الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2017

اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

* مريم وعواع.

إشـــراف:

* أ.د/ عمر عمور.

لجنة المناقشة:

أ.د/زين الدين ضياف	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
أ.د/عمر عمور	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
د.مصطفى بعلي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الشكر لله أولا على توفيقه لي في إنجاز هذا البحث ثم أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني لأستاذي المشرف أ/د.عمر عمور، لرحابة صدره وصبره من أجل إنجاز هذه الرسالة رغم انشغالاته الإدارية المختلفة والكثيرة والأكاديمية

كما أتقدَّم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي

وإلى كل أساتذة قسم علم النفس ومكتبة الإحسان على تعاونهم معي

ءاهلإا

-ن من ا ف ر راو ءافلاب جا وان يكح ا أ أهبقة تلاولأن منى ءي نلا دلن ملى إ "رشء يلمس لظا ارشء يلم
للا اح ولى لي ب ألي لظا ا ولي م را لطأ ة نلال ا هـ ءيللا لى لي تا و لى إ فونزيلداو ا غ اي نذ ب لي حو رم أو ة
رصاز هجوز و نيء م أ، وبقطا ولي توخ ي نشء م جيجم يداح صركشا ل و ر نذلاب خأو م تلخ و وسري تلاعس
نزع ا ة بل جـ و.

ةنر ركذا بس خ أ سيما ل ا جيبي ة و إ للذ ب لى إ

لكئ ف ذ رأى سم لكئ شـ ت ا ين ا نتملاا و إلي ذلشف أ رشـ لـ ا أ اد. لو ـ ر جيرتكئ ل دهـ ا م ل ذي نذ ا
م غر ب ـ ة تلاشذ ا ة يراد لإا و بيجـ د ا كلأا ة نفلتخلا إ أن ك ه رصـ ن أ اند هـ قير م يجو في م هـ س انهـ ك ن جـ در
ةيحت ـ ـ ل لى هـ ة ز ا ام لهـ لما م ءز لكذ يلاء وهي د يـ ا ر كشف ر شـ.

لأا اكشـ ة تلطئ حبدا اند ثقا نم لهـ و ة قا ثقا لـ بنـ ءلخـ ع

لى لـ كـ ا ي م جيء ر كـ شم ة ثقيفلا ي لدت ة يملـ سير ام ةقرسم ،نذ يخ ن لخـ جير بكذا دع ي ة قيصو،
ترسلـ ـ بـ لـ ل لى إ مدير ة 2 دشرإا ميجوة

لكـ أن م جيم كـ شي ـ زجفـ ة ولأا ا هير ـ ـ ل ان ا نخـ يـ ة ذ ا د بذا ر مدسى يعطرجم يبـ لـ لى إلي نجشوخ
شـ ذلخ قريا ،ةرز ،ا يـ و رةرا ة يبللغذا لي نقيرصوي يخ وم يكـ نتـ قذا يهر را، ميشرو نيء مهـ.

ارشـ نفـ ـ ويـ ر نذلاب خأ ون ا حلإا بتكب بشـ ءيخ ا د جـ لى إ

ي ـ ة سهـ ط لم في يلـ قفي م ن ل لن لذ نتلا ا ركشـ لل ك
ل كل لـ ب يـ قرحـ ث بذا لنهـ في م هـ سن م أ دهـ ب و

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على "**اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث**. وكذا معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس والرتبة العلمية.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) أستاذ وأستاذة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وتم تصميم استمارة (استبيان)، من طرف الباحثة تكون من (40) عبارة وتم التأكد من صدقه وثباته.

واستعملت الأساليب الإحصائية الأزمة وهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار **T-test**، تحليل التباين الأحادي **one way Anova**.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة إيجابية نحو دكتوراه الطور الثالث.
- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة المسيلة إيجابية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث.
- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية بجامعة المسيلة إيجابية نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث.
- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث.
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

وقدمت الدراسة بعض الاقتراحات والآفاق البحثية في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، التعليم العالي، الأستاذ الجامعي، دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)

Résumé de l’étude:

L'étude vise à identifier «**les Tendances des professeurs de la Faculté des Sciences Humaines et sociales vers le système doctorat du troisième cycle** (**l.m.d)**» au niveau de l'université Mohammed Boudiaf - M'sila. elle vise également à connaitre les différences dans les tendances attribuable à certaines variables de l'étude (le sexe ,et la graduation scientifique).

L'étude est basée sur une approche descriptive où l'échantillon comprend **(120)** Professeurs de la faculté, choisis aléatoirement. Un questionnaire contenant **(40)** expressions fiables et corrélées conçu comme outil de collecte de données pour répondre aux objectifs de l'étude réalisée.

Pour l’analyse, des méthodes statistiques nécessaires ont été utilisée, à savoir: **des moyennes arithmétiques**, **les écarts-types**, **le test t-test**, **l'analyse de la variance (one way Anova).**

Les résultats de l'étude ont révélé:

- les Tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales son positive vers le doctorat troisième cycle.
- les Tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales son positive vers la sélection dans le système doctorat troisième cycle.
- les Tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales son positive vers la formation dans le système doctorat troisième cycle.
- les Tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales son positive vers L évaluation dans le système doctorat troisième cycle.
- Absence d'écart dans les tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales vers le doctorat troisième cycle par rapport à la variable sexe.
- Absence d'écart dans les tendances des professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales vers le doctorat troisième cycle par rapport à la variable de la graduation scientifique.

L'étude a fourni des suggestions et des perspectives de recherche à la lumière des résultats de l'étude des tendances de professeurs de la Faculté des sciences humaines et sociales vers le doctorat troisième cycle.

Mots-clés: Tendances, Enseignement supérieur, système doctorat troisième cycle, professeur d'université.

قائمة المحتويات

الموضوع **الصفحة**

شكر وعرفان

قائمة المحتويات

قائمة الجداول والأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة..... أ-ج

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة..... **5**

2- أهمية الدراسة..... **9**

3- أهداف الدراسة..... **10**

4- المفاهيم الأساسية للدراسة..... **11**

5- الدراسات السابقة..... **15**

6- فرضيات الدراسة..... **22**

الفصل الثاني:

تمهيد **25**

أولا: الاتجاهات **26**

1. الاتجاه **26**

2. النظريات المفسرة للاتجاهات **26**

3. مكونات الاتجاه **28**

4. خصائص الاتجاه **28**

5. مراحل تكوين الاتجاه **29**

6. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه **30**

7. تصنيف الاتجاه **30**

8. طرق تغير الاتجاه **31**

9. طرق قياس الاتجاه **32**

ثانيا: التعليم العالي **36**
1.التطور التاريخي للجامعة الجزائرية **36**
2.نظام ل م د **39**
3.التكوين في دكتوراه الطور الثالث ل م د (النظام الجديد) **45**
4.جامعة محمد بوضياف بالمسيلة **51**
خلاصة **58**

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية

تمهيد **60**
أولا: الدراسة الاستطلاعية **61**
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية **61**
2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية **61**
3- إخضاع العبارة للتحكيم **62**
4- حدود الدراسة الاستطلاعية **63**
5- عينة الدراسة الاستطلاعية **63**
6- نتائج الدراسة الاستطلاعية **63**
ثانيا: الدراسة الأساسية **68**
1. منهج الدراسة **68**
2. مجتمع وعينة الدراسة **69**
3. حدود الدراسة الأساسية **75**
4. أدوات الدراسة **76**
5. الأساليب الإحصائية **78**
خلاصة **79**

الفصل الرابع: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد **81**
1- عرض نتائج الدراسة **82**
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة **87**
3-الاستنتاج العام **98**

خاتمة 99
اقتراحات وآفاق بحثية 101
قائمة المراجع 104
الملاحق /

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح تنظيم تكوين دكتوراه الطور الثالث (ل م د)	48
02	تقسيم الكليات والأقسام في جامعة المسيلة	52
03	يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية)	64
04	يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ	65
05	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الانتقاء مع درجته الكلية	65
06	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التكوين، مدته، والإشراف مع درجته الكلية	66
07	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التقييم مع درجته الكلية	67
08	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل	68
09	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس، التخصص	69
10	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي، التخصص، والدرجة العلمية	70
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	72
12	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية	73
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية	74
14	يوضح توزيع عبارات الاستبيان على أبعاده	78
15	يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الأول	82
16	يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الثاني	84
17	يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الثالث	85
18	يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث	87
19	يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث	90
20	يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحو التكوين في	92

	نظام دكتوراه الطور الثالث	
21	يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحـــو التقيـــيم فـــي تكوين دكتوراه الطور الثالث	93
22	يوضح ترتيب محاور الاستبيان بناءًا على الفرق بين المتوسطات الحســـابية والنظرية	94
23	يوضح الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو نظام دكتـــوراه الطـــور الثالث تبعًا لمتغير الجنس	95
24	يوضح الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو نظام دكتـــوراه الطـــور الثالث تبعًا لمتغير الرتبة العلمية	96

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	نظام التكوين ل م د	45
02	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس، التخصص	70
03	يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص، والدرجة العلمية	71
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	72
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية	73
06	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية	74
07	يمثل المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الأول	83
08	يمثل المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الثاني	85
09	يمثل المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الثالث	86

مقدمة:

يقول "Kapil Sibal": "التعليم العالي هو الذي يسمح لكل واحد أن يحدد مصيره ويتيح لجميع الأمم أن تتطور. فإنتاج المعرفة يأتي كمصدر نمو وازدهار بعد ملكية رؤوس الأموال وإنتاجية اليد العاملة. إذ يعد الابتكار المفتاح الرئيس للتطور. والوعي بذلك قاد الدول إلى بذل المزيد من الجهود في سبيل إنشاء مؤسسات تعليمية كفيلة بأن تسهم في صناعة المعرفة". **(Kapil. Sibal, P2, 2012)**

والحقيقة أننا نعيش في عصر أصبحت فيه المعرفة دالة للثروة ومصدرا أساسيًا للنمو ومحركا فاعلا لجميع الأنشطة الاقتصادية، فقد أضحى تطور وتنمية المجتمعات المعاصرة يتأثر أكثر فأكثر بدرجة امتلاكها لمصادر المعرفة وقدرتها على انتاجها بعدما تأكد عدم جدوى امتلاك الموارد المادية لوحدها.

ويعدّ التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم ركائز إنتاج المعرفة، حيث تسهم مؤسسات التعليم العالي بدور أساسي في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع بحثا واستخداما وتطبيقا من خلال ممارسة وظائفها من تدريس (نشر المعرفة)، وبحث علمي (إنتاج المعرفة)، وخدمة المجتمع (تطبيق المعرفة) إلا أنّ نجاح هذه المؤسسات، في إعداد الرأس المال البشري المؤهل للإنتاج، وتطوير القدرات الإبداعية له، والرفع من مستوى تأهيله لتلبية مختلف حاجات المجتمع من التنمية المستدامة، في جميع المجالات، الاجتماعية، والبشرية، الاقتصادية، والثقافية.

يتطلب وجود شبكة من الأكاديميين والباحثين الذين يكرسون جهودهم بصورة فاعلة لذلك، فدراسة المجهول هو عمل العقول المثابرة التي تتساءل دائما عن حالة المعارف في بيئة جاذبة. فالجامعة هي المكان النموذجي بامتياز لنظام بيئي يضم مفكرين لا يألون جهداً في البحث عن أفكار جديدة تسهم في تقدم المجتمع وتطوره. كما يذكر الخبير في التعليم العالي. **(Philip G. Altbach, 2012, P16)**

هذا ما جعل من الهيئات الوصية على التعليم العالي بالجزائر أمام أمر حتمي وهو إعادة تنظيم التعليم العالي ليتماشى والتوجهات العالمية، المتمثل في الإصلاح الذي أعاد تنويع ملامح التكوين وتكييفها مع الحقائق التي تمليها عولمة الاقتصاد والتطور التكنولوجي والعلمي، فهكذا ترجمت عولمة التعليم العالي بفضل برامج بيداغوجية يتعين مراجعتها كل عشر سنوات على الأقل، وبتكوينات تكون مدتها أقصر ما يمكن مثل

"الليسانس" وبتكوينات ذات طابع مهني" مسهلة لحركية الأشخاص. ومن ضمن عملية الإصلاح التي مست الجامعة الجزائرية، سواء في هيكلتها الإدارية والتنظيمية، أو البيداغوجية والتكوينية، هو شروع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ الموسم الجامعي 2005/2004 في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام (ل.م.د)، الذي يتسم بمرونة البرامج التكوينية، ويتميز بثلاثة مراحل تعليمية متكاملة، والمتمعن في هذا النظام يرى أنه يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرنة ويهدف لربط الجامعة ومخرجاتها بحاجات المحيط الاقتصادية والاجتماعية، وذلك لجعل مؤسسات التعليم العالي منارة لإشعاع العلم والمعرفة وانفتاحها مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي ومساهمتها في تنمية البلاد والنهوض بالاقتصاد الوطني. ولعل خير معبر عن ذلك مواكبة الجامعة الجزائرية للجامعات العالمية في إطار مشروع عالمي يدعوا إلى المنافسة في امتلاك المعرفة والتمكن من آليات وميكانزمات البحث العلمي.

كما جاء هذا الإصلاح لمعالجة الاختلال الذي يعاني منه النظام الكلاسيكي سواء على مستوى المرافق وتنظيم المؤسسات أو على مستوى الموارد البشرية والمالية أو على مستوى النصوص التنظيمية التي تسير هذا القطاع.

وترتكز الهيكلة الجديدة لنظام ل.م.د على تنظيم التعليم في ثلاثة أطوار ليسانس، ماستر ودكتوراه.

وتعد شهادة الدكتوراه آخر شهادة موجهة لحاملي شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراساتهم، و يمثل التكوين بها ومدته ستة سداسيات كحد أدنى لبنة أساسية في ظل ما يعرفه التطور الهائل للمعارف، والتخصصات التي أصبحت دقيقة أكثر فأكثر وللطابع التطبيقي للبحث، إن ما يبرر إعادة توجيه التكوين في مستوى الدكتوراه أيضا هو ظهور اختصاصات جديدة تكون مدتها محددة أحيانا كنتيجة للتطوير التكنولوجي، والمعرفي في العالم وتطور الطلب يزداد شيئا فشيئا إلى التخصص النوعي والتكويني في مستوى الدكتوراه الذي ينبغي أن يبقى أولوية لدى كل مؤسسة جامعية، ويجب أن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وقد عرف هذا الأخير تباين في الآراء ووجهات النظر وهو ما نسعى إلى معرفته من استجابة أساتذة جامعة المسيلة.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة "اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف نحو دكتوراه الطور الثالث".

حيث اشتملت هذه الدراسة على جانبين: **جانب نظري** و**جانب تطبيقي**.

تضمن **الجانب النظري** فصلين، احتوى **الفصل الأول التمهيدي** على: إشكالية الدراسة التساؤل العام والتساؤلات الفرعية، بالإضافة إلى أهمية وأهداف الدراسة وتحديد المفاهيم المستخدمة في هذه الدراسة إجرائيا، الدراسات السابقة، إضافة إلى الفرضية العامة والفرضيات الجزئية.

ثم قدمنا في **الفصل الثاني**: تضمن: **أولاً: الاتجاهات، ثانيًا: التعليم العالي في الجزائر**.

أما **الجانب التطبيقي** شمل فصلين: **الفصل الثالث**: خصص لمنهجية الدراسة والإجراءات الميدانية، أما **الفصل الرابع**: تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية لننتهي بعدها إلى استنتاج عام حول هذه النتائج، ومجموعة من الاقتراحات في ضوء النتائج المتحصل عليها.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهمية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- المفاهيم الأساسية للدراسة

5- الدراسات السابقة

6- فرضيات الدراسة

1- الإشكالية:

يُمثل التعليم العالي أحد أهم الدعائم التي تُعوّل عليها الأمم والمجتمعات في تطورها وتقدمها، ومن أبرز الأدوات المستخدمة في مواجهة التغيرات والمستجدات على **المستوى المحلي والإقليمي والعالمي**. فالتعليم العالي هو المسؤول عن تحقيق النهضة الشاملة في المجتمعات، ومن الوسائل الرئيسة المستخدمة في **تحقيق التنمية المستدامة**؛ وذلك لما يحتله التعليم العالي من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية، والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

لذا صار لزاما على مؤسسات التعليم العالي أن تتكيف مع التغيرات التي **أفرزها النظام العالمي الجديد**، وما يصاحبها من تحولات اجتماعية واقتصادية، تنعكس على **التعليم الجامعي ونوعية مخرجاته**. ولا شك أن الجامعة لم تعد مجرد مكان لإنتاج ونقل المعرفة النظرية، **بل هي شريك فاعل في كل المشاريع التنموية** في المجتمع، وبالتالي يتطلب الأمر تطوير مجالات التعاون والشراكة بين الجامعة والبيئة المحلية والتغلب على المشاكل التي تعيق الجامعة من أداء دورها (**الموسى، 2009**). وعلى التعليم الجامعي أن يتجه نحو **استيعاب هذه التغيرات** بما يكفل تزويد المجتمع **بأفراد ذوي كفاءات** قادرة على العمل بما يضمن رفع التحديات في مثل هكذا ظروف. وينبغي أن يجري **إعادة هيكلة نظم التعليم الجامعي** وتحقيق نموذج جديد يحقق المرونة، والتجديد والإنتاجية، وتعليم المهارات المطلوبة، **والاستجابة لمقتضيات أسواق العمل** المتغيرة. (**الشريف، 2004**)

فالجامعة الجزائرية **عرفت تغيرات هامة** على مستوى الكمي والنوعي، حيث عملت الوزارة الوصية على تبني إصلاحات خاصة وكان ذلك في سنة (**1971**) الذي انطلق من محاور أساسية، ذكر تركي منها: ديمقراطية التعليم العالي، جزأرة الهياكل والمناهج والإطارات، تعميم التعليم العلمي والتقني، التعريب، الاتجاه الإجرائي والرجوع إلى مصادر التراث الوطني والسياسي، الثقافي، والاقتصادي (**1978**).

هذه الإصلاحات ترمي إلى بناء صرح جامعي ذو مقوماتٍ عربية وهوية جزائرية يتلاءم وما يفرضه اقتصاد السوق، وما تفرضه المتطلبات الجديدة للمعارف العلمية والتكنولوجية على مستوى العالم. ومن ثمة يمر تصحيح مختلف الاختلالات الملاحظة حاليا عبر إعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. وذلك سواء على مستوى التسيير، أو الأداء أو مردودية الجامعة الجزائرية. في مسار تكاملي التّصور، تدريجي التّنفيذ

تشاركي الوجهة والمنحى مداره تطوير المسالك التعليمية إلى قدرات الطالب وتحرير كل الطاقات الإبداعية الكامنة في جامعتنا. **(ملف إصلاح التعليم العالي، 2004، ص 5)**

وبما أن الجامعة تقع على قمة الهرم التعليمي لأي بلد، وأنها تضطلع بمهام ثلاث رئيسية هي: **البحث، والتدريس، والخدمة (التوجيه والإرشاد)**، فلم يعد مقبولاً أن تمارس الجامعة وظائفها الأساسية **خاصة وظيفة التدريس** في سياق الأنماط التقليدية **(الثبيتي، 1999، ص 152)** وذلك لما يكتسبه التدريس من أهمية باعتباره يأتي في مقدمة الوظائف الرئيسة التي تسهم في تكوين رأس المال المعرفي، وتنمية الموارد البشرية ومواءمتها مع المتطلبات التنموية، وسوق العمل بما يتلاءم مع التوجهات المعاصرة لدورها الريادي للإسهام في التنمية المستدامة لمجتمع المعرفة وتحقيق الشراكة الحقيقية معه. **(الدعيس، 2015، ص 390؛ فليه، 2003، ص 184)**

ذلك أن الجامعة قبل أن تكون مركزاً للبحث العلمي وقبل أن يكون لها نشاط واضح في خدمة المجتمع فهي في الحقيقة مؤسسة تعليمية، وكل أستاذ فيها مُتوقع منه أن يكون مُدرسا فعالاً قبل أن يكون باحثاً متميزاً **(الثبيتي، 2006، ص11)**. إذ يعد الأستاذ الجامعي أحد المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم العالي، وأنه بناء على مدى تأهيله وقدراته العلمية والمهنية في أدائه للوظائف الأساسية، تتوقف المكانة والسمعة الأكاديمية للمؤسسة الأكاديمية التي ينتمي لها. **(البكر، 2001، ص 15)**

تبعًا لما ورد من اختلالات التي وقفت عليها الوزارة الوصية، شُرع في تنفيذ إصلاح يمس الجانب البيداغوجي يتمثل في تطبيق نظام (ل. م. د) المنبثق من برنامج بولون (**Processus de Bologne**). وانطلاقا من هذا المسعى، أوضح ولد خليفة **(1989)** أن الجامعة الجزائرية اعتمدت نظام تعليمي جديد يعرف بنظام(ليسانس. ماستر. دكتوراه) بعد التجربة التي خاضتها البلدان الناطقة بالانجليزية، وبعض الدول العربية استجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي. وقد بدأ تطبيق نظام (ل. م. د) رسميا في الجامعة الجزائرية تزامنا والدخول الجامعي **2004/2003**، فضلا عن تخصصات النظام القديم (الكلاسيكي) التي بقيت ضمن خارطة الطريق للانتقال إلى النظام الجديد.

ولقي هذا النظام استحسانا بين الأساتذة في أول المراحل وظهرت بوادر اتجاهات ايجابية لدى الأساتذة، وفيه ما يدفع للعمل البيداغوجي بجدية؛ بحكم ما كان يعرضُ من

قواعد كنظامِ القاعة بـــ: **24** طالبا، وثلاث سنوات تكوين في الليسانس، ونظـــام خاضـــع لمعادلة طرفيها الأستاذ بـــ: **30%**، والطالب بـــ: **70%**، وغيرها من المحفزات. تلـــك الاتجاهات تعد أساسًا لبدء عملية تدعيم للمبادرة الجديدة، وهذا لأن الاتجاهات تعتبر مـــن أهم مكونات الخبرة التي تحدد مدى قدرة الأستاذ الجامعي على المســـاهمة فـــي إنجـــاح مشروع النظام الجديد (ل. م. د).

حررت المراسيم والتعديلات، ومع بدايتها أعادت الأستاذ الجامعي إلى عقلية النظـــام الكلاسيكي تحت مضلة النظام الجديد (ل م د). وهذا ما أثر سلبا على اتجاهات الأســـاتذة نحو هذا النظام وتغيير نظرتهم إليه (**صـــالحي، 2013**). ومع تعاقب المواســـم الدراســـية ظهرت عدة نقائص في هيكلة النظام الجديد، وتين فيه انفصال المناهج التعليمية عن الواقع المؤسساتي خلافا لما هو عليه الحال في الدول الأوربية التي اعتمدت النظام الجديد، وهذا ما أدى إلى إضعاف مصداقية نظام (ل. م. د) وقلة المرافق البيداغوجية والمخابر، وبعـــد المناهج المطبقة عن التطور الذي شهده ميدان البحث العلمي. بالإضافة إلى مشكلة التأطير وانعدام شبه كلي للأستاذ الوصي، وكـــذلك انعـــدام العقـــود مـــع الشـــريك الاقتصـــادي والاجتماعي. التحديات الكبيرة التي واجهت الأسرة الجامعيـــة مـــن رؤســـاء الجامعـــات والأساتذة أدت إلى عدم قدرتها على استعابها خاصة مع كمية ونوعية الإمكانات الحاليـــة والبشرية التي يتطلبها وغيرها من المشاكل والنقائص. (**كركـــوش، 2012؛ منصـــوري، 2011؛ شبابكي، 2010**)

وبالتالي فإن التطوير الذي تسعى إليه الجامعات يعتمد إلى حـــد كبيـــر علـــى نظـــم التكوين المنتهجة، وعليه فإن الاتجاهات التي يتبناها الأساتذة نحو هذه النظم مهمة للغايـــة (**كتمور، 2005**). كما يعتبر الأستاذ الجامعي العنصر الأساسي والجـــوهري فـــي العمليـــة التعليمية لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي ويتعامل مع الطلاب مباشرة فيؤثر فـــي تكـــوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رســـالتها العلميـــة والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه (**النعيمي، 1985، ص 289**). حيث أورد حســـين (**Hussein, 2011**) في دراسته حول اتجاهات أساتذة الجامعات الســـعودية نحـــو الـــنظم التعليمية الجديدة المعتمدة كنظام إدارة التعليم الالكتروني (**JUSUR**) أن الطريقـــة التـــي يمارس بها الأساتذة واجباتهم تستند في جـــزء كبيـــر منهـــا علـــى اتجاهـــاتهم، قـــيمهم ومعتقداتهم. وأن الاتجاهات الإيجابية الملائمة تجعل من العمل ليس فقط أسهل، ولكن من

ناحية مهنية أكثر رضا وأكثر إثمارا. والاتجاهات السلبية الغير ملائمة تجعل من أداء المهام أكثر صعوبة، وأكثر مللا ومزعجة إلى حد كبير. بالإضافة إلى ذلك فإن اتجاهات الأساتذة تؤثر أيضا على سلوك الطلبة.

الأبحاث أظهرت أن تشكيل الاتجاه، وتغيير الاتجاه يمكن بناؤه انطلاقا من ثلاث فئات عامة من المعلومات: المعلومات الوجدانية، المعلومات المعرفية، والمعلومات حول السلوكيات الماضية أو المقاصد السلوكية (**Ajzen & Fishbein 2005; Barki & Hartwick 1994**). فالأحكام التقيمية على موضوع ما تعتمد إلى حد كبير على كيفية شعور الأفراد حيال ذلك (تقيم وجداني)، والمعرفة لديهم حول هذا الموضوع (التقييم المعرفي)، وكيف تصرفوا تجاهه في الماضي(تقييم سلوكي) (**Eagly & Chaiken 2007; Fazio 2007**). ويورد فرودسي (**Fredousi, 2009**) أن اتجاهات الأساتذة لديها تأثير ذو معنى على قراراتهم "... حول ما إذ كان، متى، وكيف أنهم سوف يستعملون نظاما معينا في المؤسسات التي ينتمون إليها وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على اتجاهات الأساتذة نحو النظام الجديد، وقد يكون معيقا لتنفيذه (**5 p**).

وقد عرف هذا الأخير تباين في الآراء ووجهات النظر خاصة فيما يخص القوانين واللوائح التي تحدد طرق فتح وتنظيم مشاريع الدكتوراه للطور الثالث في مختلف التخصصات. حيث أدرجت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تعديلات مهمة بخصوص شروط الالتحاق بالطور الثالث في (ل. م. د) والتكوين للحصول على شهادة الدكتوراه في مختلف التخصصات، ستطبق ابتداء من الموسم الجامعي **2016-2017** بحيث سيتم احتساب تقييم الملف بنسبة **25** بالمائة فقط مقارنة بـ **75** بالمائة للاختبارات الكتابية.

شملت التعديلات، أحكام القرار، رقم **191** المؤرخ في **16 جويلية 2012** الذي يحدد تنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه، إذ تمّ تعديل المادة رقم **13** مكرر من القرار المحددة لشروط الالتحاق بمشاريع الدكتوراه، إذ يحدد الترتيب النهائي حسب درجة الاستحقاق وفقا للنسبة الناتجة عن دراسة الملف أي العلامة المحصّل عليها خلال سنتي الدراسة في طور الماستر، وهي **25** بالمائة فقط بعدما كانت خلال السنتين الماضيتين **50** بالمائة. ليكون هذا العديل الثالث الذي يشهده نظام التكوين في الطور الثالث، بعد القانون الأساسي في نسخته الأولى والذي أسفر عنه فتح المسابقات

الأولى للتكوين في الطور الثالث، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على اتجاهات الأساتذة المنخرطين في عملية التكوين الخاصة بالطالبة الباحثين الجدد، والذين التحقوا بالمؤسسات الجامعية ضمن مشاريع الدكتوراه المتاحة وهو ما نسعى إلى معرفته من خلال كيفية استجابة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة نحو تطبيق هذا النظام؟ وهل هم مهيئون لتجسيد هذا النظام؟ وتأسيسا على ذلك فإن الطالبة الباحثة تعتقد أن القيام بدراسة للتعرف على اتجاهات أساتذة كلية العلوم الاجتماعية نحو نظام الدكتوراه الجديد (ل. م. د) جدير بالاهتمام ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال المحوري التالي:

ما اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث؟

التساؤلات الفرعية:

1- ما هي اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو الانتقاء في دكتوراه الطور الثالث؟

2- ما هي اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو التكوين في دكتوراه الطور الثالث؟

3- ما هي اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو التقييم في نظام دكتوراه الطور الثالث؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث تعزى عامل الجنس؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث تعزى لعامل الدرجة العلمية؟

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة نقاط ويمكن إبراز أهمها على النحو الآتي:

أ- الأهمية النظرية:

- الإسهام في إعطاء فكرة عن الاتجاهات المختلفة التي تميز **أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية** نحو نظام الدكتوراه (ل.م.د) بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

- تأمل الطالبة الباحثة بأن تسهم هذه الدراسة الحالية في إثراء المكتبة المحلية في مجال البحوث العلمية التي تُعنى بدراسات اتجاهات **أساتذة** الجامعة نحو نظام الدكتوراه الجديد (ل.م.د).

ب- الأهمية التطبيقية:

- التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث قد يؤدي إلى فهم طبيعة هذه الاتجاهات، مما يساهم في وضع الخطط التي قد تساعد في حسن إدارة وترقية نظام الدكتوراه الجديد (ل.م.د) في المؤسسات الجامعية الجزائرية.
- التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو نظام دكتوراه الطور الثالث الذي يُمْكن أن يُتخذ كمعيار تنبئيٍ لمعظم المشاكل البيداغوجية والتنظيمية التي قد يشتكي منها أساتذة قطاع التعليم العالي بخصوص نظام الانتقاء والتكوين والتقييم في دكتوراه الطور الثالث.
- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تخدم مؤسسة التعليم العالي.
- التعرف على اتجاهات الأساتذة وأثرها على التكوين في دكتوراه الطور الثالث وذلك من واقع التحليل الإحصائي والنتائج التي ستتوصل إليها الدراسة.

3- أهداف الدراسة:

تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- دراسة شدة ونوع اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه في الطور الثالث.
- التعرف على شدة ونوع اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو **الانتقاء** في نظام دكتوراه الطور الثالث.
- التعرف على شدة ونوع اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو **طبيعة التكوين، الإشراف، المدة** في دكتوراه الطور الثالث.
- التعرف على نوع اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو **التقييم** في دكتوراه الطور الثالث.
- التعرف على الفروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تعزى لمتغير **الجنس والدرجة العلمية**.

4- المفاهيم الأساسية للدراسة:

4-1- الاتجاهات:

إن كلمة الاتجاه من الكلمة اللاتينية **optitudo** وتستمد معناها الحالي من الايطالية **Attitudine** المشتقة من **Aptitudine** التي تعني الاستعداد الطبيعي. **(Debaty, 1967, p10)**

تعددت تعريفات الاتجاه حيث لا يوجد تعريف واحد محدد نذكر بعضها.

الاتجاه: يعرف على أنه استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي، خفي، متعلم، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه. **(الحارثي، 1992، ص 53)**

كما تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: "هو دافع مكتسب يتضح في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد، ويلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها فإذا بالفرد يحبها ويميل إليها (إن اتجاهه نحوها إيجابيا) أو يكرهها وينفر منها (إن اتجاهه نحوها سلبيا) أما موضوع الاتجاه فقد يكون شخصًا معيناً أو جماعة ما أو شعبًا ما أو مادة علمية أو مذهبًا أيديولوجيا ما أو فكرة ما أو مشروعًا ما وهكذا تتعدد موضوعات الاتجاه وتتنوع" **(طه وآخرون، 1993، 23)**.

1- تعريف مايرز:

يعرف الاتجاه على أنه: "استجابة تقييمية بالموافقة أو الإعتراض سواء نحو الأشياء أو الأشخاص، بمكوناته المعرفية الوجدانية، والسلوكية". **(Myers, 1999, p 130)**

ويرى "**أوبنهيم**" بأن الاتجاه: "يتكون من مجموع الآراء المتراكمة عبر تاريخ الفرد نحو موضوع أو قضية ما.

في حين يرى "**سارجينت**" الاتجاه على أنه: "ميل سلوكي يتميز بشعور سار أو مؤلم". **(عدوان، 2004، ص 110)**

إن الاتجاهات مكتسبة، وتنشأ نتيجة لعملية تعلم، ونتيجة للتأثير الاجتماعي في الفرد فهي تكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي، وعليه ومادامت الاتجاهات متعلمة فإنها عرضة للتغيير نتيجة التوصل إلى معلومات جديدة. **(جابر ولوكيا، ص 164)**

إلا أن التعريف الذي ذاع و الذي يزال يحوز القبول لدى غالبية المختصين وهو تعريف "**جوردون البورت**" "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم

من خلال خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة". **(O'keeffe, 2002, p 6)**

ويرى معظم الباحثين أن الاتجاه يشبه خطًا مستقيمًا يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل أعلى درجات القبول، والأخرى أقصى درجات الرفض، بينما يمثل الوسط الحياد التام، وما بين الحياد، والقبول المطلق درجات من التقبل، وما بين الحياد التام، والرفض المطلق درجات من عدم التقبل **(العتيبي، 2004، ص14)**. والاتجاه "هو الاستجابة للسلوك، وليس السلوك ذاته، فالاتجاهات هي التي تحدد السلوك، والتصرف، ووجهات النظر، كما يحمل الاتجاه صلة انفعالية تربط الفرد بموضوع من الموضوعات التي تهمه". **(معوض، 2003، ص 234)**

ويعرف "**أبشاو**" **Upshaw** الاتجاه بأنه: "المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا، والأمور المحيطة بهم، والتي لا نستطيع الاستدلال عليها من خلال النظر للاتجاه بأنه معرفي، وسلوكي، وانفعالي أي أن الفرد بحاجة إلى أن يلم بالمعلومات المتعلقة بموضوعه، ومن ثم يقوم بفعل للدفاع عنه، وبعدها يقيم ما يتصل به". **(دويدار، 2006، ص 156)**

التعريف الإجرائي للاتجاه:

"هي استعداد مكتسب، أو مجموعة من الاستجابات تكون إما بالسلب أو الإيجاب، يتخذه الأستاذ الجامعي نحو نظام دكتوراه الطور الثالث في التعليم العالي، ويعبر عنها بصيغة الرفض أو القبول. ويُقاس في بحثنا هذا بمحصلة درجات التي يحصل عليها أساتذة الجامعة من خلال استجابتهم على الاستبيان الذي يقيس اتجاهاتهم نحو نظام دكتوراه الطور الثالث".

4-2- التعليم العالي:

تعددت المفاهيم والتصورات العامة التي تتداخل مع بعضها عند تناول موضوع التعليم العالي أو التعليم الجامعي فنجد العديد من الآراء.

التعليم العالي: هو التعليم الذي يتعلق بموضوعات معقدة بالغة الأهمية للباحثين، في حاجة إلى دقة بالغة في علم المناهج، وهو المسئول عن ارتفاع مستوى معرفة الطلاب و هو المجال من التكوين المسئول على تهيئة كوادر وإطارات يفيدون التنمية، لتلبية حاجاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

يعرفه "**سعيد طه محمد**" على أنه أداة رئيسية لتحقيق الأمن القومي وتحقيق التنمية الشاملة، وأداة لبناء الجيش والأسطول القوي، وتحقيق التنمية الشاملة لمختلف مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. وهو المسؤولية الجامعية التي يتحملها الجامعيون عبر البحث الأكاديمي والبحث التخصصي، وأن يكون هذا البحث ملفتا للطلبة عبر التعليم العالي عن طريق نشر الكتب والمقالات، ولذلك يلزم أن يكون مستوى الدروس عالي جدا، هذا ما يتطلب عملا شاقا وعميقا، فهو يساعد في تطوير العلوم. **(سعيد طه محمد، 2003، ص 26)**

والتعليم العالي هو أعلى هرم للتعليم في أي دولة من دول العالم والجزائر من بين هذه الدول التي يتم التعليم العالي بها في مؤسسات وفي معاهد ومدارس متخصصة ويلتحق به كل من يحصل على شهادة البكالوريا بعد اجتياز امتحان نهاية المرحلة الثانوية أو التعليم العام، ثم تكون الدراسة به على مستويين مستوى الليسانس ومستوى الماستر ومدته سنتين، وتحضر شهادة الدكتوراه ومدتها الدنيا ثلاث سنوات ومن أهم وظائفه: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.

أما حسب **الجريدة الرسمية** يعرف **التعليم العالي**: "هو كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة، وتتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس والمعاهد الخارجية عن الجامعة، كما يمكن ان تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى بتقرير مشترك مع الوزير المكلف بالتعليم العالي. **(الجريدة الرسمية، 1999، ص04)**

التعريف الإجرائي للتعليم العالي:

هو قمة الهرم التعليمي وأعلى مستوياته يُتوج المراحل السابقة تتم على مستوى المؤسسات الجامعية المختلفة من اجل إعداد مختلف الإطارات اللازمة للتنمية في كل الميادين له فلسفته أهدافه، بناؤه ومتطلباته.

4-3- تعريف الأستاذ الجامعي:

يعرف "**جون ديوي**" أستاذ الجامعة بأنه: "ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم فهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة.

ويتفق الباحثون أن هناك ثلاث مهام أو وظائف أساسية يؤديها الأستاذ الجامعي وأطلقوا عليها "**التاج المثلث للأكاديمية**" وهي:

- إثراء المعرفة وتنميتها (البحث العلمي).
- نقل المعرفة والمحافظة عليها (التدريس).
- الاستفادة من المعرفة (تنمية المجتمع و تطويره). **(سميحة يونس، 1994، 38)**

يعرف "**برانJ ,Brun**) الأستاذ الجامعي بأنه: "مختص يستجيب لطلب اجتماعي يتحكم إلى حد ما في المعرفة و كذلك المعرفة العلمية. **(Brun, 1987, p123)**

التعريف الإجرائي للأستاذ الجامعي:

ويقصد به في هذه الدراسة، كل شخص يزاول مهنة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية جامعة محمد بوضياف، ممن يحملون شهادة الدكتوراه.

4-4- نظام (ل م د):

- الحروف الثلاثية **(ل م د)** تدل على: ليسانس- ماستر- دكتوراه. تم تطبيق نظام **(ل.م.د)** في الجزائر منذ سبتمبر **2004** الذي يُحضر لـ **3** شهادات:

- الليسانس **(180 رصيدا)**، ماستر **(120 رصيدا إضافي)**، الدكتوراه **(3 سنوات من البحث)**.

يعتمد هذا النظام في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.

1- المرحلة الأولى: يقصد بها شهادة البكالوريا + **3** سنوات وتتوج بشهادة الليسانس تتكون من درجتين.

2- المرحلة الثانية: بكالوريا + **5** سنوات وتتوج بشهادة الماستر وتمنح للطالب تأهيلين:

- **تأهيل مهني**: يتميز باكتساب اختصاص عالٍ في حقل التخصص (ماستر مهني).

- **تأهيل البحث (الأكاديمي)**: يتميز بالتحضير للبحث العلمي والإعداد للنشاط البحثي في القطاع الجامعي (ماستر أكاديمي).

3- المرحلة الثالثة: بكالوريا + **8** سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه ويضمن هذا التكوين تعميق المعارف.

4-5- شهادة الدكتوراه:

الدكتوراه آخر طور في نظام **(ل م د)** وهي موجهة إلى الحائزين على الماستر في البحث والراغبين في القيام ببحوث والتكوين فيما بعد لمهنة أستاذ باحث، وهي تحضر بعد الماستر خلال ثلاث سنوات على الأقل من البحث في مركز أو مخبر ويتحصل عليها الباحث بعد تحضير رسالة البحث.

تبلغ مدة التكوين الدنيا **6** سداسيات **(دراسات وبحث)** ويتضمن تعميق المعارف في الاختصاص. والتكوين بالبحث من أجل البحث (تنمية الاستعداد لممارسة البحث ومعنى العمل الاجتماعي). **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004، ص 5)**

5- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم الركائز العلمية التي يعتمد عليها الباحث بعد تحديد واختيار مشكلة البحث، فيبدأ الباحث بالبحث والتمحيص في الدراسات السابقة والتي تشكل بالنسبة له تراثاً هامًا ومصدرًا غنيًا لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بالبحث، وتعتبر مدخلاً واقعيًا لمعرفة الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة وهي تشكل الأسس التي ينطلق منها الباحث، وتزوده برؤية واقعية حول موضوع البحث أو الدراسة، الأمر الذي يتيح له دراسة الظاهرة التي يتناولها من جميع جوانبها.

تعد الدراسات السابقة نقطة قوة في البحث وانطلاقة لدراسة جديدة وخاصة عند تحديد المشكلة، لأنها مبررات وحجج قوية للبحث تبين الفجوة العلمية الناقصة في البحث العلمي والتي من شأنها أن تدفع بالباحث لإعداد دراسات بحثية جديدة. ويمكن للباحث الاستفادة من معطيات الدراسات السابقة والاستعانة ببعض نتائجها في بناء مسلمات بحثه ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسات مع نتائج بحثه.

الاعتماد على الدراسات التي تناولت موضوع اتجاهات الأساتذة نحو النظم الجديدة في الجامعات بصفة عامة نذكر على التوالي:

5-1- الدراسات الجزائرية:

5-1-1- دراسة كركوش فتيحة (2012): "اتجاهات الأساتذة نحو نظام (ل.م.د) بجامعة البليدة"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب بالبليدة نحو تطبيق نظام ل.م.د باعتباره نظامًا حديثًا؛ وبالتالي ما يزال يطرح إشكاليات تتعلق بتطبيقه ومردوديته. وبلغت عينة الدراسة **80 أستاذا من كلا الجنسين**. استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة البيانات التي جمعتها، ووجدت الباحثة الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان**.

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- اتجاهات الأساتذة كانت في معظمها سلبية ولم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد وهذا راجع لبعض المخاوف والصعوبات سببها:
- عدم إشراكهم وتفعيلهم بشكل الإيجابي الذي يسمح لهم فيما بعد بتطبيقه.
- عدم توفير الميكانزمات والآليات المختلفة في التجهيزات البيداغوجية والعلمية والبشرية والهيكلة والإعلام.

5-1-2- دراسة نذيرة (2015):

"صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية"

اهتمت هذه الدراسة بالإصلاح الجديد الذي عرفته الجامعة الجزائرية وهو نظام (ل م د) بهدف الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام حسب تصور الأستاذ الجامعي بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي في ضوء المتغيرات التالية: الهياكل والتجهيزات، البرامج، التأطير، التسيير والتمويل.

وبلغت عينة الدراسة **100 أستاذا من كلا الجنسين** ومقابلة مع **31 رئيس قسم ل.م.د.** استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها ووجد الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان** كما استعان كذلك بالمقابلة والملاحظة كأدوات مساعدة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- هناك صعوبات تواجه الأساتذة في تطبيق النظام الجديد بالجامعة الجزائرية حسب تصور الأساتذة الجامعيين.
- هذه الصعوبات تبرز على مستويات عديدة منها الهياكل والتجهيزات البرامج، التأطير، التسيير والتمويل.

5-1-3- دراسة دبي علي (2016):

"تقيم جودة التكوين في الدكتوراه على ضوء منهجية سيجما ستة رصد النقائص لتفعيل سبل التحسين"

تناولت الدراسة موضوع تقييم جودة التكوين في الدكتوراه على ضوء منهجية سيجما ستة، تم تصميم استبيان مكون من **36** بندًا وزع على عينة من **127** طالب وطالبة من طلبة دكتوراه ل.م.د في مختلف الجامعات الجزائرية مع اعتماد المقابلة كوسيلة ثانية ومجموعة نقاش وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الطالب والمشرف يتحملان الجزء الكبير من مسؤولية الابتعاد عن معايير جودة التكوين في الدكتوراه.
- ضعف الأداء على مستوى عملية التأطير والتدريس.
- مستوى تقيم عمليات الانجاز جاءت دون الوسط منها:اختيار المشرف، عملية المناقشة في ثلاث سنوات، عملية التأطير والتدريس وغيرها.
- انعدام الحرص من طرف الطالب.

5-2- الدراسات العربية:

5-2-1- دراسة كتمور (2005):

"اتجاهات أعضاء التدريس في الجامعات السودانية نحو استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أعضاء التدريس في الجامعات السودانية نحو استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم. وبلغت عينة الدراسة **147 أستاذا من كلا الجنسين.** استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها، ووجد الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان.** ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو إمكانية التطوير الجامعي السوداني لحل مشكلاته.
- وجود رغبة لدى الأساتذة للتكيف مع تكنولوجيا التعليم.
- عدم وجود فروق بين اتجاهات أفراد العينة من الأساتذة يعزى إلى التخصص أو الرتبة العلمية.
- قبول أساتذة جامعات السودان لاستخدام تكنولوجيا التعليم.

5-2-2- دراسة الموسى (2009):

"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات - دراسة ميدانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات، التدريب أثناء الخدمة، كما هدفت إلى معرفة تأثير الاختلافات في الخصائص الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة (الرتبة العلمية، مكان العمل، التخصص الأكاديمي، الجنس). وبلغت عينة الدراسة **213 أستاذا من كلا الجنسين.** استخدم الباحث المنهج **الوصفي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها، ووجدت الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان.** وكان من أهم النتائج:

- هناك اتجاه إيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس نحو تقنية المعلومات وأن لديهم الرغبة الجادة في تعلم الحاسب والإنترنت.

- كما برزت بعض الصعوبات التي تقف أمامهم في استخدام تقنية المعلومات ومن أهمها هي عدم وجود أجهزة وبرامج وكذلك عدم وجود دورات تدريبية في المجال.
- كشفت هذه الدراسة وجود فروق بين الأساتذة تعود للمرتبة العلمية وأخرى تعود إلى الجنس وخاصة في محور الصعوبات.

5-2-3- دراسة السبيعي (2009):

"اتجاهات أساتذة نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أساتذة لأساليب التدريس الفعالة واتجاهاتهم نحو ممارستها، وتحديد متطلبات استخدامها في بعض جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. وبلغت عينة الدراسة **375 أستاذا من كلا الجنسين**. استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها، ووجد الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان**. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

- أن أكثر أساليب التدريس الفعالة شيوعاً والتي يمارسها الأساتذة التعاون أسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التدريس المعتمد على التقنيات التعليمية.
- وأن أساليب التدريس الفعالة الأقل شيوعاً هي أسلوب التعليم المبرمج، والأسلوب الحقلي، وأسلوب التدريس المعتمد على خرائط المفاهيم، وأسلوب التدريس المعتمد على التعلم التعاوني، وأسلوب التدريس العملي (التجريبي).

5-2-4- دراسة أبوقديس، العمري، والعدايله (Abu Qudais, Al-Adhaileh, Al-Omari, 2010):

Universities Towards Senior Faculty Members' Attitudes In Jordanian Communication Technology Using Information And

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الرئيسية التي تؤثر على اتجاهات كبار الأساتذة في الجامعات الأردنية من استخدام التكنولوجيا وخاصة في أنشطتهم التدريسية. وهل هناك اختلاف كبير في هذه الاتجاهات حسب الجنس ونوع الكلية والخبرة التعليمية ونوع الجامعة وبلد الدكتوراه؟ وبلغت عينة الدراسة **251 أستاذا من كلا الجنسين**. استخدم الباحث المنهج **الوصفي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها، ووجد الباحث الأداة الأكثر

ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان**. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي:

- اتجاهات كبار الأساتذة نحو هذه المسألة واضح بشكل إيجابي، ومعظمهم على استعداد لتدريبهم على ممارسة ذلك.
- كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات كبار الأساتذة تجاه تكنولوجيات المعلومات والاتصالات المتعلقة بنوع الجنس والكلية والخبرة والجامعة وبلد الدكتوراه.

5-2-5- دراسة حسين بركات (Hussein Barakat, 2011):

" attitudes of Saudi universities faculty members towards using learning management system (jusur)"

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة الجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني **(JUSUR)**، الذي يتبع المركز الوطني للتعلم الإلكتروني. تم استخدام استبيان مصمم خصيصًا لغرض الدراسة وبلغت عينة الدراسة **(90)** أستاذًا من كلا الجنسين. وأظهرت النتائج:

- مدى احتياج الأساتذة للتدريب على استخدام النظام، وعلى وجه الخصوص التعلم، وإدارة المحتوى وتبادل الملفات، والمنتديات.
- عدم وجود اختلاف في الاتجاهات نحو استخدام النظام بين الأساتذة فيما يتعلق بنوع الجنس أو أنواع الكليات الإنسانية والعلمية والصحية.

5-2-6- دراسة دعيس (2015):

"اتجاهات هيئة التدريس نحو توظيف الانترنت في البحث العلمي والتدريس"

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو توظيف الانترنت في البحث العلمي. وبلغت عينة الدراسة **30 أستاذا من كلا الجنسين**. استخدم الباحث المنهج **الوصفي التحليلي** لملائمته طبيعة البيانات التي جمعها، ووجد الباحث الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي **الاستبيان**. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- اتجاهات الأساتذة الإيجابية نحو توظيف الأنترنت.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة، الجنس، والخبرة).

5-3- تعقيب على الدراسات السابقة:

5-3-1- من حيث الأهداف: مجمل الدراسات كان الهدف منها هو معرفة اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو النظم الجديدة عدا دراسة "**دبي علي**" **(2016)** التي هدفت إلى تقيم جودة التكوين في دكتوراه الطور الثالث، ودراسة "**اليزيد نذيرة**" **(2015)** التي كان هدفها معرفة صعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية.

5-3-2- من حيث المنهج: حددت الدراسات المشار إليها نوع المنهج المتبع اعتمدت جميعها المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يناسب المتغيرات التي تم تناولها بالبحث في كل الدراسات المعروضة.

5-3-3- من حيث الأدوات: كل الدراسات المذكورة اعتمدت على الاستبيان المصمم خصيصًا لغرض الدراسة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة للدراسة، واختلفت دراسة كل من "**دبي علي**" **(2016)**، ودراسة "**اليزيد نذيرة**" **(2015)** عن الدراسات الأخرى باعتمادها على المقابلة كأداة ثانية لجمع المعطيات وأضاف دبي علي مجموعة النقاش.

5-3-4- من حيث العينة: تعاملت كل الدراسات المشار إليها مع عينة أساتذة الجامعة وكان حجم العينات المعتمدة مناسبا لطبيعة الموضوع والمتغيرات ذات الصلة التي تم دراستها. ماعدا دراسة "**علي دبي**" **(2015)** الذي كانت عينته طلبة دكتوراه الطور الثالث. غير أن دراسة "**دعيس**" **(2015)** كانت العينة صغيرة **(30 أستاذا من كلا الجنسين)** وهو عدد غير كافي نظرًا لطبيعة المتغيرات التي يتناولها بالدراسة. وهو ما ينعكس على نتائجه خصوصًا أنه حاول معرفة اتجاه وشدة الاتجاهات لدى الأستاذة، والفروق بين الجنسين وهو ما يجب أن يعتمد على عينة أكبر نوعًا ما لتتضح هذه الفروق. وعليه يتحتم على الباحث تجنب العينات الصغيرة حتى لا تطمس هذه الخصائص. **(فان دالين، 1986، ص 390)**

واتفقت الدراسات الواردة في هذا البحث مع الدراسة الحالية في كون كلها تتناول الاتجاهات لدى الأساتذة الجامعيين عدى دراسة **(دبي، 2015)** والتي كانت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين، إلا أنها تناولت موضوع الدكتوراه في نظام (ل. م. د). واعتمدت الطالبة الباحثة على دراسات كل من "**السبيعي**" **(2007)** ودراسة "**الثبيتي**" **(1999)**

ودراسة "**الموسى**" (**2009**) دراسة "**حسين بركات**" (**2011**) ودراسة "**ابوقديس وآخرون**" (**2010**) ودراسة "**الدعيس**" (**2015**) ودراسة (**كتمور، 2005**) رغم أنها لم تتناول موضوع نظام (ل. م. د) إلا أنها تتناول موضوع الاتجاهات لدى الأساتذة الجامعيين نحو أنظمة جديدة، ونحاول التعرف على طبيعة هذه الاتجاهات سواء كانت ايجابية، محايدة أو سلبية، وهذا ما سيسمح للطالبة الباحثة بمقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج هذه الدراسات من منطلق أنها تتوافق من حيث أهداف الدراسة. واختلفت الدراسات السابقة التي تناولت نظام (ل. م. د) عن الدراسة الحالية في كونها تناولت نظام (ل. م. د) ككل من حيث التطبيق؛ على اعتبار أنه نظام جديد لإصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر والإشكالية التي تتعلق بتطبيقه، ومردوده كدراسة "**كركوش**" (**2012**). وكذلك الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام من حيث الهياكل والتجهيزات، البرامج والتأطير، التسيير والتمويل كما هو الحال في دراسة "**تذيرة**" (**2015**). وعن الدراسة الحالية فأنها تركز على نظام التكوين في دكتوراه الطور الثالث تحديدا؛ من حيث آليات الانتقاء للالتحاق بمسابقة الدكتوراه، والتكوين من حيث: المدة، آليات التكوين، والإشراف، وكذلك التقييم.

6- فرضيات الدراسة:

6-1- الفرضية العامة:

اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ايجابية نحو دكتوراه الطور الثالث.

6-2- الفرضيات الفرعية:

1- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو الانتقاء** في دكتوراه الطور الثالث.

2- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو التكوين** في دكتوراه الطور الثالث.

3- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو التقييم** في دكتوراه الطور الثالث.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الجنس.

5- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

الفصل الثاني

الجانب النظري للدراسة

تمهيد

أولا: الاتجاهات

10. الاتجاه

11. النظريات المفسرة للاتجاهات

12. مكونات الاتجاه

13.خصائص الاتجاه

14. مراحل تكوين الاتجاه

15. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

16. تصنيف الاتجاه

17. طرق تغير الاتجاه

18. طرق قياس الاتجاه

ثانيا: التعليم العالي

5.التطور التاريخي للجامعة الجزائرية

6.نظام ل م د

7.التكوين في دكتوراه الطور الثالث ل م د (النظام الجديد)

8.جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

خلاصة

تمهيد:

يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من المواقف، والاستعدادات تجعله يقيم بالسلب أو الإيجاب مواضيع مختلفة في بيئته ومحيطه، سواء كانت هذه المواضيع أفرادًا أو أفكارًا أو مواضيع، حيث يدركها ويتعرف عليها حسب أفكاره ومشاعره وخبراته مما يجعله يقبلها أو يرفضها ويسمى هذا السلوك بالاتجاه.

ويعتبر من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية، كما أنه يعد من المحددات الضابطة للسلوك الاجتماعي، وهو من المواضيع المهمة في علم النفس الاجتماعي والتي تسعى للبحث والكشف عن ما ينطوي عليه الاتجاه.

وما نستطيع أن نسقطه على الفرد نسقطه على الجماعات والأمم، في اتجاهاتها ورسم سياساتها التنموية وخططها الإصلاحية، والمستقبلية لبلوغ الغايات والمرامي المنشودة من أجل نهضة ورقي شعوبها.

ومن أهم الميادين التي تظهر فيها اتجاهات أصحاب القرار والتي يراهن عليها في كل العالم ميدان التعليم، وخاصة التعليم العالي فالجامعة هي معقل الفكر الإنساني.

ويعتبر التعليم العالي قمة الهرم التعليمي بهياكله وموارده البشرية التي تسعى إلى اكتشاف المعارف الجديدة، ونشرها وتفعيلها في المجتمع الإنساني، وهو ما يدفع بعجلة التنمية نحو الأفضل. ومن الواضح اليوم أن الجامعة أصبحت تنفرد بذلك الدور الحيوي الذي يمكنها من تكوين، ورعاية التفكير المنهجي الناقد، والمبدع. ونظرا للاتجاهات العالمية الجديدة التي أدت لتحولات وتغيرات في المجالات الاقتصادية، والسياسية والتكنولوجية، على المستوى العالمي بشكل عام والعربي بشكل خاص، فقد أدركت هذه الدول أن هناك تداخل، وتكامل بين الجامعة والبحث العلمي والتنمية. مما استدعى إدخال إصلاحات أدت إلى تحول كبير في رسالة الجامعة، والجزائر من الدول التي عملت ومنذ الاستقلال على إصلاح النظام التعليمي الموروث ولاسيما التعليم العالي، وآخرها الإصلاح الجديد الذي اصطلح عليه بنظام ل.م.د الذي شمل هيكلة التعليم ومحتويات البرامج وطرق التوجيه والتقويم والانتقال.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق للاتجاهات، وإلى المحطات الكبرى التي مر بها التعليم العالي وأهم الإصلاحات التي شملته منذ الاستقلال إلى يومنا هذا مع التعريج على جامعة محمد بوضياف وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

أولا: الاتجاهات.

يرى معظم الباحثين أن الاتجاه يشبه خطًا مستقيمًا يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل أعلى درجات القبول، والأخرى أقصى درجات الرفض، بينما يمثل الوسط الحياد التام وما بين الحياد، والقبول المطلق درجات من التقبل، وما بين الحياد التام، والرفض المطلق درجات من عدم التقبل، إذا فهو الاستجابة للسلوك، وليس السلوك ذاته، فالاتجاهات هي التي تحدد السلوك، والتصرف، ووجهات النظر، كما يحمل الاتجاه صلة انفعالية تربط الفرد بموضوع من الموضوعات التي تهمه.

1- تعريف الاتجاه:

تعددت تعاريف الاتجاه بتعدد باحثيها وإن كان هناك اتفاق نسبي حول مفهومها العام ويرى "**روكيتش**" **(Rokeach)** أن "الاتجاه هو تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه لاستجابة تكون لها أفضلية عنده. **(عطوف، 1981، ص118)**

2- النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه، ولكل نظرية من النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير، وسيتم عرض هذه النظريات كالآتي:

2-1- النظرية السلوكية:

تؤكد نظرية الاشتراط الكلاسيكية للعالم الروسي الشهير "**إيفان بافلوف**" على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الايجابية بدلا من السلوكيات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد، أما نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم الأمريكي "**سكنر**" فيقوم تعلم الاتجاهات على أساسها اعتمادا على مبدأ التعزيز، إذ يرى أن سلوك الكائن الحي واستجابته التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها. **(أبو جادو، 1998، ص 202)**

2-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية "**باندورا والترز**" على أن الاتجاهات متعلقة، وإن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي

الأطفال سلوكهما ويتوحدوا معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة.

2-3- نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين أناه "الأنا" وهذه الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتره، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات "**الهو**" الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر أو يتكون الاتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر، ويمكن للاتجاهات أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته، ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض. **(أحمد عبد اللطيف، 2001، ص 51)**

2-4- النظرية المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسًا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد، فنظرية الاتساق المعرفي "**لروزينبرج**" و"**أيلسون**" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد فئة أو موضوع من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في إحدى المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الأخر، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين، حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فإن هذا يؤدي إلى تغيير في الاتجاه. **(جابر، 2004، ص281)**

3- مكونات الاتجاه:

يتفق علماء النفس الاجتماعيين على وجود ثلاث مكونات في أي اتجاه من الاتجاهات وهي:

3-1- المكون العاطفي:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في الاستجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق، فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي للمسوغات التي دفعته للاستجابة بالقبول أو الرفض كما أنه يشير إلى الحالات الشعورية الذاتية أو الميزاجية والاستجابات الفيزيولوجية التي تصاحب الاتجاه.

3-2- المكون المعرفي:

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه بموضوع الاتجاه، وتتوفر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا: قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لإنجاز حياة اجتماعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.

3-3- المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، حيث أن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك مما يدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه والطالب الذي يملك اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي فإن مساهمته في هذا النشاط سلبية أو منعدمة، والمكونات السابقة تعمل بترابط وكل واحدة منها تكمل الأخرى ويصعب فصلها عن بعضها البعض. **(نشواتي، 1993، ص ص 471-472)**

4- خصائص الاتجاه:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص وهذا ما أشارت إليه معظم كتب علم النفس الاجتماعي، وذلك من خلال وجهة النظر النفسية والاجتماعية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة وليست وراثية.
- يرتبط اكتسابها بمثيرات ومواقف اجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد أو الجماعات.

- تعدد مجالات الاتجاهات ومكوناتها.
- يغلب على الاتجاه الذاتية الفردية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.
- للاتجاه صفة الثبات والاستقرار والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديله وتغيره تحت ظروف معينة.
- يسمح الاتجاه بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
- الاتجاه قد يكون قويًا ويظل قويًا لفترات طويلة ويقاوم التعديل والتغيير، وقد يكون ضعيفًا حيث يمكن تعديله أو تغييره بسهولة. **(العتوم، 2009، ص 199)**

5- مراحل تكوين الاتجاه:

5-1- مرحلة التعرف:

يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية، تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية التي ترتبط مع موضوع الاتجاه، وقد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالسلع أو الأشخاص أو الظواهر المختلفة في البيئة، ويحاول الفرد في هذه المرحلة جمع البيانات والمعلومات ومحاولة فهمها وإيجاد الأدلة التي تدعمها وتناقضها.

5-2- مرحلة الميل نحو الاتجاه:

وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو أشياء أو أشخاص أو ظواهر معينة كالميل إلى أنواع معينة من الأطعمة أو الأنشطة الاجتماعية أو الأماكن وتكرار زيارتها، وفي هذه المرحلة يبدأ المكون المعرفي من خلال المعرفة والمكون الوجداني من خلال المشاعر في الظهور والتبلور ولكن لا يصل إلى مستوى متقدم من النضج و التطور.

5-3- مرحلة الثبوت و الاستقرار:

تبدأ المكونات الثلاثة للاتجاه في الظهور والتبلور بشكل واضح، حيث يصبح للفرد معرفة ومشاعر وتنبعث السلوكيات المحددة من الاتجاه، ونستطيع القول عندها أن الاتجاه أصبح على درجة جيدة من الاستقرار النسبي والاستمرارية الزمنية لفترات طويلة. **(العتوم، 2009، ص 202)**

6- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاه ما يلي:

6-1- الدوافع و الحاجات:

تعمل الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف على تكوين الاتجاهات، فهي تعتبر بمثابة القوة المحركة للفرد على العمل والنشاط وهي التي توجه نحو الأهداف المرغوب فيها، كما أنها تحدد مدى استفادته من المؤثرات الحضارية المحيطة به فتوجهه إلى أشياء وينجذب إلى أهداف خاصة لأنها تحقق له حاجاته وتشبعها، من هنا كان اختلاف الأفراد في اتجاهاتهم في المجتمع الواحد.

6-2- المؤثرات الثقافية: حيث تلعب الثقافة دورًا هامًا في تشكيل الاتجاهات لما تشمله من نظم دينية أخلاقية واقتصادية وسياسية

6-3- الأنماط الشخصية العامة: تؤثر بعض الصفات المزاجية والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد محصناً ضد التأثر ببعض الاتجاهات، في حين يكون عرضه لاتجاهات أخرى، وقد تم إثبات الارتباط بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء وعلاقاتها بتكوين اتجاهات محافظة.

6-4- المؤثرات الوالدية والجماعية:

ولعل أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الفرد هي الوالدين وسائر أعضاء الأسرة، حيث وجد أن أكثر اتجاهات الفرد تتأثر إلى حد كبير باتجاهات والديه، وذلك من خلال عملية التطبع الاجتماعي، فبعض الاتجاهات تتكون وتتأثر بالتعرف على اتجاهات والديه ومعتقداتهما. **(الحبيب، 2007، ص 104)**

7- تصنيف الاتجاه:

لقد قسم الباحثون الاتجاهات إلى مجموعة من الأقسام وفق الأسس التالية:

- **على أساس الموضوع:**

أ- اتجاه عام: وهو أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه الخاص، ويكون معمقًا نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل: اتجاه التلميذ نحو الشعب الأدبية.

ب- اتجاه خاص: هو اتجاه يكون محددًا نحو موضوع واحد كاتجاه الفرد نحو موضوع معين، ويكون أقل ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه العام.

- **على أساس الأفراد**:

أ – اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي يشكل فيه عدد من الأفراد.

ب – اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يكون لدى الفرد ولا يوجد لدى الآخرين كاتجاه الطالب نحو أستاذ معين.

- **على أساس الوضوح**:

أ- اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيًا دون حرج وخوف.

ب- اتجاه سري: وهو اتجاه يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة. **(زهران، 1984، ص 137)**

- **على أساس القوة**:

أ- اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم والاتجاه الأكثر ثباتًا واستمرارية ويصعب تغيره نسبيًا.

ب- اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراضي المتردد والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل.

- **على أساس الهدف**:

أ- اتجاه موجب: كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد.

ب- اتجاه سلبي: كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والمعارضة. **(زهران، 1984، ص 137)**

8- طرق تغير الاتجاه:

هناك العديد من الطرق والاستراتيجيات والوسائل المساعدة في تغيير الاتجاهات ونذكر منها:

- تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية لموضوع الاتجاه.
- إخضاع سلوك الفرد للمعايير الاجتماعية.
- إخضاع سلوك الفرد للموضوعية العلمية في التفكير.
- تغيير الجماعة المرجعية للفرد.
- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه.
- تغيير الموقف الاجتماعي.
- التغيير القسري للسلوك.

- أثر وسائل الإعلام.
- تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء. **(عويضة، 1996، ص 124)**

9- طرق قياس الاتجاه:

الاتجاهات إنما هي دوافع قوية وحوافز بل هي بالأحرى قوة محركة وموجهة لسلوك الفرد، لذلك أدرك العلماء أهميتها القصوى فنشأت اتجاهات لقياسها وأصبحت هناك مقاييس لها، وذلك بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ بهذا السلوك ومن ثم ضبطه وتوجيهه.

9-1- طريقة "بوجاردوس" لقياس المسافة الاجتماعية:

كانت أول محاولة لـ "**بوجاردوس**" لقياس المسافة الاجتماعية في **1925** حيث كان يهدف إلى التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو مدى التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين من جهة وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية. **(مقدم، 1992، ص 244)**

لقد افترض "**بوجاردوس**" في دراسته بأن العبارات أو الاستجابات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرق الأولى من هذا القياس والعبارة الأولى التي تتحدث عن استجابة تقبل الزواج من أحد أفراد هذه القومية يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، كما افترض أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استجابة مدى استعداد أبناء هذه القومية من الوطن تمثل أقصى درجة من درجات التباعد والنفور الاجتماعي، والعبارات التي يتكون منها مقياس المسافة الاجتماعية هي:

- أقبل أن أتزوج فردًا منهم.
- أقبل انضمام فرد إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديقي بعد ذلك.
- أقبله جارًا لي في السكن.
- أقبله واحدًا من أبناء مهنتي في وطني.
- أقبله واحدًا من المواطنين في بلدي.
- أقبله زائرًا لوطني.
- أقبل استعادة وطني.
- طلب "**بوجاردوس**" من عينة تتكون من **1923** أمريكيا أن يحددوا اتجاهاتهم نحو أبناء عدد من القوميات. **(مقدم، 1992، ص 245)**

9-2- طريقة ليكرت LIKURT (التقديرات المجملة):

ابتكر "**ليكرت**" **1932** طرق لقياس الاتجاهات وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى المواضيع مثل: المحافظة والتقدمية والزنوج والمرأة...إلخ.

وفيما يلي نموذج للقياس بطريقة "**ليكرت**" لقياس الاتجاه نحو الزنوج:

يجب أن يتمتع الزنوج بكل الامتيازات التي يتمتع بها البِيض

o موافق جدا **o** موافق **o** محايد **o** غير موافق **o** غير موافق مطلقا.

يجب أن تعزل منازل الزنوج عن منازل البيض.

o موافق جدا **o** موافق **o** محايد **o** غير موافق **o** غير موافق مطلقا.

ويطلب من المفحوص أن يبين بوضع علامة (+) في المكان الذي يوافق اتجاه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة إلى عدم الموافقة.

والرقم الموضوع بين قوسين يبين تقدير درجة الاستجابة وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي، ويمكن جمع جميع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام، وهذه الدرجة يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الآخرين (ما يحدث في الاختبارات النفسية الأخرى و اختبارات التحصيل).

لما افترضنا أن لدينا 10 عبارات في المقياس، فإن أعلى درجة يحصل عليها الفرد هي 50 وتدل على الموافقة التامة على الموضوع، وأقل درجة يحصل عليها الفرد هي 10 وتدل على المعارضة التامة وتختار عبارات هذا المقياس من عدد كبير من العبارات التي يمكن جمعها من اختبارات أخرى ومن الدوريات والكتب، وتختار العبارات بحيث تكون محددة المعنى، واضحة غير غامضة وبحيث توضح إما الاتجاه الموجب أو الاتجاه السلبي. **(زهران، 1984، ص 149)**

ويفضل عدد متساوي من العبارات السالبة والعبارات الموجبة، وتحسب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، ونستبعد بعد ذلك العبارات التي لا ترتبط ارتباطا عاليا بالدرجة الكلية للمقياس ويجب أن تكون كل العبارات في المقياس مرتبطة بموضوع الاتجاه ويفضل أن يقتصر الاتجاه على موضوع واحد.

وكان **ليكرت** يقوم بجمع درجات المفحوص على العبارات في ضوء التقسيم السابق ثم يحاول أن يعرف إلى أي حد ترتبط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية ثم يحذف العبارات التي لا تظهر قدرا كبيرا من الاتفاق أو الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس. **(عباس محمود عوض، 1994، ص 45)**

9-3- طريقة جوتمان JOTHMAN: "المقياس التجمعي المتدرج"

حاول "**جوتمان**" **(1947-1950)** إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرط أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه لا بد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على العبارات التي يعلوها على غرار مقياس قوة الإيصال حيث يرى أنه إذا رأى الفرد صفاً فإن معنى ذلك أنه يستطيع رؤية كل الصفوف الأعلى منه.

ودرجة الشخصية هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها وهكذا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس، إلا إذا اختار نفس العبارات.

طريقة اختيار العبارات تشبه طريقة **ليكرت** وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توقع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة.

وفيما يلي نموذج مقياس **جوتمان** لقياس اتجاه الفرد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة.

- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).
- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد الكتابة والقراءة (نعم) (لا).

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن تدريجها بحيث يحقق الشرط الأساسي الذي وضعه **جوتمان** والذي يجعل طريقة مقياس الاتجاه محدودة. **(معوض، 2003، ص 264)**

9-4- طريقة "ثرستون" THRISTON (الوحدات المتساوية):

تعتمد طريقة "**ثرستون**" في قياس الاتجاهات على أساس إمكانية التوصل إلى مقياس وحدات متساوية البعد عن بعضها البعض، وترتيب تلك الوحدات بحيث يصبح المقياس

وكأنه متصل (مسطرة) بدايتها تمثل أقصى القبول ونهايتها تمثل منتهى الرفض لموضوع المقياس، ويمكن على هذا المقياس (المتصل) تحديد اتجاهات الشخص (المستجيب) من حيث القبول أو الرفض وذلك بتحديد درجات ذلك المتصل.

وتتطلب طريقة "**ثرستون**" جمع قائمة من العبارات يمثل كل منها موقفًا محددًا ثم تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين الذين يقومون بدورهم بتصحيح كل عبارة من العبارات وإعطائهم وزنًا تقريبيًا في شكل درجة كمية، ثم توزع في شكل ترتيبي متساوي الأبعاد وفي النهاية بعد وضع العبارات بشكل عشوائي دون وضع القيمة الكمية لكل عبارات المقياس، وعلى المستجيب أن يضع علامة أمام العبارات التي لا يوافق عليها، ويقدر اتجاه المستجيب نحو موضوع الاتجاه بتقدير متوسط الدرجات المقابلة للعبارات التي وضع أمامها تلك العبارات.**(عكاشة، وزكي، دت، ص 131)**

ثانيا: التعليم العالي في الجزائر.

1- التطور التاريخي للجامعة الجزائرية:

لقد عرفت الجامعة الجزائرية تحولات عميقة منذ إنشائها إلى يومنا هذا، وهذه التحولات كانت تعكس بصفة مستمرة تلك الأوضاع الحاصلة في المجتمع الجزائري وإنشاؤها كان منذ إنشاء مدرسة الطب سنة **1832**، ثم إنشاء المدارس العليا (الميكانيك، الأدب، الحقوق، والعلوم) في **20 سبتمبر 1909** ثم مدرسة الهندسة في الحراش سنة **1925** ومعهد عالي في علم الزراعة سنة **1930**، لكن التعليم بتلك المدارس العليا لم يكن بنفس مستوى تلك الموجودة في فرنسا، وإنما كانت مجرد تعليم سطحي يستجيب إلى المتطلبات الاستعمارية. **(الطيب، 1998-1999، ص 72)**

وبعد الاستقلال مباشرة عملت الدولة الجزائرية على تدعيم التعليم العالي، وفتح الكثير من الجامعات والمراكز في مختلف مناطق البلاد. **(بوخاوة، 2004، ص129)**

وعلى كلٍ فالفترة الممتدة بعد الاستقلال مباشرة تميزت بجو عام من التبعية سواء في أشكالها التربوية أو في مضامينها التعليمية، وتميزت أساسًا باستمرار نظام التعليم الموروث وطغيان الروح الفرنسية، وبذلك كانت الجامعة الجزائرية تعيش في عالم يكاد يفقد الأواصر التي تربطه بالمجتمع المحلي، وهذا ما أفرز بعض التناقضات في داخلها وفي علاقتها بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية. **(توفيق، 1987-1988، ص 71)**

- على العموم يمكن تلخيص حركة تطور التعليم العالي في الجزائر في المراحل التالية:

أ- المرحلة الأولى 1962-1970:

بعد الاستقلال مباشرة شهدت الجزائر تغيرات في مختلف الميادين لتسيير ولحفظ أمن البلاد من جهة، ومواجهة أعباء الاستقلال من جهة أخرى، فكان لزامًا عليها تأسيس نظام تعليمي ينتج فرص التعليم لكافة أبناء الجزائر إناثًا وذكورًا، لمواجهة سياسة التجهيل الفرنسية المطبقة طيلة قرن وربع قرن على الشعب الجزائري.

هذا الاهتمام عبر عنه بميثاق الجزائر الصادر عام **1964**، والداعي ليكون التعليم الشامل هدف استعجالي. **(بوعبد الله، 1996، ص 17-18)**

فعمدت الدولة إلى تأسيس جامعات لتغطية العجز ومباشرة عملية التنمية، فتحت جامعة وهران سنة **1966** ثم جامعة قسنطينة، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، وجامعة عنابة بينما فتحت الجامعة

الإسلامية الأمير عبد القادر بقسنطينة **1984 (بوفلجة، 1992، ص 110)**، أما التنظيم البيداغوجي الذي كان متبعًا فهو مورث عن النظام الفرنسي، إذا كانت الجامعة مقسمة إلى كليات (الأدب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة) وكل كلية مقسمة إلى عدة أقسام متخصصة، أما سيرورة النظام آن ذاك كان كالآتي: **(بوفلجة، 1992، ص 111)**

- **الليسانس**: تدوم ثلاث سنوات، نظام سنوي للشهادات المستقلة التي يكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- **شهادة الدراسات المعمقة**: تدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: تدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.
- **شهادة دكتوراه دولة**: تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، في هذه الفترة شهدت الجامعة الجزائرية التحولات البنيوية التي كان يشهدها المجتمع الجزائري مع الحفاظ على نظم الدراسة الموروثة.

هذه المرحلة تزامنت مع تنفيذ المخطط الثلاثي **(1967-1970)**، وقد شهدت تطورا محسوسا في عدد الطلبة الذي قدر مجموعهم بـ **10756** طالب وطالبة وقد أثار هذا التطور مشاكل كبيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة ولذلك تطلب الوضع إيجاد حلول مستعجلة. **(تركي، 1990، ص152)**

ب- المرحلة الثانية 1971-1980:

عرفت الدولة الجزائرية عدة إنجازات متتالية في ميدان الصناعة والتأميمات المتتابعة في مختلف القطاعات، وفي سنة **1971** تم إنشاء وزارة خاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، وكان المشروع التنموي ذو الأبعاد الثلاثة (ثقافي، فلاحي، صناعي) حيث ركز على التكنولوجيا بشكل رئيسي من أجل تغيير البنية الاجتماعية والاقتصادية التقليدية للمجتمع الجزائري ونظرًا للنقص الكبير في الإطارات التي يقوم عليها هذا المشروع، فقد أقحمت الجامعة مباشرة كطرف فاعل وضروري لإنجاز هذه السياسة التنموية، وكان المشروع الخاص بالجامعة بشكل عام يفرض ثلاث أهداف رئيسية: جزأرة، ديمقراطية تعريب **(تركي، 1983، ص 11)**، حيث تمثلت الإصلاحات الجامعية في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم أقسام واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية أما

التعديلات (السنوية) الخاصة بمراحل الدراسات الجامعية تمثلت في: (**Dominique Glas man et Knamen JEAN, 2003, p11**)

- **مرحلة الليسانس- التدرج**: تدوم أربع سنوات، وحدات الدراسة تتمثل في المقاييس الدراسية.
- **مرحلة الماجستير ما بعد التدرج الأول**: تدوم سنتين على الأقل جزئها الأول عبارة عن مجموعة مقاييس نظرية وتعميق لمنهجية البحث، أما الجزء الثاني فهو إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة.
- **مرحلة دكتوراه العلوم ما بعد التدرج الثاني**: تدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

إن الإصلاح الذي شهدته الجامعة سنة **1970**، يقترح إعادة إنتاج جامعة تواكب التطور العلمي والمجتمع المعاصر، وذلك بصياغة برامج جديدة من حيث التنظيم البيداغوجي والمفاهيم ومن حيث طرق التدريس.

ج- المرحلة الثالثة: 1981-2003:

على العموم لم تشهد فترة نهاية السبعينات حتى بداية الثمانينات أي تطورات إصلاحية في التعليم العالي، إلا أن سنة **1983** كانت نقطة تحول تمثلت في مشروع الخريطة الجامعية التي تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى آفاق **2000**، اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني وقطاعاته المختلفة، وذلك بمراعاة اللامركزية في التكوين تحقيق التوازن الجهوي، القضاء على الفوارق وتحريك الاقتصاد، على الرغم من هذه الأهداف إلا أنها لم تمس أرض الواقع في جميع الأطر الجامعية في سوق العمل لعدم توفر مناصب العمل.**(صيد، 1992، ص 51)**

وهكذا استمر الوضع على حاله، بل وازداد تأزما منذ التسعينات بسبب الوضع الأمني والاقتصادي والسياسي رغم محاولات الإصلاح التي شهدتها هذه الفترة.

د- المرحلة الرابعة: 2003 إلى يومنا هذا:

إن الجامعة كنظام مفتوح على جميع التغيرات والتطورات الحاصلة على المستوى القومي والدولي، تجد نفسها أمام تحد واضح لإثبات دورها العلمي والبيداغوجي وهذا يجعل الإصلاح ضرورة لابد منها وخاصة على مستوى المناهج البيداغوجية المتبعة في تكوين الطلبة، فعمدت إلى إدراج نظام الهيكلة الجديد: نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه)

(ل، م، د) الذي شرع في تطبيقه مع بداية الموسم الدراسي **2003-2004** على مستوى 10 جامعات ثم بدأ تعميمه على الجامعات ككل. **(مناعي، 2007، ص 22)**

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الذي صادق عليه مجلس الوزراء، المعتمد في **20 أفريل 2002**، وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والوسيط والبعيد، الذي برمج في إطار إستراتجية العشرية لتطوير القطاع للفترة مابين **2004** و**2013** فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، تتمثل المرحلة الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي. **(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص 03)**

2- نظام ل م د:

أ- تعريف نظام ل م د:

نظام ل.م.د: هو عبارة عن هيكلة جديدة لنظام التعليم العالي بالجزائر يتمحور حول ثلاث شهادات هي: **ل**: ليسانس، **م**: ماستر، **د**: دكتوراه، **LMD**، بدأ العمل به بالجزائر منذ سبتمبر **2004**.

ب- أهداف نظام ل.م.د:

يهدف إصلاح النظام الجامعي الجديد المدرج من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى جعل الشهادات وطلبات التكوين والتخصّصات أكثر وضوحًا. إنه يرمي من جهة أخرى إلى إحداث انسجام محكم في المسارات الجامعية، مع التسهيل في مقارنة الإجراءات ومحتويات التكوين على المستوى الوطني والدولي. إنّ هذا الإصلاح المبني أساسًا على نظام **ل.م.د.** (ليسانس– ماستر– دكتوراه) سيساهم في ضبط المبادئ الكبرى للتكوين والمتمثّل في:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم.
- اقتراح مسارات تكوينية متنوّعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- تسهيل حركية الطلبة وتوجيههم.
- تثمين العمل الذاتي للطّلبة.
- تنصيب إجراءات لمرافقة الطّلبة في أعمالهم.

- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.
- تنمية التكوين عبر مختلف مراحل الحياة، إلى جانب التكوين الأوّلي.
- فتح الجامعة والتكوين على الخارج
- تشجيع انفتاح الجامعة على عالم التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ج- هيكلة نظام ل.م.د:

عرفت الجامعة الجزائرية عملية إصلاحية منذ عام **2004** تمثلت في إعادة الهيكلة للنظام التعليمي بالجامعة وذلك بإطلاق آلية جديدة ممثلة في نظام (ل م د).

ويعد نظام ل.م.د نظاما جامعيا طبقته الدول الأنجلوساكسونية وبدأ بإعلان مشترك لأربع وزراء للتربية لكل من فرنسا وايطاليا وألمانيا وبريطانيا، وتم بمناسبة إحياء الذكرى الثمانية لإنشاء جامعة السربون بفرنسا، ويعد كلود ألاغر **Claude Allagre** الوصي على هذا المشروع. وفي **19 جوان 1999** وقعت على تبني هذا المشروع **29** دولة أوربية ممثلة في وزرائها وهذا بجامعة بولونيا ومن ثم أطلق عليه اسم اتفاق بولوني **Processus de Pologne** والذي أصبح يعرف فيما بعد بنظام ل.م.د، بهدف تفعيل النمو الاقتصادي لمواجهة المد الاقتصادي التكنولوجي وخاصة الأمريكي منه، ومن جهة أخرى خلق تناسق وانسجام في هندسة نظام التعليم العالي بأوربا بحيث سخرت كل دولة من هذه الدول مجموعات عمل لتقييم هذا النظام وهذا مسايرة للتوجهات العالمية الحديثة في نظم التعليم العالي انطلاقا من توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في **20 أفريل 2002م** تم تسطير هدف إستراتيجي لتطوير القطاع للفترة **(2013-2004)** يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي علما أن هذا النظام يسعى حسب ما جاء في أهدافه إلى إحداث نوعية متميزة ومتقنة من التعليم والى توفير فرص للإبداع والإنتاج وفق المعايير العالمية للجود.

ويعتمد نظام ل.م.د في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية. **(دليو، 2001، ص56)**

- **مرحلة أولى**: ويقصد بها شهادة الباكالوريا + **3** وتتوج بشهادة الليسانس.
- **مرحلة ثانية**: ويقصد بها شهادة الباكالوريا + **5** وتتوج بشهادة الماستر.
- **مرحلة ثالثة**: ويقصد بها شهادة باكالوريا + **8** وتتوج بشهادة الدكتوراه.

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة.

وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر.

يمكن هذا الاحتفاظ وهذا التحويل من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم ويكون الانتقال سداسيًا.

تهدف مسارات شهادة الليسانس والماستر أساسًا إلى إكساب معارف ومهارات لازمة.

يفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين وهو كالآتي:

1- شهادة الليسانس:

تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها. ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص من فرعين:

- فرع أكاديمي يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولاً وأكثر اختصاصًا. ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.
- فرع مهني ومؤهلة تتوج بشهادة الليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل. ويتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته وضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة.ويكون لذلك أثر مزدوج، من جهة تثمين هذا النوع من الشهادة في سوق العمل كالمختصين الذين تسمح لهم مؤهلاتهم بالتطور فيما بعد ومن جهة أخرى يفتح المجال أمام الطلبة الذين يصعب عليهم إيجاد موقع يساعدهم في نظام "بكالوريا + 5".

وقد شرع في تطبيق تدريس مستوى الليسانس بهذا النظام الجديد بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم: **04-371** المؤرخ في **8 شوال 1425** الموافق لـــ **21 نوفمبر 2004** الذي ينظمه في 20 مادة نتناولها بالتفصيل فيما يلي: **(بوصفصاف، 1983، ص18)**

عن تنظيم التعليم:

- **المادة 1**: يرمي هذا القرار إلى تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات وكذا كيفيات الانتقال في الدراسات للحصول على شهادة الليسانس "نظام جديد".
- **المادة 2**: يتوزع التكوين للحصول على شهادة الليسانس "نظام جديد" على ستة سداسيات وينظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجية. ويمكن من وضع معابر.
- **المادة 3**: تهيكل مسالك التكوين ثلاثة أطوار:

- **الطور الأول**: الذي يمتد لسداسيين على الأكثر، هو طور للتعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها واكتشاف التخصصات.

- **الطور الثاني**: الذي يمتد لسداسيين على الأقل وهو طور لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي.

- **الطور الثالث**: هو طور للتخصص يمكن الطالب من اكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.

- **المادة 4**: يتضمن التكوين حسب المسلك وبدرجات متفاوتة تعليما نظريا ومنهجيا وعمليا وتطبيقيا.

وحسب الأهداف فإن التكوين الذي يضمن إكساب الطلبة ثقافة عامة، يمكن أن يتضمن عناصر للتمهين الأولي ومشاريع فردية أو جماعية وتدريبًا واحدًا أو عدة تدريبات وتعلم طرائق العمل الجماعي واستعمال المصادر الوثائقية والأدوات المعلوماتية وكذا إتقان اللغات الأجنبية.

- **المادة 5**: تنظم المسالك في وحدات تعليم متصلة فيما بينها بانسجام مع أهداف التكوين.

تتضمن هذه المسالك:

- وحدات تعليم أساسية.
- وحدات تعليم اكتشافية.
- وحدات تعليم مشتركة.

- وحدات تعليم للتخصص.

التدرج والتقييم:

- **التقييم:**

الدراسة منظمة في سداسي متفرغ إلى وحدات تعليم، تتكون هي بدورها من مواد ومعاملات وعد من الأرصدة ويحدد معامل المادة بالنسبة لأرصدة المادة ما بين **1** و**3** أما معامل وحدة التعليم فيحدد بالنسبة لأرصدة وحدة التعليم خلال السداسي وليصادق الطالب عليه يفترض أن يتحصل على معدل **10** على **20** بالتعويض بين جميع وحدات تعليم السداسي.

- **التدرج:**

عدد الأرصدة المتحصل عليها في السنة هي أرصدة مكتسبة نهائيًا في كل سداسي على حدى.

- لا توجد عملية تعويض ما بين السداسيات.
- الانتقال من سداسي لآخر في نفس السنة ممكن لكل طالب مسجل قانونيًا.
- الانتقال إلى السداسي الأخير في المسلك الدراسي الأخير لا يتم إلا بعد التصديق لكل الأرصدة السابقة، إذا كان هذا السداسي مبرمج لإعادة مذكرة التخرج.
- التدرج في الدراسة قد يكون خاصًا بكل مؤسسة جامعية كما يمكن أن يكون محددًا بنصوص قانونية وزارية.

لا يمكن للطالب الانتقال للسنة الموالية إذا كان مدانًا بأكثر من **30** رصيد خلال السنة الدراسية. **(annickcartron, 2002, p05)**

2- شهادة الماستر:

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "**أكاديمية**" والذي تتوفر فيهم شروط الالتحاق، كما أنها لا تقصي من المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية، الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل.

يحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

- تخصص مهني يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية. ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني).

- تخصص في البحث يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

تميز شهادة الماستر سمة أداء للمؤسسة الجامعية.

3- شهادة الدكتوراه:

هي آخر شهادة جامعية موجهة لحاملي الماستر الراغبين في تعميق دراستهم، تتوج آخر مرحلة تعليمية وفق نظام ل.م.د، إذ يتم التحضير لها في مدة ثلاث سنوات على الأقل بعد الماستر.

وتعرف أيضا أنها أطروحة تحضر في فترة زمنية مدتها ست سداسيات كحد أدنى وهي تعد لبنة أساسية في ظل ما يعرفه التطور الهائل للمعارف والتخصصات التي أصبحت دقيقة.

تبلغ مدة التكوين الدنيا **6** سداسيات، ويتضمن تعميق المعارف في الاختصاص. وتكوين من أجل البحث (تنمية الاستعداد لممارسة البحث ومعنى العمل الاجتماعي...).

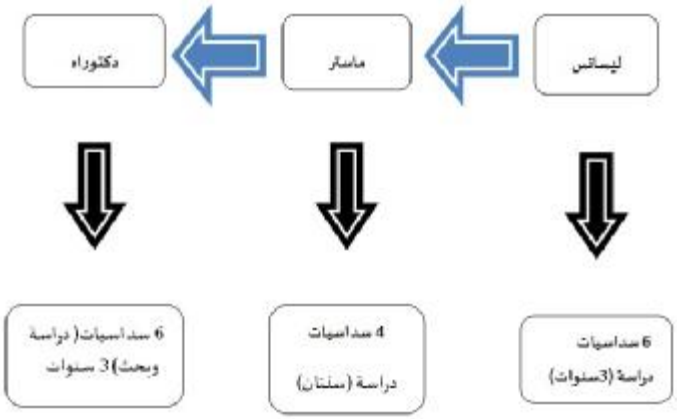
ملحوظة: تنجز هذه المهمة تحت مسؤولية نائب العميد للدراسات (أو مدير الدراسة) ورئيس القسم، لجنة التكوين الخاصة بالطور الثالث.

على التكوين في الدكتوراه (الذي تبلغ مدته الدنيا ستة سداسيات) وأمام التطور المعتبر للمعلومات والتخصصات التي تزداد دقة والطابع التطبيقي للبحث، أن يضمن على التوالي:

- تعميق المعارف في الاختصاص.
- وتكوين بالبحث من أجل البحث (تنمية الاستعداد لممارسة البحث ومعنى العمل الجماعي...).

ويتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث. **(زرزور، 2005-2006، ص 86-92)**

الشكل رقم (01): نظام التكوين ل م د



المصدر: وزارة التعليم العالي، الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق نظام (ل.م.د)، ديوان المطبوعات الجامعية، جوان 2011

3- التكوين في دكتوراه الطور الثالث (النظام الجديد)

السند القانوني هو مرسوم تنفيذي رقم **08-209** مؤرخ في **17 شعبان عـــام 1429** الموافق **19 غشت** سنة **2008**، يتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليســـانس وشهادة الماستر وشهادة دكتوراه. **(الجريدة الرسمية سنة 2008، عدد4، صـــفحة 5-6. لاسيما المواد 16-18 و19 منه)**

وهذا توضيح لمرحلة من مراحل نظام ل م د في الجزائر وهي مرحلة الدكتوراه.

أ- الدكتوراه ل م د في الجزائر:

هي أخر شهادة موجهة لحاملي شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراساتهم. شهادة الدكتوراه تحضر في مخبر أو مركز للبحوث بعد ثلاثة سنوات على الأقل، وللطالب للحق في سنة **(01)** تمديد بشرط تقديم تبريرات موضوعية.

ب- الإطار التنظيمي لتكوين دراسات الطور الثالث:

1- الإطار العام للتكوين: يتم تحديد سنويا تكوينات الطور الثالث المؤهلـــة، وكـــذا عـــدد المناصب، المفتوحة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي كما يخضع التأهيل للتكـــوين في الطور الثالث للتجديد كل ثلاث سنوات، وينظم التكوين في الطور الثالث على مستوى مؤسسات التعليم العالي من خلال تشكيل لجنة تأهيل للتكوين في الطور الثالث تسهر على:

- دراسة طلبات التأهيل وتجديد التأهيل المقدمة من طرف مؤسسات التعليم العالي.
- اقتراح عدد المناصب المراد فتحها في مختلف الفروع والتخصصـــات علـــى أســـاس قدرات التأطير العلمي والاحتياجات المعبر عنها.

- فحص الحصائل السنوية لدراسة الطور الثالث، وتقديم أي اقتراح من شأنه تحسين مردوديتها.
- اقتراح كل آلية تهدف إلى تحسين التكوين في الطور الثالث وتنظيمه.

تتجه السنوات الثلاث الأخيرة من التكوين الجامعي في إطار نظام ل. م. د إلى إعداد بحوث وتحرير أطروحة الدكتوراه. ويتابع الطالب خلال هذه المرحلة دروسا علمية وبيداغوجية كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية.

تنظم مسابقة الالتحاق للتكوين في الطور الثالث من طرف مسابقة التعليم العالي المؤهلة قانونا عن طريق المسابقة على أساس الشهادة للمترشحين الحائزين على شهادة الماستر أو أي شهادة معترف بمعادلتها. **(الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ل م د، ص4)**

ج- المسؤول عن التكوين:

ينظم التكوين في الطور الثالث من طرف فرق تكوين الماستر التي يتم جمعها في لجان حسب ميدان التكوين التي يراد فتحها في المؤسسة المؤهلة، بحيث تتكون هذه اللجان من أساتذة باحثين من ذوي الأستاذية ينتمون للمؤسسة المؤهلة.

د- مهام لجنة الطور الثالث:

- القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009** المحدد لتنظيم التكوين في الطور الثالث للحصول على شهادة الدكتوراه.
- (المادة **6** و**7** من القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009**).
- مهام هذه اللجنة مبينة في المادة **9** من القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009**.
- تحديد الحاصلين على الماستر المؤهلين للمسابقة.
- دراسة ملفات الترشحات.
- الفصل في موضوع بحث طالب الدكتوراه، المقترح من المشرف على رسالة التخرج.
- تنظيم نشاطات التعليم، البحث وإمكانية الوصاية التي يقوم بها الطالب.
- متابعة وتقييم طالب الدكتوراه خلال التكوين.
- تنظيم حركية الأساتذة الباحثين المتدخلين في التكوين.

- التنسيق العلمي مع الشركاء في التكوين.
- (المادة **10** من القرار رقم **250** المؤرخ في **2011/07/28**) (**الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، جوان 2011**)

هـ- طريقة الالتحاق:

- يتم الالتحاق بالتكوين في الطور الثالث كما ورد في الفصل الثاني من **القرار رقم 547 المؤرخ في 02 جوان 2016**. الذي يحدد وفق **المواد من المادة 6 إلى المادة 16** كيفية الالتحاق بالتكوين. **ومن بين الشروط المذكورة في القرار أعلاه ما يلي**:

- **المادة 2**: على أساس المسابقة، بالنسبة للمترشحين الحائزين على شهادة الماستر أو أي شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

على أساس الشهادة بالنسبة للمترشحين الحائزين على شهادة الماجستير أو أي شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

- **المادة 7**:

- دراسة ملفات الترشح.
- اختبارات كتابية. (**القرار رقم 547 مؤرخ في 02 جوان 2016**)

يجب أن يتضمن عرض التكوين شروط التسجيل بالدكتوراه بكل تفصيل لاسيما تحديد التخصصات المسموح لها، والحد الأدنى لمعدلات الترتيب.

القرار **714** المؤرخ في **03** نوفمبر **2011** يتضمن كيفيات ترتيب الطلبة وفيه تم النص صراحة على أنه يتم الإعلان عن ترتيب الطلبة لدفعة معينة ولكل الأطوار من طرف لجنة الترتيب والتوجيه وفقا للمعادلة التالية:

MC=MSE (1-a(r+d/2+s/4))

MC= معدل الترتيب.

MSE= معدل معدلات السداسيات المعنية.

MSE= مجموع السداسيات **n/** والتي يعن بها عدد السداسيات.

N (محصورة ما بين **1** و**4** بالنسبة للماستر).

r= عدد التكرارات في السنة.

d= عدد الانتقالات بديون في السنة.

عدد الانتقالات بعد الدورة الاستدراكية في كل سداسي معـــدل الترتيـــب = معـــدل التكوين **0.04-1**.

عدد التكرارات في السنة + عدد الانتقالات بديون في السنة +**2/** عدد الانتقالات بعد الدورة الاستدراكية في كل سداسي.

و - التتويج بالدكتوراه:

بعد نجاح المترشح في المسابقة يختار موضوع الأطروحة بالاتفاق مـــع المشـــرف الذي يشترط أن يكون من رتبة أستاذ التعليم العالي أو أستاذ محاضر -أ-.

أ- ويمكن أن يساعده شريك في التأطير **3** المادة **14** من القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009** المحدد لتنظيم التكوين في الطور الثالث للحصول على شهادة الدكتوراه.

ويودع الطالب موضوع البحث على أقصى تقدير عند نهاية السداســـي الأول الـــذي يتبع تسجليه الأول.

كما بخصوص مدة التكوين فهي محدد بـــ **03** سنوات متتالية (يمكن إضافة ســـنتين تمديد).

- **المادة 15** من القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009** المحدد لتنظيم التكوين في الطور الثالث للحصول على شهادة الدكتوراه يمكن أن تكون على شكل محاضرات، ورشات، ملتقيات...
- **المادة 16** من القرار رقم **250** المؤرخ في **28 جويلية 2009** المحدد لتنظيم التكـــوين في الطور الثالث للحصول على شهادة الدكتوراه.

جدول رقم (01): يوضح تنظيم تكوين دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

السنة الأولى دكتوراه		**السنة الثانية دكتوراه**		**السنة الثالثة دكتوراه**	
السداسي 1	**السداسي 2**	**السداسي 3**	**السداسي 4**	**السداسي 5**	**السداسي 6**
الدراسة النظرية التي يمكـــن أن تنظم على شكل مـــدارس دكتوراه		إنجاز رسالة الدكتوراه، تقيم السداسيات مبني على مدى تقدم الطالب في انجاز بحثه، والذي يجب أن يناقش قبل نهاية الســـنة الجامعيـــة الثالثة.			
دكتوراه الطور الثالث					

الدراسات العليا إعداد: نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في ما بعد التدرج والتأهيـــل الجـــامعي والبحث العلمي (ص11-12).

ويتوج التكوين بتحرير أطروحة الدكتوراه ومناقشتها في عقب السنة الثالثة، وذلك بعد إعداد بحث أصلي للطالب يؤدي إلى نشر مقال واحد على الأقل في مجلة علمية معترف بها.

تتم مناقشة الأطروحة أمام لجنة مشكلة من أربعة إلى ستة أعضاء مختصين في مجال موضوع الأطروحة حائزين على رتبة أستاذ أو أستاذ محاضر-أ-، مدير بحث مؤهل أو أستاذ بحث -أ- مؤهل، كما تجري مناقشة الأطروحة علنيا في مؤسسة التسجيل أمام أعضاء اللجنة المعينة في التاريخ المحدد، و بعد المداولات يترتب عن قبول المترشح الحق في درجة "دكتور" التي تمنح له بدرجة "مشرف" أو "مشرف جدا".

في ظل السياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يحدد طبيعة الدبلومات الممنوحة فإن تنفيذ خطة الإصلاح تحت غطاء نظام ل م د يتطلب وضع استراتيجيات ومقترحات فعالة في سبيل الرقي وتحسين نظام ل م د في جميع مراحله. (**Nouria Benghabrit et (Zoubida Rabahi, 2009, p 191**

- المرسوم تنفيذي رقم **09-89** مؤرخ في **21 صفر** عام **1430** الموافق **17 فبراير** سنة **2009**، يعدل المرسوم التنفيذي رقم **98-254** المؤرخ في **24 ربيع الثاني** عام **1419** الموافق **17 غشت** سنة **1998** والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي. **(الجريدة الرسمية، 2009، ص ص 9-10)**

ز- شبكة التنقيط لقبول مناقشة الأطروحة:

ينص القرار رقم **547** المؤرخ في **02 جوان 2016** الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها في المادة **30** على ما يلي:

- **المادة 30**: يجب على طالب الدكتوراه عرض حصيلة سنوية عن مدى تقدمه في البحث أمام لجنة التكوين في الدكتوراه وفق النموذج المحدد في دفتر طالب الدكتوراه والملحق رقم **2** يحتوي علي شبكة تنقيط لقبول طلب مناقشة ويتضمن كما ورد فيه:

- **الأطروحة**: عمل بحث أصلي **(100 نقطة)**.

التكوين (30 نقطة).

- دروس التخصص: **12** نقطة.

- دروس في منهجية البحث ومدخل للتعليمية والبيداغوجيا: **06** نقاط.

- دروس في تكنولوجيات الإعلام والاتصال: **06** نقاط.
- كفاءات لغوية في الإنجليزية: **06** نقاط.
- الأعمال العلمية (على الأقل: **50** نقطة).
- منشورات دولية صنف "أ": **50** نقطة .
- براءة اختراع دولية (المنظمة الدولية للملكية الفكرية): **50** نقطة (احتساب اختراع **01** على الأكثر).
- منشورات دولية صنف "ب": **40** نقطة.
- منشورات دولية صنف "ج": **30** نقطة (احتساب منشوران **02** على الأكثر).
- منشورات وطنية: **25** نقطة (احتساب منشوران **02** على الأكثر).
- براءة اختراع وطنية (المعهد الجزائري للملكية الفكرية): **25** نقطة (احتساب اختراع **01** على الأكثر).
- مداخلات دولية: **12.5** نقطة (احتساب مداخلتان **02** على الأكثر).
- مداخلات وطنية: **10** نقاط (احتساب مداخلتان **02** على الأكثر).

أرسلت الوزارة الوصية تعليمة توضح فيها طريقة احتساب المدة القانونية للتكوين واحتساب التكوين عن طريق دروس دعم المعارف المذكورة في المادتين (**19-29**) من القرار الوزاري رقم **547** المؤرخ في **02 جوان 2016**.

ويتوج التكوين بتحرير أطروحة الدكتوراه ومناقشتها في عقب السنة الثالثة، وذلك بعد إعداد بحث أصلي للطالب و نشر مقال واحد على الأقل في مجلة علمية معترف بها.

تتم مناقشة الأطروحة أمام لجنة مشكلة من أربعة إلى ستة أعضاء مختصين في مجال موضوع الأطروحة حائزين على -رتبة أستاذ أو أستاذ محاضر -أ- مدير بحث مؤهل- أستاذ بحث -أ- مؤهل.

كما تجري مناقشة الأطروحة علنيًا في مؤسسة التسجيل أمام أعضاء اللجنة المعينة في التاريخ المحدد، وبعد المداولات يترتب عن قبول المترشح الحق في درجة "**دكتوراه**" التي تمنح له بدرجة "مشرف" أو "مشرف جدا". **(قرار رقم 191 مؤرخ في 16 جويلية 2012، ص5)**

يتم تنظيم التكوين في الدكتوراه (نظام ل م د) حاليا وفقا للنصوص التنظيمية الآتية:

- القانون رقم **99-05** المؤرخ في **04 أفريل 1999**، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدل والمتمم.

- المرسوم التنفيذي رقم **08-265** المؤرخ في **19 غشت** سنة **2008** والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه.

- المرسوم التنفيذي رقم **10-231** المؤرخ في **02 أكتوبر 2010**، والمتضمن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه.

- القرار رقم **547** المؤرخ **02 جوان 2016** الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها. **(دفتر طالب الدكتوراه، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص 5)**

4-جامعة محمد بوضياف بالمسيلة:

تراهن الجزائر على الجامعة، باعتبارها مؤسسة تكوينية للكفاءات العالية، والتي تشغل المناصب رفيعة المستوى في الدولة، وذلك من خلال عملية التكوين في تخصصات مختلفة. لقد قامت الجامعة الجزائرية إلى حد ما بدورها في تحقيق الوظيفة الأساسية المنوطة بها، من إعداد للقوى البشرية المؤهلة في مختلف الميادين ولقد شهدت الجامعة الجزائرية تطورات كبيرة على مستوى العدد الكمي للجامعات، والأعداد المتزايدة من الطلبة المسجلين والمتخرجين والأساتذة المؤطرين، على الرغم من كونها مؤسسة جامعية لا يزيد عمرها عن **50** عاما.

فقد أنشأت الجامعة الجزائرية بهدف تعليم وتدريب وتخريج أجيال من الموظفين والأخصائيين في مختلف شؤون الحياة في المجتمع، والذين حلوا تدريجيًا محل الكثير من الموظفين والخبراء الأجانب الذين كانوا يسيرون دواليب المجتمع في الجزائر خاصة إبان الفترات الأولى للاستقلال.

- نشأة جامعة محمد بوضياف:

أنشأت جامعة محمد بوضياف التي تقع في مدينة المسيلة، على الطريق الوطني رقم **65** الرابط بين المسيلة والعاصمة. انطلق بها التعليم الجامعي سنة **1985** وذلك بإنشاء المعهد الوطني للهندسة الميكانيكية، وفي عام **1989** تم إنشاء المعهد الوطني للهندسة المدنية، ومعهد تسيير التقنيات الحضرية. وفي عام **1992** أصبحت مركزا جامعيا. أما في سنة **2001** وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم **274/01** المؤرخ في **18 سبتمبر 2001**

والمعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم **264/04** بتاريخ **2004/08/29** أصبحت جامعة مـــع أربـــع كليـــات و**23** قســـما. (**http://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=473, (25/03/2017, 15:30h**

تم تقسيم كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، إلى كليتين: إحـــداهما لـــلآداب واللغـــات والثانية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 12-361 المؤرخ فـــي 17 أكتوبر 2012، الذي يتضمن تحديدا لكليات جامعة المســـيلة. **(الجريـــدة الرســـمية، 2012، ص 7)**

ويعود هذا التقسيم إلى الاكتظاظ الذي تعرفه كلية العلوم الآداب والعلوم الاجتماعيـــة وقبول الوزارة لطلب الجامعة في تقسيم هذه الكلية إلى كليتين.

وتتكون جامعة المسيلة حاليا من سبع كليات، ومعهدين مقسمة بدورها إلى 30 قسمًا موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (02): تقسيم الكليات والأقسام في جامعة المسيلة

الكلية	الأقسام
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير	قسم علوم التسيير؛ قسم العلوم التجارية؛ قسم العلوم الاقتصادية
كلية الآداب واللغات	قسم اللغة والأدب العربي؛ قسم الفرنسية
كلية الحقوق والعلوم السياسية	قسم الحقوق؛ قسم علوم سياسية وعلاقات دولية؛ قسم علوم الإعلام والاتصال
كلية التكنولوجيا	قسم الهندسة الكهربائية؛ قسم الإلكترونيك؛ قسم الهندسة الميكانيكية؛ قسم الهندسة المدنية والري
كلية الرياضيات والإعلام الآلي	قسم الرياضيات؛ قسم الإعلام الآلي؛ قسم علوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال
كلية العلوم	قسم الكيمياء؛ قسم الفيزياء؛ قسم علوم الطبيعة والحياة؛ قسم العلوم الفلاحية
كلية العلوم الإنسانية	قسم علم الاجتماع؛ قسم التاريخ، قسم علم النفس قسم الفلسفة، قسم العلوم الإسلامية، قسم علوم الإعلام والاتصال، الجذع المشترك علوم إنسانية.
معهد علوم تقنيات النشاطات	قسم الإدارة والتسيير الرياضي؛ قسم النشاط الرياضي المكيف؛ قسم

البدنية والرياضية	التدريب الرياضي؛ قسم التربية البدنية
معهد تسيير التقنيات الحضرية	قسم الهندسة الحضرية؛ قسم التسيير والبناء؛ قسم تسيير المدنية؛ قسم البيئة

المصدر: مصلحة التعليم والتدريب والتقييم لجامعة المسيلة

إن مهمة تكوين طلبة الدكتوراه والماجستير مرتبطة ارتباطا وثيقا بمهمة تطوير البحث العلمي بحكم أن مختلف مخابر البحث العلمي وفرق البحث لمشاريع **CNEPRU** أو **PNR** تشمل طلبة الدكتوراه والماجستير بهدف تجسيد عملية البحث التكويني ولهذا تم إنشاء ثلاث وعشرون مخبرًا للبحث معتمدًا من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ويقدر عدد أساتذتها بحوالي **1402** أستاذ يقدمون دروسا في شتى الميادين لحوالي **29629** طالبا. (**http://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=473, 25/03/2017, 15:30h**)

عرفت جامعة المسيلة ارتفاعا متواصلا لعدد الموظفين والطلبة حيث يقدر عدد الموظفين حاليا حوالي **1265** موظفا من متعاقدين ودائمين.

أما الطلبة على مستوى التدرج، قدر عددهم سنة **2004-2005** بـ **17915** طالبًا، ثم ارتفع هذا العدد ليصل إلى **29496** طالبًا، بزيادة تقدر بـ **11581** طالبًا خلال سبع سنوات ويمكن إرجاع هذه الزيادة إلى التوسع الذي شهدته جامعة المسيلة والتي أصبحت تتوزع في موقعين على مستوى الولاية، حيث يضم الموقع الأول وهو الموقع القديم الكائن بوسط المدينة ثلاث كليات، وهي كلية الآداب والعلوم الاجتماعية وكلية الحقوق وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، بتعداد **18502** طالبًا. في حين أن القطب الجامعي والذي يقع شمال المدينة يضم باقي الكليات والمعاهد بتعداد **10984** طالبًا.

كما أن تنوع التخصصات أدت إلى زيادة التحاق الطلبة من باقي الولايات بجامعة المسيلة مع اكتفاء أغلب أبناء الولاية بالدراسة في جامعتهم. وارتفاع عدد الطلبة المقبولين في جامعة المسيلة، إلى **17915** طالب وطالبة في العام الجامعي **2004-2005**، ثم ارتفع هذا العدد ليصل إلى **29486** طالبا وطالبة في العام الجامعي **2011-2012**.

4-1- تخصصات وفروع التكوين بالجامعة:

إضافة إلى فروع النظام الكلاسيكي التي مازالت في إطار التلاشي الطبيعي لها، فإن عدد مسارات التكوين المفتوحة حاليا في النظام الجديد بجامعة المسيلة هو:

- **75** تكويناً من مختلف تخصصات الليسانس.
- **95** تكويناً من مختلف تخصصات الماستر.

4-2- تخصصات النظام الكلاسيكي:

يتكون من **10434** طالبًا من جامعة المسيلة وفق هذا النظام بنسبة **35%** من إجمالي الطلبة في **24** تخصصًا وهي كالتالي: علم النفس- لغة وأدب عربي- علم الاجتماع- التاريخ- الفرنسية- تسيير- تجارة- اقتصاد- الحقوق- العلوم السياسية- علوم الإعلام والاتصال- إدارة وتسيير رياضي- الإلكترو تقني- هندسة مدنية- الري- الإلكترونيك- ميكانيك- الرياضيات- الإعلام الآلي- بيولوجيا- فلاحة- فيزياء- كيمياء- تقنيات حضرية. ونشير إلى أن طلبة النظام الكلاسيك هم فقط طلبة السنة الثالثة والرابعة، والذين هم في إطار إتمام دراستهم الجامعية وفق هذا النظام.

4-3- نظام (LMD):

يتكون وفق هذا النظام **19062** طالبًا، أي بنسبة **65%** من إجمالي الطلبة ويضم **14** تخصصًا وهي كالتالي: علوم إنسانية- لغة وأدب عربي- علوم اجتماعية- فرنسية- انجليزية- علوم اقتصادية- علوم سياسية- حقوق- رياضة- رياضيات وإعلام آلي- علوم الطبيعة والحياة- علوم المادة- علوم الأرض والكون- علوم وتقنيات.

وعرفت جامعة المسيلة في الموسم الجامعي **2011-2012** استكمال دورة الإصلاحات ببلوغ تدريجي وطبيعي للطور الثالث الدكتوراه، من نظام **(LMD)** وذلك في عدة تخصصات وفق القرار الوزاري رقم **617** المؤرخ في **02 أكتوبر 2011**، فقد تم فتح ثلاث تخصصات للسنة الجامعية **2011-2012** في الإعلام الآلي، الإلكترونيك، الكيمياء. عدد المناصب **19** منصبًا وكلها تخصصات علمية كتخصص نظم الطاقة والكهرباء الطاقات المتجددة، نظم المعلومات المتقدمة. **(إبراهيمي، بركان، 2011-2012، ص 76، 77، 78)**

تميّز الدخول الجامعي **2016/2015** بفتح أربعة تخصصات جديدة في طور الماستر وهي الإنجليزية والفرنسية والكيمياء والكيمياء الصيدلانية. كما تم مطابقة **75** تخصصًا

في شهادة الليسانس، ومواءمة **95** تخصصا في الماستر على مستوى سبعة كليات ومعهدين. وتم توظيف **35** أستاذاً جديدًا، ليصل بذلك مجموع عدد أساتذة جامعة (محمد بوضياف) إلى أكثر من **1500** أستاذ يؤطرون بيداغوجيًا **31** ألف طالب، منهم أكثر من **7** آلاف طالب جديد موزعين على كليات العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير وعلوم الطبيعة والحياة والتكنولوجيا والعلوم الإنسانية والاجتماعية وقد فتح **26** مشروع دكتوراه عبر **13** ميدان تكوين خلال هذا الموسم **2016-2017** في مختلف التخصصات الجامعية وهو ما يعزز المكانة التي وصلت إليها جامعة المسيلة. (**محمد دحماني http://www.djazairess.com/akhbarelyoum/194659, 20/02/2017, 22:30**)

تعزّزت جامعة محمد بوضياف بالمسيلة برسم الموسم الجامعي الجديد **2016-2017** بما لا يقل عن **122** منصبا للدكتوراه، هذه المناصب تتوزع على عديد التخصصات. (**ملحق بالقرار رقم 935 المؤرخ في 31 جويلية 2016**)

لقد تبنت جامعة محمد بوضياف -المسيلة- إستراتيجية في تطوير التكوين في الدكتوراه تتمحور أساسًا على التنويع وفتح أكبر قدر ممكن من التخصصات مع الحرص على ضمان النوعية، وأن يكون عدد المناصب المفتوحة مدروسة وبدقة.

كما عملت الجامعة على الحصول على فروع جديد في الدكتوراه علوم، حيث انتقلت من **08** تخصصات فقط في **2012** إلى **16** تخصص في سنة **2015**. وقد سمح ذلك بفتح المجال أمام الأساتذة المحاضرين بالجامعة للحصول على التأهيل الجامعي في هذه التخصصات، مما سمح لهم بالترقية إلى رتبة أستاذ محاضر -أ- من جهة أخرى، ارتقت الجامعة بعدد مخابر البحث العلمي من **08** مخابر قبل سنة **2010** إلى **27** مخبر في سنة **2015**، وقد تم إجراء **27** مسابقة للدكتوراه في العديد من التخصصات خلال شهر أكتوبر من السنة الجارية في **12** ميدان مختلف.

يمثل هذا التطور قفزة نوعية تجسد توجه جامعة محمد بوضياف نحو تدعيم نشاطات الأساتذة الباحثين للبحث والنشر، والارتقاء بالجامعة إلى أولى المراتب لتصنيف الجامعات الوطنية والدولية وهو الهدف الرئيسي للجامعة المسيلة.

ومن بين السبع كليات التي تحضى بها جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة المسيلة.

أ- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

تعتبر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من ضمن كليات وهياكل جامعة المسيلة تسعى إلى تأطير الطلبة وتشجيع المعرفة والبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويعود تاريخ إنشاء الكلية إلى النواة الأولى وهي معهد الخدمة الاجتماعية الذي أفتتح سنة **1996**، وفي عام **2001** تحول المعهد إلى قسم علم الاجتماع ضمن أقسام كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بعد ترقية المركز الجامعي بالمسيلة إلى جامعة.

وبعد صدور المرسوم رقم **12-361** بتاريخ **08 أكتوبر 2012** تم بموجبه إلغاء كلية الآداب والعلوم الاجتماعية لتتبثق عنها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. (**http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/?page_id=13, 20/02/2017, 22:30**)

تتكون كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من سبعة أقسام وهي كالآتي:

- قسم علم النفس.
- قسم التاريخ.
- قسم علم الاجتماع.
- قسم الفلسفة.
- قسم العلوم الإسلامية.
- قسم علوم الإعلام والاتصال.
- الجذع المشترك علوم إنسانية.

حاليا يعد الأساتذة الملتحقين بالكلية حوالي **213** أستاذ بينما بلغ إجمالي الطلبة المسجلين بالكلية (**عدد الطلبة**) طالبا وطالبة بين الطور الأول والثاني ليسانس وماستر.

أما بالنسبة للتكوين في الطور الثالث فقد تم فتح مشاريع وعروض دكتوراه في الموسم الجامعي **2013-2014** في قسم التاريخ تخصص تاريخ وسيط بموجب القرار رقم **487** المؤرخ في **15-07-2013** بخمس (**05**) مناصب. ثم توالت العروض في الموسم الجامعي **2014-2015** لقسم التاريخ (**04**) مناصب علم الاجتماع (**06**) مناصب وعلم النفس (**08**) مناصب، أما سنة **2015** فكان هناك مشروع واحد لقسم علم الاجتماع بـ (**06**) مناصب بالنسبة للموسم الجامعي **2016-2017** الحالي فكانت مشاريع عروض الدكتوراه المقبولة من نصيب قسم الفلسفة (**05**) مناصب وعلم الاجتماع (**10**) مناصب وعلم النفس (**10**) مناصب أما قسم التاريخ فعدد المناصب (**07**) بمقتضى القرار رقم:

935 حيث أحصي عدد الطلبة المسجلين في الطور الثالث للكلية بـــ **(59)** طالبا وطالبة منذ فتح عروض الدكتوراه في الموسم الجامعي **2013-2014**.

دون أن ننسى ذكر أن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تملك **(08)** مخابر للبحـــث العلمي إن هذه المسيرة من التطور للكلية تظهر مدى أهمية العلوم الإنسانية والاجتماعيـــة والإقبال الكبير عليها من طرف الطلبة والباحثين، ودورها فـــي خدمـــة الفـــرد وتنميـــة المجتمع.

خلاصة:

إن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر حققت طوال العقود الماضـــية إنجـــازات لا يستهان بها مع تبني الاصطلاحات ولكن ما حققته لا يزال متواضعًا وبالقدر اليسير مـــن حيث النوعية والكيفية وأيضًا ما يتعلق بالبحث العلمي مقارنةً بالبلدان الأخرى من العـــالم المتقدم، ويعود ذلك إلى مجموعة من التحديات خاصة بعد تبني نظام ل.م.د، وفـــي ظـــل السياق الاجتماعي والاقتصادي فإن تنفيذ خطة الإصلاح للتعليم العالي تحت غطاء نظـــام ل م د يتطلب وضع استراتيجيات ومقترحات فعالة في سبيل الرقي وتحسين النظام الجديد في جميع مراحله.

لأن المنافسة في عالم اليوم الذي يتميز بكثافة المعرفة يتطلب قـــوى عاملـــة عاليـــة التأهيل ومتنوعة المعارف، مما يستلزم نسقًا للتعليم العالي على قدر عالٍ من الجودة يرسي دعائم التقدم والابتكار والإبداع، ويزود خريجيه بالمهارات والمعارف التي تـــتلاءم مـــع متطلبات العولمة واقتصاد السوق، ومنه على الجامعة أن تنتقل من مرحلة التدريس وتلقين الطلبة المعارف العلمية، إلى مرحلة البحث العلمي العملي الذي يساهم فـــي تلبيـــة كافـــة الحاجات المادية والمعنوية للمجتمع عن طريق البحـــث والاكتشـــاف وانجـــاز الأبحـــاث والدراسات التي تحتاجها البلاد.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة الأساسية

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أداة الدراسة

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه.

لذا وبعد تطرقنا لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، سنحاول في هذا الفصل التطرق لأهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث يعمل الجانب التطبيقي من البحث على تكملة وتأكيد ما جاء في الجانب النظري فهو وسيلة نقل مشكلة البحث إلى الميدان وتوضيحها وتحديدها لذا تم في هذا الفصل من الجانب الميداني استعراض أهم الإجراءات المنهجية للبحث وذلك بالتطرق أولا إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم إلى الدراسة الأساسية المتمثلة في المنهج المستخدم، مكان إجراء البحث عينة ومجتمع البحث، أدوات البحث وإجراءات التطبيق الميداني. وفي الأخير نصل إلى التقنيات الإحصائية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

تحتل الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي وذلك لأنها تعتبر دراسة أولية ومبدئية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها، والإمكانيات اللازمة والتي تتدخل في سيره، بالإضافة إلى استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع والتعرف على آرائهم وأفكارهم التي تساعد على إجراء الدراسة.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- توفير الفهم الدقيق للدراسة المطلوبة.
- التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي.
- التعرف على الصعوبات الحقيقية للبحث.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستعملة.
- إحصاء المجتمع الأصلي للدراسة.
- بناء استمارة البحث النهائية.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في إجراءات البحث تم القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث ومن أجل تحقيق هذا قمنا بمجموعة من الإجراءات كما اعتمدنا المقابلة كأسلوب إضافي لجمع البيانات هي:

- التنقل إلى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بأقسامها المختلفة والتعرف على مجتمع الدراسة وإحصائيته وذلك بالحصول على قوائم اسمية للفئة المستهدفة وإحصاء أفراد المجتمع.
- أجريت مقابلات مع بعض المسئولين عن التكوين لما بعد التدرج، وقد كان الهدف الأساسي منها هو الحصول على أكبر قدر من المعلومات التي تساعدنا في فهم نظام التكوين للطور الثالث وبناء الاستبيان مع إمكانية تفسير الإجابات على عبارات الاستمارة بموضوعية ودلالة وذلك لقلة المعلومات عن موضوع البحث وهذا في حدود علم الباحثة وهم على التوالي:
- نائب مدير الجامعة المكلف بالتكوين العالي في الطور الثالث أ/ د. دبي علي.

- نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية أ/ د. عبيد مصطفى.
- نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة د/ مجاهدي الطاهر.
- رئيس قسم علم النفس أ/ د. عمر عمور.
- اختيار العينة الاستطلاعية (عينة التقنين).
- التأكد من صدق وثبات أداة البحث وذلك بإخضاع الأداة الخاصة بقياس الاتجاهات المعدة من طرف الباحثة إلى التحكيم وتوزيعها على العينة الاستطلاعية والخروج بأداة الدراسة في صورتها النهائية.
- اختيار عينة الدراسة الأساسية.

3- إخضاع العبارات للتحكيم:

للتأكد من صدق أداة الدراسة المعدة من طرف الباحثة، تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس التابعين لجامعة محمد بوضياف المسيلة، حيث بلغ عددهم **(11)** محكما كما هو موضح في **الملحق رقم (02)**، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان وما يشمله من محاور وعبارات من اجل تحديد ما يلي:

- دقة وسلامة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبيان.
- مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تندرج تحته.
- مدى ملائمة بدائل الإجابة للعبارات.
- مدى وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة.
- مدى صلاحية عبارات الاستبيان.
- اقتراح عبارات مهمة.
- حذف عبارات أو استبدالها.

وفي ضوء الملاحظات والاقتراحات التي قدمها الأساتذة المحكمين، تم إعادة صياغة عبارتين مركبتين والتي لم تحصل على نسبة **95%** من الموافقة من طرف المحكمين واقتراح إضافة مجموعة أخرى في محوري التكوين والتقييم وذلك بطلب من الأستاذ المشرف فأصبح يحتوي على **40** عبارة موزعة على **3** محاور بعدما كان يحتوي على

30 عبارة وقد تمت صياغة بدائل الإجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي ذو البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، علما أن كل عبارات الاستمارة إيجابية الاتجاه أي تأخذ التدريجات **(5، 4، 3، 2، 1)** كما هي على الترتيب حيث أن:

- أعلى درجة يمكن لأي فرد الحصول عليها في هذا الاستبيان هي **200** درجة وهذا إذا أجاب المفحوص على كل العبارات والتي عددها **(40)** عبارة بالبديل (موافق بشدة) والذي يأخذ التدريجة **5**.
- متوسط الدرجات التي يمكن لأي فرد الحصول عليها في هذا الاستبيان هي **120** درجة وهذا إذا أجاب المفحوص على كل العبارات بالبديل **(محايد)** والذي يأخذ التدريجة **3**.
- أدنى درجة يمكن لأي فرد الحصول عليها في هذا الاستبيان هي **40** درجة وهذا إذا أجاب المفحوص على كل العبارات بالبديل **(معارض بشدة)** والذي يأخذ التدريجة **1**.

4- حدود الدراسة الاستطلاعية:

أ/ الحدود الزمانية:

امتدت الدراسة الاستطلاعية من **2017/04/02** إلى **2017/04/09** بداية من حصر المجتمع الأصلي للدراسة بمساعدة رؤساء أقسام كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بالمسلية إلى غاية التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

ب/ الحدود المكانية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في جامعة المسيلة وبالتحديد في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بأقسامها السبعة (قسم التاريخ، قسم علم النفس، قسم علم الاجتماع، قسم الإعلام والاتصال، قسم الفلسفة، قسم العلوم الإسلامية، الجذع المشترك علوم إنسانية).

5 - عينة الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من العينة الاستطلاعية هو التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة حيث قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من **(30)** أستاذ وأستاذة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ليتم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية).

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية	العدد الإجمالي	مجموع النسب المئوية
الجنس	ذكور	24	% 80	30	%100
	إناث	06	% 20		
الدرجة العلمية	أستاذ محاضر (أ)	07	%2.33	30	%100
	أستاذ محاضر(ب)	06	%20		
	أستاذ مساعد (أ)	08	%26.66		
	أستاذ مساعد (ب)	07	%23.33		
	أستاذ تعليم عالي	02	%6.66		

6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

خلصت الدراسة الاستطلاعية إلى التالي:

- إحصاء المجتمع الأصلي للدراسة من الأساتذة التابعين لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من جامعة المسيلة والمقدر عدد **228** أستاذ وأستاذة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من **30** أستاذ وأستاذة فكانت النتائج كما يلي:

أ- الثبات:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة **ألفا كرونباخ** القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,83 ونجد أيضا أن محاوره كذلك جاءت بنفس القيم تقريبا حيث بلغ في المحور الأول 0.80 وفي المحور الثاني 0.80 وفي المحور الثالث 0.75، ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الاول	802,0	9
المحور الثاني	801,0	16
المحور الثالث	,7500	15
الكلي	831,0	40

ب- الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

1.1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الانتقاء:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول **(الانتقاء)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,80) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول **(الانتقاء)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الانتقاء مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0,696**	**العبارة 6**	0,557**
العبارة 2	0,708**	**العبارة 7**	0,479**
العبارة 3	0,802**	**العبارة 8**	0,519**
العبارة 4	0,658**	**العبارة 9**	0,496**
العبارة 5	0,660**	(الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا** 0.01)	

2.1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التكوين، مدته، والإشراف.

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(التكوين، مدته، والإشراف)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له كلها دالة فمنها ما هو دال إحصائيا عند

مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (12) عبارة، وهي (10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 24، 25) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,61) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,24) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (24) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (4) عبارات وهي ذات الأرقام (14، 19، 20، 23) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,46) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,37) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (**التكوين، مدته، والإشراف**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التكوين، مدته، والإشراف مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 10	0,479**	العبارة 18	0,559**
العبارة 11	0,504**	العبارة 19	0,389*
العبارة 12	0,542**	العبارة 20	0,385*
العبارة 13	0,486**	العبارة 21	0,510**
العبارة 14	0,462*	العبارة 22	0,505**
العبارة 15	0,619**	العبارة 23	0,378*
العبارة 16	0,613**	العبارة 24	0,486**
العبارة 17	0,519**	العبارة 25	0,613**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).**			
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*.			

3.1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التقييم:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (التقييم) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له كلها دالة فمنها ما هو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، وهي (28، 30، 31، 35، 36، 37) حيث

تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فعددها (9) عبارات وهي ذات الأرقام (26، 27، 29، 32، 33، 34، 38، 39، 40) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,45) كـــأعلى ارتباط كان بين العبارة (27) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (40) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (**التقييم**) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التقييم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 26	0,429*	العبارة 34	0,433*
العبارة 27	0,458*	العبارة 35	0,582**
العبارة 28	0,592**	العبارة 36	0,466**
العبارة 29	0,431*	العبارة 37	0,533**
العبارة 30	0,623**	العبارة 38	0,418*
العبارة 31	0,614**	العبارة 39	0,405*
العبارة 32	0,382*	العبارة 40	0,365*
العبارة 33	0,419*	**)0.01 (الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا****	
		)0.05 (الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*	

4.1- الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية الاستبيان ككل:

تم حساب الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل حيث جاءت هي الأخرى كلها دالة إحصائيا حيث بلغت قيمة ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.45)، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغ (0.86)، في حين أن ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل بلغ (0.74)، وهذا يعني أن الاستبيان صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل

المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول (الانتقاء)	*00,45
المحور الثاني (التكوين والإشراف والمدة)	**610,8
المحور الأول (التقييم)	**7480,
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).**	
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*.	

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في البحث هو أساس لكل دراسة ولاسيما في الميادين الاجتماعية العلمية فهو يكسب البحث طابعه العلمي والباحث هو الذي يعي ويعرف كيف يختار المنهج المناسب لدراسته لأن نتائج بحثه مرتبطة ارتباطا وثيقا بنوع المنهج المناسب، وانسب منهج نوظفه في دراستنا هو المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يلائم طبيعة الموضوع المدروس.

وهذا ما ذهب إليه عمار بوحوش بقوله "أن صحة وسلامة الطريقة المستخدمة في الوصول إلى الحقيقة العلمية هي التي تضفي على البحث أو الدراسة الطابع الجدي كما تؤثر أيضا في محتوى ونتائج البحث". **(عمار بحوش ومحمد محمود الذنيبات، 1995، ص 22)**

يعرف المنهج أيضا بأنه "مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه". **(رشيد زرواتي، 2007، ص119)**

إن اختيار المنهج الصحيح يعتمد أولا على طبيعة المشكلة، وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة والتي تبحث في "اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة نحو دكتوراه الطور الثالث"، فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي باعتباره أنسب منهج لهذه الدراسة وهو"دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا". **(يوسف عبد الأمير طباجة، 2007، ص 319)**

2- مجتمع وعينة الدراسة:

بعد تحديد الباحث لمشكلة البحث وفرضياته وقبل تحديد أداة القياس أو جمع المعلومات، لا بد له من تحديد مجتمع الدراسة، لأن صياغة الفرضية تكون على شكل عبارة تتكون من متغيرات تدل على سمات أفراد أو أشياء تشكل المجتمع الإحصائي والذي يعرف بأنه جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث. **(عدس وآخرون، 1992، ص 109)**

وإذا استطاع الباحث إجراء دراسته على جميع أفراد المجتمع، فإن دراسته تكون ذات نتائج أقرب للواقع وأكثر دقة، ولكن الباحث قد يجد صعوبة في التعامل مع كل مشاهدة من مشاهدات المجتمع لعدة أسباب، مما يضطره لإجراء الدراسة على مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، وهذه المجموعة نسميها عينة الدراسة.

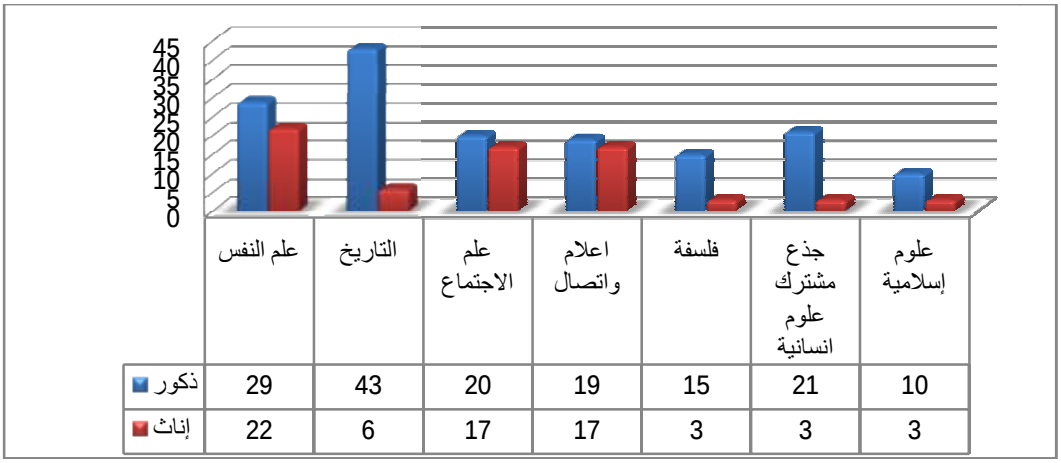
يتكون مجتمع الدراسة الحالية من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بأقسامها السبعة للسنة الجامعية **(2016-2017)** وقد بلغ إجمالي عدد الأساتذة في هذه الأقسام **(228)** أستاذ وأستاذة، والجدول رقم **(09)** يوضح ذلك.

الجدول رقم (09): يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس، التخصص.

المتغيرات		التخصص							
		علم النفس	التاريخ	علم الاجتماع	إعلام واتصال	فلسفة	جذع مشترك علوم إنسانية	علوم إسلامية	المجموع
الجنس	ذكور	29	43	20	19	15	21	10	157
	إناث	22	6	17	17	3	3	3	71
الإجمالي		51	49	37	36	18	24	13	228

يبين الجدول رقم **(09)** توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية، حيث يقدر عدد الأساتذة من قسم علم النفس بـــ **(51 فرد)** أي بنسبة **(22.36%)**، أما الأساتذة من قسم التاريخ يقدر عددهم **(49 فرد)** بنسبة **(21.49%)**، أما بالنسبة لأساتذة قسم علم الاجتماع فيقدر عددهم بـــ **(37 فرد)** أي بنسبة **(16.22%)**، أما أساتذة قسم إعلام واتصال فيقدر عددهم بـــ **(36 فرد)** أي بنسبة **(15.78%)**، يقدر عدد الأساتذة من قسم فلسفة بـــ **(18فرد)** أي بنسبة **(7.89%)**، أما الأساتذة من قسم جذع مشترك علوم

إنسانية فيقدر عددهم بـــ **(24)** بالنسبة **(10.52%)** أما أساتذة قسم علوم إسلامية فيقدر عددهم بـــ **(13)** أي بنسبة **(5.70%)**، كما هو موضح في الشكل **(02)**.

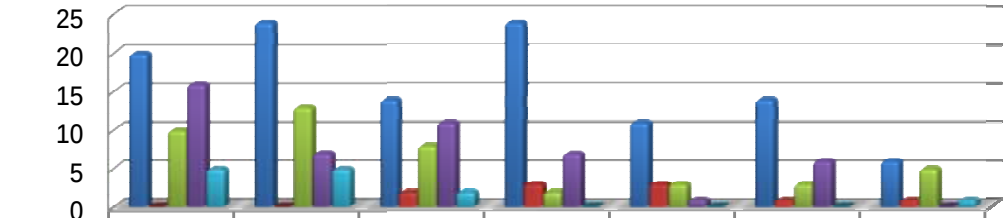


الشكل رقم (02): يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس، التخصص.

الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي، التخصص، والدرجة العلمية.

المتغيرات		التخصص							
		علم النفس	التاريخ	علم الاجتماع	إعلام واتصال	فلسفة	جذع مشترك علوم إنسانية	علوم إسلامية	المجموع
الدرجة العلمية	أ مس أ	20	24	14	24	11	14	6	113
	أ مس ب	0	0	2	3	3	1	1	10
	أ مح أ	10	13	8	2	3	3	5	44
	أ مح ب	16	7	11	7	1	6	0	48
	أ ت ع	5	5	2	0	0	0	1	13
الإجمالي		51	49	37	36	18	24	13	228

يبين الجدول رقم **(10)** توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص والدرجة العلمية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة كما هو موضح في الشكل **(03)**.



	علم النفس	التاريخ	علم الاجتماع	اعلام واتصال	فلسفة	جذع مشترك علوم انسانية	علوم إسلامية
أ مس أ	20	24	14	24	11	14	6
أ مس ب	0	0	2	3	3	1	1
أ مح أ	10	13	8	2	3	3	5
أ مح ب	16	7	11	7	1	6	0
أ ت ع	5	5	2	0	0	0	1

الشكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص، والدرجة العلمية العينة

تلعب العينة دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث الإمبريقي، وتعرف على أنه النموذج الذي يجري معظم العمل عليه، وهي في العلوم الإنسانية معبر عنها بالإنسان، الذي يعتبر الوحيد ضمن المجموعة التي يبني الباحث عمله عليها، والمأخوذة من المجتمع الأصلي شريطة تمثيله أحسن تمثيل، يقول في هذا (**رشيد زرواتي، 2002، ص 191**): "هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي تجري عليها الدراسة، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله"، وتعرف كذلك «تمثل العينة جزء من المجتمع الأصلي أو مجموعة من المفردات التي يجرى عليها البحث. العينة هي تلك التي تختار بشكل يجعلها ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا وعندئذ يستطيع الباحث أن يستخلص من دراسة العينة نتائج تصلح للتعبير عن المجتمع بأكمله». (**لخضر عزوز، 2004 ص 26**)

نوع العينة وطريقة اختيارها:

لاختيار نوع معين من العينة لابد من الرجوع أولا إلى طبيعة مشكلة الدراسة، فقد تتطلب هذه الأخيرة (المشكلة) نوعا معينا من العينات دون أخرى، وتتطلب داخل النوع صنفا من المعاينة يكون أكثر ملائمة. (**موريس أنجرس، 2004، ص316**)

ولقد اقتضت منا طبيعة الموضوع والمجال البشري للدراسة اللجوء إلى العينة العشوائية الطبقية (**زرواتي، 2002، ص 197، 198**) والتي تعرف على أنها العينة التي يعتمد الباحث فيها على تقسيم المجتمع إلى مستويات والتي تختار من المجتمع الأصلي

المقسم إلى طبقات يمثل كل منها مستوى أو فئة من مستويات المتغير موضع الدراسة حيث تمثل تلك الطبقات في العينة المختارة، وهو أسلوب يجمع بين ميزتين (الاختيار العشوائي، وضمان تمثيل كل طبقة في العينة المختارة) وبما أن الدراسة الحالية مركزة على قياس نوع ودرجة اتجاه أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فإن الباحثة قامت بتقسيم هذا المجتمع حسب الجنس والدرجة العلمية، ثم بعد ذلك تم الاعتماد على نسبة معينة وفقا لحجم المجتمع وقد حددت هذه النسبة بـــ 52% من إجمالي حجم المجتمع الأصلي، بما أن مجتمع الدراسة يتكون من (228) أستاذا وأستاذة كما هو موضح في الجدول (10) والشكل (3).

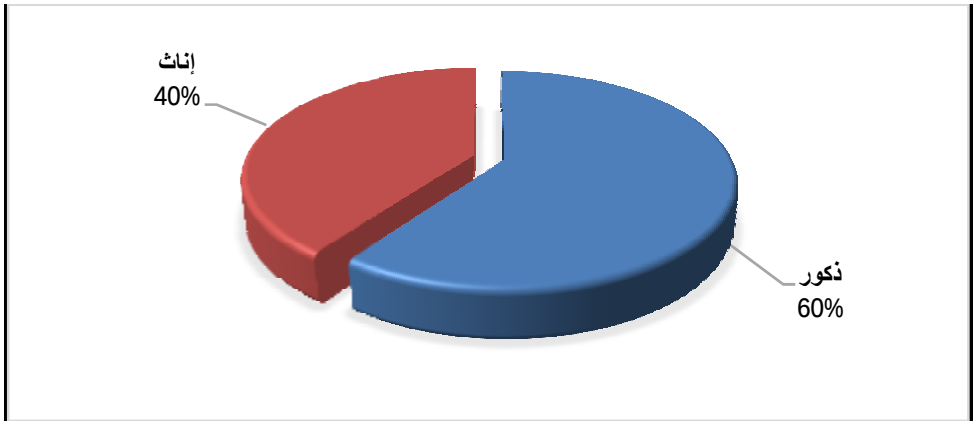
ومنه فإن حجم عينة الدراسة الأساسية بلغ 118.56 وقد قامت الباحثة بتقريبها إلى 120 فردا موزعين حسب الخصائص التالية:

- **بالنسبة للجنس:**

الجدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	72	%60
إناث	48	%40
المجموع	120	%100

يبين الجدول رقم **(11)** توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، حيث يقدر عدد الذكور بـــ **(72)** فرد أي بنسبة **(60%)**، وعدد الإناث بـــ **(48)** فرد أي بنسبة **(40%)**، كما هو موضح في الشكل التالي:



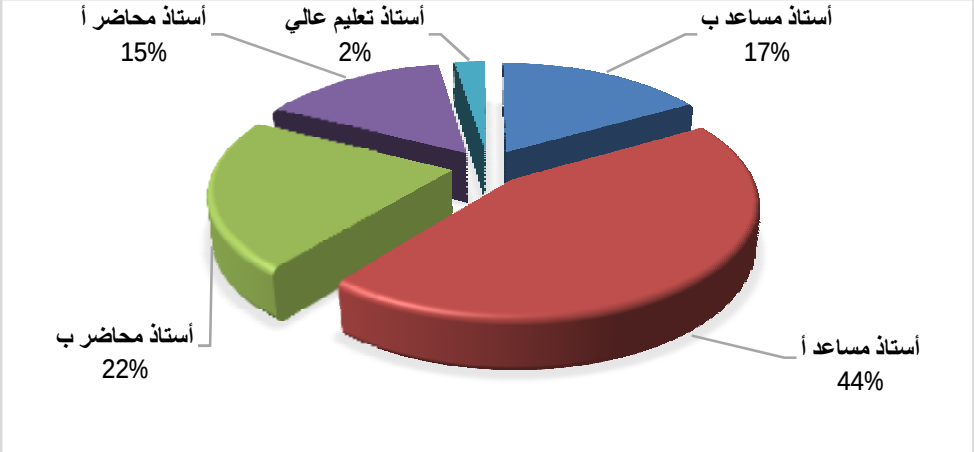
الشكل رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

- **بالنسبة للدرجة العلمية:**

الجدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد (أ)	53	%44
أستاذ مساعد (ب)	20	%17
أستاذ محاضر (أ)	18	%15
أستاذ محاضر (ب)	26	% 22
أستاذ التعليم العالي	03	% 2
المجموع	201	%100

يبين الجدول رقم **(12)** توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية، حيث يقدر عدد أستاذ مساعد(أ) بـ **(53 فرد)** أي بنسبة **(44%)**، أما عدد أستاذ مساعد (ب) يقدر عددهم **(20 فرد)** بنسبة **(17%)**، أما بالنسبة عدد أستاذ محاضر (أ) فيقدر عددهم بـ **(18 فرد)** أي بنسبة **(15%)**، أما عدد أستاذ محاضر (ب) فيقدر عددهم بـ **(26 فرد)** أي بنسبة **(22%)**، يقدر عدد أستاذ تعليم العالي بـ **(03 أفراد)** أي بنسبة **(2%)**، كما هو موضح في الشكل التالي:

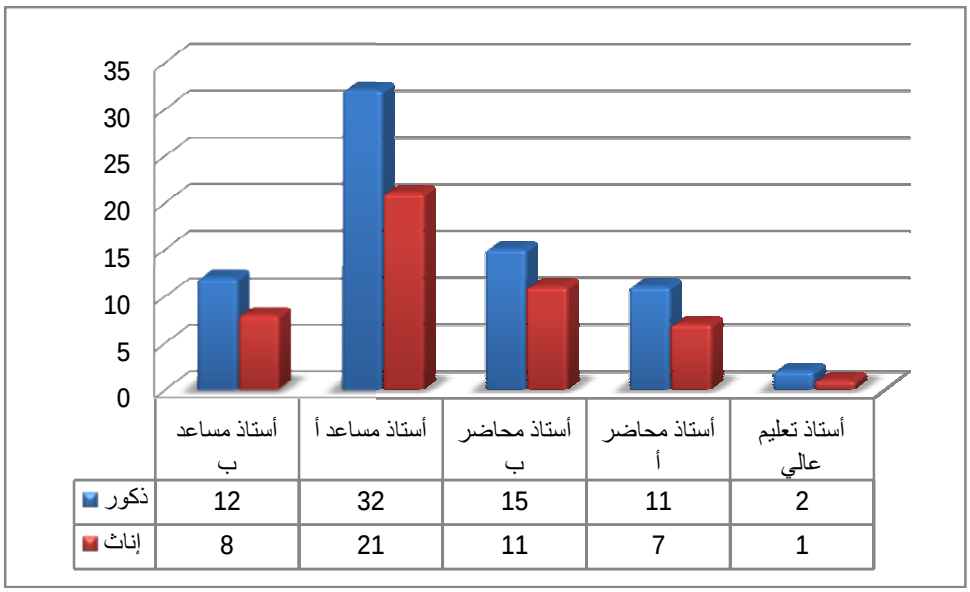


الشكل رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية

الجدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية

		الدرجة العلمية				
		أستاذ مساعد(ب)	أستاذ مساعد (أ)	أستاذ محاضر(ب)	أستاذ محاضر(أ)	أستاذ تعليم عالي
الجنس	ذكور	12	32	15	11	2
	إناث	8	21	11	7	1

يبين الجدول رقم **(13)** توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة الجنس و الدرجة العلمية، حيث يقدر عدد أستاذ مساعد (أ) الذكور بـــ **(12 فرد)** أي بنسبة **(8%)**، أما عدد أستاذ مساعد (أ) الإناث يقدر عددهم **(08 فرد)** بنسبة **(0.51%)** وعدد أستاذ مساعد (ب) ذكور فيقدر عددهم بـــ **(32 فرد)** أي بنسبة **(21.33%)**، أما عدد أستاذ مساعد (ب) الإناث يقدر عددهم بـــ **(21 فرد)** أي بنسبة **(17.5%)**، يقدر عدد أستاذ محاضر (ب) ذكور بـــ **(15)** بنسبة **(12.5%)** وعدد أستاذ محاضر (ب) إناث **(11)** بنسبة **(9.16%)** يقدر عدد أستاذ محاضر (أ) ذكور بـــ **(11)** بنسبة **(9.16%)** وعدد أستاذ محاضر (أ) إناث **(07)** بنسبة **(5.83%)** ويقدر عدد أستاذ التعليم العالي بـــ **(02)** ذكور بنسبة **(1.66%)**. يقدر عدد أستاذ التعليم العالي إناث بـــ **(01)** بنسبة **(0.83%)**، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية

3- حدود الدراسة الأساسية:

أ-الحدود المكانية:

إن إجراء تحديد الباحث للحدود المكانية الذي ستجرى فيه الدراسة الميدانية، إجراء عملي منهجي مهم، ذلك لأنه يسمح للباحث بتحديد الإمكانيات المادية اللازمة لجمع البيانات الميدانية، التي تمكنه من التحقق من صحة الفرضيات التي صاغها، ونظرا لكون الدراسة الحالية تهدف إلى دراسة "اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة نحو دكتوراه الطور الثالث".

فقد شمل المجال الجغرافي للدراسة على جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

ب-الحدود الزمنية:

يقصد بالمجال الزمني للدراسة المدة التي استغرقها الباحث في تحضير الدراسة الميدانية المكملة للجانب النظري من البحث، الذي عنوانه "اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة نحو دكتوراه الطور الثالث".

كانت بداية الدراسة الميدانية في شهر مارس حتى أواخر شهر أفريل وكانت على مرحلتين:

المرحلة الأولى: كانت من **2017/03/10** إلى غاية **2017/04/03** بالنسبة للدراسة الاستطلاعية.

المرحلة الثانية: كانت من **2015/04/05** إلى غاية **2015/04/20** بالنسبة للدراسة الأساسية.

حيث تم بعدها تطبيق الطرق الإحصائية من أجل تحويل المعلومات المتحصل عليها إلى بيانات قابلة للقياس.

ج-الحدود البشرية:

المعنيون بالدراسة الحالية هم الأساتذة التابعين لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة المسيلة للموسم الدراسي **2017/2016** والمقدر عددهم بـــ **(228)** أستاذ وأستاذة موزعين على أقسام الكلية السبعة، قسم علم النفس بقوام **(51)** أستاذا، وقسم التاريخ بـــ **(49)** أستاذا قسم علم الاجتماع بـــ **(37)** أستاذا، قسم علوم إعلام واتصال بـــ **(36)**

أستاذا، قسم العلوم الإنسانية **(24)** أستاذا قسم علوم إسلامية بـــ **(13)** أستاذا، قسم الفلسفة بـــ **(18)** حسب القائمة الاسمية للأساتذة المستخرجة من الكلية المعنية بالدراسة الحالية.

4- أدوات الدراسة:

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الأنسب للأدوات الملائمة لجمع البيانات والمعلومات، والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيحها لكي تحقق درجة عالية من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها من جراء تطبيقها. **(محمد علي محمد، 1984، ص 744)**

وهذا ما نسعى إلى تحقيقه، حيث اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها بناءا على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف طبيعة اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث.

وهي: استبيان الاتجاهات نحو نظام دكتوراه الطور الثالث من إعداد الباحثة.

أ- استبيان الاتجاهات:

قامت الباحثة بإعداد استبيان خاص بالاتجاهات نحو نظام دكتوراه الطور الثالث، وفق الأسس والأساليب العلمية المتبعة في بناء الاستبيان لتغطي من خلاله عدد من جوانب الموضوع استنادا لمفهوم الاتجاه الذي تتبناه الدراسة الحالية.

- خطوات بناء الاستبيان:

مر بناء الاستبيان بعدة خطوات وهي:

أولا: الاطلاع على التراث النظري المتصل بمفهوم الاتجاه ومكوناته والذي مكننا من جمع الكثير من المعلومات.

ثانيا: الاعتماد على المعلومات الميدانية المتعلقة بطبيعة نظام دكتوراه الطور الثالث.

ثالثا: الاعتماد على القوانين والقرارات المحددة لتنظيم التكوين في الطور الثالث من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه، كما تم في هذه المرحلة تحديد النقاط الرئيسية والفرعية التي يتناولها الاستبيان، وذلك مع مراعاة الشروط التالية:

- ضرورة وضوح عبارات الاستبيان وعدم تكرارها.
- يجب أن تعبر العبارة عن معنى واحد فقط.
- السلامة اللغوية لكل عبارة.

- ارتباط كل عبارة بالمؤشر الذي تقيسه.
- الابتعاد عن العبارات الغامضة وذات معنى مزدوج.
- ارتباط العبارات بالمحاور الثلاثة الرئيسية.

رابعا: صياغة عبارات الاستبيان في صورته الأولية وتكون الاستبيان من **30** فقرة.

خامسا: عرض الاستبيان في صورته الأولية على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس من جامعة المسيلة والبالغ عددهم **(11)** محكما **(ملحق رقم 02)** وكما هو موضح في الدراسة الاستطلاعية، مما نتج عن ذلك إضافة **10** عبارات للاستبيان وبذلك أصبح يحتوي على **40** عبارة موزعة على **03** محاور (أبعاد).

سادسا: توزيع الاستبيان المعدل على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) أستاذ وأستاذة، وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس تم التحقق من أن للاستبيان درجة كبيرة من الصدق والثبات ولم تحذف أي عبارة حيث بقي الاستبيان في صورته الأولى المتكونة من **40** عبارة.

- **وصف وتصحيح الاستبيان**:

يتكون الاستبيان من قسمين:

القسم الأول: يتضمن بيانات أولية تتعلق بالمبحوثين والمتمثلة في الجنس، والدرجة العلمية.

القسم الثاني: تضمن عبارات استبيان الاتجاهات نحو نظام دكتوراه الطور الثالث.

يتكون المقياس من **40** فقرة موزعة على **03** محاور هي: (الاتجاهات نحو نظام الانتقاء للدخول في مسابقة الدكتوراه، الاتجاهات نحو التكوين مدته، والإشراف في الدكتوراه الاتجاهات نحوى التقييم)، كما تتم الاستجابة على الاستبيان وفقا لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، والتصحيح يكون على التوالي بالدرجات **(5-4-3-2-1)** بالنسبة للعبارات، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان على محاوره الثلاثة.

الجدول رقم (14): يوضح توزيع عبارات الاستبيان على أبعاده.

الرقم	المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	الاتجاهات نحو نظام الانتقاء	1-2 -3-4-5 - 6 -7 -8 - 9	**09**
02	الاتجاهات نحو التكوين مدته والإشراف في الدكتوراه	10-11-12-13-14-15-16-17-18- 19-20-21-22-23-24-25	**16**
03	الاتجاهات نحو أساليب التقييم	26-27-28-29-30-31-32-33-34- 35-36-37-38-39-40	**15**

5-تقنيات وأساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Statistical Package for Social Sciences-SPSS)**، وبرنامج الإكسل **(Excel)** في تحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب المناسبة في التحليل والتي تعتمد أساسا على نوع البيانات المراد تحليلها وعلى أهداف وفرضيات الدراسة، وقد تم استخدام عدة أساليب إحصائية من أجل توظيف البيانات التي جمعت لتحقيق أغراض الدراسة، وفيما يلي الأساليب التي تم استخدامها كما يلي:

أ-بالنسبة للخصائص السيكومترية:

- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ في الثبات
- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون في تقدير الصدق بطريقة الاتساق الداخلي

ب-بالنسبة لفرضيات الدراسة:

- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية.
- اختبار الدلالة الإحصائية "**ت**" للعينة الواحدة مستقلتين **(T-test)**.
- اختبار الدلالة الإحصائية "**ت**" لعينتين مستقلتين **(T-test)**.
- اختبار الدلالة الإحصائية "**F**" تحليل التباين الأحادي.
- اختبار الدلالة الإحصائية "**ت**" لعينتين مستقلتين **(T-test)**.

خلاصة:

وكخلاصة لهذا الفصل يتبين لنا أنه لا يمكن أن يصل أي باحث إلى نتائج صادقة في بحثه إلا إذا كان هناك ترابط وتكامل بين فصوله النظرية والتطبيقية ولقد ركزنا في هذا الفصل على تحديد الإجراءات المنهجية والميدانية بدقة من خلال محاولتنا للتوصل إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية ومحاولة توجيه الفرضيات حسب ما تم التوصل إليه وحسب الدراسات السابقة المذكورة آنفاً في عرض وتحليل النتائج.

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

3- الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد القيام بعرض النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تفسير بنود استمارة بحثنا والتعليق على النتائج وهذا بغية الإجابة على التساؤلات التي طرحت في إشكالية البحث تبين أن هناك مجموعة نتائج مهمة بالنسبة لموضوع الدراسة سيتم مناقشتها في ضوء الفرضيات.

1- عرض نتائج الدراسة:

أولا: وصف نتائج محاور الاستبيان.

تم وصف نتائج استجابات الأفراد على عبارات الاستبيان وهذا باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقارنتها بالمتوسط النظري ثم الحكم على نوع اتجاه أفراد عينة الدراسة، فإذا كان سلبي أم إيجابي أم محايد عن طريق اختبار **(T-test)** للعينة الواحدة. فإذا كان المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط النظري للعبارة الواحدة والمقدر بـ 3 وكانت قيمة **(T-test)** موجبة ودالة دل ذلك على أن الاتجاه إيجابي بالنسبة للعبارة، وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من النظري، وقيمة **(T-test)** سالبة ودالة كذلك، فإن ذلك يدل على أن الاتجاه سلبي بالنسبة للعبارة. أما إذا كانت الفروق بين المتوسط الحسابي والنظري طفيفة وكانت قيمة **(T-test)** غير دالة فذلك يدل على حياد الاتجاه فكانت النتائج كالآتي:

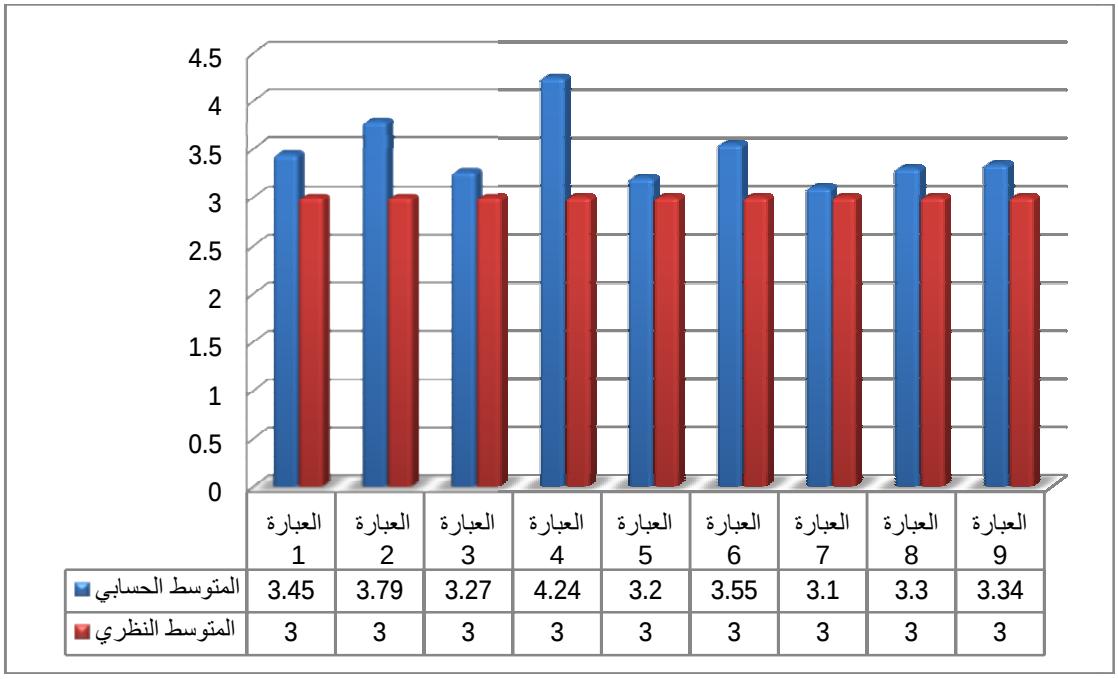
1- نتائج المحور الأول:

الجدول رقم (15) يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الأول

عبارات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار	نوع الاتجاه
العبارة 1	3,45	1,334	3	0,458	3,763	0,000	دال	إيجابي
العبارة 2	3,79	1,340	3	0,791	6,470	0,000	دال	إيجابي
العبارة 3	3,27	1,187	3	0,275	2,536	0,013	دال	إيجابي
العبارة 4	4,24	1,012	3	1,241	13,434	0,000	دال	إيجابي
العبارة 5	3,20	1,192	3	0,200	1,837	0,069	غير دال	محايد
العبارة 6	3,55	1,242	3	0,558	4,924	0,000	دال	إيجابي
العبارة 7	3,10	1,301	3	0,108	0,912	0,364	غير دال	محايد
العبارة 8	3,30	1,000	3	0,300	3,284	0,001	دال	إيجابي
العبارة 9	3,34	1,212	3	0,341	3,086	0,003	دال	إيجابي

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من جهة، وكذا الفرق بين المتوسطات النظرية والحسابية وقيم اختبار الدلالة الإحصائية قيمة (T-test) للعينة الواحدة أمكننا تحديد نوع اتجاه أفردا عينة الدراسة في كل عبارة من

عبارات المحور الأول. وعلى هذا، فإن العبارات التي كانت فيها الاتجاهات إيجابية نجدها في العبارات رقم (1، 2، 3، 4، 6، 8، 9)، في حين نجد أن العبارات التي كانت الاتجاهات حيادية فقد كانت في العبارات رقم (5، 7)، وعموما يمكن الحكم على المحور الأول بأن هناك اتجاهات إيجابية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث، كما هو موضح في الشكل التالي:



	العبارة 1	العبارة 2	العبارة 3	العبارة 4	العبارة 5	العبارة 6	العبارة 7	العبارة 8	العبارة 9
المتوسط الحسابي	3.45	3.79	3.27	4.24	3.2	3.55	3.1	3.3	3.34
المتوسط النظري	3	3	3	3	3	3	3	3	3

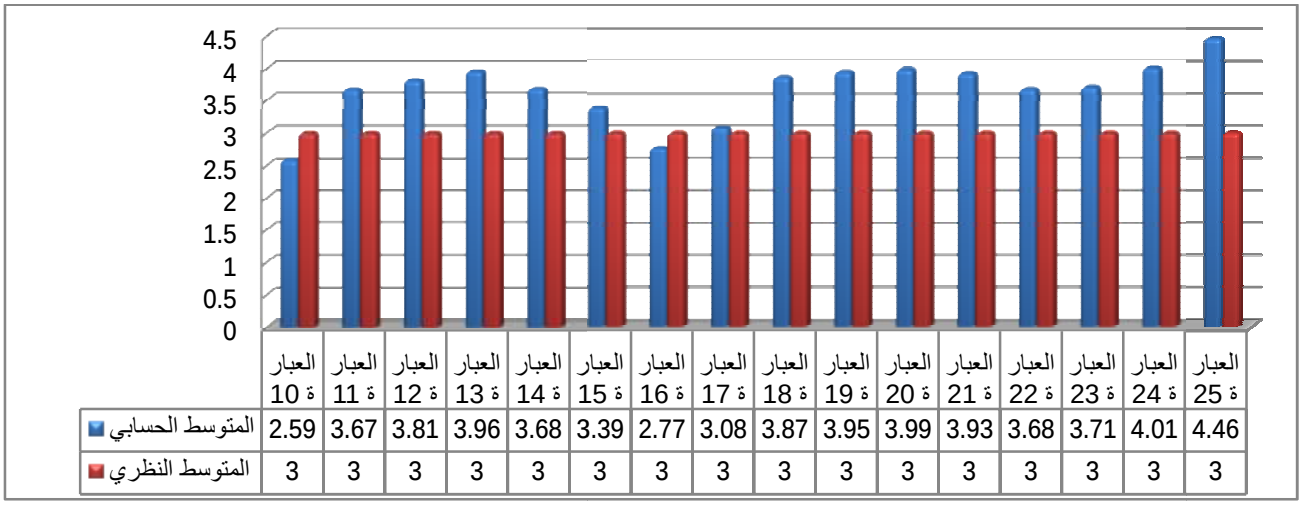
الشكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الأول

2- نتائج المحور الثاني:

الجدول رقم (16) يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الثاني

عبارات المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار	نوع الاتجاه
العبارة 10	2,59	1,423	3	-0,408	-3,143	0,002	دال	سلبي
العبارة 11	3,67	1,224	3	0,675	6,040	0,000	دال	إيجابي
العبارة 12	3,81	0,952	3	0,816	9,392	0,000	دال	إيجابي
العبارة 13	3,96	0,943	3	0,966	11,227	0,000	دال	إيجابي
العبارة 14	3,68	1,115	3	0,683	6,713	0,000	دال	إيجابي
العبارة 15	3,39	1,139	3	0,391	3,764	0,000	دال	إيجابي
العبارة 16	2,77	1,133	3	-0,225	-2,174	0,032	دال	سلبي
العبارة 17	3,08	1,081	3	0,083	0,844	0,400	غير دال	محايد
العبارة 18	3,87	0,992	3	0,875	9,662	0,000	دال	إيجابي
العبارة 19	3,95	0,795	3	0,950	13,048	0,000	دال	إيجابي
العبارة 20	3,99	0,930	3	0,991	11,677	0,000	دال	إيجابي
العبارة 21	3,93	0,876	3	0,933	11,662	0,000	دال	إيجابي
العبارة 22	3,68	0,840	3	0,683	8,911	0,000	دال	إيجابي
العبارة 23	3,71	1,070	3	0,716	7,334	0,000	دال	إيجابي
العبارة 24	4,01	0,934	3	1,016	11,915	0,000	دال	إيجابي
العبارة 25	4,46	0,808	3	1,466	19,862	0,000	دال	إيجابي

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من جهة، وكذا الفرق بين المتوسطات النظرية والحسابية وقيم اختبار الدلالة الإحصائية **(T-test)** للعينة الواحدة أمكننا تحديد اتجاه أفردا عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات المحور الثاني. وعلى هذا، فإن العبارات التي كانت الاتجاهات فيها إيجابية فقد كانت في أرقام العبارات (11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25). أما العبارات التي كانت فيها اتجاهات أفراد عينة الدراسة سلبية فنجدها في أرقام العبارات (10، 16) في حين نجد أن هناك عبارة واحدة فقط وهي رقم (17) كانت في الاتجاه المحايد. وعموما يمكن الحكم على البعد الثاني بأن الاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث كانت إيجابية، كما هو موضح في الشكل التالي:



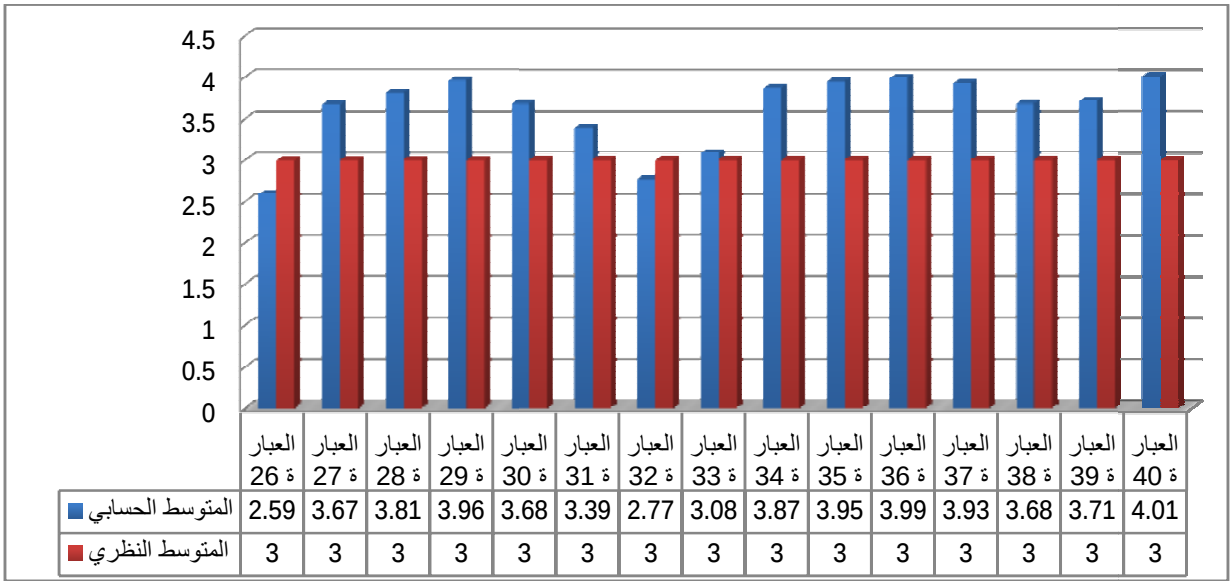
الشكل رقم (08) أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الثاني

3- نتائج المحور الثالث:

الجدول رقم (17) يوضح اتجاهات أفراد عينة الدراسة في المحور الثالث

عبارات المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار	نوع الاتجاه
العبارة 26	3,79	1,099	3	0,791	7,889	0,000	دال	إيجابي
العبارة 27	3,44	1,051	3	0,441	4,601	0,000	دال	إيجابي
العبارة 28	3,74	0,974	3	0,741	8,338	0,000	دال	إيجابي
العبارة 29	3,65	1,041	3	0,658	6,927	0,000	دال	إيجابي
العبارة 30	3,01	1,263	3	0,016	0,145	0,885	غير دال	محايد
العبارة 31	3,91	0,948	3	0,916	10,581	0,000	دال	إيجابي
العبارة 32	3,88	0,997	3	0,883	9,702	0,000	دال	إيجابي
العبارة 33	3,95	0,956	3	0,958	10,980	0,000	دال	إيجابي
العبارة 34	3,75	0,989	3	0,750	8,304	0,000	دال	إيجابي
العبارة 35	3,70	1,015	3	0,708	7,639	0,000	دال	إيجابي
العبارة 36	3,78	1,146	3	0,783	7,486	0,000	دال	إيجابي
العبارة 37	3,04	1,140	3	0,041	0,400	0,690	غير دال	محايد
العبارة 38	3,42	1,082	3	0,425	4,303	0,000	دال	إيجابي
العبارة 39	3,95	0,896	3	0,950	11,605	0,000	دال	إيجابي
العبارة 40	4,16	0,843	3	1,166	15,151	0,000	دال	إيجابي

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من جهة وكذا الفرق بين المتوسطات النظرية والحسابية وقيم اختبار الدلالة الإحصائية (**T-test**) للعينة الواحدة أمكننا تحديد اتجاه أفردا عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات المحور الثالث. وعلى هذا، فإن العبارات التي كانت فيها الاتجاهات إيجابية نجدها في العبارة رقم (26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 39، 40). وبالنسبة للعبارات التي كانت فيها الاتجاهات حيادية فقد كانت في أرقام العبارات (30، 37). وعموما يمكن الحكم على البعد الثالث بأن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث كانت إيجابية، كما هو موضح في الشكل التالي:



	العبارة 26	العبارة 27	العبارة 28	العبارة 29	العبارة 30	العبارة 31	العبارة 32	العبارة 33	العبارة 34	العبارة 35	العبارة 36	العبارة 37	العبارة 38	العبارة 39	العبارة 40
المتوسط الحسابي	2.59	3.67	3.81	3.96	3.68	3.39	2.77	3.08	3.87	3.95	3.99	3.93	3.68	3.71	4.01
المتوسط النظري	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

الشكل رقم (08) أعمدة بيانية توضح المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة مقارنة بالمتوسطات النظرية لعبارات المحور الثالث

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

نصت الفرضية العامة على: *"**اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو دكتوراه الطور الثالث**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:*

الجدول رقم (18) يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القرار
	120	120	145.12	13.32	119	20.66	دال

* دالة عند مستوى (**α =0.01**)

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (18) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على استبيان ككل والذي بلغ (145.12) أعلى تماما من المتوسط النظري للاستبيان والمقدر بـــ 120. بمعنى أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو دكتوراه الطور الثالث كانت إيجابية. وهذا ما أكدته قيمة (**T-test**) والتي بلغت (20.66) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) ودرجة حرية 119، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبيان. وهذا ما يسمح لنا بقَبول الفرضية العامة للدراسة والتي مفادها: *"**اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو دكتوراه الطور الثالث**".*

تتفق نتائج الفرضية العامة للدراسة في ملامحها العامة من حيث تناولها الاتجاهات لدى الأساتذة الجامعيين مع نتائج الدراسات الواردة في الجانب النظري لأنها تتناول طبيعة الاتجاهات لدى الأساتذة الجامعيين نحو أنظمة جديدة. وان كل الدراسات أبانت نتائجها عن اتجاهات ايجابية للأساتذة نحو نظم مختلفة تبنتها الجامعات في مختلف الجوانب سواء من ناحية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني كما في دراسة (حسين بركات، 2011)، أو توظيف الانترنت في البحث العلمي كما في دراسة (الدعيس، 2015)، أو استخدام التكنولوجيا وخاصة في أنشطتهم التدريسية كما في دراسة (ابوقديس وآخرون، 2010)، ودراسة (السبيعي، 2007) التي تناولت اتجاهات الأساتذة نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها. ودراسة (الموسى، 2009) والتي ركزت على اتجاهات

الأساتذة نحو استخدام تقنية المعلومات والتدريب أثناء الخدمة. ودراسة (كتمور، 2005) اتجاهات أساتذة الجامعة نحو استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم. عدى دراسة (دبي، 2015) والتي كانت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين. ومن منطلق التوافق من حيث الأهداف، والذي يمكن القول أنها توافقت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات.

واختلفت الدراسة الحالية في ملامحها عن الدراسات السابقة التي تناولت نظام (ل.م.د) في كونها تناولت نظام (ل.م.د) ككل من حيث التطبيق؛ على اعتبار أنه نظام جديد لإصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر، والإشكالية التي تتعلق بتطبيقه، ومردوده كدراسة (كركوش، 2012) التي جاءت نتائجها مخالفة لنتائج الدراسة الحالية. حيت كشفت عن اتجاهات سلبية للأساتذة الذين لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام (ل.م.د) الجديد. وهذا راجع لبعض المخاوف والصعوبات سببها عدم إشراكهم وتفعيلهم حول تطبيق نظام (ل.م.د) بالشكل الذي يسمح لهم فيما بعد بتطبيقه. عدم توفير الميكانزمات والآليات المختلفة في التجهيزات البيداغوجية والعلمية والبشرية والهيكلة والإعلام، وأن النظام الجديد سينجح. أما الصعوبات الملاحظة عليه فهي ناجمة عن كونه مشروعا جديدا غير مألوف، وان ذلك سيتلاشى حتما مع الزمن. ولعلى النتائج الحالية للدراسة جاءت لتؤكد التغيرات التي طالت نظام (ل.م.د) ككل والطور الثالث بشكل خاص.

كما اختلفت هذه الدراسة في ملامحها العامة عن الدراسات التي تناولت نظام (ل.م.د) من حيث الجوانب التقنية أكثر منها الجوانب التكوينية كما هو الحال في دراسة نذيرة (2015) التي حاولت الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام. فحسب تصورات أستاذة الجامعة التي جاءت سلبية في مجملها. فإن الصعوبات التي من شأنها عرقلت سير نظام (ل.م.د) تتمثل في نقص الهياكل والتجهيزات، وعدم تحسين البرامج وفوضى التأطير، كما سجلوا مشكلة في التسيير والتمويل. وقد تكون النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقدم دليلا على استعداد الأساتذة لدعم نظام دكتوراه الطور الثالث والمساهمة في إنجاحه.

- دراسة دبي علي (2016) التي هدفت إلى تقيم جودة التكوين في دكتوراه الطور الثالث ضعف الأداء على مستوى عملية التأطير والتدريس. مستوى تقيم عمليات الانجاز

جاءت دون الوسط منها: اختيار المشرف، عملية المناقشة في ثلاث سنوات، عملية التأطير والتدريس وغيرها.

وتفردت الدراسة الحالية بالتركيز على نظام التكوين في دكتوراه الطور الثالث تحديدا من حيث آليات الانتقاء للالتحاق بمسابقة الدكتوراه، والتكوين من حيث: المدة، آليات التكوين والإشراف، وكذلك التقييم. أما بالنسبة لنظام دكتوراه الطور الثالث فهو نظام تكوين تحكمه وتسيره لوائح خاصة، وتحكمه قوانين. وبالتالي، فإن اتجاهات الأساتذة قد لا تؤثر على نظام دكتوراه الطور الثالث من حيث كونه نظاما تسير وفقه مرحلة دكتوراه الطور الثالث ولا نقاش فيه، لكنها حتما تؤثر فيه من حيث دعمه، والمشاركة فيه، وتؤثر حتى في نوعية مخرجاته. وتفسر هذه النتيجة، بأن الاتجاه مفهوم محدد يتمثل في استعداد خاص عام يكتسبه الأفراد بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف المختلفة التي تعترضهم بأساليب معينة، قد تكون مؤيدة أو معارضة لتلك المواقف، أو محايدة.

كما يمكن النظر إلى هذه النتيجة من زاوية أخرى وهى درجة الوعي والنضج، والنظرة المستقبلية الذي يتميز بها الأستاذة الجامعيين نتيجة تكوينهم وخبراتهم الجامعية السابقة، بحيث وصلوا إلى درجة كبيرة من الوعي التي تُخولهم لتكوينَ اتجاهات ايجابية كانت أو سلبية، وحتى بالحياد نحو أي نظام جديد يندرج ضمن إصلاحات التعليم الجامعي. وقدرتهم على الدفع بهذه النظم قدما من اجل تحقيق القفزة النوعية التي تحتاجها المؤسسات الجامعية. وهذا ما أكدت عليه نظرية **كيرت ليفين** (**kurt lewin**) أن الاتجاهات تتكون بما يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، وتبعا لإمكانياته وخبراته السابقة التي مر بها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإن آليات الدراسة في الطور الثالث من نظام ل. م.د تسير وفق خطى النظم العالمية، وأن الجزائر تسعى جاهدة في سبيل تطوير قطاع التعليم العالي والتصدي قدر الإمكان للتحديات التي قد تقف عائقا دون تطبيقه، أو تأثر على جودة مخرجاته. حيث أُجرت إصلاحات عميقة في منظومة التعليم العالي؛ والتي حققت انجازات لا يستهان بها خلال السنوات الأخيرة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: "***اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث***"، *وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:*

الجدول رقم (19) يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث

المحور	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القرار
الاول	120	27	31.27	5.682	119	8.24	دال

* دالة عند مستوى (**α=0.01**)

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول ككل والذي بلغ (31.27) أعلى تماما من المتوسط النظري للمحور الأول والمقدر بـــ 27، بناء عليه فإن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث كانت إيجابية، وهذا ما أكدته قيمة (**T-test**) والتي بلغت (8.24) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**)، ودرجة حرية 119، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبيان. وهذا ما يسمح لنا بقبول الفرضية الأولى للدراسة والتي مفادها: ***اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث***.

يمكن دعم نتيجة الفرضية أو رفضها باعتمادنا على التراث النظري.

يمكن تفسير هذه النتيجة أن أسلوب الانتقاء في الطور الثالث دكتوراه (ل.م.د) يوفر فرص نجاح أكبر خاصة للطلبة المتفوقين لاعتماد التكوين على المسابقة على أساس الشهادة، وأن القانون الجديد رقم (547) بين أن النجاح في الدكتوراه يكون على أساس الترتيب النهائي على أساس الجدارة، بناء على المعدل المحصل عليه في اختبارات المسابقة الكتابية، وفي حالة التساوي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في مسار التكوين في الطور الثاني.

فهذا التنظيم جاء لينهي حالة الازدواجية القانونية الموضوعية، والإجرائية بين دكتوراه نظام كلاسيكي، ودكتوراه نظام جديد. حيث يسمح للالتحاق بالتكوين في دكتوراه الطور الثالث للمترشحين الحائزين على شهادة الماستر والماجستير على حد سواء؛ وذلك خلافا لما كان منصوصا عليه في القرار رقم 191 المؤرخ في 16 جويلية 2012 الذي يسمح بالمشاركة فقط لحاملي شهادة الماستر.

إلى أن هذا التوضيح، والتعديل في القرارات المسيرة لهذا النظام من شأنه أن يؤثر على توجهات الأساتذة الجامعيين بإتاحة أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات بخصوص طريقة سير نظام الانتقاء. وهذا ما ذهبت إليه **النظرية المعرفية ليروزبيرج وأيلسون** حيث أكدت على أهمية المكون المعرفي في الاتجاه. فالمكون المعرفي يساهم في بناء الإطار العام للاتجاهات، والتي تترجم على أرض الواقع بسلوكيات ملاحظة تمثل طبيعة الاتجاه (السلبي، إيجابي أو المحايد). وتتدرج تحت هذا المكون كل التصورات والمعارف والخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد نحو موضوع معين. إضافة أن **نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا ووالتز** اللذان أكدا على أن الاتجاهات متعلقة بالمجتمع، وتعلمها يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحكاة سواء للمحيط، الزملاء، ووسائل الإعلام. وبالتالي، فالاتجاهات الايجابية التي أبداها أساتذة الجامعة نحو آليات الانتقاء ما هي إلا انعكاس لما في البيئة الأكاديمية في الجامعة. ويمكن أن تُفسر هذه النتيجة كذلك على أن إدراك الأساتذة لأهمية عملية الانتقاء وما يترتب عنها من آثر إيجابيات على مخرجات العملية التكوينية في دكتوراه الطور الثالث ككل.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "***اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث***"، *وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:*

الجدول رقم (20) يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث

المحور	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القرار
الثاني	120	48	58.61	6.537	119	17.78	دال

* دالة عند مستوى (**α =0.01**)

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (20) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني ككل والذي بلغ (58.61) أعلى تماما من المتوسط النظري للمحور الثاني والمقدر بـــ 48. بناء عليه، فإن هناك اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث، وهذا ما أكدته قيمة (**T-test**) والتي بلغت (17.78) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) ودرجة حرية 119، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبيان. وهذا ما يسمح لنا بقبول الفرضية الأولى للدراسة والتي مفادها: ***اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث***.

يمكن تفسير النتيجة المتحصل عليها أن نظام تكوين دكتوراه الطور الثالث يتسم برنامجه بالمرونة والتنوع، خلوه من الضغوط التي يمكن أن تؤثر على طلبة الدكتوراه أثناء فترة التكوين. وهو يقوم على تثمين الجهود الذاتية لطلبة الدكتوراه، ويسعى إلى تحسين نوعية التكوين، وعدم التزامه بالحجم الساعي بحيث تعطى الأهمية للبحث والممارسة العملية، والدفع بطلبة الدكتوراه نحو المشاركة في التظاهرات العلمية، والتشجيع على النشر العلمي الذي من شأنه دعم الجانب الممارساتي لديهم. وهو بذلك يضمن تكوين نوعي خاصة من ناحية مميزات الأساتذة المشرفين على التكوين ممن هم صنف أساتذة التعليم العالي، أو من صنف أستاذ محاضر -أ-.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: "**اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (21) يوضح اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث

المحور الثالث	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القرار
	120	45	55.23	6.983	119	16.05	دال

* دالة عند مستوى (**0.01= α**)

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (21) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث ككل والذي بلغ (55.23) أعلى تماما من المتوسط النظري للمحور الثالث والمقدر بـــ 45، بناء عليه فإن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث كانت إيجابية، وهذا ما أكدته قيمة (**T-test**) والتي بلغت (16.05) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.01=α**) ودرجة حرية 119، وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي للاستبيان. وهذا ما يسمح لنا بقبول الفرضية الثالثة للدراسة والتي مفادها: ***اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية إيجابية نحو التقييم في تكوين دكتوراه الطور الثالث.***

ويمكن تفسر هذه النتيجة بأن نظام التقييم في دكتوراه الطور الثالث مرتبطة بعناصر أساسية ومتعددة، تأخذ بعين الاعتبار المسار التكويني لطالب الدكتوراه والجهود التي يبذلها خلال مسار التكوين ككل، من أجل إبقاء طالب الدكتوراه ضمن مسار علمي عملي يضمن حسن إعداده وتكوينه كباحث.

ويجب الإشارة إلى أن التنظيم الجديد ألزم الطالب بإتمام الجانب التكميلي من التكوين بدروس دعم المعارف في التخصص ومنهجية البحث، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، واللغات الأجنبية، وهي مدونة في ميثاق ودفتر طالب الدكتوراه. فهو يشكل دليلا مرجعيا والذي يحدد كيفيات متابعة وتقيم نشاط طالب الدكتوراه من حيث المنشورات العلمية،

والمداخلات، المناقشة بخصوص نشاطه العلمي خلال فترة التكوين، وتقديم الأطروحة، *وعلى هذا فإن أبرز اتجاهات الأساتذة من خلال المحاور جاءت وفق الترتيب التالي:*

الجدول رقم (22) يوضح ترتيب محاور الاستبيان بناءا على الفرق بين المتوسطات الحسابية والنظرية

محاور الاستبيان	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات الحسابية والنظرية	الترتيب
الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث	120	27	31.27	4,275	3
التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث	120	48	58.61	10,616	1
التقييم في نظام دكتوراه الطور الثالث	120	45	55.23	10,233	2

من خلال النتائج المبينة بالجدول رقم (22) وبناء على متوسط الفروقات بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات النظرية والتي بلغ بالنسبة للمحور الأول (4.27) وبالنسبة للمحور الثاني (10.61) وبالنسبة للمحور الثالث (10.23) نلاحظ أن محور "**التكوين في نظام دكتوراه الطور الثالث**" في الرتبة الأولى بأعلى فرق، وفي الرتبة الثانية جاء محور "**التقييم في نظام دكتوراه الطور الثالث**"، في حين حل في الرتبة الثالثة محور "**الانتقاء في نظام دكتوراه الطور الثالث**".

حيث يمكن تفسير هذه الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة بين محاور الاستبيان والتي كانت لصالح محور التكوين. ذلك، أن نظام التكوين، ومدته، والإشراف كما تم التطرق إليه في الفصول النظرية يتميز بالمرونة والتنوع في آلياته، كما أنه يدعم الجانب البحثي وبالموازاة مع الجانب الممارساتي، وذلك بالتشجيع على النشر، والمشاركات المختلفة في الأنشطة العلمية سواء كانت محلية، أو إقليمية أو دولية. في سبيل الرفع من نوعية مخرجات المؤسسات الجامعية لتعزيز البحث العلمي في مختلف التخصصات. كما جاء محور التقييم ثانيا بعد محور التكوين، وهذه نتيجة منطقية لسيرورة نظام دكتوراه الطور الثالث، وأن التقييم بمجمل آلياته كان موافقا لمقتضيات محور التكوين ومكملا له. وأن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو محور التقييم كانت في مجملها ايجابية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على: "**توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الجنس**"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الاتجاهات	ذكور	2,257	0,136	72	146,51	14,084	118	1,405	0.163	غير دال
	إناث			48	143,04	11,925				

* دالة عند مستوى (**0.05=α**)

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (**F**) بلغت (2.25) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.05=α**) وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (**T-test**) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو نظام دكتوراه الطور الثالث والتي بلغت في الذكور (146.51) وفي الإناث (143.04) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (**T-test**) والتي بلغت (1.40) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.05=α**) ودرجة حرية 118، وهذا يعني **عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الجنس**.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (بركات حسين، 2011) ودراسة (أبو قديس وآخرون، 2010) ودراسة (الدعيس، 2015) والتي لم تفرز نتائجها عن أي فروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو نظام دكتوراه الطور الثالث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه لا تأثير لعامل الجنس في اتجاهات أفراد عينة الدراسة. فالأساتذة من الجنسين ينظرون إلى الواقع بعين واحدة بغض النظر عن جنسهم، وأن تكوين الاتجاهات نحو مثل هكذا متغيرات لا يرتبط بالنوع (ذكر، أنثى) لأن الخصائص الشخصية متقاربة كالمستوى التعليمي، وانتمائهم لبيئة جامعية واحدة، وأنهم

يتلقون نفس التكوين، وتحكمهم نفس التنظيمات واللوائح. وتجمعهم أنشطة أكاديمية مشتركة.

كما جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (الموسى، 2009) التي كشفت عن وجود اختلاف في اتجاهات الأساتذة يُعزي لمتغير الجنس في محور صعوبات استعمال التقنية المعلومات والتدريب عليها أثناء الخدمة. وقد تكون هذه الاتجاهات السلبية مرحلية؛ بمعنى أنه ما إن يتم التدريب على التقنية والتحكم فيها سوف تتغير هذه الاتجاهات لتصير ايجابية، فهي مرتبطة بجانب الممارسة باستعمال أدوات جديدة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهذه الدراسة على: "**توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الرتبة العلمية**"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الاتجاهات	الدرجة العلمية	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
	المساعدين	0.090	0.765	73	144.41	13.070	118	-0,730	0.113	غير دال عند
	المحاضرين			47	146.23	13,768				

* دالة عند مستوى (**0.05=α**)

من خلال الجدول رقم (24) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (**F**) بلغت (0.09)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.05=α**)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (**T-test**) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو نظام دكتوراه الطور الثالث والتي بلغت عند الأساتذة المساعدين (144.41) وعند الأساتذة المحاضرين (146.23) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (**T-test**) والتي بلغت (0,73-) جاءت غير دالة عند مستوى (**0.05=α**) ومنه تم رفض فرضية البحث وبالتالي، قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق والتي مفادها: "**لا توجد فروق في اتجاهات الأساتذة نحو دكتوراه الطور الثالث تبعا لمتغير الرتبة العلمية**".

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لنتيجة دراسة (الموسى، 2009) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين اتجاهات الأساتذة يُعزى للرتبة العلمية في محور صعوبات استعمل التقنية؛ غير أنها لم تشر إلى أي الرتب كانت الفروق أكبر. كما جاءت النتائج موافقة لنتائج دراسة (كركوش، 2012) ودراسة (نذيرة، 2015) ودراسة (كتمور، 2005) ودراسة (أبو قديس وآخرون، 2010) ودراسة (حسين بركات، 2011) ودراسة (دعيس، 2015) التي كشفت كلها عن عدم وجود اختلاف يعزى لمتغير الرتبة العلمية.

ويجب الإشارة إلى أن هذه الدراسات تختلف في ملامحها عن الدراسة الحالية، بما في ذلك دراسة (كركوش، 2012) ودراسة (نذيرة، 2015) واللتان تناولتا نظام (ل.م.د) في مجمله، وأن تفسير الاختلاف في اتجاهات الأساتذة المرتبط بالرتبة العلمية يختلف عنه في الدراسة الحالية. وتفردت هذه الدراسة بتناولها لنظام دكتوراه الطور الثالث من حيت آليات الانتقاء، وآليات التكوين، وآليات التقييم. وأن اتجاهات الأساتذة ككل ايجابية باختلاف رتبهم؛ وهذه النتيجة جاءت موافقة للنتائج العامة لكل الدراسات السابقة التي تضمنها الجانب النظري بخصوص اتجاهات الأساتذة نحو النظم الجديدة التي تتبناها المؤسسات الجامعية قناعة منهم أن ذلك يدفع التعليم الجامعي نحو الريادة، وأن تستعيد المؤسسات الجامعية دورها في تخريج الكوادر المؤهلة لخدمة المجتمع.

3- استنتاج عام:

هدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) من منطلق المحاور الكبرى للطور الثالث وهي طريقة الالتحاق، التكوين (مدته والإشراف فيه)، وأسلوب التقييم، كما سعت إلى معرفة الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لبعض متغيرات الدراسة (الجنس، والدرجة العلمية)، وبعد الدراسة الميدانية والمعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

1- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) .

2- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو طريقة الانتقاء في دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د).

3- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو التكوين (مدته والإشراف فيه) في دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د).

4- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو التقييم في دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د).

5- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

خاتمة:

إن اتجاه الجزائر في إصلاح التعليم العالي وتبنيها نظام (ل.م.د) كنظام عالمي إنشاء في الدول الأنجلوسكسونية جاء لتأكيد غايات ومرامي كبيرة تصبو إليها الجزائر وهي معالجة الاختلالات التي كانت في النظام الكلاسيكي، و تحسين نوعية وجودة التعليم العالي وتطوير مجال البحث العلمي خاصة في ظل نظام العولمة الذي يحتم المنافسة في امتلاك المعرفة.

ومع أن هذا النظام حقق نتائج واضحة في الدول المتقدمة التي اعتمدنه، فإنه في الجزائر أسال الكثير من الحبر مع اختلاف كبير في أراء، واتجاهات القائمين على التعليم العالي عامة والأساتذة الجامعيين خاصة لصلته الوثيقة بنوعية مخرجاته وعلاقتها بتطور المجتمع محليا وعالميا.

لكن رغم التشكيك في هذا النظام ورغم كل الانتقادات الموجهة له، والتضارب في أراء واتجاهات العاملين به والمطبقين له كالأساتذة فانه يبقى في نظر الكثير منهم انه نظام إذا ما طبق بشكل صحيح مع توفير الإمكانات والتجهيزات والتمويل اللازم فإنه سيجعل من الجامعة الجزائرية تنافس وتتفوق.

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) بالتناول النظري لموضوع الاتجاهات وكذلك للإصلاحات التي شملت نظام التعليم العالي في الجزائر وتبني نظام (ل.م.د) ليسانس، ماستر، دكتوراه، والتنظيم القانوني الذي ينظم عمليات سير دكتوراه الطور الثالث، ومن بين هذه العمليات اخترنا عملية الانتقاء، وعملية التكوين، مدته، والإشراف عليه، وعملية التقييم، وبعد التطبيق الميداني باستخدام الاستبيان المعد لقياس الاتجاهات الأساتذة نحو دكتوراه الطور الثالث، دلت النتائج على أن:

- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو الانتقاء** في دكتوراه الطور الثالث.
- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو التكوين** في دكتوراه الطور الثالث.
- اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **إيجابية نحو التقييم** في دكتوراه الطور الثالث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث تعزى لمتغير الرتبة العلمية.
- **اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية إيجابية نحو نظام دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د).**

اقتراحات وآفاق بحثية:

من خلال هذه الدراسة والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن استنباط بعض الاقتراحات والآفاق البحثية، تفتح مجالات بحثية مختلفة في ميدان التعليم العالي بشكل عام، والتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشر بمتغيرات الدراسة تتضمن هذه الاقتراحات ما يلي:

- وضع إستراتجية تهدف إلى ربط الجامعات الجزائرية بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي، انطلاقا من خصوصية العلوم الإنسانية والاجتماعية ودورها في عملية التنمية الشاملة.
- إشراك الخبراء والأساتذة الباحثين في تقييم وتقويم مرحلة ما بعد التدرج على مستوى كل جامعة محلية، ومن ثم بلورة رؤية إصلاحية شاملة على المستوى الوطني.
- من واجب المؤسسات الجامعية تفعيل الإجراءات والتدابير التي يتم من خلالها ربط مشاريع البحث التي تتم عبر مختلف المستويات (خاصة منها رسائل الدكتوراه) ومختلف المخابر في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- وضع اتفاقيات مع الشريك الاقتصادي والتي من شأنها تسهيل للطلبة القيام بتربصات في مختلف المؤسسات العمومية والخاصة.
- إشراك أكبر عدد ممكن من الأساتذة الفاعلين على مستوى المؤسسة الجامعية، لتقديم مقترحاتهم في شكل إجراءات وتدابير تمكن من تجاوز الهفوات والاختلالات التي رافقت تطبيق هذا النظام التعليمي الجامعي. مقترح عملي تنظيمي (اقتراح إنشاء خلية على مستوى كل جامعة تهتم بنظام التكوين في الدكتوراه).
- صياغة مقترحات عملية قابلة لتنفيذ على أرض الواقع، أي تتلائم والبيئة الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية الجزائرية وان كانت مقتبسة من تجارب جامعية عالمية.
- إجراءات بديلة تستهدف تحسين مستوى التكوين، ما يهم حاليا هو التحسين من طور الدكتوراه من خلال توحيد نمط التكوين، للانتقال من منطق التأليف إلى التكوين.
- إسهام برامج وبحوث الدراسات العليا في أولويات التنمية.
- تخصيص المكاتب لطلبة الدكتوراه لتمكينهم من التفرغ للأبحاث العلمية.

- تفعيل الدورات الخاصة بمجال تخصص الطلبة لتمكينهم من مواكبة كل جديد وفق تخصصهم ومسارهم، وهذا من خلال الاتفاقيات الدولية مع الجامعات الأجنبية أو الهيئات الوطنية أو العالمية.
- تدعيم تكوين طلبة الدكتوراه في مختلف التخصصات كاللغات و الإعلام الآلي وغيرها لترقية معارفهم وصقل مهاراتهم.
- توفير الوسائل الممكنة لمساعدة الطلبة في البحث العلمي كقاعات البحث التي تحتوي على المراجع و قاعات الإنترنت وتسهيل تنقلاتهم في سبيل طلب العلم والبحث.
- إيجاد نقطة ربط بين طلبة الدكتوراه في كل الجامعات سواء الداخلية أو الخارجية لتبادل المعلومات، الخبرات والانشغالات، ويمكن أن يكون هذا من خلال القيام بأيام دراسية يشارك فيها طلبة الدكتوراه ل م د من كل الجامعات الوطنية أو ندوات لطرح انشغالاتهم...الخ.
- توجيه الدراسات العليا للبحث في المسائل المتعلقة بالمستجدات العالمية، والاحتياجات القومية.
- إنشاء لجان مختصة تسهر فعليا على متابعة وتطبيق وتقويم نظام دكتوراه الطور الثالث في كل مراحله، ووضع خطط مستقبلية.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول نظام الدكتوراه الطور الثالث، من قبل الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لما لها من أهمية في مجال البحث العلمي وارتباطه ارتباطا وثيقا بالتنمية المستدامة للمجتمع وللدولة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- الكتب:

1. أحمد عبد اللطيف وحيد (2001)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
2. جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي (دت)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.
3. حامد عبد السلام زهران (1984)، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
4. خليل ميخائيل معوض (2003)، علم النفس الاجتماعي، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
5. ديوبولد ب.فان دالين (1986)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة، دكتور محمد نبيل نوفل، ودكتور سليمان الخضري الشيخ، ودكتور طلعت منصور غبريال، ط 6، الأنجلو المصرية، مصر.
6. رابح تركي (1990)، أصول التربية والتعليم العالي، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. رشيد زواتي (2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر
8. زايد بن عجير الحارثي (1992)، بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، دار الفنون للطباعة والنشر، ط1، جدة، السعودية.
9. سامية محمد جابر (دت)، منهجيات البحث الاجتماعي والإعلامي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
10. سعيد طه محمود، السيد محمد ناس (2003)، قضايا في التعليم العالي الجامعي، مركز آيات للطباعة والكمبيوتر، مصر.
11. صالح حسين الداهري، وهيب مجيد الكبيشي (1999)، علم النفس العام، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع.
12. صالح محمد علي أبو جادو (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، ط1، عمان.

13. عباس محمود عوض (1980)، علم النفس الاجتماعي، دط، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت.
14. عباس محمود عوض، رشاد صالح دمنهوري (1994)، علم الاجتماع نظرياته وتطبيقاته، د ط، دار المعرفة الجامعية، مصر.
15. عبد الحميد نشواتي (1993)، علم النفس والتربوي، ط6، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.
16. عبد الرحمن العيسوي (1981)، دراسات سيكولوجية، ط3، دار المعارف، لبنان.
17. عبد القادر طه وآخرون (1993)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار الزهراء للنشر، الأردن.
18. عدس عبد الرحمن وآخرون (1992) البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.
19. عطوف محمود ياسين، (1981)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، د ط، دار النهار للنشر، بيروت.
20. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (1995)، مناهج البحث وطرق إعداد البحوث، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
21. غياث بوفلجة (1999)، التربية والتكوين في الجزائر، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
22. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري (2001)، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، دط، منشورات جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
23. لخضر عزوز (2004-2005)، مقياس منهجية البحث العلمي في علم النفس التربوي جامعة منتوري، قسنطينة.
24. محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي (د ت)، علم النفس الاجتماعي، د ط، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
25. محمود منسي (1990)، علم النفس التربوي للمعلمين، ب ط، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية.
26. مصطفى السويف (1966)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

27. مقدم عبد الحفيظ (1992)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
28. موريس أنجرس (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تـــدريبات علميـــة، ترجمـــة، بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر.
29. ميلتون روكيش محمد جميل خياط (1996)، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
30. ناصر دادي عدون (2004)، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي (دراسة نظرية وتطبيقية)، دار المحمدية العامة، الجزائر.
31. هشام فوزي، دباس العبادي وآخرون (2008)، إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.
32. وحيد أحمد عبد اللطيف (2001)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
33. ولد خليفة، محمد العربي (1989)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
34. يوسف عبد الأمير طباجة (2007)، منهجية البحث تقنيات ومناهج، ط1، دار مجد للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
35. محمد علي محمد (1989)، تاريخ علم الاجتماع، (دط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

2- المعاجم:

36. ابن منظور (1975)، لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر بيروت.

3- الرسائل الجامعية:

37. أحمد زرزور (2005-2006)، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ليسانس. ماستر. دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، جامعة منتوري، قسنطينة.
38. الثبيتي مليحان معيض (1999). التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، "دراسة تحليلية نقدية"، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، الرياض.

39. الحسين الطيب (1998-1999)، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع -دراسة ميدانية لجامعة عنابة-، رسالة لنيل الماجستير علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة.
40. الطيب صيد (1992)، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم اجتماع، قسنطينة، الجزائر.
41. محمد بودربالة (1997)، اتجاهات جمهور الطلبة والموظفين الإداريين نحو برامج التلفزيون الوطني، رسالة ماجستير، معهد علوم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
42. محمد بوعبد الله (1996)، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الإلكترو تقني على ضوء المقاربة النسقية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس، قسنطينة، الجزائر.
43. محمد مدني توفيق (1987-1988)، اختيار الفروع في الجامعة وتمثلات الطلبة نحو تخصصاتهم، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر.
44. نادية إبراهيمي، يوسف بركان (2011-2012)، دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة -دراسة حالة، جامعة المسيلة.
45. السبيعي خالد بن صالح المرزم (2007)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي كلية المعلمين جامعة الملك.
46. سميحة يونس (1994)، اتجاهات خريجي الجامعة نحو السياسة الوطنية للتشغيل، ماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر.
47. الموسى، عبد الله عبد العزيز (2009)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات، مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

4- المقالات والمجلات:

48. إسماعيل بوخاوة، فوزي عبد الرزاق (2004)، آفاق التعليم العالي في ظل الألفية الثالثة "حالة الجزائر"، مجلة إشكالية التكوين والتعليم في افر يفيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، العدد 1.

49. البكر بكر فوزية (2001)، النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض، رسالة الخليج العربي، العدد 81، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
50. الدعيس محمد ناجي (2015)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في البحث العلمي
51. رابح تركي (1983)، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة الثورة الجهوية، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 78.
52. شبابكي سعدان (2011)، الآثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (ل. م. د)، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد 5، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.
53. صالحي على (2013)، نظام (ل. م. د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين- ميدان العلوم الإنسانية)، ورقة مقدمة ضمن يوم دراسي إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام، الراهن والأفاق. جامعة البويرة، الجزائر.
54. عبد الكريم بوصفصاف (1983)، الطلبة الجزائريون وثورة التحرير الكبرى، مجلة الطالب، جامعة قسنطينة، العدد الأول.
55. غضبان حسام الدين، نوبلي نجلاء (2012)، الدكتوراه ل م د في الجزائر، بين الواقع والمأمول، ورقة مقدمة ضمن ملتقى وطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة الجزائر 1.
56. قنديل شريف (2004)، إعادة هيكلة الدراسات العليا بما يتوافق مع قضايا التنميةمع الإشارة إلى حالة جامعة الخليج العربي، ندوة هيكلة التخصصات في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية في دول مجلس التعاون، الاجتماع 14 للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، جامعة الخليج العربي، البحرين.
57. كركوش فتيحة (2012)، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل. م. د، دراسة ميدانية بجامعة البليدة. مجلة دراسات نفسية وتربوية الصادرة عن مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، عدد8.
58. كمتور عصام إدريس (2005)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم، دراسة بالجامعات السودانية، مجلة التربية قطر، العدد 153، رقم (34).

59. محمد بشير مناعي (2007)، محاضرات حول نظام LMD، أصداء جامعية نشرية إعلامية، مصلحة الإعلام والتوجيه، المركز الجامعي، تبسة، الجزائر، العدد 11.
60. منصوري الزين (2011)، أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي –حالة الجزائر-، المـــؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.
61. النعيمي طه (1985)، الإعداد المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

5- الجريدة الرسمية والقوانين،

62. جريدة الرسمية سنة 2008، عدد4.
63. الجريدة الرسمية سنة 2009، عدد 12.
64. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (2004)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي.
65. الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، جوان 2011، Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, juin 2011.
66. الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام ل م د، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر.
67. القانون رقم 05-99 بالجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، 1999.

6- التقارير والمناشير:

1. تعليمة رقم 97 المؤرخة في 5 فيفري 2017، الخاصة بمدراء مؤسسات التعليم العالي والجامعات المؤهلة لتنظيم التكوين في الطور الثالث.
2. القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدل والمتمم.
3. القرار رقم 547 المؤرخ 02 جوان 2016 الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين في الطور الثالث وشروط إعداد أطروحة الدكتوراه ومناقشتها.
4. المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 19 غشت سنة 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه.

5.المرسوم التنفيذي رقم 10-231 المؤرخ في 02 أكتوبر 2010، والمتضمن القانون الأساسي لطالب الدكتوراه.

7-المراجع الأجنبية:

1. Abu Qudais, Mahmoud., Al-Adhaileh, Mosleh., Al-Omari, Aieman. (2010). Senior Faculty Members' Attitudes in Jordanian Universities towards Using Information and Communication Technology. International Arab Journal of Technology, Vol. 1, No. 4.
2. Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds), The handbook of attitudes Mahwah, NJ، Erlbaum.
3. Altbach, Philip G.; Salmi, Jamil. World Bank.
4. Annick carton, LMD à l'universitè, Renè Descartes (Pari 5), 2002, France.
5. Barki, H, & Hartwick.J, (1994). Measuring user participation, user involvement, and user attitude. MIS Quarterly, 18(1).;
6. Dominique Glas man et Knamen JEAN, Essai Sur l'université et les cadres en Algérie.
7. Eagly, A., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. Social Cognition.
8. Fazio, R. H, (2007), Attitudes as object-evaluation associations of varying strength, Social Cognition, 25(5).
9. Ferdousi, B. J. (2009). A study of factors that affect instructors' intention to use e-learning systems in two-year colleges. Doctoral dissertation, Nova.
10. Hussein, barakat hisham. (2011). attitudes of saudi universities faculty members towards using learning management system (jusur) ; the turkish online journal of educational technology - april, volume 10 issue 2.
11. Kapil Sibal, (2012) (the road of academic excellence، The making of world-class research universities)
12. Mazouni abdollah, culture eneignement en Algerie et au maghreb, ED, maspero, 1969
13. Michael Myers (1999), Communications of the AIS, tome2, Association for Information System.
14. Nouria Benghabrit et Zoubida Rabahi (2009), «le système l m d (licence-master- doctorat) en Algerie, de l'illusion de la necessité au choix de l'opportunité, CODESRIA, Vol 7.
15. Philip G. Altbach (2012), the road of academic excellence، The making of world-class research universities.

16. Pol Debaty (1967), La mesure des attitudes, Presses universitaires, France.
17. World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action, UNESCO, Paris, 5–9 October 1998.

8- المواقع الإلكترونية:

1.محمد دحماني، نشر في الجزائر الجديدة:
http://www.djazairess.com/akhbarelyoum/194659
2.صالح ص، نشر في المشوار السياسي:
http://www.djazairess.com/akhbarelyoum/194659
3. http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/?page_id=13
4. http://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=473
5. Southeastern University. Retrieved from:
http: //faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1357292294.9264out26.pdf

الملاحق

ملحق رقم (01)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس

استبيان أراء المحكمين

الأستاذ الفاضل، الأستاذة الفاضلة:

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر، شعبة علوم التربية أعلكم بأنني أقوم بتصميم استبيان حول: **"اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف نحو نظام دكتوراه الطور الثالث.**

أرجو التكرم بالمساهمة في تحكيم هذه الأداة.

وبالتحديد، أرجو توضيح مدى أهمية كل فقرة لبناء الاستبيان ومدى وضوحها، ومدى مناسبتها للمحور الذي صنفت ضمنه، وربما ترون أهمية حذف بعض الفقرات أو إضافة فقرات أخرى لم تلتفت إليها الباحثة.

شاكرة حرصكم واهتمامكم وتعاونكم سلفا. وتقبلوا خالص التقدير والاحترام.

إعداد الطالبة: وعواع مريم **إشراف الأستاذ الدكتور: عمر عمور**

<u>معلومات حول المحكم</u>:

الاسم : .....

اللقب : .....

الرتبة العلمية أستاذ مساعد (ب) ☐ أستاذ مساعد (أ) ☐

أستاذ محاضر (ب) ☐ أستاذ محاضر (أ) ☐

أستاذ التعليم العالي ☐

الملحق رقم (02)

أسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة بحسب درجاتهم العلمية:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الكلية
01	**أ.د/ عمر عمور**	أستاذ التعليم العالي	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
02	**أ.د/ ضياف زين الدين**	أستاذ التعليم العالي	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
03	**د.عواطف مام**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
04	**د.مجاهدي الطاهر**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
05	**د.عبيد مصطفى**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
06	**د. بولسنان فريدة**	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
07	دناصر باي أعمر	أستاذ محاضر (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
08	**د. عبد الحق بركات**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
09	**د. بوجمعة نقبيل**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
10	**د.مكفس عبد المالك**	أستاذ محاضر (ب)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**
11	**أ/ بوترعة إبراهيم**	أستاذ مساعد (أ)	**جامعة محمد بوضياف - المسيلة**

ملحق رقم (03)

جامعة محمد بوضياف- المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان

"اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف نحو دكتوراه الطور الثالث"

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة .....

تحية طيبة.

في إطار إنجاز مذكرة ماستر تحت عنوان: **"اتجاهات أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف نحو دكتوراه الطور الثالث"**، يشرفنا أن نضع بين يديك هذا الاستبيان المصمم لقياس اتجاهات الأساتذة نحو دكتوراه الطور الثالث، والذي يتكون من (40) عبارة والمطلوب منك أن تضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

ولكي تتم الاستفادة من إجابتكم نرجو الإجابة على جميع عبارات الاستبيان علمًا أن هذه البيانات التي ستدلون بها تُستعمل لغرض البحث العلمي فقط.

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر والعرفان

الطالبة: وعواع مريم **إشراف: أ.د/ عمر عمور**

معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرتبة العلمية: **أستاذ مساعد (ب)** ☐ **أستاذ مساعد (أ)** ☐

أستاذ محاضر (ب) ☐ **أستاذ محاضر (أ)** ☐

أستاذ التعليم العالي ☐

تم بحمد الله