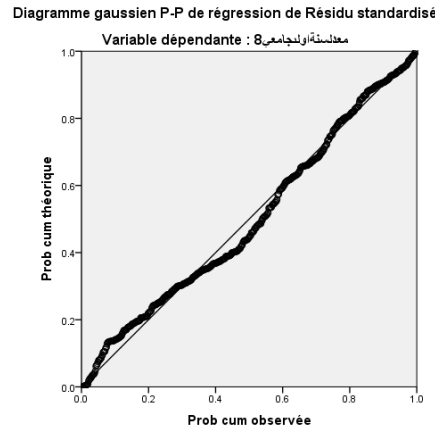
الشكل رقم (14) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية بلغت ($R=0.192$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 3.7% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y= 7.787+0.270 X$)



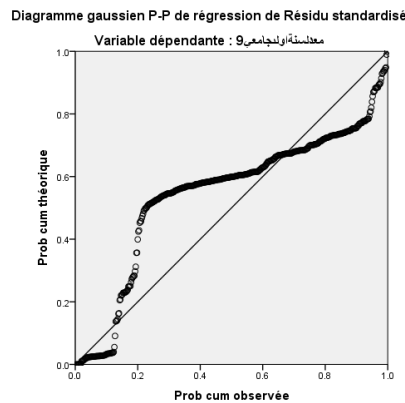
الشكل رقم (15) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بلغت ($R=0.247$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 6% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذا المعهد. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 6.864 + 0.379 X$)



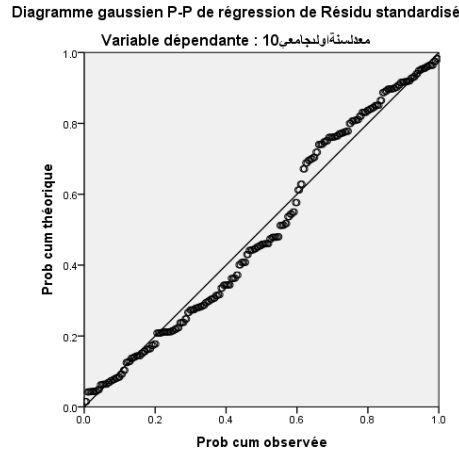
الشكل رقم (16) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة معهد تسيير التقنيات الحضرية بلغت ($R=0.141$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 2% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y = 10.591 + 0.131 X$)



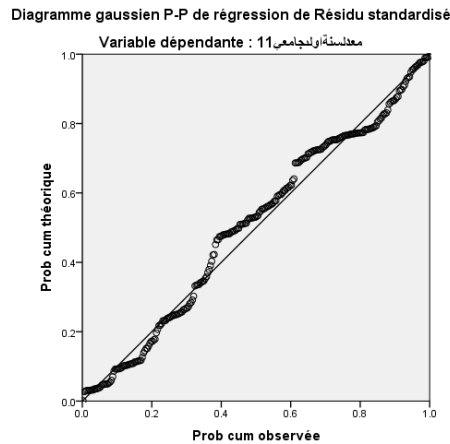
الشكل رقم (17) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة معهد تسيير التقنيات الحضرية

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة المدرسة العليا للإعلام الآلي بلغت ($R=0.304$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 9.2% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه المدرسة. وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y= 3.210+1.016 X$)



الشكل رقم (18) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة المدارس العليا للإعلام الآلي

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة المدارس العليا للأساتذة بلغت ($R=0.047$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 0.2% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه الكلية، وهي قيمة قليلة جدا غير دالة.

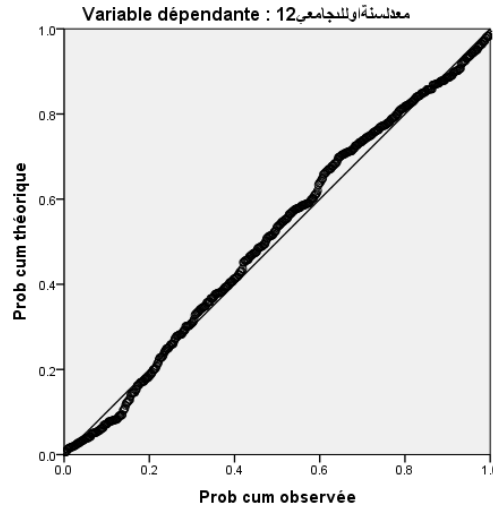


الشكل رقم (19) : معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة المدارس العليا للأساتذة

- أن قيمة معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي بالنسبة لطلبة كليات الطب بلغت ($R=0.392$) ومنه فإن المتغير المستقل يفسر حوالي 15.4% من التباين في معدل السنة أولى جامعي في هذه المدرسة.

وتشير هذه النتيجة الى إمكانية التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي للطلاب وبدرجة مقبولة من الثقة من خلال معدلاتهم في البكالوريا. وفق المعادلة التالية : ($Y= 1.195+0.659 X$)

Diagramme gaussien P-P de régression de Résidu standardisé



الشكل رقم (20) معامل الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة أولى جامعي لطلبة كليات الطب

1. 2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

وينص على: "هل تساهم سياسة التوجيه وفق معدل البكالوريا في الإهدار التربوي في الجامعة؟

وقصد الإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بإجراء مجموعة من التحليلات للبيانات المتحصل

عليها من الميدان. وقد جاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

الجدول رقم (15) : استجابات أفراد العينة على أسئلة المسار الدراسي

السؤال	بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
التخصص الذي تدرس فيه الآن هو خيارك	الأول	7796	62.4%	12501
	الثاني	2786	22.3%	
	خيار آخر	1919	15.4%	
هل أعدت البكالوريا من أجل الحصول على معدل أفضل يؤهلك لاختيار تخصصك المفضل؟	نعم	10160	81.3%	12501
	لا	2341	18.7%	

12501	18.2%	2278	نعم	هل أعدت السنة الأولى جامعي؟
	81.8%	10223	لا	
12501	67.5%	8437	نعم	هل فكرت في تغيير التخصص الجامعي؟
	32.5%	4064	لا	
8437	63.2%	5329	نعم	هل قدمت طلب تحويل؟
	36.8%	3108	لا	
5329	49.2%	2620	القبول	كيف تم التعامل مع طلب التحويل؟
	50.8%	2709	الرفض	

من خلال الجدول أعلاه، وبالرجوع إلى استجابات أفراد العينة الإجمالية والمقدرة ب (12501)

طالبا وطالبة، أمكننا الحصول على النتائج التالية:

- أغلبية أفراد العينة، ما يمثل نسبة (62.4%) يزاولون دراستهم في تخصص كان خيارهم الأول بينما (22.3%) منهم أعطي لهم الاختيار الثاني، ونسبة قليلة منهم (15.4%) يدرسون في تخصص كان خيارا آخر لديهم (من الثالث فما فوق).
- أغلبية أفراد العينة أعادوا البكالوريا من أجل الحصول على معدل يؤهلهم لاختيار تخصصهم المفضل، حيث أكد ذلك ما نسبته (81.3%) منهم، في حين لم تقم (18.7%) بذلك.
- أغلبية أفراد العينة لم يعيدوا السنة أولى جامعي، وهو ما يمثل نسبة (81.8%) من المبحوثين في حين نسبة قليلة منهم والتي تمثل (18.2%) أعادوا السنة أولى جامعي.
- نسبة كبيرة من أفراد العينة والتي تمثل (67.5%) فكروا في تغيير التخصص، منهم (63.2%) قدموا فعلا طلبات تحويل، قبل (49.2%) منها بينما رفضت النسبة المتبقية (50.8%)، في حين (36.8%) من مجموع الطلبة فكروا في تغيير التخصص لكنهم لم يقدموا طلبات تحويل.

الجدول رقم (16): توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لشعبة البكالوريا

المجموع	شعبة البكالوريا								
	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات وتقني رياضي	تسيير واقتصاد	آداب وفلسفة				
1300	0	862	389	49	0	التكرار	كلية العلوم	الكليات والمعاهد	
100 %	0.0%	66.3%	29.9%	3.8%	0.0%	%			
618	0	273	345	0	0	التكرار	كلية الرياضيات والإعلام الآلي		
100 %	0.0%	44.2%	55.8%	0.0%	0.0%	%			
3416	0	1701	1624	91	0	التكرار	كلية التكنولوجيا		
100 %	0.0%	49.8%	47.5%	2.7%	0.0%	%			
1241	0	162	79	1000	0	التكرار	كلية علوم اقتصادية		
100 %	0.0%	13.1%	6.4%	80.6%	0.0%	%			
1489	251	461	97	138	542	التكرار	كلية آداب ولغات		
100 %	16.9%	31.0%	6.5%	9.3%	36.4%	%			
1698	142	494	104	192	766	التكرار	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية		
100 %	8.4%	29.1%	6.1%	11.3%	45.1%	%			
616	49	162	42	76	287	التكرار	كلية الحقوق والعلوم السياسية		
100 %	8.0%	26.3%	6.8%	12.3%	46.6%	%			
599	46	191	63	76	223	التكرار	معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية		
100 %	7.7%	31.9%	10.5%	12.7%	37.2%	%			
468	33	149	37	75	174	التكرار	معهد تسيير التقنيات الحضرية		
100 %	7.1%	31.8%	7.9%	16.0%	37.2%	%			
276	0	58	218	0	0	التكرار	المدارس العليا للإعلام الآلي		
100 %	0.0%	21.0%	79.0%	0.0%	0.0%	%			
270	16	58	66	66	64	التكرار	المدارس العليا للأساتذة		
100 %	5.9%	21.5%	24.4%	24.4%	23.7%	%			
510	0	479	31	0	0	التكرار	كليات الطب		
100 %	0.0%	93.9%	6.1%	0.0%	0.0%	%			
12501	537	5050	3095	1763	2056	التكرار	المجموع		
100 %	4.3%	40.4%	24.8%	14.1%	16.4%	%			

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أن الطلبة توزعوا بشكل متفاوت على الكليات المختلفة تبعا لشعبة البكالوريا حيث أن:

- ضمت كل من كلية العلوم وكلية الرياضيات والإعلام الآلي وكلية التكنولوجيا نسبة كبيرة من طلبة شعبتي العلوم التجريبية وشعبة الرياضيات والتقني رياضي، حيث كان (66.3%) من طلبة كلية العلوم ممن درسوا في شعبة العلوم التجريبية، و (55.8%) من طلبة كلية الرياضيات والإعلام الآلي من شعبة الرياضيات والتقني رياضي، في حين تقاربت نسب الشعبتين في كلية التكنولوجيا ب (47.5%) لشعبة الرياضيات والتقني رياضي و (49.8%) لشعبة العلوم التجريبية.
- يمثل طلبة شعبة التسيير والاقتصاد النسبة الأكبر من كلية العلوم الاقتصادية أي ما نسبته (80.6%)، في حين كانت نسبة الطلبة من شعبتي العلوم التجريبية (13.1%) وشعبة الرياضيات والتقني رياضي (6.4%)، وهي نسبة قليلة جدا.
- يمثل طلبة الشعب الأدبية النسبة الأكبر من تركيبة طلبة كليات الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية والحقوق والعلوم السياسية، مع وجود نسب من كل الشعب الأخرى والتي وجه أصحابها لمزاولة الدراسة في تخصصات أدبية رغم شعبيهم العلمية، حيث نجد ما نسبته (31%) من أفراد العينة ممن هم مسجلون في كلية الآداب واللغات درسوا في شعبة العلوم التجريبية، ويمثلون (29.1%) أيضا من مجموع المسجلين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وما نسبته (26.3%) أيضا من مجموع المسجلين في كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- ضمت المدرسة العليا للإعلام الآلي بالجزائر ونظيرتها في بلعباس نسبة كبيرة من طلبة شعبتي الرياضيات والتقني رياضي أي ما نسبته (79%)، في حين النسبة المتبقية والتي تمثل (21%) هم من شعبة العلوم التجريبية، في حين كان النسب متعاكسة في كليات

الطب، حيث يمثل طلبة شعبة العلوم التجريبية ما نسبته (93.9%) من مجموع الطلبة المسجلين فيها، بينما تمثل شعبتي الرياضيات والتقني رياضي ما نسبته (6.1%) من مجموع المسجلين في الكلية.

- ضمت المدارس العليا للأساتذة كل شعب البكالوريا وبنسب متقاربة، حيث مثلت شعبة الآداب والفلسفة ما نسبته (23.7%)، وشعبة التسيير والاقتصاد ما نسبته (24.4%) وشعبة الرياضيات والتقني الرياضي ما نسبته (24.4%)، وشعبة العلوم التجريبية ما نسبته (21.5%). في حين كانت النسبة الأقل من نصيب شعبة الآداب واللغات ب (5.9%).

ويرجع هذا التفاوت والاختلاف في نسب توزيع الشعب على التخصصات إلى سياسة التوجيه التي تحدد شروط الالتحاق بالتخصصات الجامعية، والتي تعطي الحرية للمتخصصين على بكالوريا في الشعب العلمية للتسجيل في كل الفروع المتاحة ومنها الخاصة بالشعب الأدبية.

الجدول رقم (17) : توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لمعدل البكالوريا

المجموع	معدل البكالوريا						
	أكبر من 14	من-12 13.99	من-10 11.99	أقل من 10			
1300	21	327	934	18	التكرار	العلوم	الكليات والمعاهد
100%	1.6%	25.2%	71.8%	1.4%	%		
618	53	339	209	17	التكرار	الرياضيات والإعلام الآلي	
100%	8.6%	54.9%	33.8%	2.8%	%		
3416	94	825	2191	306	التكرار	التكنولوجيا	
100%	2.8%	24.2%	64.1%	9.0%	%		
1241	28	281	921	11	التكرار	علوم اقتصادية	
100%	2.3%	22.6%	74.2%	0.9%	%		
1489	68	459	938	24	التكرار	آداب ولغات	
100%	4.6%	30.8%	63.0%	1.6%	%		
1698	12	253	1376	57	التكرار	العلوم الانسانية والاجتماعية	
100%	0.7%	14.9%	81.0%	3.4%	%		
616	5	56	533	22	التكرار	حقوق وعلوم سياسية	
100%	0.8%	9.1%	86.5%	3.6%	%		
599	7	50	542	0	التكرار	علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية	
100%	1.2%	8.3%	90.5%	0.0%	%		

468	7	108	350	3	التكرار	تسيير التقنيات الحضرية	
100%	1.5%	23.1%	74.8%	0.6%	%		
276	276	0	0	0	التكرار	المدرسة العليا للإعلام الآلي	
100%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	%		
270	269	1	0	0	التكرار	المدارس العليا للأساتذة	
100%	99.6%	0.4%	0.0%	0.0%	%		
510	510	0	0	0	التكرار	كليات الطب	
100%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	%		
12501	1350	2699	7994	458	التكرار	المجموع	
100%	10.8%	21.6%	63.9%	3.7%	%		
Khi-deux = 10660.652**							

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن الطلبة توزعوا بشكل متفاوت على الكليات المختلفة وفقا لمعدل البكالوريا، حيث مثلت فئة أصحاب المعدلات المحصورة بين 10 و 11.99 النسبة الأكبر في كل من كلية العلوم بنسبة (71.8%) وكلية التكنولوجيا (64.1%) وكلية العلوم الاقتصادية (74.2%) وكلية الآداب واللغات (63%) وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (81%) وكلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة (86.5%) ومعهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية بنسبة (90.5%) ومعهد تسيير التقنيات الحضرية بنسبة (74.8%).

أما فئة أصحاب المعدلات التي تتراوح بين 12 و 13.99 فيتواجدون بنسب أقل في الكليات والمعاهد المذكورة سابقا، لكنهم يمثلون النسبة الأكبر في كلية الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة (54.9%).

أما فئة أصحاب المعدلات التي تقل عن 10 فيتواجدون بنسب ضئيلة في الكليات والمعاهد ولم تتجاوز (4%) فيها. ونفس الشيء بالنسبة للمعدلات التي تتجاوز 14 فقد شكل أصحابها نسباً

قليلة من تركيبة الطلبة في تلك الكليات والمعاهد، وسجلت أعلى نسبة من هؤلاء في كلية الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة (8.6%).

وبالرجوع إلى تركيبة المدارس العليا للإعلام الآلي وكليات الطب والمدارس العليا للأساتذة فقد كانت كل معدلات المسجلين فيها تتجاوز 14 من 20، وتتجاوز 17 في الكثير من الأحيان.

وهذا يعكس سياسة التوجيه والانتقاء المعتمدة، والتي تشترط معدلات مرتفعة للولوج إلى هذه التخصصات في المدارس العليا، في حين يكفي أن يتحصل الطالب على البكالوريا للتسجيل في الكليات الأخرى بالجامعة وضمان مقعد بيداغوجي فيها، وبشروط إضافية في بعض الأحيان.

الجدول رقم (18) : توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لمعدل السنة أولى جامعي

المجموع	معدل السنة أولى جامعي						
	أكبر من 14	من 12- 13.99	من 10- 11.99	أقل من 10			
1300	13	277	658	352	التكرار	العلوم	الكليات والمعاهد
100%	1.0%	21.3%	50.6%	27.1%	النسبة المئوية		
618	11	191	304	112	التكرار	الرياضيات والإعلام الآلي	
100%	1.8%	30.9%	49.2%	18.1%	النسبة المئوية		
3416	13	384	1849	1170	التكرار	التكنولوجيا	
100%	0.4%	11.2%	54.1%	34.3%	النسبة المئوية		
1241	4	312	710	215	التكرار	علوم اقتصادية	
100%	0.3%	25.1%	57.2%	17.3%	النسبة المئوية		
1489	20	529	808	132	التكرار	آداب ولغات	
100%	1.3%	35.5%	54.3%	8.9%	النسبة المئوية		
1698	36	545	1015	102	التكرار	العلوم الانسانية والاجتماعية	
100%	2.1%	32.1%	59.8%	6.0%	النسبة المئوية		
616	1	116	396	103	التكرار	حقوق وعلوم سياسية	
100%	0.2%	18.8%	64.3%	16.7%	النسبة المئوية		

599	8	143	366	82	التكرار	علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية
100%	1.3%	23.9%	61.1%	13.7%	النسبة المئوية	
468	2	373	84	9	التكرار	تسيير التقنيات الحضرية
100%	0.4%	79.7%	17.9%	1.9%	النسبة المئوية	
276	162	112	2	0	التكرار	المدارس العليا للإعلام الآلي
100%	58.7%	40.6%	0.7%	0.0%	النسبة المئوية	
270	99	104	66	1	التكرار	المدارس العليا للأساتذة
100%	36.7%	38.5%	24.4%	0.4%	النسبة المئوية	
510	22	328	160	0	التكرار	كليات الطب
100%	4.3%	64.3%	31.4%	0.0%	النسبة المئوية	
12501	391	3414	6418	2278	التكرار	المجموع
100%	3.1%	27.3%	51.3%	18.2%	النسبة المئوية	

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن الطلبة توزعوا بشكل متفاوت على الكليات المختلفة

وفقا لمعدل السنة أولى جامعي، حيث مثلت فئة أصحاب المعدلات المحصورة بين 10 و11.99

النسبة الأكبر في كل من كلية العلوم بنسبة (50.6%) وكلية الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة

(49.2%) وكلية التكنولوجيا (54.1%) وكلية العلوم الاقتصادية (57.2%) وكلية الآداب

واللغات (54.3%) وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (59.8%) وكلية الحقوق والعلوم

السياسية بنسبة (64.3%) ومعهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية بنسبة (61.1%).

أما فئة أصحاب المعدلات التي تتراوح بين 12 و13.99 فيتواجدون بنسب أقل في الكليات

والمعاهد المذكورة سابقا، لكنهم يمثلون النسبة الأكبر في معهد تسيير التقنيات الحضرية بنسبة

(79.7%) وكليات الطب بنسبة (64.3%).

أما فئة أصحاب المعدلات التي تقل عن 10 فيتواجدون بنسب قليلة في الكليات والمعاهد

وسجلت كلية التكنولوجيا النسبة الأكبر من أصحاب هذه الفئة ب (34.3%) ونفس الشيء

بالنسبة للمعدلات التي تتجاوز 14 فقد شكل أصحابها نسبة قليلة من تركيبة أفراد العينة في تلك الكليات والمعاهد، وسجلت أعلى نسبة من هؤلاء في كلية الطب بنسبة (4.3%).

وبالرجوع إلى تركيبة المدارس العليا للإعلام الآلي، فقد كانت معدلات معظم أفراد العينة في السنة الأولى تتجاوز 12 من 20، حيث كانت نسبة أفراد العينة الذين ينتمون إلى فئة أكبر من 14 تمثل النسبة الأكبر ب (58.7%)، بينما كان ما نسبته (40.6%) ينتمون إلى فئة أصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و 13.99.

أما فيما يخص المدارس العليا للأساتذة فقد كانت معدلات المسجلين متباينة، حيث كان ما نسبته (38.5%) ينتمون إلى فئة أصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و 13.99، بينما نسبة من تتجاوز معدلاتهم 14 من 20 يمثل ما نسبته (36.7%)، بينما كانت نسبة من ينحصر معدلاتهم بين 10 و 11.99 هو (24.4%).

والملاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه انخفاض مستوى التحصيل لدى أفراد العينة بالمقارنة بمعدلاتهم في البكالوريا، وبشكل كبير في بعض التخصصات ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب والعوامل التي عبر عنها أفراد العينة والتي سيتم التطرق إليها لاحقاً.

الجدول رقم (19) : توزيع أفراد العينة على الكليات تبعا لإعادة السنة

المجموع	هل أعدت السنة الأولى جامعي؟				
	نعم	لا			
1300	352	948	التكرار	العلوم	الكلية المختارة
100%	27.1%	72.9%	النسبة المئوية		
618	112	506	التكرار	الرياضيات والإعلام الآلي	
100%	18.1%	81.9%	النسبة المئوية		
3416	1170	2246	التكرار	التكنولوجيا	
100%	34.3%	65.7%	النسبة المئوية		

1241	215	1026	التكرار	علوم اقتصادية	
100%	17.3%	82.7%	النسبة المئوية		
1489	132	1357	التكرار	آداب ولغات	
100%	8.9%	91.1%	النسبة المئوية		
1698	102	1596	التكرار	العلوم الانسانية والاجتماعية	
100%	6.0%	94.0%	النسبة المئوية		
616	103	513	التكرار	حقوق وعلوم سياسية	
100%	16.7%	83.3%	النسبة المئوية		
599	82	517	التكرار	علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية	
100%	13.7%	86.3%	النسبة المئوية		
468	9	459	التكرار	تسيير التقنيات الحضرية	
100%	1.9%	98.1%	النسبة المئوية		
276	0	276	التكرار	المدارس العليا للإعلام الآلي	
100%	0.0%	100%	النسبة المئوية		
270	1	269	التكرار	المدارس العليا للأساتذة	
100%	0.4%	99.6%	النسبة المئوية		
510	0	510	التكرار	كليات الطب	
100%	0.0%	100%	النسبة المئوية		
12501	2278	10223	التكرار	المجموع	
100%	18.2%	81.8%	النسبة المئوية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن الطلبة توزعوا بشكل متفاوت على الكليات المختلفة وفقا لإعادة السنة أولى جامعي، حيث أشارت النتائج إلى أن نسبة الرسوب قد تفاوتت من كلية إلى أخرى، وسجلت كلية التكنولوجيا أعلى نسبة ب (34.3%)، تليها كلية العلوم بنسبة (27.1%)، ثم كلية الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة (18.1%)، تليها كلية العلوم الاقتصادية (17.3%)، ثم كلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة (16.7%)، ثم معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية بنسبة (13.7%) وكلية الآداب واللغات (8.9%)، ثم كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (6%)، ومعهد تسيير التقنيات الحضرية (1.9%)، في حين سجلت المدارس العليا للأساتذة حالة إعادة واحدة، ولم تسجل كليات الطب أو المدارس العليا للإعلام الآلي أي حالة إعادة .

ويمكن تفسير التفاوت في نسب الرسوب والانخفاض في مستوى التحصيل إلى العديد من العوامل التي أفصح عنها أفراد العينة والتي سيتم التطرق إليها لاحقا.

وقد أسفرت الدراسة التوثيقية التي قامت بها الباحثة في كل من كليتي الآداب واللغات وكلية التكنولوجيا بجامعة المسيلة على سبيل المثال لا الحصر، إلى التأكيد على تباين نسب الهدر التربوي في الكليتين، والتي تمثله نتائج الإحصاءات التالية:

جدول رقم (20) : نسب الهدر التربوي في كليتي الآداب واللغات وكلية التكنولوجيا بجامعة المسيلة

كلية التكنولوجيا	كلية الآداب واللغات				السنوات
	المجموع	الانجليزية	فرنسية	الأدب العربي	
1011	1303	224	321	758	المسجلون في السنة الأولى 2019/2018
597	1077	137	207	733	المتخرجون 2021/2020
%40.94	%17.34	%38.83	%35.51	%3.29	نسبة الإهدار التربوي
697	1107	266	318	523	المسجلون في السنة الأولى 2020/2019
600	703	146	146	411	المتخرجون 2022/2021
%13.91	%36.49	%45.11	%54.08	%21.41	نسبة الإهدار التربوي
712	1041	254	235	552	المسجلون في السنة الأولى 2021/2020
491	631	144	103	384	المتخرجون 2023/2022
%31.03	%39.38	%43.30	%56.17	%30.43	نسبة الإهدار التربوي

حيث ومن خلال الجدول أعلاه نلاحظ تفاوتاً في نسب الهدر التربوي من سنة إلى أخرى ومن كلية إلى أخرى، حيث سجلت كلية التكنولوجيا أعلى نسبة هدر تربوي في السنة الجامعية 2021 بنسبة قدرت ب (40.94%)، في حين سجلت كلية الآداب واللغات أعلى نسب هدر في 2023 بنسبة قدرت ب (39.38%)، وقد كان قسم اللغة والأدب الفرنسي الأكبر نسبة ب (56.17%)، تليها قسم الإنجليزية ب (43.30%) ثم قسم اللغة والأدب العربي بنسبة هدر قدرت ب (30.43%).

وعبرت هذه النسب عن فاقد تعليمي في الكليتين بين معيد للسنة ومحول للتخصص ومتخل عن الدراسة بشكل كلي.

الجدول رقم (21) : توزيع أفراد العينة وفق الخيارات المعبر عنها في بطاقة الرغبات تبعا لمعدل البكالوريا

المجموع	التخصص الذي تدرس فيه الآن هو خيارك						
	الأول	الثاني	خيار آخر				
458	77	100	281	التكرار	أقل من 10	معدل البكالوريا	
100%	16.8%	21.8%	61.4%	النسبة المئوية			
7994	1327	1801	4866	التكرار	من 10-11.99		
100%	16.6%	22.5%	60.9%	النسبة المئوية			
2699	457	652	1590	التكرار	من 12-13.99		
100%	16.9%	24.2%	58.9%	النسبة المئوية			
1350	58	233	1059	التكرار	أكبر من 14		
100%	4.3%	17.3%	78.4%	النسبة المئوية			
12501	1919	2786	7796	التكرار	المجموع		
100%	15.4%	22.3%	62.4%	النسبة المئوية			
Khi-deux = 204.500**							

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن هناك علاقة بين المعدل المتحصل عليه في البكالوريا وتلبية الرغبة في التخصص من خلال الخيارات المعبر عنها في بطاقة الرغبات فالنسبة الأكبر من الطلبة قد وجهوا حسب خيارهم الأول وهو ما يمثل (62.4%)، والملاحظ أن هذا التوجيه كان تلبية لرغبة الطالب بالنظر إلى معدله في البكالوريا والتخصص المرغوب، فقد لبّيت الرغبة الأولى لـ (61.4%) من الطلبة أصحاب المعدلات الأقل من 10، و لـ (60.9%) لأصحاب المعدلات الأكبر من 10 والأقل من 12، بينما تم تلبية رغبة (58.9%) من أصحاب المعدلات الأكبر من 12 والأقل من 14، في حين لبّيت رغبة (78.4%) من أصحاب المعدلات التي تتجاوز 14 .

في حين تم الانتقال إلى الرغبة الثانية لـ ما نسبته (21.8%) من أصحاب المعدلات الأقل من 10، و لـ (22.5%) لأصحاب المعدلات الأكبر من 10 والأقل من 12، بينما تم تلبية الرغبة الثانية لـ (24.2%) من أصحاب المعدلات الأكبر من 12 والأقل من 14، في حين تم الانتقال إلى الرغبة الثانية لما نسبته (17.3%) من أصحاب المعدلات التي تتجاوز 14.

أما من تم توجيههم وفق رغبات أخرى، فكانت نسبهم قليلة لم تتجاوز (17%) لأصحاب المعدلات الأقل من 14، في حين لم تتعدى (5%) لأصحاب المعدلات التي تفوق ذلك. وهذه النتائج توضح حرص الجهات الوصية على تطبيق النصوص القانونية والمناشير الوزارية بهذا الخصوص قدر الإمكان، باعتماد معايير تتمثل في معدل البكالوريا والرغبة المعبر عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار المقاعد البيداغوجية المتاحة.

الجدول رقم (22) : توزيع أفراد العينة وفق إعادة السنة تبعا للخيارات المعبر عنها في بطاقة الرغبات

المجموع	إعادة السنة الأولى جامعي		التكرار	الأول	التخصص الذي تدرس فيه الآن هو خيارك
	نعم	لا			
7796	1454	6342	النسبة المئوية		
100%	18.7%	81.3%	التكرار		
2786	425	2361	النسبة المئوية	الثاني	
100%	15.3%	84.7%	التكرار		
1919	399	1520	النسبة المئوية	خيار آخر	
100%	20.8%	79.2%	التكرار		
12501	2278	10223	النسبة المئوية		
100%	18.2%	81.8%	التكرار	المجموع	

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الطلبة فيما يخص متغير إعادة السنة الأولى تعزى لرتبة التخصص المختار، فقد كانت نسب الطلبة الذين أعادوا السنة متقاربة بصرف النظر عن الرغبة المعبر عنها في بطاقة الرغبات، فكانت نسبة هؤلاء ممن يدرسون في تخصص هو خيارهم الأول (18.7%) بينما كان (15.3%) منهم يدرسون في تخصص كان خيارهم الثاني، في حين ما نسبته (20.8%) أعادوا السنة الأولى في تخصص كان خيارا آخر لهم.

وأشارت النتائج إلى تقارب أيضا في نسب الطلبة الذين لم يعيدوا السنة الجامعية وفقا للمتغير ذاته، فكانت نسبة هؤلاء ممن يدرسون في تخصص هو خيارهم الأول (81.3%) بينما

كان (84.7%) منهم يدرسون في تخصص كان خيارهم الثاني، في حين ما نسبته (79.2%) أعادوا السنة الأولى في تخصص كان خياراً آخر لهم.

وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يواجهون متغيرات وظروف أخرى بمجرد دخولهم إلى الجامعة، فيضعف تحصيلهم فيعيدون السنة الجامعية سواء كان توجيههم وفق خيار أول أو ثان أو خيار آخر .

الجدول رقم (23) : تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعاً لرقم الرغبة المعبر عنها في بطاقة رغبات التسجيل في الجامعة

المجموع	التفكير في تغيير التخصص				
	لا	نعم			
7796	2663	5133	التكرار	الأول	التخصص هو خيارك
100%	34.2%	65.8%	النسبة المئوية		
2786	859	1927	التكرار	الثاني	
100%	30.8%	69.2%	النسبة المئوية		
1919	542	1377	التكرار	خيار آخر	
100%	28.2%	71.8%	النسبة المئوية		
12501	4064	8437	التكرار	المجموع	
100%	32.5%	67.5%	النسبة المئوية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا يوجد تأثير للخيار المعبر عنه في بطاقة الرغبات على التفكير في تغيير التخصص، حيث تقاربت نسب الطلبة الذين فكروا في تغيير التخصص من عدمه بصرف النظر عما إذا كان التخصص خيارهم الأول أو الثاني أو الثالث. حيث أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين تحصلوا على خيارهم الأول فكروا في تغيير التخصص، وهو ما عبر عنه (65.8%) منهم، في حين فكر (69.2%) ممن تحصلوا على خيارهم الثاني أيضاً في تغيير التخصص، وهو نفس الأمر بالنسبة للتخصصات التي كانت خياراً آخر لأصحابها، حيث كانت نسبة من فكروا في تغيير التخصص تساوي (71.8%) من الفئة ذاتها.

فكرة تغيير التخصص ليست مقتصرة على فئة دون أخرى، فكل الفئات على اختلاف الخيارات التي تحصلت عليها من خلال عملية التوجيه، فكرت في تغيير التخصص، وهذا يعكس عدم الرغبة في دراسة بعض التخصصات حتى وإن اختارها الطالب، لأنه كثيرا ما يجبر على اختيار تخصصات يجهلها فلا يتوافق معها ويضطر إلى تغييرها فيما بعد، أو يختار تخصصا من بين التخصصات المتاحة لا المرغوبة.

الجدول رقم (24) : توزيع أفراد العينة حسب الرغبة في إعادة البكالوريا من أجل معدل أفضل تبعا لمعدل البكالوريا المتحصل عليه

المجموع	الرغبة في إعادة البكالوريا					
	لا	نعم				
458	97	361	التكرار	أقل من 10	معدل البكالوريا	
100%	21.2%	78.8%	النسبة المئوية			
7994	1525	6469	التكرار	من 10-		
100%	19.1%	80.9%	النسبة المئوية	11.99		
2699	550	2149	التكرار	من 12-		
100%	20.4%	79.6%	النسبة المئوية	13.99		
1350	169	1181	التكرار	أكبر من 14		
100%	12.5%	87.5%	النسبة المئوية			
12501	2341	10160	التكرار	المجموع		
100%	18.7%	81.3%	النسبة المئوية			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا يوجد تأثير لمعدل البكالوريا على الرغبة في إعادة البكالوريا، حيث تقاربت نسب الطلبة الذين رغبوا في ذلك من عدمه بصرف النظر عن معدلهم في شهادة البكالوريا.

حيث أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين تحصلوا على معدل أقل من 10 فكروا في إعادة البكالوريا، وهو ما عبر عنه (78.8%) منهم، في حين فكر (80.9%) ممن تحصلوا على معدلات تتراوح بين 10 و11.99 في إعادة البكالوريا رغبة في الحصول على معدل أفضل، وهو نفس الأمر بالنسبة لأصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و13.99، حيث كانت نسبة من

فكروا في إعادة البكالوريا تساوي (79.6%) من الفئة ذاتها، أما أصحاب المعدلات التي يتفوق 14 فنسبة (87.5%) منهم أعادوا البكالوريا فعلا.

ففكرة إعادة البكالوريا ليست مقتصرة على فئة دون أخرى، فكل الفئات على اختلاف معدلاتها في البكالوريا فكرت في إعادتها من أجل الحصول على معدل يؤهلها لاختيار تخصصات أخرى يرغبون فيها.

الجدول رقم (25): رغبة أفراد العينة في إعادة البكالوريا تبعا لمعدل السنة الأولى جامعي

المجموع	الرغبة في إعادة البكالوريا					
	لا	نعم				
2278	462	1816	التكرار	أقل من 10	معدل السنة أولى جامعي	
100%	20.3%	79.7%	النسبة المئوية			
6418	1227	5191	التكرار	من 10-11.99		
100%	19.1%	80.9%	النسبة المئوية			
3414	594	2820	التكرار	من 12-13.99		
100%	17.4%	82.6%	النسبة المئوية			
391	58	333	التكرار	أكبر من 14		
100%	14.8%	85.2%	النسبة المئوية			
12501	2341	10160	التكرار	المجموع		
100%	18.7%	81.3%	النسبة المئوية			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا يوجد تأثير لمعدل السنة الأولى جامعي على الرغبة في إعادة البكالوريا، حيث تقاربت نسب الطلبة الذين فكروا في ذلك من عدمه بصرف النظر عن معدلهم في السنة أولى جامعي.

حيث أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين تحصلوا على معدل أقل من 10 فكروا في إعادة البكالوريا، وهو ما عبر عنه (79.7%) منهم، في حين فكر (80.9%) ممن تحصلوا على معدلات تتراوح بين 10 و 11.99 في إعادة البكالوريا رغبة في الحصول على معدل أفضل، وهو نفس الأمر بالنسبة لأصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و 13.99، حيث كانت نسبة من فكروا

في إعادة البكالوريا تساوي (82.6%) من الفئة ذاتها، أما أصحاب المعدلات التي يتفوق 14 فنسبة (85.2%) منهم أعادوا البكالوريا فعلا.

مما يعني أنه لا يوجد تأثير لمعدل السنة الأولى جامعي في قرار إعادة البكالوريا فأصحاب المعدلات الضعيفة والمرتفعة كلاهما فكرا في إعادة البكالوريا، وهي نفس الفئة ممن لم يفكروا في ذلك، ويمكن تفسير ذلك إلى رغبة الطلبة في الحصول على معدلات أفضل تؤهلهم إلى اختيار تخصصات أخرى مرغوبة لم يتسنى لهم اختيارها عند نجاحهم في البكالوريا أول مرة.

الجدول رقم (26): تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعا لمعدل السنة الأولى

المجموع	التفكير في تغيير التخصص				
	لا	نعم			
2278	693	1585	التكرار	أقل من 10	معدل السنة أولى جامعي
100%	30.4%	69.6%	النسبة المئوية		
6418	1909	4509	التكرار	من 10-11.99	
100%	29.7%	70.3%	النسبة المئوية		
3414	1227	2187	التكرار	من 12-13.99	
100%	35.9%	64.1%	النسبة المئوية		
391	235	156	التكرار	أكبر من 14	
100%	60.1%	39.9%	النسبة المئوية		
12501	4064	8437	التكرار	المجموع	
100%	32.5%	67.5%	النسبة المئوية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا يوجد تأثير لمعدل السنة الأولى جامعي على التفكير في تغيير التخصص، حيث تقاربت نسب الطلبة الذين فكروا في ذلك من عدمه بصرف النظر عن معدلهم في السنة الأولى جامعي.

حيث أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين تحصلوا على معدل أقل من 10 فكروا في تغيير التخصص، وهو ما عبر عنه (69.6%) منهم، في حين فكر (70.3%) ممن تحصلوا على معدلات تتراوح بين 10 و 11.99 في تغيير التخصص رغبة في مزاولة الدراسة في تخصص آخر وهو نفس الأمر بالنسبة لأصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و 13.99، حيث كانت نسبة من

فكروا في تغيير التخصص تساوي (64.1%) من الفئة ذاتها، أما أصحاب المعدلات التي يتفوق 14 فنسبة (39.9%) منهم فكروا في تغيير التخصص.

مما يعني أنه لا يوجد تأثير لمعدل السنة الأولى جامعي في التفكير في تغيير التخصص فالحصول على نتائج ضعيفة من عدمه ليس سببا في التفكير في تغيير التخصص فهناك من تحصل على نتائج ضعيفة ولم يفكر في ذلك والعكس، ويمكن تفسير ذلك لرغبة الطلبة في دراسة تخصصات أخرى مرغوبة لم يتسن لهم اختيارها عند نجاحهم في البكالوريا أول مرة.

الجدول رقم (27): تفكير أفراد العينة في تغيير التخصص الجامعي تبعا لإعادة السنة

المجموع	التفكير في تغيير التخصص		التكرار	لا	إعادة السنة الأولى
	لا	نعم			
10223	3371	6852	التكرار	لا	إعادة السنة الأولى
100%	33.0%	67.0%	النسبة المئوية		
2278	693	1585	التكرار	نعم	إعادة السنة الأولى
100%	30.4%	69.6%	النسبة المئوية		
12501	4064	8437	التكرار		المجموع
100%	32.5%	67.5%	النسبة المئوية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنه لا يوجد تأثير لإعادة السنة أولى جامعي على التفكير في تغيير التخصص، حيث تقاربت نسب الطلبة الذين فكروا في ذلك من عدمه بصرف النظر عن إعادتهم السنة أولى جامعي من عدمها.

حيث أنه من بين (8437) طالبا فكروا في تغيير التخصص الجامعي هناك (6852) لم يعيدوا السنة أولى جامعي أي ما نسبته (69.6%) من مجموع غير المعيدين، في حين كان (1585) طالبا أعادوا السنة الأولى جامعي ، أي ما نسبته (67%) من مجموع المعيدين.

فإعادة السنة من عدمها ليست عاملا في التفكير في تغيير التخصص، فهناك من أعاد السنة ولم يفكر في ذلك والعكس، مما يعني أن متغير إعادة السنة الجامعية ليس دافعا حقيقيا وراء التفكير في تغيير التخصص.

الجدول رقم (28): مآل طلب التحويل تبعا لمعدل البكالوريا المتحصل عليه.

المجموع	التعامل مع طلب التحويل				
	القبول	الرفض			
194	162	32	التكرار	أقل من 10	معدل البكالوريا
100%	83.5%	16.5%	النسبة المئوية		
3611	2268	1343	التكرار	من 10-11.99	
100%	62.8%	37.2%	النسبة المئوية		
1219	272	947	التكرار	من 12-13.99	
100%	22.3%	77.7%	النسبة المئوية		
305	7	298	التكرار	أكبر من 14	
100%	2.3%	97.7%	النسبة المئوية		
5329	2709	2620	التكرار	المجموع	
100%	50.8%	49.2%	النسبة المئوية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أن لمعدل البكالوريا تأثير على تعامل الإدارة مع طلبات التحويل المقدمة فأغلبية الطلبات المقبولة، والتي كان عددها 2620 طلبا، كانت نسبة كبيرة منها معدلات أصحابها في البكالوريا أكبر من 12، في حين أن أغلبية الطلبات المرفوضة، والتي كان عددها 2709 طلبا كانت معدلات أصحابها في البكالوريا أقل من 12.

مما يثبت تنفيذ الإدارة لسياسة التوجيه المعمول بها والشروط الواجب توفرها في التوجيه وإعادة التوجيه أيضا، حيث تأخذ معدل البكالوريا كأساس للتوجيه أو إعادة التوجيه، مع الأخذ بعين الاعتبار رغبات الطلبة لكن في حدود المناصب البيداغوجية المتاحة.

وقد أسفرت الدراسة التوثيقية التي قامت بها الباحثة إلى التأكيد على تباين نسب الهدر التربوي في كليات ومعاهد جامعة المسيلة، والتي تمثلت نتائج الإحصاءات التالية الخاصة بالتحويلات وطلبات التحويل وإلغاء التسجيل:

جدول رقم (29): نسب التحويلات وطلبات التحويل وإلغاء التسجيل كمؤشرات للهدر التربوي بجامعة المسيلة للموسم الجامعي 2017/2018

إلغاء التسجيل	تحويل خارجي	تحويل داخلي	التحويل الميدان
82	60	52	التكنولوجيا
28	15	32	الآداب واللغة فرنسية
13	23	04	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
81	30	54	علوم الطبيعة والحياة
10	48	73	العلوم الإنسانية
12	32	133	الحقوق
77	26	13	الرياضيات والإعلام الآلي
19	77	107	العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية
10	21	88	لغة وأدب عربي
09	28	94	العلوم الاجتماعية
06	17	16	العلوم الإسلامية
21	15	05	الآداب واللغة الإنجليزية
43	10	15	علوم المادة
00	00	01	تسيير التقنيات الحضرية
411	402	687	المجموع

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه الأعداد المعتبرة من طلبات التحويل الخارجي والداخلي وطلبات إلغاء التسجيل، حيث بلغت (687) طلب تحويل داخلي و(402) طلب تحويل خارجي و(411) طلب إلغاء تسجيل، وقد سجلت كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية وكلية الحقوق أعلى عدد لطلبات التحويل الداخلي، حيث تجاوزت (100) طلب، في حين سجلت كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية وكلية التكنولوجيا أعلى عدد لطلبات التحويل الخارجي حيث تجاوزت (60) طلبا، ناهيك عن نسب مرتفعة من المنقطعين عن الدراسة.

جدول رقم (30) : نسب التحويلات وطلبات التحويل وإلغاء التسجيل كمؤشرات للهدر التربوي بجامعة المسيلة للموسم الجامعي 2018/2019

الميدان	إلغاء التسجيل	تحويل خارج الجامعة	تحويل داخل الميادين
العلوم والتكنولوجيا	14	16	8
علوم المادة	2	2	2
الرياضيات والإعلام الآلي	10	8	9
اللغة والأدب العربي	11	4	13
تسيير التقنيات الحضرية	01	12	9
علوم اقتصادية	15	23	10
حقوق	26	18	14
لغة انجليزية	0	4	2
لغة فرنسية	6	13	6
علوم إنسانية	11	17	28
علوم اجتماعية	14	5	8
علوم إسلامية	4	21	18
علوم الطبيعة والحياة	18	6	10
المجموع	132	149	137

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه الأعداد المعتبرة من طلبات التحويل الخارجي والداخلي وطلبات إلغاء التسجيل، حيث بلغت (137) طلب تحويل داخلي و(149) طلب تحويل خارجي و(132) طلب إلغاء تسجيل، وقد سجلت كلية العلوم الانسانية أعلى عدد لطلبات التحويل الداخلي، حيث بلغت (28) طلبا. بينما سجلت كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية أعلى عدد لطلبات التحويل الخارجي، حيث بلغت (23) طلبا، في حين سجلت كلية الحقوق أعلى عدد لطلبات إلغاء التسجيل، حيث بلغت (26) طلبا، ناهيك عن نسب مرتفعة من المنقطعين عن الدراسة.

جدول رقم (31): نسب التحويلات وطلبات التحويل كمؤشرات للهدر التربوي بالمدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر للموسمين الجامعيين 2018/2019 و 2019/2020

2020/2019	2019/2018		
36	31	عدد طلبات التحويل	
18.62	18.48	أعلى معدل	المعدلات
16.56	16.22	أدنى معدل	
18	08	رياضيات وتقني رياضي	شعبة
18	23	علوم تجريبية	البكالوريا

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ عدد طلبات التحويل الاختياري خلال الموسم الدراسي (2019/2018) بلغت (31) طالبا، بينما بلغ عددها خلال الموسم الجامعي (2020/2019) (36) طالبا، بزيادة قليلة، وهذه الأعداد هي قليلة جدا مقارنة بالعدد الإجمالي للطلبة والذي يتراوح بين 240 و 320 طالبا.

وكانت معدلات هؤلاء محصورة بين 16.22 و 18.62، كان أغليتهم من شعبة العلوم التجريبية في الموسم (2019/2018)، وهي الأولوية الثانية، بينما تساوت أعدادهم في الموسم الجامعي (2020/2019) بين شعبة العلوم التجريبية وشعبة الرياضيات وتقني الرياضي ذات الأولوية الأولى.

ونظام المدرسة يسمح للطلبة المسجلين بها، بطلب التحويل مع بداية السنة قبل الشروع في الدراسة، شأنهم شأن كل الطلبة المسجلين الجدد، أو بعد إكمال السنة الأولى والنجاح فيها حيث أن الدراسة تتم في خمس سنوات، سنتان منهما تحضيريتان وأخرى كجذع مشترك واثنان للتخصص، ويتوجب على الطالب الحصول على معدل 10 بين السداسين، وكذا عدم الحصول على أية نقطة إقصائية في أية مادة خلال السنة باستثناء واحدة خلال السنتين التحضيريتين، كما تشترط بخصوص هاتين الأخيرتين، حيث لا يسمح للطالب الذي أعاد السنة الأولى التحضيرية

بمواصلة الدراسة في المدرسة ، وبالتالي من أعاد السنة (تحصل على معدل سنوي أقل من 10 وفي بعض الحالات تحصل على النقطة الإقصائية في مادة ما)، فسيتم توجيهه إلى الجامعة تخصص رياضيات وإعلام آلي (MI) في الولاية التي يقطن بها، كما أن إعادة السنة الثانية التحضيرية ممكن مرة واحدة وبالتالي من أعاد السنة التحضيرية الثانية سيتم توجيهه إلى الجامعة وللطالب الحق في إعادة سنة ما مرة واحدة ابتداء من السنة الثالثة.

جدول رقم (32): التخصصات المطلوبة الخاصة بالتحويلات بالمدرسة العليا للإعلام الآلي

الجزائر للموسمين الجامعيين 2018 / 2019 و 2019 / 2020

2020/2019		2019/2018		التخصصات المطلوبة	
24	19	19	11	الطب	العلوم الطبية
	5		08	جراحة الأسنان	
01		01		معهد الهندسة الالكترونية والإلكترونيك (IGEE ex INELEC)	
/		01		المدرسة العليا للأساتذة (ENS)	
10		06		الرياضيات والإعلام الآلي (MI)	
01		01		محروقات. بومرداس (INH)	
/		01		العلوم الاقتصادية (EHEC)	
/		01		علوم الأرض	
/		01		العلوم والتكنولوجيا (ST)	

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن أكثر التخصصات طلبا من قبل الطلبة المسجلون في المدرسة العليا للإعلام الآلي هي تخصصات العلوم الطبية، باختلافها، على اعتبار أن أغلبية الطلبة الذين قدموا طلبات التحويل هم من شعبة العلوم التجريبية ويحوزون على معدلات تؤهلهم للتسجيل في كليات الطب، كما كان لتخصص الرياضيات والإعلام الآلي في الجامعة نصيب أيضا على اعتبار أنه التخصص الأقرب للمدرسة.

1. 3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

وينص على: "هل يؤثر التوجيه الجامعي وفق المعايير الحالية على مستوى التكيف الأكاديمي للطلاب؟".

وقصد الإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بإجراء العديد من التحليلات للبيانات المتحصل عليها من الميدان. وقد جاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (33): استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التكيف الأكاديمي

الأبعاد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1 التكيف مع المناهج	0	7	3.40	2.190	متوسط
2 نضج الأهداف ومستوى الطموح	0	9	4.00	2.649	متوسط
3 الفاعلية الشخصية	0	11	4.50	2.826	متوسط
4 المهارات والعادات الدراسية	0	10	4.86	2.736	متوسط
5 الصحة النفسية	0	10	4.62	2.964	متوسط
6 العلاقات الشخصية	0	7	3.67	1.807	متوسط
الدرجة الكلية	1	52	25.06	11.918	متوسط

جاءت نتائج أفراد العينة على المقياس محصورة بين (1) و (52) بمتوسط حسابي بلغ (25.06) وانحراف معياري قدر ب(11.918) وهو ما يقابل المستوى المتوسط من التكيف الأكاديمي، وهو ما يبين أن مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة الدراسة متوسط.

من خلال النتائج الجزئية للأبعاد الستة جاءت كلها في المستوى المتوسط، فكان بعد المهارات والعادات المدرسية بمتوسط حسابي يساوي (4.86) وانحراف معياري قدر ب(2.736)، وبعد الصحة النفسية بمتوسط بلغ (4.62) وانحراف معياري قدر ب(2.964)، وبعد الفاعلية الشخصية بمتوسط بلغ (4.50) وانحراف معياري قدر ب(2.826)، أما بعد نضج الأهداف ومستوى الطموح فبلغ متوسط درجات أفراد العينة (4) وانحراف معياري قدر ب(2.649)، أما بعد العلاقات الشخصية فكان بمتوسط بلغ (3.67) وانحراف معياري قدر ب(1.807)، وجاء بعد التكيف مع المناهج، بمتوسط بلغ (2.4) وانحراف معياري قدر ب(2.190)، وهو ما يقابل المستوى المتوسط.

جدول رقم (34) : نتائج اختبار كروسكل- وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي

متوسط رتب المجموعات Rang moyen والمتوسط الفعلي للدرجات														
الدرجة الكلية		البعد 6		البعد 5		البعد 4		البعد 3		البعد 2		البعد 1		
moyen	Rang m	moyen	Rang m	moyen	Rang m	moyen	Rang m	moyen	Rang m	moyen	Rang m	moyen	Rang m	
22.43	5178.05	2.89	4826.72	4.42	6004.79	4.16	5294.41	4.06	5674.09	3.85	6012.88	3.06	5689.59	كلية العلوم
22.38	5213.43	2.33	3714.44	4.30	5850.99	4.56	5830.81	4.24	5950.34	3.85	6019.01	3.10	5755.16	كلية الرياضيات والإعلام الآلي
23.46	5709.59	3.15	5144.86	4.49	6096.33	4.40	5619.38	4.33	6057.86	3.90	6108.93	3.18	5890.94	كلية التكنولوجيا
23.93	6068.15	3.92	6732.81	4.34	5903.76	4.10	5193.78	4.29	6001.86	3.78	5975.44	3.51	6441.13	كلية علوم اقتصادية
25.02	6443.19	4.10	7130.47	4.43	6008.33	4.88	6208.59	4.34	6075.36	3.80	5990.16	3.48	6388.08	كلية آداب ولغات
25.32	6527.24	4.07	7050.22	4.45	6037.67	5.38	6932.41	4.28	5997.55	3.76	5938.87	3.38	6225.37	كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
25.16	6452.03	4.11	7129.05	4.44	5986.68	5.42	7001.95	4.29	6008.77	3.79	5991.67	3.12	5788.37	كلية الحقوق والعلوم السياسية
25.06	6343.49	4.15	7200.33	4.41	5998.87	5.21	6806.89	4.26	5987.17	3.83	6034.16	3.21	5920.71	معهد علوم وتقنيات النشاطات الرياضية
25.26	6380.42	4.11	7107.15	4.63	6269.15	5.09	6650.29	4.29	6005.37	3.88	6112.17	3.26	6000.07	معهد تدبير التقنيات الحضرية
36.97	9466.32	5.05	8922.73	6.77	8875.95	7.00	9239.31	7.01	9214.99	6.01	8999.17	5.13	9034.01	المدارس العليا للإعلام الآلي
35.83	9231.17	4.92	8730.11	6.55	8604.68	6.85	9038.78	6.96	9144.94	5.72	8587.22	4.83	8543.70	المدارس العليا للأساتذة
35.22	9045.74	4.68	8243.59	6.55	8595.15	6.72	8837.41	6.88	9034.12	5.67	8533.20	4.72	8374.11	كليات الطب
973.620		1600.230		531.900		1041.647		745.014		530.593		559.033		Khi-deux
11		11		11		11		11		11		11		درجة الحرية
.000		.000		.000		.000		.000		.000		.000		مستوى الدلالة

أشارت النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ، وذلك استناداً إلى قيمة (Khi-deux) المحسوبة والبالغة (973.620) بقيمة احتمالية قدرت ب (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وقد أشارت النتائج الجزئية لأبعاد المقياس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فئات عينة الدراسة لأبعاد جميعها تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي استناداً إلى قيمة (Khi-deux) المحسوبة، مما يشير إلى تأثير التخصص على التكيف الأكاديمي، فأغلبية أفراد العينة ممن يدرسون في المدارس العليا للإعلام الآلي وكليات الطب والمدارس العليا للأساتذة ، أظهروا ارتفاعاً في مستوى التكيف الأكاديمي عن نظرائهم في الكليات والمعاهد الأخرى، على الرغم من أن مستويات التكيف لديهم متوسطة على العموم، سواء بالنظر إلى الدرجة الكلية أو إلى درجاتهم على أبعاد المقياس الستة.

جدول رقم (35) : نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تبعاً للرغبة في تغيير التخصص.

أبعاد المقياس	التفكير في تغيير التخصص	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة U	قيمة W	Z	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	نعم	4229.33	2.15	87139.5	35682842.5	90.998	0.000
	لا	10448.06	6.00				
نضج الأهداف ومستوى الطموح	نعم	4219.00	2.49	0	35595703	91.240	0.000
	لا	10469.50	7.13				
الفاعلية الشخصية	نعم	4283.61	2.98	545104	36140807	88.337	0.000
	لا	10335.37	7.66				
المهارات والعادات الدراسية	نعم	4779.06	3.74	4725230	40320933	66.060	0.000
	لا	9306.80	7.19				
الصحة النفسية	نعم	4273.54	3.00	460175	36055878	88.736	0.000
	لا	10356.27	8.00				
العلاقات الشخصية	نعم	4946.65	3.00	6139170.5	41734873.5	58.954	0.000
	لا	8958.88	5.06				
التكيف الأكاديمي	نعم	4219.03	17.36	257	35595960	90.772	0.000
	لا	10469.44	41.05				

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن متوسط الرتب للدرجات الكلية للطلبة الذين لم يفكروا في تغيير التخصص بلغ قيمة (10469.44) بمتوسط فعلي قدر ب (41.05) وهو أكبر من متوسط الرتب للدرجات الكلية للطلبة الذين فكروا في تغيير التخصص البالغ (4219.03) بمتوسط فعلي قدر ب (17.36) ، كما قدرت نتيجة اختبار (Z) ب (90.772) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01) ، وعليه نقرر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير الرغبة في تغيير التخصص.

وبالرجوع إلى درجات أفراد العينة على أبعاد المقياس الستة، نجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة على كل أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير التفكير في التخصص، فقد سجل الطلبة من فئة الذين فكروا في تغيير التخصص مستويات أقل في التكيف الأكاديمي بعناصره المختلفة (تكيف مع المناهج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية) عن نظرائهم ممن لم يفكروا في ذلك.

جدول رقم (36) : نتائج اختبار كروسكل- وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات أبعاد المقياس الستة وفي الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير اختيار التخصص

أبعاد المقياس	الخيار رقم	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	Khi-deux	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	الأول	6353.48	3.47	21.713	2	.000
	الثاني	6175.36	3.36			
	خيار آخر	5944.47	3.22			
نضج الأهداف ومستوى الطموح	الأول	6358.26	4.08	20.465	2	.000
	الثاني	6133.89	3.91			
	خيار آخر	5985.25	3.80			
الفاعلية الشخصية	الأول	6389.50	4.62	36.187	2	.000
	الثاني	6121.64	4.39			
	خيار آخر	5876.14	4.19			
المهارات والعادات الدراسية	الأول	6337.90	4.93	16.585	2	.000
	الثاني	6198.56	4.83			
	خيار آخر	5974.08	4.66			
الصحة النفسية	الأول	6326.92	4.69	9.971	2	.000
	الثاني	6161.71	4.55			
	خيار آخر	6072.19	4.47			

العلاقات الشخصية	الأول	6410.79	3.76	57.858	2	.000
	الثاني	6159.97	3.63			
	خيار آخر	5734.01	3.40			
التكيف الأكاديمي	الأول	6380.93	25.52	35.991	2	.000
	الثاني	6167.37	24.66			
	خيار آخر	5844.58	23.74			

أشارت النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير اختيار التخصص، وذلك استناداً إلى قيمة (Khi-deux) المحسوبة والبالغة (35.991) بقيمة احتمالية قدرت ب (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وقد أشارت النتائج الجزئية لأبعاد المقياس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فئات عينة الدراسة للأبعاد جميعها تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي استناداً إلى قيمة (Khi-deux) المحسوبة، مما يشير إلى تأثير اختيار التخصص على التكيف الأكاديمي، فأغلبية أفراد العينة الذين كان تخصصهم هو اختيارهم الأول أظهروا ارتفاعاً في مستوى التكيف الأكاديمي عن نظرائهم من أصحاب التخصصات التي كانت خياراً ثانياً أو ثالثاً، تؤكد قيم المتوسطات الحسابية الفعلية للدرجات، حيث بلغ متوسط الدرجات لأصحاب الخيار الأول (25.52)، بينما بلغ متوسط الدرجات لأصحاب الخيار الثاني (24.66)، في حين كان متوسط الدرجات لأصحاب الخيار الآخر (23.66).

وبالرجوع إلى النتائج الجزئية للأبعاد، نجد أن هناك فروقا دالة أيضاً بين درجات الأفراد على اختلاف الاختيار لديهم، حيث أشارت النتائج وبالرجوع إلى المتوسطات الفعلية للدرجات إلى وجود تأثير لاختيار التخصص على أبعاد التكيف الأكاديمي، فأغلبية أفراد العينة الذين كان تخصصهم هو اختيارهم الأول أظهروا ارتفاعاً في مستوى التكيف الأكاديمي بعناصره المختلفة (تكيف مع المناهج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية) عن نظرائهم من أصحاب التخصصات التي كانت خياراً ثانياً أو ثالثاً، تؤكد قيم المتوسطات الحسابية الفعلية للدرجات.

جدول رقم (37) : نتائج اختبار كروسكل- وليس (Kruskal-Wallis) للفروق في درجات

أبعاد المقياس الستة وفي الدرجة الكلية للأداة تبعا لمعدل السنة أولى جامعي

أبعاد المقياس	معدل السنة أولى جامعي	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	Khi- deux	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	أقل من 10	5984.08	3.24	122.074	3	.000
	من 10-11.99	6123.49	3.33			
	من 12-13.99	6474.40	3.54			
	أكبر من 14	7948.50	4.46			
نضج الأهداف ومستوى الطموح	أقل من 10	6183.19	3.96	98.402	3	.000
	من 10-11.99	6086.95	3.87			
	من 12-13.99	6423.11	4.12			
	أكبر من 14	7836.04	5.16			
الفاعلية الشخصية	أقل من 10	6079.41	4.35	162.039	3	.000
	من 10-11.99	6041.18	4.33			
	من 12-13.99	6539.19	4.74			
	أكبر من 14	8178.53	6.12			
المهارات والعادات الدراسية	أقل من 10	5999.35	4.68	201.501	3	.000
	من 10-11.99	5999.54	4.68			
	من 12-13.99	6671.68	5.17			
	أكبر من 14	8171.44	6.22			
الصحة النفسية	أقل من 10	6196.31	4.58	106.267	3	.000
	من 10-11.99	6080.49	4.48			
	من 12-13.99	6417.56	4.75			
	أكبر من 14	7914.10	5.99			
العلاقات الشخصية	أقل من 10	5714.30	3.40	288.894	3	.000
	من 10-11.99	6000.23	3.55			
	من 12-13.99	6872.30	3.98			
	أكبر من 14	8069.20	4.60			
التكيف الأكاديمي	أقل من 10	5940.95	24.21	209.557	3	.000
	من 10-11.99	6021.93	24.24			
	من 12-13.99	6656.19	26.30			
	أكبر من 14	8279.57	32.54			

أشارت النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير معدل السنة أولى جامعي ، وذلك استناداً إلى قيمة (**Khi-deux**) المحسوبة والبالغة (209.557) بقيمة احتمالية قدرت ب (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وقد أشارت النتائج الجزئية لأبعاد المقياس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فئات عينة الدراسة للأبعاد جميعها تعزى لمتغير معدل السنة أولى جامعي استناداً إلى قيمة (**Khi-deux**) المحسوبة، مما يشير إلى تأثير معدل السنة أولى جامعي على التكيف الأكاديمي، فأغلبية أفراد العينة الذين كانت معدلاتهم تفوق 14، أظهروا ارتفاعاً في مستوى التكيف الأكاديمي عن نظرائهم من أصحاب المعدلات الأقل، تؤكد قيم المتوسطات الحسابية الفعلية للدرجات، حيث بلغ متوسط الدرجات لأصحاب المعدل الأكبر من 14 (32.54)، بينما بلغ متوسط الدرجات لأصحاب المعدلات المحصورة بين 12 و 13.99 (26.30)، في حين كان متوسط الدرجات لأصحاب المعدلات المحصورة بين 10 و 11.99 (24.24)، أما أصحاب المعدلات الأقل من 10 فقد أظهروا مستويات منخفضة في التكيف الأكاديمي، بمتوسط حسابي قدر ب (24.21) .

وبالرجوع إلى النتائج الجزئية للأبعاد، نجد أن هناك فروقا دالة أيضا بين درجات الأفراد على اختلاف معدلاتهم في السنة الأولى جامعي، حيث أشارت النتائج وبالرجوع إلى المتوسطات الفعلية للدرجات إلى وجود تأثير لمعدل السنة الأولى جامعي على أبعاد التكيف الأكاديمي، فأغلبية أفراد العينة الذين كان معدلاتهم مرتفعة أظهروا ارتفاعاً في مستوى التكيف الأكاديمي بعناصره المختلفة (تكيف مع المناهج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية) عن نظرائهم من أصحاب التخصصات التي كانت معدلاتهم في السنة الأولى جامعي منخفضة، تؤكد قيم المتوسطات الحسابية الفعلية للدرجات.

جدول رقم (38) : نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تبعا لإعادة السنة الجامعية.

أبعاد المقياس	إعادة السنة الجامعية	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	قيمة U	قيمة W	Z	مستوى الدلالة
التكيف مع المناهج	لا	6310.48	3.44	11035960	13631741	3.936	0.000
	نعم	5984.08	3.24				
نضج الأهداف ومستوى الطموح	لا	6266.11	4.01	11489519	14085300	0.998	0.318
	نعم	6183.19	3.96				
الفاعلية الشخصية	لا	6289.24	4.53	11253119.5	13848900.5	2.524	0.012
	نعم	6079.41	4.35				
المهارات والعادات الدراسية	لا	6307.08	4.90	11070737	13666518	3.700	0.000
	نعم	5999.35	4.68				
الصحة النفسية	لا	6263.19	4.63	11519402	14115183	0.804	0.000
	نعم	6196.31	4.58				
العلاقات الشخصية	لا	6370.59	3.73	10421404.5	13017185.5	7.947	0.000
	نعم	5714.30	3.40				
التكيف الأكاديمي	لا	6320.09	25.25	10937703.5	13533484.5	4.538	0.000
	نعم	5940.95	24.21				

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن متوسط الرتب للدرجات الكلية للطلبة الذين لم يعيدوا السنة الأولى جامعي بلغ قيمة (6320.09) بمتوسط فعلي قدر ب (25.25) وهو أكبر من متوسط الرتب للدرجات الكلية للطلبة الذين أعادوا السنة البالغ (5940.95) بمتوسط فعلي قدر ب (24.21) ، كما قدرت نتيجة اختبار (Z) ب (4.538) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.01) ، وعليه نقرر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير إعادة السنة الأولى جامعي.

وبالرجوع إلى درجات أفراد العينة على أبعاد المقياس الستة، نجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات الطلبة على كل أبعاد مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير إعادة السنة الأولى جامعي، فقد سجل الطلبة من فئة الذين أعادوا السنة مستويات أقل في التكيف الأكاديمي بعناصره المختلفة (تكيف مع المناهج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية) عن نظرائهم ممن لم يعيدوا السنة الأولى جامعي.

1. 4. عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع

وينص على: " ماهي العوامل المتسببة في الهدر التربوي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد العينة ؟ "

وقد حددنا درجة الموافقة على بنود المحاور الفرعية لتحديد أكثر العوامل تأثيراً في الهدر التربوي من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وأعطت البيانات النتائج الموضحة في الجداول التالي:

1. 4. 1. عرض وتحليل نتائج المحور الأول: العوامل الشخصية (Personal factors)

الجدول رقم (39) : استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الشخصية

رقم العبارة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		درجة الحرية	قيمة K ²	القرار
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار			
1	17.1%	2143	62.2%	7774	2	4706.723	دال عند 0.01
2	9.1%	1136	38.7%	4834	2	3652.591	دال عند 0.01
3	56.5%	7060	31.6%	3953	2	3741.849	دال عند 0.01
4	16.8%	2096	62.9%	7866	2	4948.890	دال عند 0.01
5	8.7%	1089	38.3%	4792	2	3811.355	دال عند 0.01
6	6.5%	818	34.3%	4283	2	5203.155	دال عند 0.01
7	8.7%	1089	35.9%	4491	2	4118.929	دال عند 0.01
8	12.8%	1594	69.4%	8679	2	7376.576	دال عند 0.01
9	5.8%	730	32.3%	4037	2	5892.335	دال عند 0.01

أظهرت النتائج استجابات تتفق وبدرجات متباينة على تأثير العوامل الشخصية في انخفاض

مستوى التحصيل الأكاديمي والرغبة في تغيير التخصص وربما التخلي عن الدراسة بشكل نهائي

أحياناً، حيث يعتقد غالبية الطلاب أن ضعف التكيف مع نظام التعليم العالي بالجامعة (52.2%) والنظرة المتشائمة إلى المستقبل العلمي والوظيفي (53%) وعدم تحقيق رغبة الطالب في التخصص الذي يختاره (55.4%) وضعف الدافعية نحو الاستمرار في الدراسة (61.9%) ، إضافة إلى تصوراتهم الخاطئة لسهولة الدراسة الجامعية (59.2%) من بين أهم العوامل الشخصية التي تؤثر بدرجة كبيرة على مسارهم الدراسي وتتسبب في الهدر التربوي في الجامعة، وهي من أهم العوامل التي دفعتهم إلى التفكير في ترك الجامعة، وجعلتهم يعيدون النظر في اختياراتهم الدراسية، والتي غالباً ما كانت تُفرض عليهم ولم تتبع من رغباتهم الشخصية ولم تأخذ في الاعتبار ميولهم واهتماماتهم، كما أنها تؤدي إلى ضعف تحصيلهم الأكاديمي إذ يفاجأ الكثير منهم بصعوبة المناهج التعليمية ومحتوياتها واختلافها الكبير عن مثيلاتها في التعليم الثانوي فيكتشف الطالب أن قدراته واستعداداته غالباً ما لا تتوافق مع تلك المضامين.

بينما يرى غالبيتهم أن تدني نسبة الطموح بسبب ظروف قاهرة (62.2%) وقلة وجود وقت فراغ للدراسة (62.9%) تؤثر بدرجة متوسطة على تحصيلهم الأكاديمي، في حين يرى غالبيتهم أن تعارض مواعيد العمل مع مواعيد الدراسة (56.5%) تؤثر بدرجة ضعيفة.

1. 4. 2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني: العوامل التربوية (Educational factors)

الجدول رقم (40) : استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التربوية

رقم العبارة	بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		درجة الحرية	قيمة K ²	القرار
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار			
1	67.8%	8477	24%	2994	8.2%	1030	2	7149.700	دال عند 0.01
2	5.5%	682	33.6%	4202	60.9%	7617	2	5771.286	دال عند 0.01
3	6.6%	830	25.5%	3185	67.9%	8486	2	7380.287	دال عند 0.01
4	12%	1506	30.6%	3823	57.4%	7172	2	3894.716	دال عند 0.01
5	4.2%	522	33.8%	4224	62%	7755	2	6278.622	دال عند 0.01
6	7.4%	919	36.7%	4587	56%	6995	2	4493.278	دال عند 0.01
7	8.1%	1017	33.7%	4213	58.2%	7271	2	4693.888	دال عند 0.01

8	1774	14.2%	8447	67.6%	2280	18.2%	2	6624.818	دال عند 0.01
9	1826	14.6%	7421	59.4%	3254	26%	2	4056.243	دال عند 0.01
10	1911	15.3%	8458	67.7%	2132	17.1%	2	6633.895	دال عند 0.01
11	455	3.6%	1834	14.7%	10212	81.7%	2	13382.255	دال عند 0.01
12	7086	56.7%	4014	32.1%	1401	11.2%	2	3886.423	دال عند 0.01
13	1688	13.5%	8047	64.4%	2766	22.1%	2	5558.589	دال عند 0.01
14	1366	10.9%	4282	34.3%	6853	54.8%	2	3617.332	دال عند 0.01

يعتقد الطلاب أن من أهم العوامل التربوية التي تؤثر على مسارهم الدراسي بدرجة كبيرة وتدفعهم إلى الانقطاع عن الدراسة هو صعوبة المناهج وافتقارها إلى عنصر التشويق (56%) وعدم تلبيةها لميول الطلبة وهواياتهم (81.7%)، إضافة إلى ضعف مستوى بعض أعضاء هيئة التدريس (62%) وضعف العلاقة التربوية بينهم وبين الطلبة (60.9%) وسوء معاملتهم للطلبة في بعض الأحيان (58.2%)، بالإضافة إلى اعتماد طرق تدريس غير مناسبة (67.9%) والأعباء الدراسية والواجبات الكثيرة (54.8%) فضلا عن عدم تفعيل التوجيه والإرشاد الأكاديمي داخل الجامعات (57.4%).

بينما يرى أفراد العينة أن لبعض العوامل تأثير متوسط، والمتمثلة في قلة مصادر المعلومات في الجامعة (67.6%) وعدم مناسبة مواعيد المحاضرات (59.4%) إضافة إلى قصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على الحفظ بدلا من الفهم والاستيعاب (67.7%) مما يشكل عقبة أمام الطلاب في جمع النقاط التي تؤهلهم للانتقال إلى مستويات أعلى، فضلا عن عدم توفر المناخ التعليمي المناسب سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها (64.4%).

في حين تؤثر وتعقيدات إجراءات القبول والتسجيل (67.8%) بدرجة ضعيفة في الفشل الأكاديمي لهؤلاء، إضافة إلى قلة متابعة غياب الطلاب وحضورهم، والتأخر والانقطاع عن الدراسة (56.7%)، الأمر الذي فمن الممكن أن يجعل الكثير من الطلاب يعتادون على فكرة ترك الدراسة لفترات طويلة لأنهم يدركون أنهم سيعودون إليها متى شاءوا.

1. 4. 3. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث: العوامل الاجتماعية (Social factors)

الجدول رقم (41) : استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الاجتماعية

رقم العبارة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة		درجة الحرية	قيمة K ²	القرار
			النسبة	التكرار			
1	11%	68.8%	20.2%	2526	2	7246.812	دال عند 0.01
2	14.3%	63.5%	22.1%	2766	2	5243.413	دال عند 0.01
3	15.6%	66.9%	17.5%	2187	2	6332.183	دال عند 0.01
4	58.8%	26%	15.2%	1900	2	3868.019	دال عند 0.01
5	57.3%	30.9%	11.8%	1477	2	3911.483	دال عند 0.01
6	59.2%	28.6%	12.2%	1521	2	4280.399	دال عند 0.01
7	12.1%	63%	24.9%	3112	2	5267.967	دال عند 0.01
8	10.2%	32.5%	57.3%	7161	2	4159.473	دال عند 0.01
9	15.3%	27.5%	57.3%	7157	2	3498.330	دال عند 0.01
10	5.8%	30%	64.2%	8030	2	6474.114	دال عند 0.01
11	7.7%	30.8%	61.5%	7686	2	5454.976	دال عند 0.01
12	60.7%	27.5%	11.8%	1470	2	4691.874	دال عند 0.01

يعتقد الطلاب أن هناك العديد من العوامل الأسرية التي تتسبب بدرجة كبيرة في الهدر

التربوي منها انخفاض المستوى المعيشي لبعض الأسر في بعض المناطق والبيئات (57.3%)

وضعف التقدير الاجتماعي لحملة الشهادات الجامعية (64.2%) مما أدى إلى غياب التنافس

الاجتماعي في الحصول على الشهادات الجامعية (61.5%)، إضافة إلى مرافقة أصدقاء

لا يشجعون على التوجه نحو التعليم العالي (57.3%) .

بينما يرى هؤلاء أن قصور دور وسائل الإعلام في رفع الوعي الثقافي لدى أفراد المجتمع

(63%) يتسبب بدرجة متوسطة في الفشل الأكاديمي، كما أن انشغال الطالب بتحسين وضعه

المعيشي (68.8%)، وكثرة المشكلات الأسرية والاجتماعية المحيطة (63.5%)، وبعد مكان

الدراسة عن مسكن الطالب (66.9%)، وكذا عدم توفر الجو المناسب للدراسة والبحث داخل

الأسرة (58.8%) وغياب وعي الأسرة بأهمية الدراسة الجامعية (59.2%) وعدم التشجيع المعنوي

من قبل الأهل للطالب (57.3%)... كلاًها تؤثر بشكل متوسط على مستوى الطالب التحصيلي ورغبته في إكمال دراسته الجامعية.

في حين كان الزواج وتحمل مسؤولية البيت (60.7%) في رأي أفراد العينة يتسبب بدرجة ضعيفة جداً في الإخفاق والفشل الأكاديمي.

1. 4. 4. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع: العوامل الاقتصادية (Economic factors) الجدول رقم (42) : استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل الاقتصادية

رقم العبارة	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	درجة الحرية	قيمة K ²	القرار
	النسبة	النسبة	النسبة			
1	1347	10.8%	3848	30.8%	7306	58.4%
2	1904	15.2%	7697	61.6%	2900	23.2%
3	2114	16.9%	3246	26%	7141	57.1%
4	1774	14.2%	8868	70.9%	1859	14.9%
5	1084	8.7%	3539	28.3%	7878	63%

يعتقد الطلاب أن من أهم العوامل الاقتصادية التي تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ضعف جدوى الدراسة الجامعية بسبب انتشار البطالة (58.4%)، وأشاروا إلى أن الآلاف من خريجي الجامعات لا يجدون وظائف تتناسب مع تخصصاتهم، إضافة إلى تدني المستوى الاقتصادي لبعض الأسر في بعض المناطق (61.6%)، وهذا يجعل الطلاب منشغلين بتحسين ظروفهم المعيشية بدلاً من التركيز على دراستهم بسبب التكاليف المالية الباهظة للبحث والمصروفات والمواصلات، وهذا ما عبر عنه (57.1%) من أفراد العينة، على الرغم من أن التعليم مجاني ويحصلون على منحة مالية، لكنها لا تغطي جميع احتياجاتهم وهذا ما عبر عنه (63%) من أفراد العينة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن العديد منهم، عندما يكون لديهم فرصة عمل، يتركون الجامعة دون تردد لأنهم يرون مثل هذه الفرص التي لا ينبغي التخلي عنها لأنه من الصعب العثور عليها في المستقبل، وهذا ما عبر عنه (70.9%) من أفراد العينة.

2. مناقشة النتائج

تندرج دراستنا الحالية ضمن الدراسات التي اهتمت بتقييم صلاحية الاختبارات للتنبؤ بأداء الأفراد في مواقف مستقبلية بواسطة بعض المحكات، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كفاءة المعايير المستخدمة حاليا من قبل مسؤولي القبول والتوجيه في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حيث أن عملية اختيار الطلبة وتوزيعهم على التخصصات المختلفة يكتسي أهمية بالغة، لأن قرار التوجيه سيؤثر مستقبلا على مسار الطالب الأكاديمي والمهني على حد سواء.

ولذلك فقد اهتم القائمون على شؤون التعليم والتخطيط التربوي بهذا النوع من الدراسات خاصة مع اعتماد الأساليب الإحصائية وتقديم البرمجيات في هذا المجال، وقد سارت هذه الدراسة على نفس المنهجية المستخدمة لقياس كفاءة معايير القبول، بالاعتماد على معاملات الارتباط ومعادلات الانحدار للكشف عن تأثير الاعتماد على معدل البكالوريا كمعيار للقبول في الجامعات الجزائرية على نجاح الطالب في دراسته الأكاديمية، ومدى جدوى إجراءات القبول المعتمدة في ذلك خاصة في ظل ما تعانيه الجامعة الجزائرية من مشكلات تتعلق بجوانب عديدة، أكاديمية تعليمية واجتماعية واقتصادية، جعلتها تفقد العديد من امكاناتها بسبب الرسوب والتسرب والإهدار التربوي الحاصل.

وانطلاقا من نتائج الدراسة توصلنا إلى ما يلي:

2. 1. أظهرت الدراسة الحالية انخفاض القدرة التنبؤية لمعدل البكالوريا للنجاح في الجامعة كما يقاس بمعدل السنة أولى.

حيث بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0.482)، وقدر التباين المفسر في معدل السنة أولى للطالب الجامعي عند أفراد العينة الكلية (23.2%) من التباين الكلي، أما بالنسبة للتخصصات فإن إسهام معدل البكالوريا في التنبؤ بمعدل السنة أولى جامعي كان ضعيفا ولم يتجاوز (17%) لكل التخصصات، وقد سجلت أعلى نسبة تأثير في كلية الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة (16.6%) تليها كلية التكنولوجيا بنسبة (15.5%)، ثم كليات الطب باختلاف تخصصاتها بنسبة (15%)، ثم كلية العلوم بنسبة (13%)، بينما لم يتجاوز مقدار التباين المفسر

في معدل السنة أولى ال (10%) لطلبة كليات الآداب واللغات الأجنبية بنسبة (9.8%)، والمدرسة العليا للإعلام الآلي بنسبة (9.2%)، يليها معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بنسبة (6%) ، في حين لم يتجاوز (4%) بالنسبة لكلية الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الانسانية والاجتماعية ومعهد تسيير التقنيات الحضرية، أما بالنسبة للمدارس العليا للأساتذة فقد كانت درجة الارتباط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة الأولى ضعيفا جدا وغير دال إحصائيا، حيث بلغ (0.047) وبالتالي عدم وجود تأثير .

وقد أكدت الدراسة الحالية بخصوص القدرة التنبؤية لمعدل البكالوريا على ما توصلت له نتائج الدراسات السابقة لكل من الثوابية (1994)، جرادات (1986)، غرايبة (1991)، فريحات (2002) القوابعة (2002)، اللطيفة (1998) وبوسالم (2006)، الصامدي وضاظا (2010)، باشيوة (2014) الدعاسين (2014)، الغامدي (2015)، العتيبي (2016)، ظاظا والمشايخ (2016)، النعيمي (2017)، والتي أكدت عدم جدوى الاعتماد على معدل البكالوريا منفردا في القبول والتوجيه إلى مختلف التخصصات في الجامعة، وأشارت إلى ضرورة عدم التركيز على أداء الطلاب في امتحان البكالوريا وحده، وأن لا تعطي نسبة معدل البكالوريا النصيب الأكبر عند المفاضلة في القبول، وبهذا تؤكد إجماع الباحثين والمتخصصين في استخدام معدل البكالوريا مع إضافة اختبارات أخرى تدعم نتائجها.

وترجع الباحثة ضعف درجة الترابط بين معدل البكالوريا ومعدل السنة الأولى جامعي إلى أنه من الصعب إحصائيا وضع نموذج رياضي يغطي أسباب النجاح والتنبؤ بالأداء الأكاديمي، وعلاقة معدل البكالوريا بالمعدل العام في الجامعة.

من جانب آخر يرجع كثير من التربويين أسباب ضعف القدرة التنبؤية لامتحان البكالوريا في التحصيل إلى عوامل تتصل بالامتحان في حد ذاته، وأخرى تتصل بالمحك المعتمد (معدل

السنة أولى)، فالأولى تتعلق بخلل في إعداد الامتحانات من حيث صعوبتها وقدرتها التمييزية، زيادة على خلل في عملية التطبيق وما يرافقها من حالات غش، يضاف إلى ذلك مرحلة التصحيح وما يرافقها من تحفظات واعتبارات تتعلق بالفروق في التصحيح أو عدم كفاءة المصححين في تخصصات معينة، وهذا كله من شأنه أن يُضعف الامتحان من حيث العدالة والشمولية.

أما ما يتعلق بالعامل الثاني أي المحك فقد عزا فريحات (2002) ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة إلى مجموعة عوامل متعلقة بالمعدل التراكمي " انطلاقا من افتراض أن المعدل التراكمي يُفترض به أن يُمايز بين الطلبة، لكن هذا الافتراض غالبا ما يُنتهك تبعا لعدة أسباب منها المقياس المعتمد في التصحيح، والخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي، وطبيعة المادة الدراسية، ونوع الامتحانات وأساليب التقويم، بالإضافة إلى خصائص الطلبة أنفسهم من حيث عددهم واهتماماتهم بالمواد الدراسية".

ولقد عزا القوابعة (2002) ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة إلى عاملين يرتبطان عكسيا وآخرين يرتبطان ايجابيا في تقدير دقة العلاقة بين المحك المتنبئ به والمتغيرات المتنبئة، أما العاملان اللذان يرتبطان عكسيا فهما : شكل العلاقة خطية أم انحنائية، حيث تزداد دقة تقدير العلاقة كلما كانت العلاقة خطية، وضيق المدى (تجانس المجموعة)، فكلما زاد التجانس قل التباين في أحد المتغيرين أو كلاهما وبالتالي قل الارتباط، أما العاملان اللذان يرتبطان ايجابيا فهما: حجم العينة حيث يزيد دقة معامل الارتباط بزيادة حجم العينة، وتجانس التباين، ويقصد به ثبات القيم على المحك المتغير التابع، والذي يعدّ في الوقت نفسه شرطا أساسيا لصحة الانحدار الخطي.

وكل هذه العوامل متوفرة في القيم التي تم الاعتماد عليها، فكل من معدلات البكالوريا ومعدلات السنة الأولى جامعي لا تتوزع طبيعيا، ومحصورة في مجالات محددة، خاصة في

التخصصات التي تشترط معدلات مرتفعة، حيث لا يتجاوز مدى الدرجات (2) أو (3) على الأكثر، مما يجعل المدى ضيقا ويزيد من تجانس المجموعة، إضافة إلى صغر حجم العينة، وكان من الممكن أن نصل إلى نتائج أدق لو كان حجم العينة أكبر.

وبالرغم من تأكيد أغلب نتائج الدراسات السابقة على ضعف القدرة التنبؤية لامتحان البكالوريا، إلا أن ذلك لا يعني عدم تمتعه بدرجة معقولة من الصدق وخاصة صدق المحتوى، فقد تبين من خلال العديد من الدراسات تمتع الامتحان بدرجة معقولة من صدق المحتوى، وكذلك تمتعه بدرجة عالية من الثبات من حيث نمط أسئلته وتوزيع أوزان علاماته على الأسئلة.

وقد خرجت معظم الدراسات بتوصيات تؤكد ضرورة وجود بديل لامتحان البكالوريا معيارا للقبول الجامعي، لكنها تباينت حول تلك البدائل فمنها من دعت إلى اعتماد التحصيل في الصفوف السابقة، ومنها من أكدت على ضرورة تطبيق اختبارات القدرات العامة والخاصة إلى جانب معدل البكالوريا، أو الاستناد إلى علامة مركبة تتكون من مجموع علامات بعض مواد البكالوريا التي ترتبط بالتخصص المراد دراسته في الجامعة بدلا من معدل الثانوية العامة منفردا.

وقد قامت وزارة التعليم العالي الجزائرية بمجموعة من الإصلاحات في هذا الخصوص حيث وبداية من بكالوريا دورة جوان 2021، تم الاعتماد على المعدل الموزون في مرحلة المعالجة الآلية الممهدة للتسجيلات الأولية، باحتساب معدل المواد الأساسية بالنسبة لبعض التخصصات الأمر الذي حرم الكثير من الطلبة المنتمين للشعب العلمية من اختيار تخصصات العلوم الطبية وهذا بسبب علامة مادة العلوم الطبيعية، وهو ما دفع بمنظمة أولياء التلاميذ لتوجيه نداء إلى وزير التعليم العالي لتفادي التوجيه عن طريق المعدل الموزون وإلغاء العمل به، خاصة بعدما أبانت نتائج المعالجة الآلية للمعدل الموزون عن سقوط خيار العلوم الطبية للعديد من الطلبة بسبب

علامة العلوم الطبيعية، وحتى خيار بعض المدارس العليا والتخصصات مثل الإعلام الآلي بسبب علامة الرياضيات.

وقد طرح هذا القرار العديد من الإشكالات، بمجرد اطلاع الناجحين على الخيارات التي يتيحها لهم مقارنة بالمعدل العام، والتي شكلت صدمة للكثيرين ولاسيما الراغبين في دراسة تخصصات تأخذ في الحسبان معدل المواد الأساسية، واعتبره العديد من المهتمين بالشأن التربوي حينها مجحفاً وغير مؤسس على رؤيا بيداغوجية وسيكولوجية، ويتعارض ومنطق التوجيه العادل مما ينعكس سلباً على ملامح التكوين الجامعي ومخرجاته، خاصة وأن القرار كان مفاجئاً، ولم تجر دراسات معمقة بهذا الخصوص.

ونتيجة لذلك وبداية من سنة 2023، قررت الوزارة الوصية أنه سيتم اعتماد نمطين للتوجيه باحتساب المعدل الموزون والمعدل العام، وقد تضمن المنشور التوجيهي الخاص بالطلبة الجدد عدة تحسينات وتعديلات من أجل ضمان التوجيه الأفضل والأمثل للطلبة، وكذا نمط الترتيب في عدة ميادين، إذ تم العمل بالمعدل الموزون للالتحاق ببعض التخصصات، على غرار العلوم الطبية وبعض المدارس العليا كالمدرستين العليين للرياضيات والذكاء الاصطناعي وتخصصات التقني رياضي والإعلام الآلي وتخصصات أخرى تم توسيع العمل به فيها مع بداية 2021، مع تثمين المعدل العام المتحصل عليه في امتحان البكالوريا.

2.2. أكدت النتائج المتحصل عليها على سياسة التوجيه الجامعي المتبعة في الجزائر، والتي تعتمد في عملية توزيع الطلبة الناجحين في البكالوريا على مختلف التخصصات في المدارس والمعاهد والجامعات تبعا لشعبة البكالوريا والنتائج المحصل عليها في امتحان البكالوريا، والمعدل الموزون وشروط إضافية في بعض الحالات.

حيث وبالرجوع إلى عينة الدراسة نجد أن الطلبة من شعبي الآداب والفلسفة واللغات والأجنبية قد وجهوا إلى كليتي (الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية) بتخصصاتهما المختلفة، بينما بقية الشعب (التسيير والاقتصاد ، تقني رياضي، علوم تجريبية) وجهوا إلى كليات (العلوم والتكنولوجيا ،العلوم الاقتصادية ، الرياضيات والإعلام الآلي، الطب، المدرسة العليا للإعلام الآلي) بنسب كبيرة ، أما فيما يتعلق بالمدارس العليا للأساتذة فقد ضمت جميع الشعب نظرا لميادين التكوين المتنوعة بين الأدبية والعلمية على حد سواء، بينما لجأ البعض ممن درسوا في شعب علمية إلى اختيار تخصصات أدبية في كليتي (الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية) ، وهذا ما تتيحه سياسة التوجيه المعتمدة والتي تسمح لحاملي شهادة البكالوريا من الشعب العلمية والتقنية من اختيار التسجيل في كليات ذات تخصصات أدبية من الأساس.

وبالرجوع إلى توزيع عينة الدراسة على التخصصات المختلفة نجد أن معيار معدل البكالوريا معتمد عليه وبشكل رئيسي، سواء في التوجيه أو التحويل، فأغلبية أصحاب المعدلات العليا في الشعب قد وجهوا إلى التخصصات التي تتلاءم مع الشعبة، في حين كان أصحاب المعدلات الدنيا وخاصة الأقل من 12 قد وجهوا إلى كليات ليس لديها شروط خاصة، مثل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الاقتصادية، وهذا يعكس سياسة التوجيه والانتقاء المعتمدة، والتي تشترط معدلات مرتفعة للولوج إلى هذه التخصصات في المدارس العليا

وكليات الطب، في حين يكفي أن يتحصل الطالب على البكالوريا للتسجيل في الكليات الأخرى بالجامعة وضمان مقعد بيداغوجي فيها.

كما أن التعامل مع طلبات التحويل وإعادة التوجيه قد استندت إلى المعيار ذاته، حيث تم قبول أكثر من (97.7 %) من مجموع الطلبات المقدمة التي يملك أصحابها معدلات تفوق 14 في البكالوريا، في المقابل رفضت (83.5 %) منها والتي يملك أصحابها معدل يقل عن 10.

2. 3. أكدت النتائج المتحصل عليها على سياسة التوجيه الجامعي المتبعة في الجزائر، والتي تراعي في عملية توزيع الطلبة الناجحين في البكالوريا على مختلف التخصصات في المدارس والمعاهد والجامعات المعبر عنها من طرف حامل شهادة البكالوريا في حدود قدرات استقبال مؤسسات التعليم والتكوين العالين، وبمراعاة الدوائر الجغرافية:

حيث وبالرجوع إلى نتائج أفراد العينة نجد أن الطلبة قد توزعوا على الكليات بنسب متفاوتة تبعا للتخصص المعبر عنه في بطاقة رغبات التسجيل في الجامعة، حيث كانت أعلى نسبة للذين يدرسون في تخصص هو الأول لهم، تليها من هم يدرسون في اختصاص كان خيارهم الثاني، في حين كان ما نسبته قليلة قد تحصلوا على خيار آخر، موزعين على الكليات والاختصاصات المختلفة فيها، غير أن هذه الرغبات لا تخرج عن معيار معدل البكالوريا، وأغلبية الطلبة الذين تحصلوا على معدل يفوق 14 تحصلوا على خيارهم الأول، في حين الطلبة الذين كانت معدلاتهم في البكالوريا أقل من 14، نسبة كبيرة منهم تحصلوا على خيارهم الأول، مع وجود نسبة معتبرة ممن وجهوا حسب خيارهم الثاني، أو خيار آخر.

وهذه النتائج توضح حرص الجهات الوصية على تطبيق النصوص القانونية بمحاولة تلبية رغبات الطلبة قدر الإمكان، وباعتماد معايير أخرى تتمثل بالدرجة الأولى على معدل البكالوريا، مع الأخذ بعين الاعتبار المقاعد البيداغوجية المتاحة.

وقد أثبت الواقع الميداني واستطلاع آراء الطلبة، أنهم وضعوا أمام خيارات محددة يتيحها معدل البكالوريا أو المعدل الموزون المتحصل عليه، والذي يفرض عليهم الاختيار من مجموعة تخصصات متاحة وليس بالضرورة مرغوب فيها.

2. 4. طرحت سياسة التوجيه المعتمدة والمعايير المستندة عليها عدة إشكالات، والتي تعتبر مؤشرات عن الإهدار التربوي، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

2. 4. 1. انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب

والملاحظ من خلال النتائج انخفاض مستوى التحصيل لدى أفراد العينة بالمقارنة بمعدلاتهم في البكالوريا، وبشكل كبير في بعض التخصصات، حيث أن أغلبية أفراد العينة كانت معدلاتهم في السنة الأولى محصورة بين (10 و 12)، بينما كانت نسبة من تحصلوا على معدل أكبر من 12 لا تتجاوز (30%)، في حين نسبة الأقل من 10 هو (18.2%)، وهي فئة من أعادوا السنة الأولى جامعي.

والملاحظ أنّ المتوسط الحسابي لمعدلات السنة الأولى جامعي لأفراد العينة الإجمالية قد انخفض بشكل طفيف عن المتوسط الحسابي لمعدلات البكالوريا، فقد بلغ متوسط معدل البكالوريا (11.81)، بينما كان متوسط معدلاتهم في السنة أولى جامعي يساوي (10.99)، لكن مدى الدرجات انخفض بشكل كبير جدا، حيث تراوحت درجات العينة الإجمالية للطلبة بين (4.5) و(17.45)، مع تسجيل انخفاض كبير لمتوسط درجات طلبة كلية الطب ثم المدارس العليا للإعلام الآلي تليها المدارس العليا للأساتذة.

وقد سجلت كلية التكنولوجيا أكبر نسبة إعادة قدرت ب (34.3%) من أفراد العينة الذين ينتمون لهذه الكلية، تليها كلية العلوم بما نسبته (27.1%) من أفراد العينة المسجلين بها، في حين سجلت الكليات الأخرى نسب إعادة أقل.

وقد أرجع الطلبة أسباب تدني التحصيل بالدرجة الأولى إلى صعوبة فهم المقررات، بينما أرجعها آخرون إلى عدم الرغبة في الاختصاص، في حين أكد البعض أن السبب يعود إلى مشكلات التقييم وطريقة إجراء الاختبارات، مما يدفعنا إلى القول أن الطلبة يواجهون متغيرات وظروف أخرى بمجرد دخولهم إلى الجامعة، فتزول كل الفروق بينهم فيما يخص معايير توجيههم خاصة المتعلقة بمعدل البكالوريا، والذي يعتمد عليه بالأساس في تلبية الرغبة من عدمها، فتتساوى بذلك فرص تحصيلهم الجيد من عدمه، بصرف النظر عن كون التخصص خياراً أول أو ثانياً أو آخر، فقد تقاربت نسب تمثيل فئة معيدي السنة الجامعية في مختلف الفئات حسب الرغبات المدونة في بطاقة الرغبات.

وفي هذا الإطار بينت العديد من الدراسات أن نجاح الطالب العلمي في الدراسة يتوقف على مدى اختيار تخصصه الدراسي وفق أسس علمية وبناء على ميوله ورغبته، حيث أكدت دراسة **تعوينات علي ومحمد أزرقى بركان (2000)** على أهمية التوجيه الجامعي وتأثيره على المردود التربوي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي، حيث أشارت إلى انخفاض المستوى التعليمي للطلاب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه، بمعنى أن هنا علاقة إيجابية بين المردود التعليمي ونوع التوجيه، كما أشارت إلى أن هناك تطابقاً بين كل من تكرار السنوات في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب، حيث ينخفض المستوى التعليمي للطلاب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه.

وأكدت كل من **نادية أوشن (2015)** و**يمينة سيدهم (2020)** على أهمية الرضا عن التخصص في استثارة الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى طلبة السنة أولى جامعي، فكلما عملت إجراءات التوجيه على تلبية رغبات الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا كلما كانت مستويات الفاعلية وتقدير الذات مرتفعة لديهم، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي في السنوات اللاحقة.

2. 4. 2. تزايد الرغبة في إعادة البكالوريا:

حيث أن معظم الطلبة المتحصّلين على البكالوريا أعادوا اجتياز هذا الامتحان من أجل الحصول على معدل يؤهلهم لاختيار تخصص آخر، حيث قام ما نسبته (81.3%) من أفراد العينة بذلك، وهو حال الكثير من الطلبة، حيث تشهد قوائم الطلبة الأحرار كل عام تسجيل أعداد كبيرة فيها ممن تحصلوا على شهادة البكالوريا لكنهم لم يوفقوا في دراسة تخصصهم المرغوب، ولا تقتصر الإعادة على أصحاب معدلات البكالوريا المنخفضة فحسب، بل أن نسبة كبيرة من أصحاب المعدلات التي تتجاوز 12 يعيدون اجتياز هذا الامتحان، رغبة في الحصول على معدل يؤهلهم لاختيار تخصص آخر غير التخصص الذي يدرسون فيه، فمعظم أصحاب معدلات البكالوريا وجهوا إلى اختصاصات لا يرغبون فيها وفرضت عليهم فرضا بسب تلك النتائج، في حين تقل النسبة في فئة الطلبة ذوي المعدلات الكبيرة والذين توفرت فيه شروط الاختصاص المرغوب.

كما أن معظم الطلبة المسجلين في السنة الأولى جامعي يفكرون في إعادة البكالوريا، وهذا لا يقتصر على أصحاب النتائج السيئة في السنة الأولى جامعي، بل هي ظاهرة عامة تمس كل الطلبة على حد سواء حيث أن أغلبية هؤلاء الطلبة ممن أعادوا البكالوريا تحصلوا على معدلات تفوق 10 في السنة الأولى جامعي، ونسبة قليلة منهم أعادوا السنة الجامعية، ونجد هذه الظاهرة منتشرة بشكل واضح في صفوف الطلبة على اختلاف تخصصاتهم والكليات التي ينتمون إليها.

2. 4. 3. الرغبة في تغيير التخصص الأكاديمي:

حيث أن معظم الطلبة المسجلين في السنة الأولى جامعي يفكرون في تغيير التخصص وهذا ما عبر عنه أغلبية أفراد العينة، ونسبة كبيرة منهم قاموا فعلا بتقديم طلب تحويل على مستوى إدارة الجامعة، ولا يقتصر ذلك على الذين أعادوا السنة أو لم يعيدوها، بل أن نسبة من لم يعيدوا السنة الجامعية أكبر، حيث أصبحت فكرة تغيير التخصص وتقديم تحويل بداية كل سنة أمرا شائعا

وظاهرة منتشرة بكثرة فقد شهد الموسم الجامعي 2019/2018 وحده تقديم أكثر من 687 طلب تحويل داخلي و 402 طلب تحويل خارجي في جامعة المسيلة موزعة على مختلف ميادين التكوين، وأخذت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية التكنولوجيا وكلية العلوم الاقتصادية النصيب الأكبر من هذه التحويلات، الأمر الذي يتسبب في إهدار تربوي وفاقد تعليمي.

وقد أكد **تعوينات علي ومحمد أزرقى بركان (2000)** على وجود إهدار لوقت الطالب والمال العام نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.

وهو ما أكدت عليه أيضا دراسة **محمد بلاسمة وحاتم الشريدة (1998)**، حيث تبين أن نسبة الطلبة الذين تقدموا بطلبات تغيير التخصص بلغت (34.3%) من مجموع الطلبة الذين قبلوا في العام الدراسي 1996/1997، وكانت أهم الدوافع والأسباب لتغيير التخصص الرغبة في التخصص الجديد، وطبيعة التخصص الجديد تناسب قدرات الطلبة وطموحاتهم، وعدم الرغبة الشخصية في التخصص الحالي، وسبب القبول يسمح للطالب بالانتقال إلى تخصص آخر، وعدم المقدرة على الاستمرار في الدراسة في التخصص الحالي، وقد أوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في مناهج المرحلة الثانوية العامة وأسس امتحان الثانوية العامة، وتفعيل دور الجامعات في عملية الإرشاد ونشر الوعي بين الطلبة قبل انتقالهم إلى الدراسة في الجامعة وإعادة النظر في أسس القبول المتبعة حاليا، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث وتبادل الخبرات بين الجامعات العربية من أجل تحسين مستوى الأداء، والاستفادة من تجارب هذه الجامعات في حل بعض ما تواجهه عملية قبول وانتقال الطلبة من تخصص إلى آخر من إشكاليات وعوائق.

وأشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا، إلى أن أغلبية الطلبة يفكرون في تغيير التخصص بغض النظر عن الاستجابة لرغبتهم في التوجيه من عدمها، حيث أن تحصل هؤلاء على خيارهم الأول أو الثاني في بطاقة الرغبات لم يمنعمهم من التفكير في إعادة التوجيه أو تغيير التخصص،

ففي معظم الأحيان يضطر الطالب إلى ملأ بطاقة الرغبات حسب التخصصات التي يؤهله لها معدله في البكالوريا، بغض النظر عن رغبته فيه من عدمها، وعادة ما تكون رغبته خارج حدود التخصصات المقترحة والتي يفرضها الحد الأدنى الوطني للمعدلات.

2. 5. أكدت الدراسة الحالية تأثير التوجيه إلى الجامعة وفق المعايير الحالية على مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين:

حيث سجلت عينة الدراسة درجات متوسطة على مقياس التكيف الأكاديمي وأبعاده الستة لكنها قريبة من الحد الأدنى لتفسير الدرجات، مما يجعلها قريبة من المستوى المنخفض، حيث جاءت الأبعاد مرتبة على النحو التالي: المهارات والعادات المدرسية، الصحة النفسية، الفاعلية الشخصية، نضج الأهداف ومستوى الطموح، العلاقات الشخصية، ثم التكيف مع المناهج.

وقد أظهر أغلبية أفراد العينة اضطرابا في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين زملاء وأساتذة ونقصا في المشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي، واستثمارا سيئا لأوقات الفراغ، وعدم اتباع طرق صحيحة في الاستنكار واتجاهها سلبيا نحو المناهج الدراسية والعمل الدراسي عموما، كما أظهر هؤلاء عجزا في بناء علاقات اجتماعية مع الأساتذة والزملاء، وعدم تقبل اللضوابط التي تسير بها الجامعة.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **ميادة عبد الله خزعل ولمياء ياسين زغير (2018)** والتي أشارت إلى انخفاض مستوى التكيف الأكاديمي لدى الطلبة، وهو نفس ما أكدت عليه دراسة **(RAHMA AL-MAHROOQI, AND all) (2012)**، والتي أشارت إلى أن نسبة كبيرة من طلبة السنة أولى بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان يواجهون صعوبات في التكيف مع بيئة اللغة الإنجليزية الجديدة ومتطلبات الدراسة في الجامعة.

كما أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى للتخصص فأغلبية أفراد العينة ممن يدرسون في المدارس العليا للإعلام الآلي وكليات الطب والمدارس العليا للأساتذة، وهي الفئة التي يتم توجيهها وفق رغباتها بالدرجة الأولى، لأنهم أصحاب المعدلات الكبيرة في البكالوريا وتتجاوز 17 في كثير من الأحيان، هؤلاء أظهروا ارتفاعا في مستوى التكيف الأكاديمي عن نظرائهم في الكليات والمعاهد الأخرى، على الرغم من أن مستويات التكيف لديهم متوسطة على العموم، سواء بالنظر إلى الدرجة الكلية أو إلى درجاتهم على أبعاد المقياس الستة .

وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة **لخضر شعثان وسمير بن لحدل (2019)** والتي أظهرت نتائجها أن طلبة العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي.

كما أكدت النتائج عدم رغبة أغلبية أفراد العينة في التخصص الذي يدرسونه، مما جعلهم يفكرون في إعادة توجيه أو التحويل إلى اختصاص آخر، فقد أظهرت النتائج فروقا جوهرية دالة إحصائيا في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير الرغبة في تغيير التخصص لصالح الطلبة الذين قدموا طلبات التحويل، وانخفاضا ملحوظا في مستوى التكيف الأكاديمي بأبعاده الستة للفئة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التكيف الأكاديمي تعزى لمتغير رتبة الاختيار ، فأغلبية أفراد العينة الذين كان تخصصهم هو اختيارهم الأول أظهروا ارتفاعا في مستوى التكيف الأكاديمي عن نظرائهم من أصحاب التخصصات التي كانت خيارا ثانيا أو ثالثا، لكنها فروق طفيفة، على اعتبار أن أغلبية الطلبة كانوا مجبرين على تلك الخيارات نظرا لعدم تمكنهم من الحصول على معدلات تؤهلهم

لاختيار تخصصات أخرى ، والدليل على ذلك إعادة العديد منهم اجتياز اختبار البكالوريا، وتصريح نسبة كبيرة منهم بتفكيرهم في تغيير التخصص و قيامهم بتقديم طلبات تحويل إلى إدارة الجامعة.

كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى لإعادة السنة الجامعية ولمعدل السنة الأولى جامعي، فأغلبية أفراد العينة الذين كانت معدلاتهم مرتفعة ولم يعيدوا السنة الأولى جامعي، أظهروا ارتفاعا في مستوى التكيف الأكاديمي بعناصره المختلفة (تكيف مع المناهج، نضج الأهداف ومستوى الطموح، الفاعلية الشخصية، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية والعلاقات الشخصية) عن نظرائهم من أصحاب المعدلات المنخفضة، وهذا يثبت النتائج السابقة إلى وجود نوع من عدم الرضا عن التوجيه الجامعي يجعل هؤلاء لا يستطيعون التكيف مع البيئة الدراسية بكل عناصرها.

والواقع أن الطالب إذا اختار مجالا دراسيا لا يميل إليه قد يواجه الفشل ويشعر بالنقص والدونية، فهو واقع بين ما كان يطمح إليه وينتظره، وبين ما هو مفروض ومحتم، مما قد يؤثر سلبا على تقديره لذاته، بالإضافة إلى عدم شعور بالأمن والاستقرار الذي يؤدي به إلى الشعور بالإحباط والقلق على مستقبله الدراسي، الأمر الذي يجعله يعاني من مشكلات سوء التكيف الأكاديمي.

كما أن حالة الرضا التي يتمتع بها بعض الطلبة تساهم في اتزان سلوكياتهم خلال علاقاتهم مع الآخرين، وتفاعلهم معهم في مواقف داخل الجامعة وخارجها، وتزيد من قدرتهم على بناء علاقات سوية بعيدا عن أي مظهر من مظاهر التأزم والضغط النفسي، على عكس نظرائهم من الطلبة غير الراضين عن التوجيه، الذين يدركون أن عدم إعطائهم رغبتهم في التوجيه فشل يعيشون آثاره على المستوى النفسي والاجتماعي، مما يضيق مجال تكوين مهاراتهم الاجتماعية وتعميق

علاقاتهم بالآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة وخارجها، فيعزفون عن العلاقات الاجتماعية.

وهو ما أكدت عليه دراسة **وردة بلحسيني (2002)** ، حيث أشارت إلى أن التلاميذ الراضين عن التخصص كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط، حيث أظهروا امتثالاً للجماعة، كما بين بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام، ذلك أن حالة الرضا تجعل التلاميذ يقيمون أنفسهم تقييماً إيجابياً، وهذا يعطيهم ثقة أكبر في ذاتهم، مما يجعلهم قادرين على مواجهة الواقع، ويوسعون مجال إدراكهم، فيرون حلولاً متعددة أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين بدوا أقل قدرة على تحمل الإحباط على تقبلهم لذواتهم وللآخرين، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل امتثالاً للجماعة، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافقاً.

وتأسيساً على كل ما سبق، يطرح هذا التصور على أن هذه الوضعية تؤدي إلى ضغط نفسي ناتج عن الاختيار الدراسي، يعبر عنها بحالة من التوتر والشدة الانفعالي التي يشعر بها الطالب الحاصل على شهادة البكالوريا عند قيامه بعملية اختيار فرع التكوين العالي المناسب له وترتيب هذه الاختيارات في بطاقة الرغبات؛ تتجم عن شعوره بنقص كفايات الاختيار لديه، وإدراكه بوجود صعوبات من المحيط الذي ينتمي إليه، وصعوبات مرتبطة بموقف الاختيار بحد ذاته وإجراءاته التنظيمية، بحيث تشعره بالعجز ونقص القدرة على القيام باختيار فرع تكوين مناسب له بكل حرية وسهولة، وما ينشأ عن هذه المدركات والمشاعر من نواتج وآثار انفعالية وسلوكية وفسولوجية. (مشري، 2012، ص 269)

وهنا تبرز الحاجة الملحة للتوجيه والإرشاد الجامعي باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، إذ أنه العملية التي يكتشف خلالها الأفراد قدراتهم وميولهم ويطورونها، ثم يرسمون أهدافهم ويصوغون خططهم وفقا لما تقتضيه إمكانياتهم ومتطلبات بيئتهم، وذلك عن رغبة وبكل حرية، مما يبعث فيهم الرضا الذي يعتبر " عاملا نفسيا أساسيا في جعل الأفراد يقومون بدورهم في تغيير وتطوير بنية المجتمع ونظمه بطريقة موضوعية " (القاضي وآخرون، 1981، ص 26).

وللتقليل من مشكلات سوء التكيف التي يعاني منها الطلبة، عملت الجزائر منذ عدة سنوات على تطوير عملية التوجيه بتحديث جهازه وتشريعاته، خاصة في فترة التسعينات التي شهدت تعيين مستشارين بالثانويات، وذلك سعيا لتحسين الخدمات التوجيهية التي لها دورها في تحقيق طموحات التلاميذ، ومنه توافقه ونجاحهم المدرسي في الحاضر والمستقبل، لكن هذه الخطوة لم تمتد إلى مؤسسات التعليم العالي، والتي هي الأخرى يتخبط منتسبوها أساتذة أو طلبة في مشكلات أكاديمية عديدة تستدعي التدخل، ومؤخرا تم تفعيل عمل لجان المرافقة البيداغوجية، واستحداث فرق المساعدة النفسية على مستوى بعض الجامعات.

وهكذا يتبين لنا إسهام التوجيه في التوافق النفسي للأفراد، ومنه إنتاجيتهم وفعاليتهم في تطوير المجتمع بالخلق والإبداع، مما يجعلنا نقف عند التوجيه كعملية تحتاج منا التعمق في دراستها ودراسة مفرزاتها.

2. 6. أظهرت الدراسة تنوع العوامل المسببة للإهدار التربوي في الجامعة، حسب تصور الطلبة أنفسهم، فمنها العوامل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية.

حيث رأت عينة الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل التي لها دور كبير في الهدر الأكاديمي، منها عوامل تعليمية مرتبطة ببيئة التعلم، وأخرى اجتماعية مرتبطة بالجوانب الأسرية

والاجتماعية المحيطة بالطالب، إضافة إلى العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب نفسه وصفاته وأخيرا العوامل الاقتصادية التي تدفع الكثير من الطلاب إلى ترك الجامعة من أجل تحسين ظروفهم المعيشية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى في تحديد عوامل الهدر التعليمي وأسباب الرسوب والتسرب والرغبة في تغيير التخصص، إلا أنها اختلفت في ترتيب تلك العوامل من حيث أكثرها تأثيرا، حيث بينت دراسة (Aleml, M.,and all) (2021) أن أربعة عوامل رئيسية أدت إلى الفشل الأكاديمي للطلبة، أولها ما يتعلق بالطالب، ثم العوامل المتعلقة بالأستاذ، ثم الجامعة وأخيرا العوامل المتعلقة بالمناهج التعليمية، أما دراسة (Najimi A, and all) (2009) فأشارت إلى أن أهم العوامل المؤثرة على الفشل التعليمي من وجهة نظر الطلاب هي على الترتيب: المنهج الدراسي، العوامل المرتبطة بالمعلم، بيئة التعلم، العوامل الأسرية، العوامل الاجتماعية والاقتصادية.

والواقع يشير إلى أن العوامل الشخصية لها تأثير كبير على مسار الطلبة الأكاديمي، فقد أشار بعض أفراد عينة الدراسة الحالية إلى أن انخفاض دافعيتهم وعدم اهتمامهم بالدراسة يرجع إلى أسباب تتعلق بهم شخصيا، وهو ما أكدته (Morelli, M., and all) (2021) ، حيث حددت تأثير المتغيرات النفسية والتنظيمية والعلائقية على النية للتسرب من الجامعة وعدم الرضا عن التجربة الجامعية، وخلصت دراسة العتيبي (2019) أيضا إلى أن تسرب طلاب كلية العلوم يرجع بالدرجة الأولى إلى أسباب متعلقة بالطلاب، منها الاعتماد الكلي على المذكرات في المذاكرة، وتدني مستوى دخل الأسرة المادي، وبُعد الكلية عن مقر سكن الطالب، والسهر، وانشغال الطالب بأمور أخرى غير الدراسة، وأسباب أخرى أقل تأثيرا تتعلق بالأستاذ الجامعي ، كضعف تأهيل بعض أعضاء هيئة التدريس، وندرة التنوع في طرائق التدريس ووسائله، إضافة إلى أسباب متعلقة

بالمنهج الدراسي كقلة المصادر العلمية في المكتبة بالكلية، وكثرة المتطلبات للمقررات الدراسية على الطالب.

في حين كشفت دراسة الرويلي (2017) وجود عدد من العوامل المؤدية إلى الهدر التعليمي في كلية العلوم، وصنفت إلى عوامل اقتصادية كصعوبة الحصول على وظائف بعد التخرج وانخفاض مستوى الأسرة الاقتصادي، وعوامل أكاديمية منها الرغبة في التخصص وصعوبة الدراسة في الكلية وأسباب تتعلق بعضو هيئة التدريس، وعوامل ذاتية تتعلق أساسا بضعف مستوى الطلبة في اللغة الانجليزية، والتي يعتمد عليها التدريس في كلية العلوم، مما جعل هؤلاء الطلبة يتركون مقاعد الدراسة أو يغيرون تخصصاتهم.

وأكد بعض أفراد العينة على تأثير العوامل التعليمية الأكاديمية، حيث يرون أن سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس هو أحد أسباب الهدر التعليمي في الجامعة، وقد أرجع الباحثون ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس غير مؤهلين دراسيا، حيث أن العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالب تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتحسن تحصيلهم الدراسي، وتزيد من تعلقهم وانتمائهم الدراسي، وإذا غابت هذه العلاقات سيكون مصير الطلاب هو الرسوب والتسرب.

وهو ما ركزت عليه دراسة الشمري (2014) ودراسة بوجمعة وبوحفص (2017) ، حيث أشارت إلى تأثير العوامل التعليمية، وهي تلك المتعلقة بالمناهج التربوية، وافتقارها لتنمية القدرة على التفكير والمهارة، وعدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، تليها العوامل المتعلقة بالأستاذ كعدم تقدير أعضاء هيئة التدريس لظروف الطلاب، وخروج بعض أعضاء هيئة التدريس عن المنهج المقرر، وكثرة تغيير مواعيد المحاضرات ، ثم العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأخيرا العوامل المتعلقة بالإرشاد والتوجيه.

ولعل غياب التوجيه السليم والإرشاد والمتابعة الأكاديمية للطلبة، يعد من بين أهم الأسباب الأكاديمية التي تؤدي إلى الهدر التربوي، وهو ما أكدت إليه دراسة (*Marguerite Maher & Helen Macallister*) (2013) حيث أشارت إلى أهمية الدعم المستمر للطلاب، وسهولة الاتصال بأعضاء هيئة التدريس، والخبرة المهنية للأساتذة وامتلاكهم للكفاءات التعليمية اللازمة، إضافة إلى التوجيه الشامل للطلاب الجدد والدعم التربوي لهم.

وقد أشارت عينة الدراسة إلى تأثير العوامل الاجتماعية والأسرية، وهو ما توصلت إليه دراسة المخلافي (2002)، والتي أرجعت المصدر الأساسي لعوامل الهدر التربوي إلى البيئة الخارجية، وتشمل عوامل مرتبطة بالأسرة أو بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، افتقار المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير والمهارة، وعدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، بينما أكد (*Yousaf Ali Khan, and all*) (2013) على تأثير البيئة الداخلية، فالمشاركة الصفية تؤثر بشكل مباشر على تسرب الطلاب من الجامعات، كما أن الاختيار الخاطئ للتخصص والرغبة في تغييره يرتبط بشكل أساسي بالمشاركة الصفية ويؤثر بشكل غير مباشر على تسرب الطلاب.

وكان TINTO (1975) أول باحث يقترح نموذجاً طويلاً لتسرب الطلاب، واعتبر التسرب مشابهاً للانتحار، وأشار إلى أنه يحدث عندما لا يكون لدى الفرد اندماج اجتماعي كافٍ مع الآخرين في الجامعة، أو عندما لا يتكيف مع معايير الجامعة وأنماطها القيمية، واقترح أنه يمكن إيجاد حل لمشكلة سوء التكيف الأكاديمي، ومن ثمة مشكلة الرسوب أو التسرب، من خلال العمل على الإدماج الاجتماعي للطلاب، والذي يحدث من خلال مجموعات الأقران غير الرسمية والأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية، ومن خلال التفاعل مع موظفي الجامعة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تأثير التوجيه والرغبة في التخصص على قرار الطلبة في ترك الدراسة، وهو ما أكدت عليه دراسة مبارك، والحارثي، وكيس (2000) فقد أشارت نتائج

الدراسة فيما يتعلق بالأسباب والعوامل إلى أن عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب يؤدي بهم إلى دراسة مواد وموضوعات قد لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم الأمر الذي يجعلهم يتخذون قرارا بعدم استمرارهم في الدراسة وتركها نهائيا أو يفكرون في تغيير تخصصاتهم بما يتلاءم مع قدراتهم وميولهم.

وعلى الرغم من الدعوات الكثيرة بضرورة اعتماد معايير توجيه لا تأخذ بالدرجة الأولى معدلات البكالوريا، إلا أنها مازالت تحتل نصيب الأسد عند المفاضلة بين الطلبة، ورأت عينة الدراسة أن من بين أهم الأسباب التي تؤدي إلى الهدر التربوي في الجامعة هو سوء التوجيه وهو ما أكدت عليه دراسة **الحاج قدوري (2005)**، فقد أشارت إلى وجود مجموعة من الأسباب تقف وراء رسوب وتسرب طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية وتتمثل في سوء التوجيه المدرسي صعوبة الامتحانات وقصورها عن التقويم الصحيح للطلاب.

وقد أكد **بوسالم عبد العزيز (2006)** على أن الاعتماد على النتائج التحصيلية لامتحانات البكالوريا في عملية التوجيه نحو تخصصات الطب غير موضوعي، ولا يحقق نسبة مقبولة ودالة من النجاح، وهذا ما أكدته الإحصاءات الصادرة عن كلية الطب بجامعة البليدة، والتي تشير إلى ارتفاع نسب الرسوب وطلبات التحويل إلى تخصصات أخرى، وقد أوصت الدراسة أنه في عملية التوجيه الجامعي بصفة عامة والتوجيه إلى كلية الطب بصفة خاصة، يجب الجمع بين تطبيق اختبارات للقبول تتضمن الاستعدادات الأساسية اللازمة للدراسة بكلية الطب، بالإضافة للمعدل العام المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا أو معدل المواد الأساسية.

وهو الأمر الذي أكدته المدير العام للتعليم والتكوين بوزارة التعليم العالي، نورالدين غوالي، حيث صرح بأن سوء التوجيه أدى إلى ارتفاع نسبة إعادة السنة الأولى، وأوضح أن نسبة إعادة السنة الأولى جامعي مرتفعة مقارنة بالدول الأخرى، وهو أمر يكلف الدولة نفقات وأعباء إضافية،

لاسيما وأن الطالب الجامعي يكلف 12 مليون سنتيم سنويا، وأرجع المتحدث أسباب إعادة الطالب للسنة إلى سوء التوجيه خاصة طلبة المدارس العليا مقارنة بالجامعات، مؤكدا أن الدولة متضررة من إعادة السنة، حيث دعا المسؤول، إلى إعادة النظر في آليات توجيه الطالب بصفة جذرية.

ومن خلال هذه النتائج يمكننا القول إنه من أجل التوجيه العلمي السليم، والذي يحقق مستوى مقبولا من النجاح في الجامعة، ويساهم في التكيف الأكاديمي للطالب، وجب الاعتماد على معايير توجيه موضوعية، سواء في التوجيه إلى التخصصات ذات الإقبال الاجتماعي الكبير، أو مختلف التخصصات الأخرى في الجامعة، معايير تجمع بين اختبارات للقبول تتضمن الاستعدادات الأساسية اللازمة للدراسة بهذه التخصصات، بالإضافة المعدل العام المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا أو معدل المواد الأساسية ورغبة الطالب.

خاتمة واقتراحات

تعد عملية التوجيه الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي أحد الركائز الأساسية التي تُبنى عليها جودة التعليم الجامعي ونجاح الطلبة في مساراتهم الدراسية والمهنية. إذ ليس الهدف من التوجيه مجرد توزيع الطلبة على المقاعد الدراسية، بل يكمن في تحقيق التوافق الأمثل بين ميول الطلبة وقدراتهم من جهة، ومتطلبات التخصصات الجامعية من جهة أخرى، وذلك بما يضمن الحد من ظواهر الفشل الأكاديمي والتسرب والهدر التربوي. ومع ذلك، تُظهر نتائج العديد من الدراسات أن الجامعات، خاصة في الجزائر، ما زالت تعتمد على معايير تقليدية محدودة في اختيار الطلبة، وعلى رأسها معدل البكالوريا، الذي يُعد المعيار الأكثر شيوعاً واستخداماً في قرارات القبول الجامعي.

غير أن هذا الاعتماد المطلق على معدل البكالوريا كمحك للقبول يمثل إشكالية كبيرة من حيث المصادقية والموضوعية، فقد بينت الدراسة أن معدل البكالوريا لا يعكس بدقة استعداد الطالب للنجاح الجامعي، ولا يوفر أدلة كافية على صدق التنبؤ بمستوى تحصيله الأكاديمي لاحقاً. وهذا ما أكدته النتائج التي أظهرت ضعف الارتباط بين معدلات البكالوريا والتحصيل وكشفت عن تأثير محدود لمعدلات البكالوريا على أداء الطلبة الجامعيين، مما يجعل نتائجها غير مستقرة ولا تصلح كمؤشر وحيد يُعتمد عليه في توجيه الطالب إلى مساره الجامعي المناسب.

إنّ غياب معايير قبول دقيقة وموضوعية يؤدي إلى سوء توجيه الطلاب نحو تخصصات قد لا تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، مما يزيد من احتمالية تعرضهم لصعوبات في التكيف الأكاديمي، خاصة في السنوات الأولى، وهو ما يتسبب في تفشي ظواهر الرسوب، التعثر، والتسرب.

فقد أظهرت الدراسة أن نسبة كبيرة من حالات الفشل الأكاديمي تعود إلى اختيارات تخصص غير مناسبة تمت بناءً على نتائج البكالوريا فقط، دون الأخذ بعين الاعتبار القدرات الخاصة، والميول المهنية، والسمات الشخصية للطلاب، إضافة إلى غياب الإرشاد الفعال والمرافقة البيداغوجية التي تساعد الطالب على تجاوز صعوبات الاندماج في الحياة الجامعية.

وبالتالي، يصبح من الضروري بـمكان إعادة النظر في معايير القبول الجامعي، والانتقال من التركيز الضيق على نتائج البكالوريا إلى منظور أوسع وأكثر شمولية يأخذ في الاعتبار عدة

مؤشرات دقيقة، مثل اختبارات الكفاءة المعرفية والمهارية، مقاييس الميول المهنية، بطاريات الاستعدادات الخاصة بالتخصصات الجامعية، بالإضافة إلى تقارير التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية، والملفات الأكاديمية والسلوكية للطالب. فهذا التوجه من شأنه أن يسهم في تحقيق العدالة والإنصاف في القبول الجامعي، ويقلل من الفجوة بين قدرات الطالب الفعلية ومتطلبات التخصص الجامعي، مما يعزز فرص النجاح والاندماج الأكاديمي.

كما أن تقييم معايير القبول الجامعي لا يقتصر على البعد الأكاديمي وحده، بل يرتبط بشكل وثيق بمستقبل الطالب نفسه وبمدى قدرته على التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية الجديدة، فقد أكدت العديد من الدراسات أن غياب التوجيه المناسب يؤدي إلى حالة من الاغتراب الأكاديمي والشعور بعدم الانتماء، وهو ما يدفع الطلاب إلى الانسحاب من الدراسة أو تغيير التخصصات بعد سنوات من الهدر في الوقت والجهد والموارد، وهذا ما يتضح جلياً في نتائج دراستنا الحالية حول الجامعة الجزائرية، والتي أظهرت أن الإهدار التربوي في الكليات على اختلافها يعكس مشكلات متراكمة، تبدأ من سوء التوجيه الأكاديمي وتصل إلى مشكلات في البيئة التعليمية وضعف الدعم الأكاديمي والاجتماعي.

علاوة على ذلك، فإن تحليل أسباب الهدر التربوي يكشف عن أن العوامل التعليمية والاجتماعية والاقتصادية تلعب دوراً محورياً في تفاقم الظاهرة، سواء من حيث غياب الدعم المالي الكافي للطالب، أو نقص التوجيه التربوي الفعال، أو ضعف الكفاءة التدريسية، أو صعوبة البرامج الدراسية، ولكن لا يمكن إغفال أثر العوامل الشخصية أيضاً، مثل ضعف الدافعية، تدني الكفاءة الذاتية، أو محدودية المهارات الدراسية. كل هذه العوامل تتفاعل معاً لتنتج ظاهرة الهدر التربوي التي تعاني منها الجامعات الجزائرية، وهي ظاهرة لها آثار سلبية خطيرة، ليس فقط على مستوى الأفراد، بل أيضاً على مستوى المجتمع ككل، إذ تؤدي إلى استنزاف الموارد التعليمية والاقتصادية، وإلى ضعف مخرجات التعليم العالي كمّاً ونوعاً.

لذلك، فإن دراسة موضوع الصدق التنبؤي لاختبارات البكالوريا ومشكلة الإهدار التربوي في الجامعة الجزائرية يجب أن تنطلق من هذا الفهم الشامل لمعادلة القبول الجامعي، وأن تعمل على تقديم بدائل علمية مدروسة، سواء من خلال تطوير معايير قبول متعددة الأبعاد، أو عبر

تعزيز التوجيه التربوي في مرحلة ما قبل الجامعة، إضافة إلى تبني سياسات دعم شاملة تضمن للطلاب بيئة تعليمية محفزة، ومرافقة بيداغوجية فعّالة، بما يعزز قدرته على التكيف الأكاديمي والنجاح في مساره الجامعي.

وبناء على ذلك فإنّ الدراسة الحالية نقترح .:

- إعادة النظر في أسلوب التوجيه على أساس معدل البكالوريا كشرط للقبول في التخصصات المختلفة في الجامعات الجزائرية، مع مراعاة رغبات الطلبة من أجل الحفاظ على مستوى التكيف الأكاديمي أو الرفع منه.
- وضع معايير للقبول بالجامعات من خلال إجراء اختبارات قبول موحدة على مستوى الجامعات الجزائرية للتخصصات المشتركة، وأن تعد على أسس علمية، وتتوفر فيها عناصر الصدق والثبات والموضوعية لتساعد على وضع الطالب في التخصص المناسب، ولكي تسهم في تقليل الإهدار التربوي الناتج عن وضع الطالب في تخصص لا يتلاءم مع قدراته وإمكاناته.
- إعادة النظر في محتوى الحصص الإعلامية الإرشادية التي تقدم لطلبة المرحلة الثانوية ومدى مواكبتها للمتطلبات الحالية، وتفعيل دور المرافقة التربوية من خلال إنشاء مكاتب لخدمات التوجيه والإرشاد داخل الجامعة لأن هذه الأخيرة قد تخفف من المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعاني منها الكثير من الطلاب، وإعداد برامج إرشادية وتوعوية للطلاب عن أهمية الدراسة الجامعية، ومدى الاستفادة منها في المستقبل.
- إعادة النظر في أسلوب إعداد امتحان البكالوريا، وإجراءات تطبيقه بهدف الوصول إلى خصائص سيكومترية مقبولة للامتحان تزيد من عدالته وصلاحيته استخدامه.
- إعادة النظر في مخرجات التعليم الثانوي، وما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات، حتى يكون قادرا على التكيف مع المقررات الدراسية في الجامعة.
- تبني معايير الجودة التي من شأنها توفير المناخ الملائم لعمل الأستاذ من جهة ودراسة الطالب وتحصيله من جهة أخرى
- ضرورة تطوير المناهج الدراسية في الجامعة، بحيث تراعي حاجات وميول الطلاب عند وضع المناهج الدراسية، وتنويع طرائق التدريس التي تؤدي لزيادة دافعية الطالب للتعلم، مما يبعده عن الملل، والتسرب.
- تحسين ظروف تدرس الطلاب وتوفير الهياكل البيداغوجية الضرورية لضمان سيرورة حسنة للدراسة الجامعية، وإعادة النظر في التوزيع الأسبوعي للحصص والتأكد من ملاءمته للطلاب وتجنب الضغط الزائد عليهم.
- دعم الطلاب ماليا، وإعادة النظر في قيمة منح الطلاب الشهرية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

✓ المراجع باللغة العربية

1. أبو كليله، هادية محمد (2001)، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
2. أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2004)، المرجع في القياس النفسي، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
3. بدوي، عبد الرحمان، (1997). مناهج البحث العلمي، ط3، الكويت، وكالة المطبوعات.
4. بركات، محمد خليفة (1984)، علم النفس التعليمي، ج2، ط2، الكويت، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.
5. بن فليس، خديجة، (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
6. جابر، عبد الحميد جابر، (د.ت)، دراسات في علم النفس التربوي، القاهرة، عالم الكتب.
7. الحاج، أحمد علي (2001)، اقتصاديات التعليم، صنعاء، اليمن، دار الشوكاني.
8. الحقييل، سليمان عبد الرحمن، (2003)، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط6، الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع.
9. الداود، إبراهيم داود (2010) مشكلة الفاقد التربوي، أسبابها وطرق علاجها، بحث غير منشور، كلية المعلمين، الرياض.
10. دويدار عبد الفتاح، (1995)، أصول علم النفس المهني وتطبيقاته، بيروت، دار النهضة العربية.
11. الرشدان، عبد الله (2001)، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12. الزهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، القاهرة، عالم الكتب.
13. سعد، عبد الرحمن (1998)، القياس النفسي: النظرية والتطبيق، الأردن، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
14. سوسن، شاكر مجيد (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط3، الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

15. صلاح الدين، العمرية، (2005)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الأردن، المجتمع العربي للنشر.
16. عبد الستار، إبراهيم، (1998)، الاكتئاب، الكويت، عالم المعرفة.
17. عبد السلام، محمد أحمد (1960)، القياس النفسي والتربوي، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
18. عبد الهادي، محمد أحمد، (1999)، الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني، جدة، دار البيان العربي للطباعة والنشر.
19. العكايشي، بشرى أحمد والزيدي، كامل، (2005) أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة العراق، ط1، العراق، دار الذاكرة.
20. علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي.
21. عودة، أحمد (2004)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، إريد، عمان، دار الأمل للنشر.
22. العبيدي، محمد جاسم (2011)، القياس النفسي والاختبارات، ط1، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
23. فيصل، عباس (1996)، الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها، ط1، لبنان، دار الفكر العربي.
24. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون، (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، الرياض، دار المريخ.
25. محمد، طيب أحمد (1999)، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط1، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
26. مخايل، امطانيوس نايف (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، ط1، عمان، الأردن، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
27. مرسي، سيد عبد الحميد، (1995)، الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة، مكتبة الخانجي.
28. مرسي، محمد منير (1998)، تخطيط التعليم واقتصادياته، ط1، القاهرة، عالم الكتب للنشر.

29. مرسى، محمد منير، (1983)، الإدارة التعليمية (أصولها وتطبيقاتها)، القاهرة، عالم الكتب للنشر.
30. معمريّة، بشير (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، الجزائر، الدار الخلدونية للنشر والتوزيع.
31. مقدم، عبد الحفيظ (2011) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
32. ملحم، محمد سامي، (2010)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
33. المنيف، محمد صالح، (1993)، بحث ميداني عن الرسوب في التعليم (القسم العلمي) في منطقة تبوك التعليمية 1993-1994، المملكة العربية السعودية.
34. النبهان، موسى (2013)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط2، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
35. النوري، عبد الغني، 1409، اتجاهات جديد في التخطيط التربوي في البلاد العربية الدوحة، قطر، دار الثقافة.
36. ولد خليفة، محمد العربي، (1989)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.

✓ الرسائل الجامعية والأطروحات

37. أوّشن، نادية، (2015)، التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
38. بالحسيني، وردة، (2002)، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط دراسة مقارنة بين تلاميذ الجدعين المشتركين آداب وتكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي جامعة ورقلة، الجزائر.
39. بن ونيسة، ليلي، (2016)، اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر-دراسة مقارنة-أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى الإسطنبولي معسكر، الجزائر.

40. بومجان، نادية. (2002)، التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة والإعلام الآلي والتكنولوجيا، رسالة ماجستير، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة.
41. الحربي، مصطفى عبد الله، (1986)، دور الإدارة المدرسية في برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
42. زرزور، أحمد، (2006)، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليانس، ماستر، دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري-قسنطينة، الجزائر.
43. الزهراني، بندر بن حمدان بن احمد (2000)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، تخصص اختبارات ومقاييس، المملكة العربية السعودية.
44. سالي، عبد التواب محمود محمد (2019)، دراسة مقارنة لسياسات القبول في التعليم العالي بين مصر وجنوب افريقيا، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص التربية المقارنة والإدارة التربوية، جامعة حلوان، مصر.
45. سيدهم، يمينه، (2020)، الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس، مذكرة ماستر في العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أدرار، الجزائر.
46. عابدي، عبد العظيم، (2014)، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
47. العدوانى أحمد بخيت سالم (2006)، كلفة الهدر التربوي الكمي في النفقات التعليمية للمرحلة الثانوية للبنين بمكة، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
48. عزام، عبد الناصر، (2010)، التكيف الأكاديمي وعلاقته بدافع الانجاز عند الطلبة لمغتربين في جامعة اليرموك، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
49. قدوري، الحاج، (2005)، الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بالجامعة الجزائرية-ورقلة نموذجا. رسالة ماجستير تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. الجزائر.

50. كلاعي، الطاهر، (2002/2001)، معوقات تدريس التخصصات العلمية بالجامعة الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة.
51. المخلافي، محمد سرحان خالد (2002)، عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في كلية التربية، جامعة صنعاء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 1، العدد 1.
52. المنبهي، نايف، وفرهود، عبد الله، (2014)، التعليم العالي، أهدافه، دوره في التنمية ومشكلاته، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية.

✓ المقالات

53. باشيوة، لحسن عبد الله، (2014)، المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج. 7، (15)، الصفحات 35-51.
54. بلاسمة، محمد والشريدة، حاتم (1998)، أسباب انتقال الطلبة من تخصص إلى آخر وعلاقتها بأسباب القبول في جامعة اليرموك، بحوث ومقالات، العدد 16، ص 141-166.
55. بن لكحل، لخضر وشعثان سمير، (2019)، التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (11)، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر، الصفحات 25-36.
56. بوجمعة، سلام وبوحفص، بن كريمة (2017)، العوامل التعليمية لظاهرة الهدر التربوي في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي-ولاية ورقلة نموذجا، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد 18 جوان 2017.
57. بورحلة، منجية ومساني، صورية وبرهوم، هاجر (2019)، البدائل المقترحة كحل فعال لتمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة دراسات في الاقتصاد وإدارة الأعمال، العدد 3، ص 39-55.

58. بوسالم، عبد العزيز، (2006)، قدره نتائج اختبارات شهادة البكالوريا ويطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي دراسة ميدانية في كلية الطب. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. 27-43.
59. البياتي، عبد الله سليم، (1996)، الإهدار التربوي الكمي في الأقسام الدراسية بكلية التربية في الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، العدد 10، ص 1-25.
60. تارزولت، حورية عمروني، (2009)، التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية: رصد للواقع ورؤية نحو المستقبل. مجلة علم التربية، (27).
61. تعوينات، علي وأبركان، محمد أزرق، (2000)، التوجيه الجامعي والمردود التربوي، مجلة البحوث، (6)، جامعة الجزائر، الجزائر.
62. خزل، ميادة عبد الله وزغير، لمياء ياسين (2018) التكيف الأكاديمي وعلاقته بالانهماك في التعلم لدى طلبة الجامع، مجلة العلوم النفسية -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، العدد 29، الصفحات 465-504،
63. الدعاسين، خالد عوض (2014)، معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتهم متبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد 4، ص ص 231-254.
64. الدهشان، جمال علي (2015)، رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول في الجامعات المصرية الحكومية، مجلة نقد وتنوير، العدد 2، ص 101-134.
65. الرويلي، سعود رغيان، (2017)، الهدر التعليمي في كلية العلوم بجامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 3.
66. السعيد، محمد زين صالح والدحياني، ناصر سعيد علي (2018)، واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 33، ص 73-95.
67. الشمري، موزي مطني، (2014)، التعثر الدراسي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود: دراسة مطبقة على كليات الآداب والتربية وإدارة الأعمال. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع 36، ج 14، 544 - 549.

68. الشهري، عبد الله محاسن (2011)، القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف، العدد 122، مجلة القراءة والمعرفة، (66-87)
69. الصمادي، يحيى وظاظا، حيدر وغرايبة، عايش واليونس، يونس، (2010) معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بصفتهاا متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج. 6، (2)، ص. ص. 147-159
70. ظاظا، حيدر ابراهيم، والمشايخ، جهاد خليل، (2016) مقارنة القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة الأردنية ومعدلات الثانوية للبرامج الأجنبية للطلبة الأردنيين بالمعدل التراكمي في الجامعات الأردنية الحكومية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد 43، العدد 2.
71. العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني (2019)، أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعة من الدراسة بالأقسام العلمية من وجهة نظرهم " دراسة وصفية"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز :الآداب والعلوم الانسانية، م24 ، ص ص 195-210
72. العرسان، علي محمد بن عواد (2018)، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 10 (18-36).
73. العرسان، علي محمد بني عواد، (2018)، القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي للسنة التحضيرية بمستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي لطلبة جامعة الملك فيصل، مجلة دراسات وأبحاث، عدد جوان 2018، السنة العاشرة.
74. العمري، نادية محمد (2017)، التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 173 الجزء الأول (211-257)
75. الغامدي، علي بن سعد (2015)، دراسة تتبعية للقدرة التنبؤية لاختبارات القبول بقسم التربية البدنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 16، العدد 1، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 177-196
76. مشري، سلاف (2012)، الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، ص253-280.
77. منصور، مصطفى (2022)، أهمية الإرشاد التربوي في التخفيف من ظاهرة الهدر التعليمي، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 5، العدد 2 ، ص200-211.

78. النعيمي، عز الدين عبد الله، (2017)، قدرة معايير القبول الجامعي على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، مج. 2، (2)، ص ص. 7-26.
79. الهويدي، عبد الباسط وقنوعة، عبد اللطيف، (2013)، تأثيرات العولمة على المنظومة التعليمية الجامعية في ميدان العلوم الاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر - بسكرة، (30-41).

✓ المؤتمرات

80. حاسن، عبد الله؛ الشهري، عبد الله، (1432 هـ / 2011 م)، القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف، في المؤتمر الحادي والثلاثين للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية في رحاب جامعة الحصن أبو ظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة / 2011 - خلال الفترة من الاثنين 7 أبريل إلى الخميس 4 نيسان.
81. الراتب، سعود والضامن، (1990) الهدر التربوي في النظام التعليمي في الأردن، دراسة مقدمة إلى مؤتمر حول الإهدار التربوي والاقتصاد والتعليم، عمان، الأردن.
82. العتيبي، جمال (2016)، القدرة التنبؤية لمعايير القبول في برامج الماجستير بجامعة تبوك بالمعدلات التراكمية للطلاب الخريجين، ورقة علمية مقدمة في أعمال الملتقى العلمي الدوري الأول لعمادة الدراسات العليا لطلبة وخريجي الدراسات العليا بجامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
83. النعيمي، عز الدين عبد الله (2017)، معايير القبول في جامعة الإمام ومعدلات الطلبة في السنة التحضيرية وعلاقتها بالتسرب من الجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية تكامل أدوار السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل" جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 8-9/3/2017.

84. Alemi, M., Rezanejad, A., & Marefat, B. (2021) . Exploring the reasons behind Iranian TEFL graduate students' academic failure. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 23(2), 151–166
85. Ayaji, I. A. & Mbah, G. U. (2008). Trend of educational wastage rate in Ekiti state public primary schools; 2000-2006. Humanity and social sciences journal, 3(2), 97-103.
86. Cronbach, L. (1971). Test Validation. Educational Measurement , 443-507.
87. Marguerite Maher & Helen Macallister (2013) Retention and Attrition of Students in Higher Education: Challenges in Modern Times to What Works Higher Education Studies; Vol. 3, No. 2.
88. Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. American Psychologist , 50 (1995), 741-749.
89. Minaiyan M, Mashhadi Akbar Boojar M, Aghaabdollahian S, Bagheri M. Factors Affecting the Academic Failure of Pharmacy Students at Isfahan University of Medical Sciences. J Iran Med Counc. 2020;3(3):168-74.
90. Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. Psicología Educativa, 27(2), 167-175
91. Mourad barakat (1980), L'orientation, L'échec et la réussite des étudiants 1ere année dans l'enseignement supérieur, Mémoire pour le diplôme de magistère, l'université de Constantine, ALGERIE.
92. Najimi A, Sharifirad G, Amini MM, Meftagh SD.(2013) Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors. J Edu Health Promot; 2:22.
93. Nneka G. Nwaka (2014.) Reducing Educational Wastage To Regenerate Nigerian Higher Education For National Development, Journal of Assertiveness
94. Samuel, Sylvia Musangi. (2017). Factors that Influence Educational Wastage in Public Secondary Schools in Kathiani Sub-County, Machakos County, Kenya. South Eastern Kenya University. Retrieved March 24, 2018
95. Taher Alavi,(2012) The Predictive Validity of Final English Exams as a Measure of Success in Iranian National University Entrance English Exam , Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, pp. 224-228.
96. Tinto V (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Research. Rev. Educ. Res. 45(4):89-125.
97. Yousaf Ali Khan, Zahoor Ahamad and Sadia Kousar.(2015) Factors influencing academic failure of university students Vol. 5(5), pp. 79-84, International Journal of Educational
98. Yusuf M. A (2014) Wastage of secondary education in Ekiti South senatorial District of Ekiti state. International journal of Asian social science. 4 (12), 1155-1162.

الملاحق

مقياس التكيف الأكاديمي للطالب الجامعي

السلام عليكم،

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات تتعلق بحياتكم الجامعية، ونلتمس منكم الإجابة باختيار أحد البديلين، نعم أو لا، مع العلم أن إجاباتكم تبقى في خدمة البحث العلمي فقط .
شاكرين تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: - الكلية:

الجامعة: - السنة:

- معدل السنة الأولى في الجامعة:

- هل أعدت السنة الأولى جامعي؟ نعم ☐ لا ☐

- شعبة البكالوريا: - سنة الحصول على البكالوريا:

- معدل البكالوريا:

- التخصص الذي أنت تدرس فيه الآن هو خيارك: الأول ☐ الثاني ☐ آخر ☐

- هل أعدت البكالوريا من أجل الحصول على معدل يؤهلك لاختيار التخصص الذي أنت فيه الآن؟

نعم ☐ لا ☐

- هل فكرت في تغيير التخصص الجامعي؟ نعم ☐ لا ☐

- هل قدمت طلب تحويل؟ نعم ☐ لا ☐

- كيف تم التعامل مع طلب التحويل؟ القبول ☐ الرفض ☐

الجزء الثاني: يرجى وضع العلامة (X) في الخانة التي تعبر عنك.

لا	نعم	
		01 لم أفكر في تغيير تخصصي الدراسي الذي اخترته
		02 الدراسة عملية ممتعة بالنسبة لي.
		03 أقوم بدراسة مواد أو مساقات أحبها.
		04 معظم الدروس التي أخذها ذات قيمة عملية بالنسبة لي.
		05 أرى أن الواجبات الدراسية المطلوبة معقولة
		06 أنا أحب دراستي بالجامعة
		07 أرى بأن استمراري بالدراسة بالجامعة مفيد.
		08 التحقت بالدراسة بالجامعة بناء على رغبتني الشخصية
		09 لدي رغبة في التفوق والحصول على معدل عالي في المواد التي أدرسها.
		10 غالبا ما أشعر بأنني أعرف مكاني في هذا العالم.
		11 لدي دوافع مقنعة للبقاء في الكلية.
		12 أقوم بالتخطيط الدقيق لتحديد أهداف معينة لنفسي بحيث أمل تحقيقها من خلال دراستي بالكلية .
		13 لا أغير اهتماماتي بسرعة
		14 المشاكل التي تواجهني خارج الكلية (المشاكل المالية والعاطفية او الخلافات العائلية الخ) لم تؤثر على دراستي
		15 أحاول قدر الإمكان أن أضع لنفسني خطة حياتية جيدة.
		16 لا أواجه صعوبة في إيجاد تقييم صحيح لقيمة وأهمية الأعمال اليومية التي أقوم بها
		17 أحاول التعرف على عملي والتخطيط له قبل عدة أيام من موعده.
		18 لا أجد صعوبة في تنظيم أوقاتي.
		19 أجد أن جو الدراسة في البيت ممتعة.
		20 لا أتأخر في الذهاب الى الجامعة .
		21 اشاهد برامج التلفزيون واتصفح النت بعيدا عن الوقت المخصص للدراسة.
		22 أستغل الوقت المخصص للدراسة استغلالا كاملا.
		23 يصعب إقناعي بالقيام بأي نشاط آخر في الوقت الذي أكون قد عازمت فيه على الدراسة.
		24 أحضر للجامعة دائما بعد تحضير واجباتي.
		25 أحرص على القيام بواجباتي الدراسية.
		26 غالبا ما أقوم بكل واجباتي الدراسية في وقتها المحدد
		27 أخطط لعملي بانتظام بشكل دائم.
		28 عندما أجلس للدراسة أقوم بالتخطيط لكمية الأعمال التي سأنجزها خلال تلك الجلسة
		29 لا أشعر بالملل عند جلوسي للدراسة.

30	لدي إحساس بأن ما قمت بإنجازه يتناسب مع الوقت الذي أمضيته في الدراسة.
31	لا ينتشت انتباهي عن الدراسة بسهولة.
32	استطيع ترتيب المعلومات حسب أهميتها عند التحضير للامتحان.
33	في معظم الأحيان لا أجد صعوبة في فهم الدروس المقدمة لي .
34	في معظم الأحيان لا أجد صعوبة في أخذ الملاحظات أو التلخيص أثناء شرح الأساتذة للدروس.
35	لا أجد صعوبة في كتابة الأبحاث والتقارير غالبا.
36	بعد انتهائي من دراسة مادة مقررة أقوم بوضع أسئلة أجيب عليها بيني وبين نفسي.
37	في معظم الأحيان لا أجد صعوبة في تذكر ما أقرأه بعد انتهائي من المراجعة
38	لا أجد صعوبة في تحضير كافة الواجبات الدراسية.
39	في معظم الأحيان لا أجد صعوبة في استخلاص النقاط الهامة والأساسية بعد قراءتي للدروس.
40	غالبا ما تكون لدي فترات طويلة للدراسة وأحاول أن أستفيد منها
41	لا تتناوبني أفكار ووساوس غير مجدية تزعجني وتضايقني.
42	عادة لا أمر بحالات مزاجية متقلبة ما بين السرور والانقباض.
43	عادة ما أكثر من أحلام اليقظة المتعلقة بأمور المستقبل.
44	غالبا ما أكون مركزا ذهنيا بحيث أستطيع متابعة ما أقوم بعمله
45	أحس باستمرار براحة وطمأنينة بحيث يسهل علي التركيز في الدراسة.
46	لا أتوتر بسرعة.
47	أشعر بحالة من السعادة والراحة.
48	عندما تواجهني مشكلة صعبة أستطيع مواجهتها وأعرف كيف أنصرف.
49	قلقي أثناء الامتحان يحفزني للحصول على علامات أكبر من المتوقع لي
50	في معظم الأحيان أشعر بأنني أقوم بإنجاز واجباتي المطلوبة مني بدقة كاملة.
51	أعتبر نفسي شخصا متكيفا تماما مع حياتي الأكاديمية بالجامعة.
52	أشعر بالرضى لأن أساتذتي يحسنون معاملتي.
53	الكثير من الأساتذة يعاملون الطلبة بطريقة عادلة ودون تفريق بينهم.
54	يراعي معظم الاساتذة شعور الطلبة بالخوف والارتباك ويفهمون ذلك.
55	أجد أن تصرفات بعض الأساتذة هي السبب في جعلني أقبل على تعلم المواد التي يدرسونها في الجامعة.
56	أفضل أحيانا المشاركة في النشاطات اللامنهجية (الرياضية والاجتماعية) لكن ليس على حساب حصصي ودروسي.
57	انقبل النصائح التي أتلقها من الأساتذة أو الوالدين أو الآخرين بشأن دراستي
58	غالبا ما أشعر بالرضا نتيجة امتثالي للتعليمات والأنظمة المتعلقة بالمحافظة على النظام بالجامعة.
59	أجد أن لدي صفات شخصية كالمثابرة والتحمل وحب التعاون، تساعدني في نجاحي ودراستي بالجامعة.

التحويلات وطلبات التحويل بالمدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر للموسم الجامعي 2019/2018

série du bac	Wilaya BAC	Année BAC	Moyenne BAC	Choix 1	Choix 2	Choix 3
Mathématiques	19-Sétif	2017	16.78	ST_USTHB	Electronique_Boumerdès	MI_USTHB
Sciences Expérimentales	31-Oran	2017	18.48	Médecine _Oran		
Sciences Expérimentales	02-Chlef	2017	17.68	Chirurgie dentaire_Oran	MI_USTHB	ENS_Kouba
Sciences Expérimentales	09-Blida	2017	17.45	Médecine_Blida	Chirurgie dentaire_Blida	Pharmacie_Blida
Mathématiques	05-Batna	2017	16.52	Chirurgie dentaire_Univ alger1	Médecine _Univ alger1	MI_USTHB
Sciences Expérimentales	19-Sétif	2017	17.88	Médecine_Univ Béjaia	Médecine_Univ Tizi Ouzou	Médecine_Sétif
Math Technique	40-Khenchela	2017	18.23	MI_USTHB		
Sciences Expérimentales	30-Ouargla	2017	17.68	IGEE ex INELEC_Boumerdès	INH Hydrocarbures_Boumerdès	Médecine_Alger
Mathématiques	16-Alger	2017	17.41	Chirurgie dentaire_Univ alger1	Médecine _Univ alger1	MI_USTHB
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.48	Médecine _Univ alger1	MI_USTHB	Chirurgie dentaire_Univ alger1
Sciences Expérimentales	44-Ain - Defla	2017	17.4	MI_USTHB	Pharmacie_Univ alger1	Médecine _Univ alger1
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.45	Chirurgie dentaire_Alger	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger
Maths Technique	46-Ain - Temouchent	2017	18.21	Médecine_Tlemcen	Médecine_Oran	Médecine_Sidi Bel Abbès
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.57	MI_USTHB	MI_Univ Alger1	Médecine_Alger
Sciences Expérimentales	42-Tipaza	2017	18.17	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Alger	Pharmacie_Alger
Sciences Expérimentales	26-Médéa	2017	17.67	Chirurgie dentaire_Blida	Médecine_Blida	Anglais_ Univ Médéa
Sciences Expérimentales	05-Batna	2017	17.56	Médecine_Univ Batna	Chirurgie dentaire_Sétif	Pharmacie_Univ Batna
Mathématiques	16-Alger	2017	17.43	Ecole de sciences politiques_Univ alger3	ENS_Kouba	Ecole de journalisme et des sciences de l'information_Univ alger3
Sciences Expérimentales	02-Chlef	2017	17.8	MI_Univ Chlef	ST_Chlef	SNV_Chlef
Sciences Expérimentales	44-Ain - Defla	2017	18.42	Médecine_Alger	Médecine_Blida	Médecine_Oran

Mathématiques	16-Alger	2017	16.68	MI_USTHB		
Sciences Expérimentales	06-Béjaïa	2017	17.77	Médecine_Alger	Médecine_Tizi Ouzou	ENS_kouba
Sciences Expérimentales	34-Bordj Bou - Argeridj	2017	17.55	Hydrocarbure _ Boumerdès	Médecine_Alger	
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.77	Chirurgie dentaire_Alger	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger
Mathématiques	16-Alger	2017	16.5	Commerce_EHEC Koléa	Commerce_Univ Alger3	MI_USTHB
Sciences Expérimentales	05-Batna	2017	17.39	MI_Batna2	MI_Univ Constantine2	MI_USTHB
Mathématiques	09-Blida	2016	16.22	Science de la Terre_USTHB	ST_USTHB	
Sciences Expérimentales	09-Blida	2017	17.7	Chirurgie dentaire_Blida	Médecine_Alger	Médecine_Alger
Sciences Expérimentales	27-Mostaganem	2017	17.5	Médecine_Mostaganem	Médecine_Oran	Pharmacie_Oran
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.73	Chirurgie dentaire_Alger	Pharmacie_Alger	Médecine_Alger
Sciences Expérimentales	16-Alger	2017	17.36	Médecine_Alger		

التحويلات وطلبات التحويل بالمدرسة العليا للإعلام الآلي الجزائر للموسم الجامعي 2020/2019

série du bac	Wilaya BAC	Année BAC	Moyenne BAC	Choix 1	Choix 2	Choix 3
Maths	42-Tipaza	2018	17.09	Médecine_Blida	Hydrocarbures_Boumerdès	Chirurgie dentaire_Blida
Maths	26-Médéa	2018	17.09	Chirurgie dentaire_Blida	Chirurgie dentaire_Alger	Médecine_Blida
Sce_Exp	19-Sétif	2018	17.71	Médecine_Alger	Médecine_Sétif	Chirurgie dentaire_Sétif
Maths	16-Alger	2018	16.91	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger	Chirurgie dentaire_Alger
Maths	16-Alger	2018	16.76	MI_USTHB	HEC_Koléa	Médecine_Alger
Maths	28-M'Sila	2018	17.66	Médecine_Alger	Médecine_Sétif	MI_USTHB
Maths	26-Médéa	2018	16.74	MI_USTHB	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Alger
Maths	18-Jijel	2018	17.78	Médecine_Alger	Médecine_Constantine3	Chirurgie dentaire_Alger

Sce_Exp	18-Jijel	2017	17.88	Chirurgie dentaire_Alger	Chirurgie dentaire_Sétif	Médecine_Constantine3
Sce_Exp	34-Bordj Bou - Arreridj	2018	17.53	Médecine_Sétif	MI_Univ BBA	
Maths	16-Alger	2018	16.89	MI_USTHB	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Alger
Sce_Exp	16-Alger	2018	18.25	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger	Chirurgie dentaire_Alger
Sce_Exp	16-Alger	2018	17.88	Médecine_Alger	MI_USTHB	Chirurgie dentaire_Alger
Maths	16-Alger	2018	17.1	MI_USTHB	MI_Univ Alger	Architecture_Univ Alger
Sce_Exp	09-Blida	2018	18.03	Médecine_Blida	Pharmacie_Blida	Chirurgie dentaire_Blida
Maths	16-Alger	2018	17.62	électronique_Univ Boumèrdès	MI_USTHB	Chirurgie dentaire_Alger
Maths	09-Blida	2018	17.95	MI_Univ Blida	Pharmacie_Blida	Electronique_Univ Blida
Maths	36-El - Taref	2018	17.15	MI_USTHB	électronique_Univ Boumèrdès	MI_Univ Alger
Sce_Exp	14-Tiaret	2018	18.26	Médecine_Alger	Médecine_Blida	Médecine_Sidi Bel Abbès
Maths	15-Tizi-Ouzou	2018	16.8	MI_USTHB	Médecine_Univ Tizi Ouzou	électronique_Univ Boumèrdès
Sce_Exp	06-Béjaïa	2018	17.65	MI_USTHB	MI_Univ Béjaïa	Médecine_Univ Béjaïa
Sce_Exp	43-Mila	2018	17.85	Médecine_Constantine3	Chirurgie dentaire_Constantine3	Médecine_Sétif
Maths	43-Mila	2018	17.22	Médecine_Constantine3	Médecine_Sétif	Médecine_Annaba
Sce_Exp	35-Boumerdès	2018	17.47	MI_USTHB	MI_Univ Boumerdès	MI_Univ Alger
Sce_Exp	18-Jijel	2018	17.42	Médecine_Alger	Médecine_Constantine3	Chirurgie dentaire_Alger
Sce_Exp	35-Boumerdès	2018	17.53	Médecine_Alger	Médecine_Tizi Ouzou	Architecture_Univ Alger
Sce_Exp	16-Alger	2018	17.55	Chirurgie dentaire_Alger	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Blida
Maths	16-Alger	2017	16.56	MI_USTHB	électronique_Univ Boumèrdès	Chirurgie dentaire_Alger
Sce_Exp	16-Alger	2018	17.58	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Alger	Pharmacie_Alger
Maths	16-Alger	2017	16.88	MI_USTHB	ST_USTHB	Informatique_Alger
Maths	16-Alger	2018	17.55	Médecine_Alger	Chirurgie dentaire_Alger	MI_USTHB

Maths	15-Tizi-Ouzou	2018	17.06	électronique_Univ Boumèrdès	MI_Univ Tizo Ouzou	MI_USTHB
Sce_Exp	34-Bordj Bou - Arreridj	2018	17.6	Chirurgie dentaire_Alger	Chirurgie dentaire_Sétif	Médecine_Sétif
Sce_Exp	16-Alger	2018	18.62	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger	Chirurgie dentaire_Alger
Sce_Exp	16-Alger	2018	18	Médecine_Alger		
Sce_Exp	16-Alger	2018	17.43	Médecine_Alger	Pharmacie_Alger	Chirurgie dentaire_Alger