Ministry of HigherEducation and Scientific Research
Ziane Achour University of Djelfa
Faculty of Social and Human Sciences
Department of Sociology and Demography

System L M D between the official project and its reality in the Algerian University

PHD Thesis In EducationalSociology

Supervision of professor:
HICHAM HASSAN

prepared by:
AFAF BOUAISSA

2018-2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور-الجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع و الدّيمغرافيا

نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع تربوي

إعداد الطالبة:

عفاف بوعيسى

إشراف الأستاذ

أ.د.هشام حسان

2019-2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور-الجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع و الدّيمغرافيا

نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع تربوي

إعداد الطالبة:

عفاف بوعيسى

إشراف الأستاذ

أ.د.هشام حسان

2019-2018

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر وتقدير

*الحمد والشكر لله انّ منّ علي بإتمام هذا العمل.

*شكر خاص إلى البروفيسور **حسان هشام** لقبوله الإشراف على الموضوع أولا وللدعم والتوجيهات العلمية والعملية التي قدّمها لإتمام هذا العمل، فلك كل عبارات الشكر والامتنان أستاذي الفاضل.

*إلى كل من دعمني من قريب أو بعيد.

*جزيل الشكر للجنة المناقشة على ما تكبدّوه من عناء في قراءة العمل وتصويبه.

إهداء

*إلى من كانت دعواتهما تتبعني خطوة خطوة في عملي **أبي وأمّي** .

*إلى سندي في الحياة إخوتي وأخواتي .

*إلى كل من علمني حرفا اهديه هذا العمل.

الملخص:

عنوان الدراسة: **نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية**

أهداف الدراسة :تهدف الدراسة الى

-تسليط الضوء على الهندسة التعليمية الجديدة ل م د وأسباب تبنيها وكيف تم تكييفها مع خصائص الجامعة والمجتمع الجزائري، وكذا الصعوبات والمشاكل التي واجهتها ومحاولة الخروج ببعض الاقتراحات التي من شانها المساعدة في تحسين العملية التعليمية حتى تساير المحيط الخارجي وسوق العمل.

تساؤلات الدراسة:

هل البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية تساهم في الرفع من مستوى التكوين ؟

-هل ساهم نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي ؟

-هل ساهمت عملية الوصاية في تحسين العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب ؟

-هل حقق نظام ل م د مبدأ تدويل الشهادات الجامعية ؟

4:الفرضيات:

-الاختلال في تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة في نظام ل م د ينعكس سلبا على مستوى التكوين وبالتالي انعزال الجامعة عن المجتمع .

- مساهمة نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي ينعكس على علاقة الجامعة مع محيطها.

-غياب ممارسة عملية الوصاية ينعكس سلبا على العلاقة بين الأستاذ والطالب .

-الطلب على حاملي الشهادات يحدد موقع الشهادة الجامعية الجزائرية وطنيا ودوليا.

أدوات البحث: تمت معالجة الموضوع **من** خلال اعتماد طريقتين مختلفتين عينة من الأساتذة وزعت عليها الاستبيانات وكذا مدونة corpus مكونة من 11 حالة من صنف: عمداء –نائب عميد –رئيس مخبر.

العينة: تم الاعتماد على العينة العشوائية العنقودية وبلغ عددها 728 أستاذ

المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي إضافة إلى منهج تحليل المحتوى للمقابلات.

نتائج الدراسة:

–البرامج التعليمية المسطرة لم تتغير بل ما تغير هو فقط ظهور تسميات جديدة لتخصصات ومقاييس وبمحتويات قديمة ما جعلها غير مسايرة لمتطلبات المرحلة الحالية وطنيا ودوليا مما يجعل تكوين الطالب غير مواكب لما تتطلبه المؤسسات ويصبح في نظرها ضعيفا .

–البحث العلمي في الجامعة الجزائرية لا يزال أكاديميا ولم تستطع الجامعة من خلاله الانفتاح على محيطها الخارجي ذلك أن نتائجه تبقى حبيسة أدراج المكتبات من جهة وإما يستخدم لأغراض شخصية من اجل الترقية والتوظيف فقط.

– نظام المرافقة البيداغوجية غير موجود حاليا في الجامعة بل بقيت مجرد قوانين بالرغم من أهميتها في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي.

–مشكل التوافق بين ما تنتجه الجامعة من مخرجات مع سوق العمل انعكاس ذلك على الشهادة الجامعية.

اقتراحات:

* إنشاء همزة وصل بين مختلف الجامعات ومؤسسات المجتمع تشتمل على قاعدة بيانات للتكوينات التي تقدمها الجامعة وما يحتاجه سوق العمل حتى يعمل النسقين في

إطار من التكامل تسمح لكليهما بالاطلاع على ما يقدمه وما يريده الآخر ويتم التواصل بشكل يتمثل في فتح تخصصات حسب ما يحتاجه المجتمع.

Résumé:

Titre de l'étude: le système L M D entre le projet officiel Et sa réalité à l'université algérienne

L'étude vise à:

- Mise en évidence de la nouvelle géométrie pédagogique du LMD

Et les raisons de leur adoption et leur adaptation aux caractéristiques de l'université et de la société algérienne, ainsi qu'aux difficultés et problèmes rencontrés et tentent de faire des suggestions qui permettraient d'améliorer le processus éducatif pour suivre le rythme de l'environnement extérieur et du marché du travail.

La problématique de l'étude se subdivise en plusieurs questions a savoir:

- Les programmes d'enseignements développés à l'université algérienne contribuent-ils à élever le niveau de formation?
- Le système LMD a-t-il contribué à la promotion de la recherche scientifique?
- Est-ce que le processus d'accompagnement En améliorant la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève?
- Le système a-t-il mis en œuvre le principe d'internationalisation des diplômes universitaires?

Les hypothèses de l'étude:

- Le déséquilibre dans l'application des programmes d'enseignements développés dans le système l m d Reflète négativement sur le niveau de composition et donc sur l'isolement de l'université et de la société.

- La contribution du système LMD de l'université algérienne à la promotion de la recherche scientifique se reflète dans les relations de l'université avec son environnement.
- L'absence de pratique du processus de tutelle a eu un effet négatif sur la relation entre le professeur et l'étudiant.
- Demande de détenteurs de certificat L'emplacement du certificat universitaire algérien est déterminé aux niveaux national et international.

-Méthode de recherche:

-Sujet traité en adoptant deux méthodes différentes Des échantillons de questionnaires distribués aux enseignants ainsi qu'un code de corpus composé de 11 cas de la classe: doyens - vice-doyen - chef d'informateur.

- **L'échantillon** :était basé sur un échantillon aléatoire de grappe de 728 enseignants.

-Approche: L'étude était basée sur l'approche descriptive en plus de la méthodologie d'analyse de contenu pour les entretiens.

- Résultats de l'étude:

- Les programmes éducatifs n’ont pas changé, mais ce qui change, c’est uniquement l’émergence de nouveaux labels pour les disciplines et les mesures ainsi que le contenu d’anciens, les rendant incompatibles avec les exigences du stade actuel aux niveaux national et international.
- La recherche scientifique à l'université algérienne est toujours académique et l'université n'a pas été en mesure de s'ouvrir à son environnement extérieur, ses résultats étant gardés sous clé dans les bibliothèques, d'une part, ou utilisés à des fins personnelles uniquement à des fins de promotion et d'emploi
- Le système d'accompagnement pédagogique n'est pas actuellement à l'université et reste juste des lois, malgré son importance pour élever le niveau de formation des étudiants universitaires.
- La corrélation entre la production de l'université et le marché du travail, à l'image du diplôme universitaire.

- Suggestions:

-Établir un lien entre les différentes universités et institutions communautaires, y compris une base de données sur la formation dispensée par l'université et les besoins du marché du travail, afin que les deux coordinateurs travaillent dans un cadre d'intégration qui permette à la fois de voir ce qu'il propose et ce que l'autre souhaite et communique sous la forme de spécialités ouvertes en fonction des besoins de la communauté.

فهرس المحتويات

شكر و تقدير.

إهداء.

ملخص الدراسة باللغة العربية .

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية .

فهرس المحتويات.

قائمة الجداول.

قائمة الأشكال.

مقدمة .....أ–ب

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول:الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:.....5

1.أسباب اختيار الموضوع.....6

2.أهداف الدراسة.....6

3.إشكالية الدراسة 7

4:فرضيات الدراسة.....11

5.تحديد مفاهيم الدراسة.....11

6.المقاربة النظرية 21

7.الدراسات السابقة 25

8.صعوبات الدراسة 45

ملخص الفصل.....47

الفصل الثاني:نشأة الجامعة والتطور التاريخي للنسق الجامعي الجزائري

تمهيد:.....51

1: خلفية تاريخية عن نشأة الجامعة في العالم.....52

2: وظائف الجامعة.....56

3: أهداف الجامعة.....59

4: مكونات النسق الجامعي.....64

5: العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع.....67

6: التطور التاريخي للجامعة الجزائرية.....70

7: مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر.....83

8: أهم إصلاحات الجامعة الجزائرية. 88

9: مشاكل النسق الجامعي الجزائري.....96

10: الاتجاهات الحديثة وتأثيرها على الجامعة الجزائرية. 98

ملخص الفصل.....109

الفصل الثالث:الإصلاح الجامعي الجديد ل م د، التطور التاريخي، المبادئ، الأهداف والهيكلة...

تمهيد:.....115

1:ضرورة معرفة فلسفة الإصلاح.....117

2:السيرورة التاريخية لنظام التعليم العالي الجديد ل م د.....120

3:المراحل التاريخية لظهور نظام ل م د.....122

4:أهداف النظام التعليمي الجديد ل م د.....129

5:أبعاد النظام التعليمي ل م د 140

6: توجهات النظام التعليمي ل م د. 143

7:هيكلة التعليم داخل نظام ل م د 148

8:المميزات الأساسية لنظام ل م د 154

9: نماذج من تجارب الإصلاح في العالم.....156

ملخص الفصل.....178

الفصل الرابع:التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ل م د.

تمهيد 184

1: اقتراحات الوثيقة الوزارية. 186

2: الإصلاح التربوي الجامعي 2001.....193

3:تطبيق نظام ل م د في الجامعات الجزائرية.....196

4:الإجراءات المرافقة لتطبيق نظام ل م د.....198

5:نصيب قطاع التعليم العالي من الإنفاق من 2000الى 2016.....202

6:التحديات التي تواجه إصلاح التعليم العالي في الجزائر.....205

7:التسيير البيداغوجي والإداري لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية.....210

8 :طرق التدريس المعمول بها في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د.....217

9:تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري.....221

10:أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية.....222

11:المرافقة البيداغوجية في الجامعة الجزائرية.....225

12:التعاون الوطني والدولي للجامعات الجزائرية في ظل نظام ل م د.....237

ملخص الفصل.....243

الباب الثاني:عرض وتحليل المعطيات الميدانية

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية .

تمهيد.....245

1.المقاربة المنهجية.....246

1.1.مجالات الدراسة 246

2.1.المنهج المعتمد.....248

3.1.تقنيات جمع المعطيات.....249

الفصل السادس:عرض وتحليل نتائج الاستبيانات

1:عرض خصائص المبحوثين.....253

2 :تحليل العلاقة بين البرامج التعليمية وانعكاسها على مستوى التكوين. 261

3:تحليل العلاقة بين البحث العلمي وتطور العلاقة بين الجامعة والمجتمع.....289

4:تحليل العلاقة بين ممارسة نظام المرافقة وتحقيق جودة التكوين 322

5:تحليل العلاقة بين الطلب على حاملي الشهادات وتأثيره على موقع الشهادة.....345

الفصل السابع: عرض وتحليل نتائج المقابلات.

تمهيد.....367

1:عرض وترجمة إجابات السؤال الأول.....377

2:عرض وترجمة إجابات السؤال الثاني:.....393

3:عرض وترجمة إجابات السؤال الثالث.....400

4:عرض وترجمة إجابات السؤال الرابع.....409

5:عرض وترجمة إجابات السؤال الخامس.....417

6:عرض وترجمة إجابات السؤال السادس.....423

7:عرض وترجمة إجابات السؤال السابع.....428

8:عرض وترجمة إجابات السؤال الثامن.....435

9:عرض وترجمة إجابات السؤال التاسع.....445

10:عرض وترجمة إجابات السؤال العاشرة 451

11:عرض وترجمة إجابات السؤال الحادي عشر.....460

12:عرض وترجمة إجابات السؤال الثاني عشر.....471

الاستنتاج العام.....479

خاتمة. 496

قائمة البيبليوغرافيا.....501

الملاحق.

-فهرس الجداول:

- **جداول الجانب النظري.**

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل نسبة الطلبة الجزائريين للأوربيين حسب الكليات	**78**
02	يقارن بين ميزانية التعليم للفرنسيين والجزائريين	**79**
03	يوضح تطور عدد الطلبة في الفترة 62-69	**81**
04	يوضح تطور عدد الأساتذة 63-69	**82**
05	يوضح نسبة الطلبة المتخرجين67-96	**82**
06	يبين تطور عدد أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية	**92**
07	يبين نظام التقييم4.0	**170**

- **جداول الجانب الميداني :**

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع المبحوثين حسب السن والجنس.	**253**
02	توزيع المبحوثين حسب الشهادة العلمية والكلية	**255**
03	توزيع المبحوثين حسب الرتبة الأكاديمية وممارسة النشاط الإداري	**257**
04	توزيع المبحوثين حسب الاقدمية	**259**
05	يبين مدى استعمال الأساتذة للوسائط التكنولوجية أثناء العملية التعليمية	**261**
06	يبين مدى اعتماد الأساتذة على أساليب تعليمية جديدة في التدريس	**262**
07	يبين الأسلوب التعليمي الذي يعتمده الأستاذ	**263**
08	يبين مدى ارتباط البرامج التعليمية بالمحيط وعلاقته بالتخصص	**267**
09	يبين مدى وجود تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج التعليمية	**270**
10	تأثير التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية على مستوى تكوين الطالب الجامعي	**271**
11	يبين مدى انفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العلمية العالمية	**273**

12	تأثير التخصص على مدى ارتباط البرامج التعليمية بالمستجدات العلمية	**274**
13	يبين ما إذا كانت البرامج التعليمية تستجيب لاحتياجات المجتمع	**277**
14	تأثير الحوار مع مؤسسات المجتمع على استجابة البرامج التعليمية لاحتياجاته	**278**
15	تأثير ارتباط البرامج التعليمية مع المحيط على مستوى تكوين الطالب الجامعي	**280**
16	أهم المشاكل التي تواجه الأستاذ أثناء العملي التعليمية	**281**
17	يبين عضوية الأساتذة في مخابر بحث وطنية او دولية	**289**
18	يبين مدى وجود تعاون مشترك في مجال البحث العلمي مع مخابر بحث وطنية أو دولية.	**290**
19	يبين تأثير التخصص على مدى الاهتمام بنتائج البحوث التي تقدمها مخابر البحث الجامعية.	**292**
20	يبين مدى تطوير المكتبات الجامعية لخدمة البحث العلمي	**294**
21	مدى وجود تسهيلات علمية في حالة المشاركة في ملتقيات ومؤتمرات دولية	**296**
22	أهمية المخابر الجامعية في تفعيل البحث العلمي وربطه بالمجتمع وعلاقته بالعضوية	**297**
23	مدى وجود ديناميكية في عملية النشر وعلاقتها بالدرجة العلمية	**299**
24	التخصص وتأثيره على رأي الأستاذ حول توفر مؤشرات جودة البحث العلمي في البحوث الأكاديمية.	**301**
25	تبرير إجابات المبحوثين حول أهم المؤشرات الناقصة في البحوث الأكاديمية.	**303**
26	تأثير جودة البحث العلمي في البحوث على مدى الاهتمام بها والأخذ بنتائجها .	**304**
27	يبين مدى استعانة مؤسسات المجتمع بالباحث الجزائري وعلاقته بالتخصص	**306**
28	مدى تحقيق الاستقلالية الأكاديمية في ممارسة العمل الأكاديمي و علاقته	**309**

	بالاقدمية.	
29	يبين العراقيل التي تواجه الأستاذ لممارسة البحث العلمي	**312**
30	اقتراحات الباحثين لتخطي العراقيل والنهوض بالبحث العلمي	**314**
31	مدى وجود لقاءات علمية مستمرة لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية	**322**
32	تبرير إجابات المبحوثين حول غياب التوعية للطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية	**323**
33	مدى وجود متابعة للطلبة لمساعدتهم في الاندماج في الحياة العلمية والعملية	**325**
34	يبين ما إذا كانت هناك متابعة لمسار الطالب البيداغوجي من طرف الأستاذ	**326**
35	يبين ما اذا كان هناك اهتمام بمتابعة الجانب النفسي للطالب	**326**
36	ما يعرفه الأستاذ عن نظام المرافقة البيداغوجية	**328**
37	يبين ما إذا كان هناك إقبال لحضور المرافقة البيداغوجية	**330**
38	المشاكل التي واجهت الأستاذ أثناء ممارسة عملية المرافقة البيداغوجية	**331**
39	مدى وجود لجنة لتقييم المرافقة البيداغوجية	**333**
40	يبين ما إذا كانت هناك تحفيزات للعمل بنظام المرافقة البيداغوجية	**334**
41	تأثير الإقبال على المرافقة على مسار تكوين الطالب.	**334**
42	اقتراحات الأساتذة لتفعيل نظام المرافقة البيداغوجية	**336**
43	تأثير التخصص على العلاقة بين التخصصات وما يطلبه سوق العمل.	**345**
44	مدى اعتماد التكوين حسب الطلب في التكوين الجامعي.	**349**
45	تبرير إجابات المبحوثين حول انعكاس التكوين حسب الطلب على الشهادة الجامعية.	**350**
46	يبين ما إذا كان هناك إشراف دولي على الأطروحات وعلاقته بالرتبة العلمية .	**352**
47	يبين ما إذا كانت الجامعة تستقطب طلبة أجانب كغيرها من الجامعات الأجنبية .	**354**
48	يبين ما إذا كانت الجامعة الجزائرية تتوفر على شروط التكوين النوعي	**355**

	وعلاقته بمبدأ التكوين حسب الطلب.	
49	يبين مدى تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين وعلاقتها بالتخصص.	**357**
50	مساهمة التكون في نظام ل م د في الرفع من مستوى التكوين العلمي للطالب وعلاقته بالاقدمية.	**359**
51	يبين ما إذا أصبحت الشهادة الجامعية مطابقة للمعايير الدولية.	**361**
52	يبين مبررات إجابات المبحوثين حول ما إذا كانت الشهادة الجامعية مطابقة للمعايير العالمية.	**362**
53	يبين رأي الأستاذ حول ما إذا حققت الجامعة الجزائرية الأهداف التي سطرتها أثناء تبني نظام ل م د.	**364**
54	يبين مبررات إجابات المبحوثين حول ما إذا حققت الجامعة الجزائرية أهدافها.	**365**
55	يبين رؤية المبحوثين لآفاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية.	**367**

2-فهرس الأشكال والمخططات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يبين تأثير المتغيرات العالمية على النسق الجامعي	111
02	مخطط يوضح أنواع الحركية الدولية	133
03	مخطط إجمالي للهندسة الجامعية ل م د	153
04	مخطط يمثل انفتاح الجامعة على محيطها المحلي والدولي	180
05	شكل يبين الجوانب المتعلقة بالمرافقة البيداغوجية	233
06	شكل يمثل المهارات المتطلبة في الأستاذ الوصي	234
07	رسم بياني يمثل توزيع المبحوثين حسب السن والجنس	254
08	رسم بياني يمثل توزيع المبحوثين حسب الكلية والشهادة	256
09	رسم بياني يمثل توزيع المبحوثين حسب الرتبة الأكاديمية وممارسة النشاط الإداري	258
10	رسم بياني يمثل توزيع المبحوثين حسب الاقدمية	259

مقدّمة:

تعتبر العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة وثيقة تقوم على أساس التأثير والتأثر المتبادل وهي مؤسسة اجتماعية ثقافية تعليمية أكاديمية أنشاها المجتمع لخدمته فهي لا تعيش بمعزل عن الأنساق الاجتماعية الأخرى ،فهي تتأثر بالتغيرات التي تحدث في المجتمع الذي تنتمي إليه فينبغي أن تعيد هيكلة برامجها وخريجيها وأساتذتها بما هو حاصل فيه .

والجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم التي تأسست إبان الفترة الاستعمارية أين كانت مسايرة في برامجها وفي ثقافتها وتخصصاتها لما هو حاصل في المجتمع ،ما اجبرها على ضرورة إصلاح نظامها التعليمي بعد الاستقلال حتى يساير المرحلة التي تمر بها ،حيث شهدت إصلاح 1971 الذي يعدّ أهم إصلاح في تاريخ الجامعة الجزائرية لأنه اعتمد على استرجاع الهوية الوطنية من خلال وضع التعريب في قائمة مبادئ التعليم العالي ومسّ بذلك العديد من القطاعات ،حاولت الجامعة الجزائرية من خلاله توفير ما يحتاجه المجتمع من خريجين وكفاءات وطنية .

ومع التغيرات التي أفرزتها العولمة على المستوى الدولي خاصة فيما يتعلق بالمعرفة والتكنولوجيا و الاقتصاد ... انعكست على أنظمة التعليم العالي ،فبات جليا ضرورة تغيير مناهجها لتتماشى مع التغيرات الحاصلة ولا تكون متأخرة عما يحدث في المجتمع ،فتبنت بذلك نظاما تعليميا جديدا هدفت من خلاله إلى إضفاء الطابع الدولي على التعليم العالي ككل وذلك بعد التشخيص لوضعية التعليم وحصر المشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم العالي ،فتبت بذلك نظام ل م د الذي هو نظام انجلوسكسوني يعتمد في فلسته على انفتاح الجامعة على محيطها فطبقته بالتوازي مع النظام القديم كتجربة أولية في بعض الجامعات الجزائرية بداية من الدخول الجامعي 2004-2005 ،وقد شهدت هذه المرحلة العديد من المشاكل تمثلت في رفض تطبيق هاذ النظام من طرف الأساتذة بسبب غموض فلسفته ذلك أن تطبيقه لم يصاحبه إعلام ولا تكوين لهم خاصة وان المفاهيم التي جاء بها عرفت نوعا من الغموض هي الأخرى وحاولت العديد من الدراسات الأكاديمية تسليط الضوء على هذا الإصلاح من جميع الجوانب .

وعليه أرادت هذه الدراسة التطرق إلى السياسة الإصلاحية الجديدة ل م د من خلال تشخيص العلاقة بين الجامعة والمجتمع ومعرفة ما إذا ساهم النظام التعليمي الجديد في انفتاح

الجامعة الجزائرية على محيطها ،متناولة في ذلك أربع متغيرات التي يستند إليها تطوير التعليم العالي البرامج التعليمية ،البحث العلمي ،الشهادة الجامعية ،المرافقة البيداغوجية محاولة معرفة طبيعة كل من هذه المتغيرات ومدى تحققها على ارض الواقع معتمدة في ذلك 6 فصول:الفصل المنهجي ،وثلاث فصول نظرية ،وفصلين تطبيقيين مقسمة كما يلي :

- الباب الأول :يحتوي على الجانب النظري
- الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
- الفصل الثاني : نشأة الجامعة والتطور التاريخي للنسق الجامعي
- الفصل الثالث:الإصلاح الجامعي الجديد ل م د،التطور التاريخي المبادئ،الأهداف...
- الفصل الرابع :التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ل م د
- الباب الثاني :يحتوي على عرض وتحليل المعطيات الميدانية
- الفصل الخامس :إجراءات الدراسة الميدانية .
- الفصل السادس:عرض وتحليل إجابات المبحوثين المتعلقة بالاستبيانات
- الفصل السابع:عرض وتحليل نتائج المقابلات

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:عرض المقاربة المنهجية للدراسة

تمهيد

1:أسباب اختيار الموضوع

1.1.أسباب ذاتية.

2.1.أسباب موضوعية.

2:أهداف الدراسة

3:الإشكالية

4:الفرضيات

5:تحديد المفاهيم

5-1-مفهوم البحث العلمي.

5-2-مفهوم الجودة.

5-3-مفهوم نظام ل م د .

5-4-مفهوم المرافقة البيداغوجية.

5-5-مفهوم التدويل.

6:المقاربة السوسيولوجية للموضوع.

7:الدراسات السابقة وعلاقتها بالموضوع.

8: صعوبات الدراسة

ملخص الفصل

تمهيد:

بعد أن يحدد الباحث موضوع بحثه الذي سيجري عليه دراسته والذي يشترط ان يكون ضمن مجال تخصصه ويكون ضمن اهتمامه حتى تتشكل لديه الرغبة في معالجته، يمكن أن يباشر مجموعة من الإجراءات العملية اللازمة لتحقيق غرض الدراسة ،وكتمهيد لدراسة الموضوع يحتوي هذا الفصل على المقاربة المنهجية للموضوع حيث شمل الجانب المنهجي كل من أسباب الدراسة الذاتية والموضوعية وأهدافه ،الإشكالية التي بنيت انطلاقا من القراءات والاستطلاعات الميدانية إضافة إلى تحديد المفاهيم نظريا وإجرائيا،مع ذكر بعض الدراسات السابقة وعلاقتها بموضوع الدراسة وأخيرا الصعوبات التي واجهت هذا العمل .

1 :أسباب اختيار الموضوع :

1.1.أسباب ذاتية:

- الموضوع يدخل ضمن اهتمامات الباحثة بقضايا التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة .
- مواصلة مشروع الماجستير .
- شغف الباحثة للتعمق أكثر في فهم الهندسة التعليمية الجديدة .

2.1.أسباب موضوعية:

- التراكم المعرفي وإثراء المكتبة بالمراجع .
- محاولة معرفة ما إذا كان هناك تطابق بين الأهداف المسطرة من طرف الهيئات الرسمية (من خلال المشروع الرسمي)فيما يخص البرامج ،المرافقة البيداغوجية ،البحث العليم ،الشهادة الجامعية ، وما هو موجود في الواقع.
- تشخيص وضعية الجامعة الجزائرية في ظل السياسة التعليمية الجديدة و المتغيرات الدولية ومعرفة مكانتها مع نظيراتها من الجامعات الإفريقية و الأوربية.
- محاولة إحصاء النتائج التي حققها النظام التعليمي الجديد ل م د بعد مرور سنوات من تطبيقه والتنبؤ بآفاقه المستقبلية .
- معرفة واقع و موقع الشهادة الجامعية الجزائرية والجامعة الجزائرية ضمن السياق الدولي .

2:أهداف الدراسة :

- تسليط الضوء على الهندسة التعليمية الجديدة ل م د وأسباب تبنيها وكيف تم تكييفها

مع خصائص الجامعة والمجتمع الجزائري، وكذا الصعوبات والمشاكل التي واجهتها ومحاولة الخروج ببعض الاقتراحات التي من شانها المساعدة في تحسين العملية التعليمية حتى تساير المحيط الخارجي وسوق العمل.

- إعطاء نظرة عامة حول الجامعة الجزائرية ونظامها التعليمي وما يتعلق بها من

وظائف وأهداف وتقديم تحليل معمق لواقعها ضمن هذا النظام في إطار جملة من المتغيرات والتحديات .

3: الإشكالية:

يعدّ موضوع العلاقة بين النظام التعليمي وتنمية المجتمع من أهم المواضيع التي أصبحت تشغل الفكر الإنساني عامة والأبحاث والدراسات التربوية والتعليمية خاصة،حيث أكد معظمها على أن كل من التعليم والتنمية يتوقف على أهمية ودور كل منها وتأثيره على الأخر.

ويرتكز الصراع الحضاري اليوم بين الأمم على سلاح العلم والبحث ،فالأمة التي تفوقت في مجالات العلم المتعددة وميادين المعرفة المتنوّعة هي صانعة القرار وقيمها الثقافية تزدهر ،وأما الأمم التي قلّلت من شان الجهود العلمية للمؤسسات المرتبطة بها فإنها تتقهقر وتموت قيمتها الثقافية والاجتماعية وتصبح مجرّد مستهلك للأفكار وأنماط الحياة من دون أن تساهم في إنتاجها[1] .

وتمثل الجامعة مصدرا للموارد المعرفية للمجتمع فهي مؤسسة أنشئت لخدمة العلم والبحث العلمي والمساهمة في التنمية الاجتماعية ، إذ أن من أهم وظائفها تخريج قوى بشرية لخدمة المجتمع وضمان التعليم المستمر ،لذلك تعتبر أولى المؤسسات المتأثرة بالتغيرات الحاصلة في المجتمع وتقع على عاتقها مهمة مواجهة هذه التحولات وإعادة النظر في أهدافها وتقسيمها من اجل الاستجابة لمتطلبات المجتمع .

من هذا المنظور تسعى الجامعة خاصة في البلدان المتقدمة لضمان جودة التكوين وتامين شروط الارتقاء باستمرار إلى مستوى العالمية استجابة منها للمتغيرات العلمية الحاصلة ،لذلك أصبح قطاع التعليم العالي يشكل مصدر تموين هام على مختلف الأصعدة ،حيث يسعى القائمون على مجال تطوير الأبحاث إلى الاهتمام بنوعية المنتج

1)–سليمان الرياشي وآخرون،الأزمة الاجتماعية الخلفيات السياسية والاجتماعية والثقافية،مركز دراسات الوحدة العربية ،لبنان ،ط2، 1999،ص401

التعليمي على حساب الكم مما استدعى إعادة النظر في بنية المنظومة الجامعية بوجه عام (معارف ،مناهج ، أهداف ....) وذلك بتبني معايير الجودة والاستعانة بالخبراء لنشر هذه الثقافة ومبادئها لدى الأساتذة والمسيرين والإداريين وكل الأطراف الفاعلة على مستوى مراحل عملية التكوين من اجل تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم العلمية والمهنية وضرورة التخلص من تلك الممارسات التقليدية التي ميزتها لسنوات طويلة.

وعليه فان أي نظام تعليمي يطمح لبلوغ أهدافه ينبغي أن ينبني على تخطيط صارم يحصّنه من الأخطاء والفوضى، لان الخسائر في الميادين الأخرى يمكن تعويضها أما الأخطاء في التعليم فإنها سوف تؤدي إلى سلسلة من الاختلالات والأخطاء تعمّ كثيرا من القطاعات التي قد تبدو بعيدة عن التعليم[1] .

في هذا الصدد بجدر إلقاء الضوء على التجربة الجزائرية في إصلاح الجامعة التي عرفت عدة مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ،حيث ورثت جامعاتنا نظاما استعماريا نظرا للظروف التاريخية التي مرت بها وواجهت مشاكل عديدة (الجهل ،التخلف ،الأمية ..)ومنظومة تعليمية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والأهداف والمبادئ ،فتمّ بذلك تشكيل لجنة وطنية لإصلاح التعليم العالي سنة 1964/1963 والتي أعادت النظر في مناهج التدريس الموروثة واستبدالها بأخرى ،وكان هدفها استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية العربية وإخراجها من أزمة الهوية التي وضعها فيها المستعمر الفرنسي ،وعرفت إصلاح 1971 الذي يعتبر أهم إصلاح في تاريخ الجامعة الجزائرية قصد الاستجابة لاحتياجات الوطن ،وعمل هذا الإصلاح على تحطيم الهياكل التقليدية وإعطاء صبغة جديدة للجامعة الجزائرية للخروج بها من دائرة التبعية والموروثات الاستعمارية ،فأعطى بذلك دفعا قويا لها تجلى فيما عرفه من تطور نوعي وكمي أدى إلى نتائج ملموسة خاصة من الناحية الكمية كارتفاع عدد الهياكل ،عدد الطلبة ،الفروع والتخصصات أعضاء هيئة التدريس ويشهد على ذلك توسع الشبكة الجامعية 56 مؤسسة جامعية موزعة على 38 ولاية ،وأسفر إصلاح 1971 على ظهور العديد من المشكلات

1)–صالح الفيلالي ،ملاحظات حول سياسة البحث العلمي ،مجلة الباحث الاجتماعي ،العدد:05 ،جامعة منتوري قسنطينة ،جانفي ،2004،ص75

التنظيمية و البيداغوجية للنظام التعليمي منها ما يتعلق باستقبال وتوجيه الطلبة وفي طبيعة هيكلة التعليم وتسييره وفي مسارات تكوين مغلقة تفتقر إلى المرونة وفي مجال الشهادات و التأطير والتأهيل المهني ،كذلك ارتفاع عدد خريجي الجامعات ونقص فرص التشغيل من جهة وعدم ملائمة تخصصاتهم لاحتياجات سوق العمل ما يبيّن الهوة الكبيرة التي تفصل بين الجامعة ومحيطها ،من جهة أخرى الأمر الذي افقد الشهادة الجامعية قيمتها العلمية والمعرفية لدى الفرد والمجتمع على السواء، هذا الاختلال الذي ظل يعاني منه النظام الكلاسيكي على مستوى المرافق والهياكل والمستوى البيداغوجي وللتكوين المتوفر جعل الجامعة الجزائرية تفكر تفكيرا جدّيا في وضع هذه المؤسسة .

ونظرا للأهمية التي يكتسيها التعليم العالي في الجزائر سعت على غرار باقي الدول النامية إلى إنشاء مؤسسات التعليم العالي ،وعملت على تطويرها وتزويدها بشتى الإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية لتمكينها من ممارسة مهامها الأساسية والمتمثلة في إنتاج وتطوير المعرفة ،وكذلك تزويد المجتمع بكل احتياجاته من الإطارات الكفؤة في شتى التخصصات وإعادة الاعتبار للشهادة الجامعية ،لذلك عملت الجامعة الجزائرية على تبني سياسة إصلاحية جديدة قاعدتها نظام تعليمي جرى ويجري تطبيقه في المؤسسات الجامعية منها على وجه الخصوص عرف بنظام ل م د (ليسانس ماستر دكتوراه)، وهو مشروع علمي يدعو للمنافسة في امتلاك المعرفة بتقديم تكوين نوعي يسمح بانفتاح الجامعة على سوق العمل الذي يتّسم بالحركية والتغيير ،كما يعتبر هذا النظام معيار لضمان جودة التعليم العالي الذي يستند إلى معايير عالمية تعمل على تكوين طالب بمؤهلات علمية وعملية تسمح له بالتعبير عن مواهبه في إطار تنمية المجتمع .

انطلقت الجامعة الجزائرية في تطبيقه سنة 2004 في بعض الجامعات كخطوة أولى من جامعة باب الزوار ،بجاية...في بعض التخصصات ذات التوجه العلمي والاقتصادي ليتم تعميمه بعد ذلك على كافة التخصصات والجامعات الموجودة على مستوى التراب الوطني .

إلا انه وحسب الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة* التي تناولت موضوع الإصلاح لاقى هذا النظام مشاكل عديدة حول فلسفته وأهدافه التي كانت غير واضحة ،وخاصة بعد ظهور مفاهيم جديدة كالوصاية تدويل الشهادة الجامعية ،التقييم ،الديون وتطبيقه دون تهيئة الأرضية المناسبة له وتكييفه مع خصائص الجامعة والمجتمع الجزائري وعدم استشارة الأسرة الجامعية، إضافة إلى غياب تكوين بيداغوجي للأساتذة لتعريفهم بهذا النظام الجديد ، إلاّ انه بعد مرور سنوات من تطبيقه بدأ العمل على فهم هذه المصطلحات والتكثيف من الملتقيات والأيام الدراسية والبحوث كمحاولة لفهم هذه الهندسة التعليمية الجديدة وذلك بفعل انتشاره ليعم جميع المؤسسات الجامعية ويتم القضاء على النظام الكلاسيكي القديم.

إنّ المتتبع لهذا النظام يرى بأنه يعمل على تقديم تكوين نوعي يخدم الطالب والمجتمع على حدّ السواء يقوم على أساس الطلب الاجتماعي، من خلال عقود الشراكة مع المحيط السوسيواقتصادي للمجتمع، إعطاء الشهادة الجامعية قيمتها على المستوى المحلي والدولي والعمل على إضفاء الطابع الدولي للتعليم العالي ككل ،وعليه ومن خلال هذا الطرح تحاول هذه الدراسة معرفة التطابق بين ما جاء به نظام ل م د و ما هو واقع في الجامعة الجزائرية متناولة في ذلك مجموعة من المتغيرات (البرامج التعليمية ،الوصاية ،تدويل الشهادة الجامعية ،البحث العلمي) وعليه تمت صياغة السؤال التالي :

*انظر :- أسماء هارون،دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،قسم علم الاجتماع ،2009-2010.

-فهيمة ديب،مدى استجابة الإجراءات التنظيمية لأهداف نظام ل م د ،رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،قسم علم النفس، 2009-2010.

-وردة تغليت ،مدى مساهمة نظام ل م د في تخفيض نسبة البطالة ،رسالة ماجستير،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس،تخصص الإدارة التربوية ،جامعة فرحات عباس سطيف،2009

-احمد زرزور،تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد ل م د في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل ،رسالة ماجستير ،كلية العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس،جامعة منتوري قسنطينة ،2005-206.

-ابراهيمي سميّة،إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر(ملف ل م د قراءة تحليلية نقدية)،مذكرة ماجستير،كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم الاجتماع ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،2006/2005.

هل تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية يعبر عما هو مسطر في المشروع الرسمي؟

وعليه تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية :

-هل البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية تساهم في الرفع من مستوى التكوين ؟

-هل ساهم نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي ؟

-هل ساهمت عملية الوصاية في تحسين العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب ؟

-هل حقق نظام ل م د مبدأ تدويل الشهادات الجامعية ؟

4:الفرضيات:

-الاختلال في تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة في نظام ل م د ينعكس سلبا على مستوى التكوين وبالتالي انعزال الجامعة عن المجتمع .

- مساهمة نظام ل م د في الجامعة الجزائرية على ترقية البحث العلمي ينعكس على علاقة الجامعة مع محيطها.

-غياب ممارسة عملية الوصاية ينعكس سلبا على العلاقة بين الأستاذ والطالب .

-الطلب على حاملي الشهادات يحدد موقع الشهادة الجامعية الجزائرية وطنيا ودوليا.

5: تحديد المفاهيم:

يعتبر تحديد المفاهيم إجراء مرتبط ارتباطا وثيقا بصياغة الفرضيات ومدعم ومكمل لها وضروري للمراحل اللاحقة في المسعى المنهجي .

و بناء المفاهيم أو المتغيرات هي عملية الانتقال من التجريدي إلى الملموس أو هي نزول في سلم التجريدي عندما ننتقل من مفاهيم نظرية مركزية إلى مفاهيم فرعية هي عبارة عن خصوصيات أو صفات ملموسة أكثر للمفهوم المركزي.[1]

1.5. مفهوم البحث العلمي:

لغة:كلمة البحث العلمي مشتقة من عبارتين البحث والعلمي فكلمة البحث تعني التفتيش و تقصي الحقيقة أما العلمي فهي منسوبة إلى العلم .

أمّا **المعنى الاصطلاحي** :فالبحث العلمي هو التقصي المنظم بإتباع أساليب ومناهج علمية محددة بالوقائع العلمية قصد التأكد من صحتها وتعديلها، وإضافة الجديد لها وهو أيضا نشاط علمي منظم وطريقة تفكير و أسلوب للنظر في الوقائع ،يسعى الى كشف الحقائق معتمدا على مناهج موضوعية من اجل معرفة الارتباط بين هذه الحقائق تم استخلاص المبادئ العامة والقوانين [2].

وعملية البحث هي عملية تقصّي الوقائع باستخدام طريق منظّمة منهجية ومن ثمّة فالبحث يسعى للوصول إلى المعرفة بإتباع أساليب علمية مقننة أو عملية استقصاء منظم تهدف إلى إضافة معارف أو اكتساب حقائق والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي[3].

يتضح من خلال هذا التعريف أن البحث يفترض وجود مشكلة تتطلب الحل وان حل المشكلة يزيد من معارفنا غير أن هذه المشكلة ليست ذاتية شخصية وإنما هي مشكلة ذات دلالة عامة ،كما أنّ نتائج البحث ينبغي أن تكون قابلة للاختبار والإثبات والتقيد في الواقع المعاش ويخضع لشروط البحث العلمي.

---

1)–سعيد سبعون،الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع ،دار القصبة للنشر،الجزائر ،2017،ص115.

2)-Maurice Angers, initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, Alger : Casbah, université collection techniques de recherche, 1997,p16

3)–محمد سعيد فرج ،لماذا وكيف تكتب بحثا اجتماعيا ،منشاة المعارف ،2003،ص19.

ويعرف أيضا انه: المحاولة الدقيقة النافذة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وغيرها يولد نتيجة للرغبة في معرفة الحقيقة واستجلاء أعماقها ،يعتمد على حب الاستطلاع وفرض الفروض والتجريب والتفكير المنطقي لذا فهو يمنح الإنسان مفتاحا للتقدم والتطور في شتى منحي الحياة.[1]

وبناء على التعاريف السابقة يمكن استخلاص عدة جوانب رئيسية في تعريف البحث العلمي :

- البحث العلمي عملية تهدف إلى التقصي المنظم.
- أن هناك مشكلة ما تحتاج إلى حل والبحث العلمي يسعى إلى البحث عن حل لهذه المشكلة .
- ثمة أساليب وإجراءات علمية متعارف عليها من قبل الباحثين الذين يقومون باستخدامها.
- البحث العلمي يولد معرفة جديدة او يفسر ظاهرة ما او يتعرف على علاقات هذه الظاهرة ويقدم تفسيرات دقيقة لها .

وقد حددت اليونسكو امتداد البحث في إطار التعليم العالي والأبحاث المبتكرة في مجال العلم ،التكنولوجيا ، الهندسة ،الطب، العلوم الاجتماعية والإنسانية او التربوية التي تستدعي وتستوجب عمل استقصاء معمق نقدي صارم ،وتختلف التقنيات والمناهج المستخدمة حسب طبيعة وشروط المشاكل المطروحة، حيث يهدف البحث إلى توضيح او حل هذه المشاكل ،وإذا ما تمّ التخطيط له في إطار مؤسساتي فهو يركز على بنية تحتية مناسبة.[2]

1)–كوثر إبراهيم رزق ، البحث التربوي في الإطار العربي بين الواقع والمأمول ،المؤتمر التربوي السادس –التعليم العالي ومتطلبات التنمية .نظرة مستقبلية ،كلية التربية ،جامعة البحرين ،2007،ص4

2)-recommandation de l’Unesco concernant la condition du personnel enseignant de l’enseignement supérieur.

وبالتالي فالبحث العلمي يعتبر احد أوجه النشاط المعقدة التي تحاول السعي وراء معرفة جديدة دائما، فهو المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وتحيرها .[1]

المفهوم الإجرائي:

سيتم التطرق في هذه الدراسة إلى هذه الوظيفة الأساسية للجامعة محاولة معرفة الخصائص والأهداف التي قدّمها النظام التعليمي الجديد للبحث العلمي، ومعرفة فعاليتها على ارض الواقع باعتباره يساهم بشكل كبير في ترقية معارفها وبرامجها التي تقدمها من جهة ،وترقية المجتمع من جهة أخرى وأيضا مدى استثمار نتائجه في خدمة التنمية وحل مشاكل المجتمع.

2.5.مفهوم الجودة :

لغة :الجودة كما جاء في المنجد العربي جود –جاد –جودة اي طاب ،صار جيدا

جاد العمل : أتى بالحسن من القول والفعل.[2]

أما **التعريف الاصطلاحي** :فقد ورد في المادة 11 من إعلان مؤتمر التعليم العالي المنعقد بباريس 5–9 أكتوبر 1998 ان "الجودة مصطلح متعدد الجوانب يشمل كل عمليات التعليم العالي وأنشطته مثل :التدريس البرامج الأكاديمية والبحوث والكوادر الوظيفية ،الطلاب ،المباني ،والمعدّات والخدمات ..."

وتهدف الجودة إلى ضمان أداء جيد في مؤسسة التعليم العالي يشمل كل جوانب العمل بحيث تؤدي في النهاية إلى مخرجات نوعية ،عالية الكفاءة قادرة على إثبات الذات والمنافسة في ميادين العمل والحياة [3].

1)-منى احمد الأزهري ،مصطفى حسين باهي ،أصول البحث العلمي ،مركز الكتاب للنشر ،القاهرة ،ص13.

2)–أنور نعمة وآخرون ،المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،دار المشرق ،بيروت ،لبنان ،ص234.

3)–سعيد بن حمد الربيعي ،التعليم العالي في عصر المعرفة –التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان–الأردن،2008،ص380.

عرفها مدحت أبو ناصر على أنها: "أداء العمل بطريقة صحيحة بما يمكن العميل او المستفيد من الخدمة من حصوله على متطلباته واعتزاز مقدمي الخدمة بعملهم والخدمة التي يقدمونها ."[1]

–وإذا ما أسقطنا هذه المفاهيم على التعليم فنجد ان: الجودة في مجال التعليم تعني عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي ،بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة .

وتهدف الجودة في التعليم إلى إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته ،من اجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وبفعالية أعلى ،وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية كالطلاب مدخلات ،مخرجات والبيئة والبرامج التعليمية ومستويات الأداء. [2]

1.3.5.جودة التكوين :

هي قدرة الجامعة على الاهتمام بالمنتج العلمي من حيث نوعية الطالب القادر على استيعاب المقررات التعليمية بما يتماشى وأهدافها المسطرة بإكسابهم أنماط سلوكية و فكرية و التي تمكنه من تحقيق طموحه المهني ومشروعه المستقبلي.

المفهوم الإجرائي:

المقصود **بجودة التكوين** في هذه الدراسة هو اكتساب الطالب قدرات معرفية ومهارات فنية تمكنه من الالتحاق و الاندماج في المحيط المهني و قدرته على مواجهة المشاكل والصعوبات التي يقع فيها بكل ثقة انطلاقا من المتابعة المستمرة والتنسيق بين الجامعة وعالم الشغل والتي تندرج ضمن نظام المرافقة البيداغوجية له .

---

1)–مدحت محمد ابو النصر،ادارة منظمات المجتمع المدني ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان –الأردن ،2006 ، ص315.

2)–احمد إبراهيم احمد ،التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية – مصر، 2004،ص48.

5-3-مفهوم نظام ل م د :

نظام ل م د هو مراجعة للتعليم العالي تسعى لتطبيقه كل الدول الحريصة على نموها الإقتصادي، و هذا ما فعلته الدول الأوروبية وفق برنامج بولون الذي كان تكملة لبرنامج إيراسموس ماندوس، هذا الأخير ظهر في 1987 يسمح لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة أربعة غير أوربية و الماستر الممنوح يفتح المجال للاعتراف به في البلدان الأعضاء.[1]

يعرفه الفضاء الأوربي للتعليم العالي :هو عبارة عن تنظيم الدراسات الجامعية في ثلاث مراحل :

الليسانس :تحضر في ثلاث سنوات بعد الحصول على البكالوريا .

الماستر:وتحضر في عامين وهذا بعد الحصول على شهادة الليسانس.

الدكتوراه :وتحض في ثلاث سنوات وهذا بعد الحصول على شهادة الماستر .

الدراسة في طور اليسانس والماستر تكون منظمة على شكل سداسيات ،وكل سداسي يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية حيث توجد من وحدتين إلى ثلاث وحدات في كل مسار ويوجد هذا النظام في مسارات دراسية تقودنا إلى:

*أمّا الاندماج المهني (ليسانس مهني /ماستر مهني)

*وإمّا إلى مواصلة الدراسة أي من الليسانس البحث إلى ماستر البحث تليها دكتوراه بحث[2]

اعتبر الفضاء الأوربي للتعليم العالي أن نظام ل م د إنما هو تنظيم جديد للدراسة في الجامعة، حيث أشار هذا التعريف إلى المدة الزمنية التي يقضيها الطالب في كل مرحلة كما تطرق هذا التعريف إلى أن الدراسة تكون في شكل وحدات تعليمية .

1)-عبد الكريم حرز الله ،كمال بداري ،نظام ليسانس ماستر دكتوراه ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، 2008، ص13-14.

2)-www.espace Européen de l'enseignement supérieur.

–تعرفه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على انه :هندسة جديدة للتعليم العالي متصلة بثلاث مستويات للتكوين ليسانس ،ماستر ،دكتوراه ،والدراسة في نظام ل م د تكون على شكل ميادين والميدان عبارة عن مجموعة من التخصصات والفروع المرتبطة والمتشابهة تحت ميدان واحد[1].

من خلال التعريفات يتضح أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبنت هذه الهيكلة التعليمية الجديدة كأحد الإصلاحات المنتهجة لتصحيح الاختلالات التي مسّت النظام التعليمي الجامعي موضحة المدة الزمنية لكل مستوى من مستويات التكوين كما أن الدراسة تكون منظمة على شكل ميادين أي التحام مجموعة من الفروع والتخصصات التي تكون متشابهة فيما بينها في ميدان واحد .

المفهوم الإجرائي:

نظام تعليمي تم استحداثه في الجامعة الجزائرية يهدف إلى تقديم تكوينا علميا للطلاب على أساس الطلب الاجتماعي وتأهيلهم ليتمكنوا من خدمة مجتمعهم، كما يسعى لإعطاء البعد الدولي للنظام التعليمي والشهادة الجامعية تكون الدراسة فيه على شكل سداسيات وكل سداسي يحتوي على مجموعة من الوحدات التعليمية كما أنّ المدة الزمنية ليسانس ثلاث 03 سنوات ، ماستر 02سنتين ،دكتوراه 03 ثلاث سنوات والدراسة تكون أمّا بحثية أو مهنية ،وسيتم التطرق فيها النظام إلى أربع متغيرات أساسية لمعرفة واقعها في الجامعة الجزائرية البرامج التعليمية ،المرافقة البيداغوجية ،البحث العلمي ،تدويل الشهادة الجامعية .

5–4–مفهوم المرافقة البيداغوجية :

– **لغة:** الوساطة، الإرشاد،الوصاية هو مصطلح واسع يترادف مع المصطلحات الإشراف ،الوساطة ، الإرشاد الأكاديمي ،المرافقة

1)–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،ملف إصلاح التعليم العالي 2004.

وهي ترجمة للمصلح اللاتيني Tuteur / Tutorat الذي يعني المرافق و المدافع والمحامي [1] ،تستخدم كلمة الإشراف في مجالات متعددة في الحياة اليومية وتعني مراقبة الآخرين أو توجيههم أو إثارة نشاطاتهم وفاعليتهم بقصد تحسين الأداء [2].

أمّا التعريف الاصطلاحي فحسب مكتب التربية العربي :"الخدمات الإرشادية التي يقدمها الأستاذ الجامعي لطلابه، في اختيار نوع التخصص ومطلوبات التخرج، وتقديم المساعدة والنصح لهم وتوعيتهم بقدراتهم ، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم ، للتكيف مع البيئة الجامعية ، وتمكينهم من تحقيق ذاتهم، لاتخاذ القرارات المناسبة التي تتصل بحاجاتهم الدراسية والشخصية.

تعريف دليل **الإرشاد الأكاديمي** لجامعة ألمانيا: "الإرشاد الأكاديمي هو عمل يتم في المؤسسات التعليمية الجامعية ،لتعريف الطلبة بتلك المؤسسات وأنظمتها الدراسية والطلابية وما تتيحه من مجالات وفرص دراسية لمساعدتهم على اختيار التخصصات التي تتناسب معهم، وكذلك معاونتهم على السير في الدارسة على أفضل وجه ممكن والتغلب على ما يعترضهم من مشكلات، مستفيدين من الخدمات والإمكانيات التي تقدمها لهم المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها بصفة خاصة، وهو عملية منظمة الهدف منها إلى تقديم الرعاية الطلابية المتكاملة من اجل خلق طالب متكامل في بناء شخصيته عليما دينيا ثقافيا واجتماعيا ونفسيا وأخلاقيا وقادر على مواجهة صعوبات الحياة والتكيف معها.[3]

1)– زهرة قريصات،الوصاية في الوسط الجامعي ،الملتقى الوطني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2013،ص273.

2)–طارق عبد الحميد البدري ،تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان ،ص 13.

3)–عبد المجيد وآخرون، دليل الإرشاد الأكاديمي،جامعة ألمانيا،مصر ،2010،ص36.

الوصاية كما جاءت في الجريدة الرسمية: هي مهمة متابعة ومرافقة دائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية، وتسهيل حصوله على معلومات حول علم الشغل."[1]

يتضمن هذا المفهوم التركيز على الجانب المهني للوصاية

-تعتبر أيضا فضاء للاستماع للطلبة وخلق وبناء علاقة وجو من الثقة بينهم وبين الأستاذ الوصي، من خلال تقديم الدعم والنصائح الشخصية والتقليص من حجم الشعور بالانطوائية والإحباط لدى بعض الطلبة بمحاولة تشجيعهم وإعطائهم نظرة ايجابية عن المستقبل .

يتضمن هذا المفهوم الجانب النفسي لنظام الوصاية والذي يهدف إلى زرع الثقة في نفوس الطلبة من اجل مساعدهم على التقدم.

كما تعرف أيضا أنها :متابعة مؤطرة للطالب لحظة دخوله للجامعة لمساعدته على تنظيم نفسه وعمله ،ووضع خطة بيداغوجية لتوجيهه في اختيار تخصصه ومسلكه الدراسي وفقا للإمكانيات والاستعدادات التي يملكها ،ولها دور في مساعدة الطالب على مواجهة الصعوبات التي تعترضه.[2]

من خلال هذا المفهوم نلاحظ أنّ عملية الوصاية لا تكون بطريقة عشوائية وإنما تكون وفق خطة بيداغوجية مدروسة من طرف الفريق البيداغوجي، وتنظيم ساعي يتوافق مع برنامج الأستاذ والطالب إضافة إلى توفير الإمكانيات المادية التي تحتاجها ،كما أنها تشمل جميع النواحي التي تخص الطالب الجامعي من اجل تسهيل اندماجه وتحصيله العلمي.

1)-المرسوم التنفيذي رقم09-03 المؤرخ في 06 محرم1430 الموافق ل 03يناير2009 يوضح مهمة الاشراف وكيفية تنفيذها،المادة 2.

2)-احمد بودوح ،احمد فاضلي،واقع التعليم العالي في ظل تطبيق نظام ل م د ،الملتقى الوطني حول اشكالية التقويم واساليبه في منظومة التعليم العالي في ظل نظام ل م د ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2013،ص 254.

المفهوم الإجرائي :

الوصاية أو المرافقة هي ممارسة بيداغوجية استحدثت مع تبني الجامعة الجزائرية لنظام ل م د ،تهدف إلى مرافقة الطالب منذ دخوله للجامعة إلى غاية التحاقه بسوق العمل باستعمال كافة الطرق البيداغوجية و التكنولوجية والتقنية والنفسية والمنهجية ،من اجل مساعدته على الاندماج في الحياة الجامعية من جهة والمهنية من جهة أخرى ،يقوم بها الأستاذ الوصي وفقا لخطة بيداغوجية مدروسة وطبقا لشروط معينة كتوفير القاعات ،الوقت الزمني المناسب.

5-5-مفهوم التدويل:

لغة: هذا أمر دولي أي يقوم على أساس التعاون بين الدول بحيث تستفيد الدول بصورة اكبر من خلال العمل الجماعي.[1]

أمّا **المعنى الاصطلاحي** فيعرف **التدويل** على انه :عملية تعديل وتكييف العمليات المستخدمة في العمل لإضفاء الطابع الدولي عليها ،بما في ذلك الإستراتيجية المتبعة والبنية التنظيمية للمؤسسة والموارد المتاحة والبيئات الداخلية لمنظومة العمل التنظيمي داخل المؤسسات المختلفة[2] .

تدويل التعليم العالي هو: عملية إضافة عوامل دولية أو عولمية لأغراض أو وظائف أو منتجات التعليم العالي[3].

ومصطلح **تدويل الشهادة الجامعية** هو عملية تطابق الشهادة الجامعية الجزائرية مع المعايير الدولية و عملية إضفاء البعد الدولي عليها مع قبولها في الجامعات الأوربية دون الخضوع لأي شروط، بما يؤدي إلى سهولة في الحراك الدولي للطلبة، وتنوع ثقافي وبناء علاقات تعاون وشراكة وتوأمة وتبادل معرفي مع الجامعات العالمية .

1)-الياس انطون والياس ،قاموس الياس العصري،دار الياس للطباعة والنشر،القاهرة ،1992 ،ص383.

2)-Jonathan calof and Paul W Biamish, international Business Review,vol 4,issue 2,1995,p115.

3)- Knight, Jane, Updating the definition of internationalization. International,H igher Education ;2003,pp 2-3

ولعملية التدويل بعدان احدهما محلي والأخر أجنبي أو كما يسميهما البعض التدويل على صعيد الوطن ،التدويل على صعيد الخارج ومن باب التجاوب المباشر مع ظواهر عالمية تعرف بالعولمة [1]

المفهوم الإجرائي:

يقصد بتدويل الشهادة الجامعية في هذه الدراسة منح الشهادة الجامعية –باعتبارها من مخرجات مؤسسات التعليم العالي– مقروئية أكثر على المستوى الوطني من حيث إيجاد مكان لها داخل السوق المحلية والوطنية ،وعلى المستوى الدولي من خلال تسهيل حركية الطلبة في التنقل بين الجامعات العالمية ،سواء تعلق الأمر بالطلب الاجتماعي على مختلف التخصصات الموجودة من طرف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية ،او من خلال تخصص الطلبة حسب ما هو مطلوب على اعتبار أن التكوين حسب الطلب الاجتماعي أهم ما يرمي إليه النظام التعليمي الجديد ل م د.

6:المقاربة السوسيولوجية للموضوع :

يمثل الاختيار النظري خطوة منهجية هامة يساعد الباحث على إعادة صياغة أو تحديد إشكالية الدراسة ،و كذا إعداد الفرضيات التي تمكن من الإجابة على الأسئلة المطروحة فيها. "[2]

ويضيف **Maurice ANGERS**" أن هذا الاختيار هام جدا في التعامل مع الموضوع في مختلف مراحله لأن النظرية تساعد في توضيح وتوجيه الباحث من أجل معالجة موضوع الدراسة باعتبارها المرشد في تحضير البحث و وضع تأويلات للواقع. [3]

حيث تعتبر النظرية العلمية نظاما معرفيا وهي اشمل تركيب للظواهر والقوانين القائمة والمستنبطة ،من خلال سيرورة البحث وزيادة على كونها ترتيبا للواقع فهي المجال

1 –)–جوزيف باسكرفيل وآخرون ،إدارة الإنتاجية ،مرشد عملي ،مكتب العمل الدولي ،جنيف،ترجمة المكتب العربي ،القاهرة ،2011،ص43.

2)-Raymond QUIVY, Luc van COMPENHOUT, Manuel de recherche en sciences sociales, paris, DUNOD, 1993, pp 90-91.

3)-Maurice Angers, op cite ,p96

الذي يمدّ الباحث بأدوات البحث الميداني ،حيث تساعده في اختيار المفاهيم وإعداد نماذج للملاحظة فتصبح منبعا للتساؤلات المرتبطة بالإجابات التي يبحث عنها وبفروض البحث، ويمكنه بعدها من الوصول إلى عناصر الإجابة ولهذا تحتاج كل دراسة مرجعية نظرية باعتبارها الإطار الفكري الذي يفسر مجموعة من الفروض العلمية ويضعها في نسق علمي مرتبط.[1]

وانطلاقا من العلاقة التكاملية والتبادلية بين الجامعة والمجتمع باعتبارهما نسقين يمثلان كلاّ متكاملا، فقد استندت الدراسة إلى المقاربة النسقية في التحليل وتعالج هذه المقاربة مسالة التكامل كإحدى المتطلبات الوظيفية للجامعة والمجتمع ،لكي تحافظ على استقراره وتوازنه في ظل المتغيرات الحاصلة والتي يجب أن يستجيب لها النسقين في إطار التوازن ،ويرى أنصار هذه النظرية أن الأنساق الاجتماعية تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة وتنقسم هذه الأنساق إلى قسمين هما :

الأنساق المفتوحة والتي تتفاعل مباشرة مع بيئتها والأنساق المغلقة والتي تكون عكس الأولى لا تتفاعل مع البيئة المحيطة بها، وقد انصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الأنساق المفتوحة كالمدارس والجامعات[2].

وينظر إلى الجامعة في نطاق هذا التوجه على أنها مؤسسة تهدف إلى تحقيق التواصل بين تجربة التعليم المؤسسي والتجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع ،وبهذا فلا تستطيع الجامعة كتنظيم أو نسق اجتماعي أن تعيش بمعزل عن بقية المجتمعات الأخرى في المجتمع الكلّي ،لأنها تعتبر نسقا فرعيا من جملة الأنساق الأخرى التي تتواجد فيه ،حسب ما يؤكده علماء نظير الأنساق ومداخلها المختلفة، فهي كمؤسسة تعليمية أكاديمية بمثابة نسق مفتوح يمكن أن تحدث الكثير من الانجازات التنموية سواء داخلها أو خارجها ،ويتعلق تحليل الأنساق أساسا بالتغيرات التي يشهدها النسق بفعل استجابته للتأثيرات الخارجية ،فالنسق ليس جامدا بل هو نسق للتغيرات في المقام الأول ويحدث التغيرات

1)- طلعت همام ،قاموس العلوم النفسية والاجتماعية ،بيروت ،مؤسسة الرسالة ،ط1984،1،ص70

2)-عبدالله محمد عبد الرحمان ،سوسيولوجيا التعليم الجامعي ،دار المعرفة الجامعية ،مصر ،1991،ص ص 196-203.

بفعل الضغوط التي يمارسها عليه المحيط والتي إمّا أن يتأثر بها أو يؤثر بمقتضاها عليه.[1]

وبالتالي فان هذه المؤسسات التعليمية في علاقة تبادلية مع المجتمع وتعتبر المدخلات والمخرجات أهم خصائصها ،حيث تشمل المدخلات على كل مضامين العملية التعليمية كالمناهج ،الطلاب ،الأساتذة وتمثل المخرجات عنصرا أساسيا لتوضيح العالقة المتبادلة التي تعكس علاقة الجزء بالكل، حيث أصبحت هذه العلاقة من الاهتمامات الحديثة التي يتناولها العلماء والمهتمون بقضايا التعليم في الوقت الحاضر ومضمون هذه العلاقة :

- ✓ **المدخلات :** وهي محصلة الأشياء التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية باعتبارها

البيئة الخارجية لها ،ومن أهم عناصر المدخلات التي تحصل عليها :المعرفة ،القيم ،الأهداف الموارد المالية التي تدعم جميعها بقاء هذه المؤسسة واستمرار وجودها .

- ✓ **العملية التعليمية و الأكاديمية:** وتشير إلى مجموعة من العناصر المتداخلة التي

تفسر الدور الوظيفي والبنائي الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في المجتمع ،كما توضح العملية التعليمية عددا من الإجراءات والمظاهر البنائية والوظيفية للمؤسسات والأفراد الذين يقومون بأعباء العمليات التدريسية والتعليمية بالإضافة إلى الخدمات المعاونة لها والتكنولوجيا .

- ✓ **المخرجات :** وتشمل حصيلة التفاعل للعملية التعليمية ونوعية فئة الخريجين منها

والتي تكون مؤهلة لخدمة المجتمع وقادرة على تحسين إطاراته الفنية والبشرية العاملة ،كما تعكس العملية مدى أهمية الخريجين في تطوير كل من المجتمع والخريجين أنفسهم ،نظرا لاكتسابهم العديد من المهارات الفكرية والفنية والقدرة على الفهم والتحليل العلمي واكتساب

1)–جان بيار كوت ،جان بيار موني ،من اجل علم اجتماع سياسي ،تر:محمد هناد ،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،الجزء الأول ،1985،ص69

القيم والاتجاهات والدافعية والقدرة على الخلق والابتكار والفهم الثقافي المتعمق وتحليل وفهم مشكلات العلم الخارجي.[1]

تبين لنا النظرية النسقية مدى أهمية المؤسسات التعليمية والجامعية باعتبارها نسقا اجتماعيا ينتمي إلى النسق الأكبر وهو المجتمع ،وتعتبر مدخلا هاما لدراسة العلاقة بينهما (الجامعة والمجتمع) حيث تعددت وظائف الجامعة في العصر الحديث بتغير طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعتبر من العوامل الهامة والمشجعة على زيادة الأدوار الوظيفية للجامعة في المساهمة في حل مشكلات المجتمع ،فهي كي تحقق أهدافها لابد أن تتكيف مع بيئتها لان الخريجين–كمخرجات – سيعملون مستقبلا في المجتمع وإعدادهم يتطلب توافق توقعات المجتمع من الجامعة مع متطلبات سوق العمل .

ويحدد بارسونز أربع وظائف أساسية للنسق هي :

- ✓ **التكيف:** ويعني قدرة النسق على التكيف مع البيئة الخارجية.
- ✓ **تحقيق الهدف** :ويشير إلى تحديد أهداف النسق وتهيئة الموارد لتحقيق الأهداف.
- ✓ **التكامل:** ويعمل على استقرار النسق وضبط المحافظة على أدائه التكويني.
- ✓ **الكمون أو المحافظة على النمط:** وتتضمن هذه الوظيفة أهداف النسق وقيم المجتمع ومعاييره الاجتماعية لضمان شرعية الأهداف ومواجهة ضغوط البيئة.

–تتحدد علاقة النسق ببيئته عن طريق نظام المدخلات والمخرجات و يحاول النسق دائما المحافظة على توازنه وأدائه الوظيفي ومن ثمة فان التغير الذي يحدث فيه يكون تدريجيا[2].

1)–عبد الرحمان محمد عبد الرحمان ،دراسات في علم الاجتماع ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت،2000 ،ص51

2)معن خليل عمر،نظريات في علم الاجتماع ،اربد–الاردن ،1997،ص ص 81–82.

من هنا تتطرق الدراسة الحالية إلى الجامعة من خلال معرفة مدى فاعليتها في استمرار النسق الاجتماعي الذي يتغير والذي يطالب الجامعة بضرورة التكيف مع التغيرات الحاصلة من خلال انفتاحها على محيطها وضرورة مراجعة أهدافها وبرامجها ووظائفها لتتلاءم والتحديات التي تواجهها.

7-الدراسات السابقة وعلاقتها بالموضوع :

الدراسة الأولى: فهيمة ديب، آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د، أطروحة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،تخصص إدارة الموارد البشرية ،جامعة فرحات عباس سطيف،2014.

واختارت الباحثة هذا الموضوع لأسباب عدة أجملتها في كونه موضوع حديث وجديد نسبيا، حيث توجد تساؤلات كثيرة من قبل الأسرة الجامعية حول ضمنيات هذا النظام بمعنى آخر انه معروف شكلا المجهول ضمنيا، محاولة الكشف عن مدى تطبيق مفهوم دولية هذا النظام في الجامعة الجزائرية لان دولية هذا الأخير إنما تتم من خلال تطبيق الحركية الدولية للطلبة بين مختلف الجامعات الأجنبية .

وهل ما جيء في المناشير الوزارية والاتفاقيات مطبق أم حبر على الورق. كذلك محاولة معرفة العراقيل التي تواجه هذا النظام خاصة في جزء الحركية. إضافة قلة الدراسات التقييمية للإجراءات التطبيقية لهذا النظام وكذا مدى تحقيق الجامعة الجزائرية للأهداف الكبرى لهذا الأخير بما فيها هدف الحركية الدولية في التعليم العالي.

وعن أهداف الدراسة تهدف الدراسة إلى معرفة واقع الحركية الدولية للطلبة في الجامعة الجزائرية و الفرنسية في ظل تطبيق نظام ل م د وهذا من خلال معرفة ما يلي:

- دوافع الطلبة الجزائريين والأجانب نحو الدراسة في الجامعات (الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام ل م د ونخص بالذكر الدوافع العلمية والدوافع الاجتماعية الثقافية والدوافع الاقتصادية المهنية.

- آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول دور السلطات (الجزائرية/ الفرنسية) فيما يخص دورها في تفعيل الحركية الدولية الطلبة في جامعاتها في ظل تطبيق نظام ل م د وهذا

من حيث الإعلام والتسهيلات القانونية ونوعية الحركية وعمل الجمعيات والمؤسسات الخيرية والاعتراف العلمي والإقامة والخدمات الاجتماعية.

- آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول مستواهم العلمي ومدى تأقلمهم مع نظام الدراسة في الجامعات (الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام **LMD** وهذا من حيث اللغة والبرنامج الدراسي وطرق التدريس والتقييم.

كما تسعى الدراسة إلى معرفة فيما إذا كانت هناك آفاق واستراتيجيات مستقبلية تسعى من خلالها الجامعة الجزائرية إلى جذب الطلبة الأجانب إلى مؤسساتها في ظل تطبيق نظام ل م د.

- تعتبر دراسة **فهيمة ذيب** من الدراسات التقييمية الميدانية التي تناولت موضوع الحركية الدولية للطلبة الجزائريين ،واستهلت الباحثة دراستها بتطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية وهذا تطبيقا لقرار اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للتعليم العالي والتي نصبتها الوزارة الوصية ألا وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للنظر في مجمل المشاكل التي تتخبط فيها الجامعة الجزائرية، والذي جاء في تقريرها أن النظام الحالي المستعمل في التدريس يحتوي على اختلالات كبيرة تراكمت عبر السنوات، حتى أصبحت تشكل أزمة وهذا لعدم استجابة المنظومة الجامعية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم، التكنولوجيات، الاقتصاد، الإعلام والاتصال، وكذا عدم التواكب مع الديناميكية المتسارعة في عصر العولمة والانترنت ،لهذا الغرض تم تبني نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهل ويلبي احتياجات الجامعة في هذا العصر، تماشيا واحتياجات الدولة في كل الجوانب ألا وهو نظام **LMD** (ليسانس/ ماستر/ دكتوراه). فهو إصلاح عالمي معمول به في الدول الأوروبية وشمال أمريكا ، يهدف إلى توحيد الشهادات وأنظمة التعليم العالي لمجموعة من الدول وهذا عن طريق تنظيم الدراسات الجامعية المنظمة والمقسمة إلى ثلاث مستويات: ليسانس، ماستر ودكتوراه. ويعتبر المنظرين لهذا النظام بأنه هندسة جديدة للتعليم العالي وتنظيم جديد للدراسة في الجامعة ، يتضمن مجموعة من التغييرات التربوية لنظام التعليمي من بينها استحداث وتطوير محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه وزيادة فعاليته وكفاءته في إعداد فرد قادر على فهم التكنولوجيات الحديثة

والاندماج في النظام العالمي والاقتصادي الجديد. كما يهدف إلى مجموعة من الأهداف أهمها: تحقيق جودة التكوين وتظهر هذه الأخيرة من خلال نجاعة المناهج والبرامج الدراسية، طرق التدريس، التقييم، المنشآت، الوسط الجامعي، تشجيع الحركة التمهينية بخلق تخصصات تتماشى ومتطلبات سوق العمل ،وبالتالي تمكين الطلبة من الحصول على منصب شغل في ظل اقتصاد مبني على المعرفة. يسعى هذا نظام أيضا إلى تحقيق هدف الحركية الطلابية والتي يقصد بها تسهيل انتقال وتحويل الطالب من تخصص إلى آخر ومن جامعة إلى أخرى وسهولة التنقل من دولة إلى أخرى ،هنا تكون نقطة انطلاق لهذه الدراسة والتي تحاول معرفة ما مدى دولية نظام ل م د على مستوى الجامعات الجزائرية وهذا من خلال دراسة الحركية الدولية لان هذا المتغير هو الذي يعطي الصبغة الدولية لهذا الأخير بمعنى آخر تريد الباحثة معرفة واقع وآفاق الحركية الدولية للطلبة من والى الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د وتم طرح التساؤل التالي : ما هو واقع وآفاق حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د ؟

وندرج عن هذا التساؤل، تساؤلات جزئية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع الطلبة الجزائريين والأجانب نحو اختيار الدراسة في الجامعات (الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام ل م د و نخص بالذكر الدوافع العلمية والدوافع الاجتماعية الثقافية والدوافع الاقتصادية المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول دور السلطات(الجزائرية / الفرنسية) فيما يخص دورها في تفعيل الحركية الدولية في جامعاتها في ظل تطبيق نظام ل م د وهذا من حيث الإعلام والتسهيلات القانونية ونوعية الحركية وعمل الجمعيات والمؤسسات الخيرية والاعتراف العلمي والإقامة والخدمات الاجتماعية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول مستواهم العلمي ومدى تأقلمهم مع نظام الدراسة في الجامعات (الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام ل م د و هذا من حيث اللغة والبرنامج الدراسي وطرق التدريس والتقييم؟
- هل توجد آفاق واستراتيجيات مستقبلية تسعى من خلالها الجامعة الجزائرية إلى جذب الطلبة الأجانب إلى مؤسساتها في ظل تطبيق نظام ل م د ؟

فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

هناك ديناميكية للحركية الدولية لطلبة مع وجود آفاق واستراتيجيات مستقبلية لها في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د .

الفرضيات الجزئية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع الطلبة الجزائريين والأجانب نحو الدراسة في الجامعات(الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام ل م د و نخص بالذكر الدوافع العلمية والدوافع الاجتماعية الثقافية والدوافع الاقتصادية المهنية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول دور السلطات (الجزائرية/ الفرنسية) فيما يخص دورها في تفعيل الحركية الدولية الطلبة في جامعاتها في ظل تطبيق نظام ل م د وهذا من حيث الإعلام والتسهيلات القانونية ونوعية الحركية وعمل الجمعيات والمؤسسات الخيرية والاعتراف العلمي والإقامة والخدمات الاجتماعية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة الجزائريين والأجانب حول مستواهم العلمي ومدى تأقلمهم مع نظام الدراسة في الجامعات (الجزائرية / الفرنسية) في ظل تطبيق نظام ل م د وهذا من حيث اللغة والبرنامج الدراسي وطرق التدريس والتقييم.

– توجد آفاق واستراتيجيات مستقبلية تسعى من خلالها الجامعة الجزائرية إلى جذب الطلبة الأجانب إلى مؤسساتها في ظل تطبيق نظام ل م د.

من الجوانب الايجابية أن الباحثة حصرت مجال دراستها في الإشكالية وتطرقت من العام إلى الخاص كما اختتمتها بسؤال رئيسي انبثق من عنوان الأطروحة ،الأسئلة التي تفرعت عنه مرتبطة به وقد جاءت صياغتها بصورة دقيقة وواضحة كما اشتملت على جميع متغيرات البحث سواء المتعلقة بنظام ل م د أو الحركية .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة بجميع خصائصها والقيام بعملية مقارنة البيانات التي تم جمعها ثم محاولة الوصول إلى أساليبها والعوامل التي تتحكم فيها.

بالنسبة للعينة،فقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على **العينة العنقودية** بالنسبة للطلبة الأجانب؛واعتمدت العينة **المسحية** بالنسبة للطلبة الجزائريين حيث تؤخذ جميع وحدات مجتمع البحث.

وفقت الباحثة في اختيار المنهج لملائمته للبحث والاستبانة لجمع البيانات لأنها مناسبة للحصول على المعلومات وقامت الباحثة بالتحقق من صدق ذلك ،وقامت بإجراء دراسة استطلاعية كما حددت قيم معامل صدق الأداة وقيم ثباتها ،كما تم تحكيمها من أعضاء هيئة التدريس إلا أنها لم تحدد المدة الزمنية التي استغرقها التطبيق النهائي لأدوات البحث.

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

المؤسسات الجامعية الجزائرية لا تستقطب الطلبة الأجانب بدافع علمي أي أن المؤسسات التي ينتمون إليها لا تتميز بالصفة الدولية ولا بالرّيادة العلمية والتقنية ولا حتى يقوم بتدريسهم أساتذة أجانب على عكس الطلبة الجزائريين الذين يدرسون في المؤسسات الجامعية الفرنسية استقطبتهم تلك الأخيرة وبشدة، فكما سبق ذكره أن رغم توافر تخصصاتهم في البلد الأم (الجزائر) إلا أنهم فضلوا دراستها في فرنسا وهذا لما لها من ريادة علمية وتقنية وتميزها بالصفة الدولية ،كذلك تميزها بالجو الفكري المثير للإبداع وأيضا وجود حرية أثناء ممارسة النشاطات الأكاديمية والتعليمية ،وعليه نستنتج أن من بين الدوافع الأساسية التي استقطبت الطلبة الجزائريين للدراسة في المؤسسات الجامعية الفرنسية السابقة الذكر هي الدوافع العلمية على عكس الطلبة الأجانب، فان الدوافع العلمية لم تكن من بين الدوافع الأساسية للدراسة بالجزائر.

إن خاصية مجانية التعليم في الجزائر كانت من أكثر الدوافع استقطابا لمزاولة الدراسة بالجزائر بالنسبة للطلبة الأجانب وأنهم ينوون العودة إلى ديارهم ،على عكس الطلبة الجزائريين فإنهم يدفعون أموال باهظة لمزاولة الدراسة بل معظمهم يقوم بمزاولة مهنة لإعانة نفسه وتسديد تكاليف الدراسة ،ورغم ذلك فان معظمهم ينوي البقاء في فرنسا ومحاولة الإقامة الدائمة والعيش فيها إن كان في إمكانه وبالتالي التحول من الحركية طلابية إلى هجرة علمية وإقامة دائمة.

الطلبة الأجانب اعتبروا أن السلطات الجزائرية مقصرة فيما يخص عملية الإعلام وعدم وجود مصالح لذلك على عكس الطلبة الجزائريين فقد اعتبروا أن السلطات الفرنسية مهتمة لدور الإعلام واعتبرته كأهم وسائل الجذب إليها.

أن حركية الطلبة الأجانب في مجملها كانت من نوع الحركية الفردية والبعثات العلمية أما الطلبة الجزائريين فكانت في اغلبها حركية فردية.

الطلبة الأجانب لم يتلقوا مساعدة من قبل الجمعيات والمنظمات الخيرية في الجزائر على عكس الطلبة الجزائريين في فرنسا.

-أكد كل من الطلبة الأجانب والطلبة الجزائريين على أن الشهادات المقدمة في نهاية المسار الدراسي هي أحادية وفردية الاعتراف.

-أكد الطلبة الأجانب أن الهيئات الجزائرية موفرة للخدمات الاجتماعية بشكل مقبول عكس الطلبة الجزائريين المتواجدين بفرنسا.

-اعتبر الطلبة الأجانب أن الجامعة الجزائرية تستخدم الطرق التقليدية في التدريس والتقييم بينما اعتبر الطلبة الجزائريين أن الجامعات الفرنسية تستخدم الطرق الحديثة مع تنوع أساليبها في التدريس والتقييم.

عدم وجود آفاق واستراتيجيات مستقبلية تسعى من خلالها الجامعة الجزائرية إلى جذب الطلبة الأجانب إلى مؤسساتها في ظل تطبيق نظام **LMD** ،وهذا بسبب أنها مؤسسة غير ربحية وليست لها أي أهداف تجارية وما وجد من الطلبة الأجانب فهو وجود في إطار اتفاقيات سياسية بالدرجة الأولى أو بدافع إنساني مثل منظمة البوليساريو.

أعطت هذه الدراسة نظرة حول واقع الحركية الدولية للطلبة التي تعتبر أهم أهداف نظام ل م د وتعطي بدورها الطابع الدولي لنظام التعليم العالي ،حيث تشترك مع الدراسة الحالية في تناولها متغير التدويل و أثرت الدراسة من الناحية النظرية والميدانية بتقديم إحصائيات حول هذا الموضوع والمقارنة بين النتائج المتوصل إليها، كما تختلف مع الدراسة الحالية من حيث العينة والمنهج المستعمل وما يعاب على هذه الدراسة انها لم تتناول دراسات أجنبية بما أنها استعملت الجامعات الفرنسية كوجه مقارنة .

الدراسة الثانية:

Yves Bertrand DJouda Feudjio, L'adoption du « système L M D Par les universités Cameroun : enjeux .contraintes et perspectives, Département de Sociologie, Université de Yaoundé. 2009

تم الاعتماد على هذه الدراسة لمعرفة تطبيق نظام ل م د في الجامعات الكاميرونية باعتبارها احد الجامعات الإفريقية التي تحمل نفس الخصائص والمشاكل كغيرها من جامعات دول العالم الثالث،التي خضعت لنفس العوامل تقريبا والأسباب التي أدت إلى تبني نظام ل م د وشخصت وضعية التعليم العالي في الجامعات الكاميرونية والتي رأى فيها الباحث أنها تتشابه مع ما هو موجود في جامعاتنا.

وقد استهل الباحث دراسته بالحديث عن نظام ل م د الذي يعرف اليوم قضايا جد مهمة بالنسبة للمجتمع الأكاديمي الدولي ،وسجل تقدما حقيقيا على المستوى العالمي فيما يخص التعليم العالي، هذه الملكية الفعلية تعود لندوة بولونيا التي كان فيها إعلان ذلك صعبا خاصة بالنسبة للجامعات الإفريقية التي ليست مستعدة لتبني هذا النظام ،إذ أنّ التحليل السوسيولوجي للجامعات الكاميرونية يظهر جليا انه بالرغم من الإرادة السياسية والحماس من القادة والمسؤولين الأكاديميين إلا أن اعتماد هذا النظام من طرف الجامعات الكاميرونية سابق لأوانه ،لان البيئة الجامعية الكاميرونية لا تزال غير مستقرة وتهيمن على حرياتها الأكاديمية نظام سياسي صارم ،هذا التبني لنظام ل م د في الكاميرون وجب أن يسبقه رسم وإعداد خطة عادلة وفعالة ، هذا الاعتماد غير السليم لنظام ل م د يمكن أن يؤدي إلى فشل وضعف التعليم العالي الكاميروني والإفريقي ككل.

أجريت العديد من المقابلات مع العديد من المؤلفين على مستوى العالم بشأن القضايا الهامة المتعلقة بالحريات الأكاديمية والفكرية والأوضاع الهيكلية والسياسية في الجامعات الإفريقية، حيث أنّ انضمام الجامعات الإفريقية اليوم وعضويتها في ندوة بولونيا خلق مجالات عديدة ومتطورة للبحث في البلدان المغربية التي تبنت واعتمدت نظام ل م د

انطلاقا من بداية سنة 2000 ،حيث أصبح من الجدير بالاهتمام إلقاء الضوء على هذه النقطة والآثار التي أنتجتها هذه الدينامية الجامعية في البلدان الإفريقية وجنوب الصحراء بعد العديد من التجارب والأخطاء ، لكن السؤال الذي يطرح هو ما مدى جدوى هذا المشروع التكويني ل م د في ظل متطلبات الهيكلية التي يحتاجها هذا النظام وأوضاع الجامعات الكاميرونية ؟

انطلاقا من التحليل السوسيولوجي للجامعات الكاميرونية والمناقشات العلمية الحالية تصرّ على أن هذه القضية مهمة جدّا وخاصة في ظل الأزمات والعجز وضعف الخبرة لدى الجامعات الكاميرونية ،والتي لا تخدم الاعتماد الجامعي الجديد ل م د حيث أن الاستخدام الواسع النطاق للجامعات الكاميرونية لهذا النموذج الخارجي (العالمي) يظهر شكل من أشكال الخضوع والتبعية التي يمكن أن يكون لها تكون أثارها السلبية كبيرة عليها .

بالنسبة للتقنيات المستعملة في هذه الدراسة تم الحصول عليها من خلال ملاحظات مباشرة والتقارير الوثائقية ومقابلات معمقة وواسعة أجريت مع حوالي 50طالب و10 مسؤولين في جامعة **Yaoundé 1** وجامعة **Dschang** ،حيث تشمل الكاميرون على 6 جامعات لكن تركز هذه الدراسة على جامعة Yaoundé التي تمّ إنشاؤها منذ 1962 ،وأيضا جامعة Dschang التي يوجد فيها العديد من الكليات وكانت السباقة لاعتماد نظام ل م د ،واليوم تخرجت منها وصدرت عنها أولى دفعات الماستر والهدف الأساسي من الدراسة النوعية في علم الاجتماع النقدي المساهمة الكبيرة في النقاش وهذا المنهج لديه مميزات تسمح لعالم الاجتماع أن يتجاوز المستويات الرسمية إلى إزالة الغموض عن مستويات غير الرسمية تحمل المزيد من المعنى .

تطرق الباحث في دراسته إلى عدة عناصر استهلها بالحديث عن أزمة الجامعات الكاميرونية والوضعيات المتأزمة التي يعيشها الأستاذ والطالب والهياكل بحدّ ذاتها بعد التوسع السريع الذي شهدته الجامعات الإفريقية ما بعد الاستقلال، بدأت مرحلة الانحطاط السريع فالتعليم العالي الإفريقي اليوم يشهد كارثة حقيقية ، ووضعية الجامعات مقلق للغاية حيث تم إنشاء خمس استراتيجيات جديدة انطلاقا من إصلاح 1993 (– Yaoundé

N'Gaoundéré–Dschang–buea–Douala) ،إلاّ أنها لم تدم طويلا وكل جامعة من الجامعات الست هي على حافة الانهيار ،فالكاميرون تتألف تقريبا من 60% من الشباب اقل من 25 سنة الأمر الذي يدفع إلى وجود طلب قوي على التعليم في كل المستويات بما في ذلك التعليم العالي ،ففي الدخول الأكاديمي 2008/2007 سجل ما يقارب 50000 طالب حامل لشهادة البكالوريا التحقوا بالتعليم العالي والخلل يكمن في عدم التطابق بين قدرات الاستقبال الجامعي وعدد الطلبة الملتحقين،والحصول بالتالي على مدرجات مزدحمة فمثلا في جامعة Yaoundé نجد أن المدرجات مصممة لحوالي 1000 طالب وهي تتحمل ما يقارب 2000 طالب يأخذ الطلاب دروسا في مباني متدهورة وغير ملائمة ،هذا التدهور الحاد في الشروط وظروف العمل وأحوال الطلبة والأساتذة والمنشآت والمرافق غير مطمئن ، ففي اكبر المخابر في كليات العلوم في الجامعات الكاميرونية يضطر الأساتذة وضد إرادتهم إلى إعطاء افتراضات مجردة أثناء جلسات العمل الفعلي نظر لعدم وجود أنابيب اختبار، الكواشف وغيرها من الأدوات الأساسية الأخرى ،المكتبة نادرا ما توجد فيها وثائق ومراجع حديثة فالطلاب مثلهم مثل الأساتذة يجب أن يكون لديهم طريقتهم الخاصة في الحصول على الإصدارات الحديثة ذات الصلة بمجالهم العلمي .

تناول الباحث أيضا وضعية المثقف الكاميروني التي أصبحت تمثل خطرا حقيقيا على السياسية الكاميرونية كما هو الحال في العديد من البلدان الإفريقية فأقلامهم وأوراقهم تعتبر كتهديدات لا كمساهمة للتطور والتنمية للبلد تكفي ببساطة للنشر فقط.

ثم تطرق الباحث في عنصر أخر إلى النموذج الجامعي الجديد ل م د و فلسفته التي يرمي إليها فليس هناك شك في العودة إلى جميع قضايا ندوة بولونيا لتقديم نظرة عامة حول ملامح هذه العملية انه مهم معرفة أن هدفها الأول هو خلق فضاء أوربي للتعليم العالي بحلول 2010 ،أما الأهداف الرئيسية هو اعتماد نظام شهادات مقروء ومتماسك ينظم التعليم العالي في ثلاث مستويات (ليسانس ماستر دكتوراه) ،من خلال اعتماد إنشاء الاعتماد الأكاديمي لتعزيز الحركية وتنقل الطلبة والأساتذة والباحثين والإداريين لتعزيز التعاون الجامعي الفعال لتقييم الجودة ، نظام ل م د يستند أساسا إلى القيود يتطلب قبل

كل شيء تكوين جامعي احترافي يستقر على أساس المعرفة الحالية والمستدامة (تعليم مدى الحياة)، كل الجامعات التي تبنته يجب عليها تحسين نوعية التكوين على نطاق واسع من اجل الحصول على الاعتراف بالشهادات إلى ابعد الحدود ،وللوصول إلى تحقيق ذلك يجب العمل على الحصول على أفضل أنشطة التعلم وتبنيه على مستوى دولي، نموذج ل م د يتطلب حرية في المجال الأكاديمي (للأساتذة والطلبة أيضا) كما يتطلب بيداغوجيا خاصة مع تكوين تنافسي الذي يفترض بيئة جامعية ملائمة وشروط عمل ملائمة ،هذا النموذج الخارجي المنشأ هو خطوة للأمام ويمثل تقدما حقيقيا نحو عالمية التعليم العالي بعد التدويل الاقتصادي اليوم جاء دور التعليم ،لكن الجامعات الإفريقية ليست مهيأة لاستيراد نموذج ل م د هذا النموذج يبدو انه لا يزال هشا على الرغم من أنّ العديد من الجامعات الأفارقة سعيدة جدا بوجودها في هذه الدينامية الخارجية كباب للخروج من الأزمة الجامعية . فهل فعلا نظام ل م د يسير على النحو المحدد والمطلوب في ندوة بولونيا أم تبعية فقط ؟هل يمكن الحديث عن نظام ل م د في المجال الأكاديمي الافارقي أو الكاميروني ضمن القضايا السياسية التي لا تزال تحد من البحوث والحريات الأكاديمية ؟محاولات الإجابة على هذه الأسئلة تم الحصول عليها انطلاقا من ملاحظة سوسيولوجية للجامعات الكاميرونية كما تم الإشارة إليه سابقا .

انتقل الباحث بعدها الحديث عن التحديات السياسية التي تواجه نظام ل م د حيث عرضت السلطات السياسية الكاميرونية بعض الاهتمام بنظام ل م د، منها المشاركة الشخصية لرئيس الدولة في اختيار وتطبيق نظام ل م د يثير المزيد من الأسئلة عندما نعرف ان استقلالية الجامعات والحريات الأكاديمية كانت في كثير من الأحيان مهمشة ومحدودة سياسيا ،فما هي المصالح الحقيقية او المتصورة التي وجدتها السياسة في النموذج الأكاديمي الجديد؟ عند إعادة النظر في التنظيم الوزاري n°07/0003 minsup/cab/iGa de octobre 2007 التبرير المقدم لتبني نظام ل م د هي السياق العالمي للعولمة وتشجيع التجارة وتعزيز المعرفة التي تجمع الدول الإفريقية بأمثالها (نظيرتها في الاتحاد الأوربي واسيا والمحيط الهادي) وإعادة النظر بعمق في نظام التكوين الجامعي وأيضا البرامج وطرق التدريس والتعليم.

من وجهة نظره ظلت الجامعات الإفريقية مقلدة ومستهلكة للمعرفة ولذلك لا يمكن الهروب من l m d باعتباره واقع للعولمة ومحاولة الاندماج معه حيث حددت ثلاث أهداف عامة لنظام ل م د :

-التنمية من خلال المساهمة في نمو الاقتصاد الوطني وتعزيز فرص العمل لحاملي الشهادات .

-التنمية الاجتماعية الثقافية والإنسانية من خلال تكوين جيل جديد قوي من الإطارات وتشكيل مواطن مناسب وقادر على الاستجابة وتلبية ومواجهة تحديات خطط الألفية .

-تعزيز التدريب على البحوث كعامل من عوامل دعم التنمية في الشراكة مع الدوائر الاقتصادية والاجتماعية.

بعد التحليل السوسيولوجي الذي قدمه الباحث لواقع الجامعات الكاميرونية و انطلاقا من تحليل تصورات الفاعلين (أساتذة ،طلبة) والمسئولين الجامعيين تكشف عن وجهات نظر متباينة ،فمنها ما يحمل تصور ايجابي لهذا النظام الذين يعتقدون انه يمكن أن يكون نقطة ارتكاز لانطلاقة جديدة للجامعات الكاميرونية والإفريقية ،أما بالنسبة للطلبة فلا تزال الأغلبية غير قادرة على تقديم حجة مهمة للاهتمام بنظام ل م د ماعدا البعض منهم يقولون أنهم يفهمون هذا النظام ووجدوا فيه مصلحتهم ، وقد أظهرت الاستطلاعات على نفس الطلبة أنهم غير قادرين على إعطاء حجة مقبولة عن النظام الجديد ولا يستطيعون تحديد وشرح الاتجاهات السياسية لهذا النظام ل م د، لم يكن أي من الطلبة الذين شملتهم المقابلة قادرة على ربط نظام ل م د بأصله أو بسياقه التاريخي . فمع السهولة المفترضة لنظام ل م د ستعرف ازدهر كبير على مستوى الشهادات ليسانس ماستر دكتوراه التي ستصبح أكثر صعوبة في استيعابها من طرف الشريك الاقتصادي في ظل العمل المحدود وغير المستقر ،هذا الجيل الجديد من الشهادات ذات المستوى العالي ستكون عرضة لخلق اضطرابات اجتماعية .

يبدو من مختلف الملاحظات الميدانية وجود نتائج مختلفة وعدم توافق بين وضعية الجامعات ومتطلبات نظام ل م د في الواقع كيف يمكننا تطبيق نموذج ل م د في وضع

جامعي كاميروني من حيث أن مرافق البنية التحتية غير كافية وغير مستقرة وقبلها الأساتذة الأكفاء ؟ كيف نضمن حركية الطلبة بين الجامعات في ظل العدد الكبير للطلبة الذين لا يملكون منحة دراسية ؟ كيف يمكن إقناع الطلبة الأوربيين والأمريكيين بالقدوم للدراسة بصفة رسمية في بيئة جامعية تعاني من الهيمنة القوى السياسية أين الحرية الأكاديمية منتهكة ؟العلوم لكي تنتج تحتاج إلى حرية وبالتأكيد فانه لا يمكن أن يكون هناك إنتاج نوعي ،والعمل في مؤسسة تخلو من الحكم الذاتي في بيئة أين الحرية الأكاديمية والامتيازات الجامعية تسيطر عليها الدولة هذه الأسئلة تسمح لنا فهم أن القضايا الهامة لنموذج ل م د كما هو مطلوب في ندوة بولونيا ليست بعد في متناول الجامعات الكاميرونية ، في هذا السياق من الشك والاعتماد غير الملائم لنموذج ل م د يمكن أن يكون له أثار ونتائج سلبية كبيرة على جامعاتنا .

وبالتالي نفهم أن الجامعات الكاميرونية تعرف وتعترف بصعوبة تبني تطبيق نظام ل م د ولكن يجب أن نعترف أيضا أن الجامعات الكاميرونية الجنوبية تقوم بسياسية البريكولاج أو سوء تبني في الجامعات الإفريقية، قد يكون له تأثير على الرداءة في التكوين والإنتاج العلمي ،فهي غير قادرة على تطبيق نظام ل م د بطريقة فعلية وإنتاج شهادات غير قابلة للقراءة بكم هائل ومشكوك فيها على المستوى الدولي، حيث مزال الطلبة الأجانب يجدون أنفسهم في حالة من التبعية المستمرة في مختلف الخيارات والتحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ستمكن من الخضوع الحقيقي للمجتمع الدولي.

الدراسة الثالثة: مساك أمينة، تأثير سياسة التعليم العالي على علاقة الجامعة بالمجتمع الجزائري ،دراسة تحليلية تقييمية لنظام التعليم العالي في المجتمع الجزائري،أطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،قسم علم الاجتماع ،تخصص علم الاجتماع الثقافي ،2008.

استهلت الباحثة اشكاليتها بالحديث عن العلاقة المتداخلة بين الجامعة والمجتمع ذلك أن أي نظام للتعليم يتضمن مشروع المجتمع الجديد ،وتعتبر الجامعة مخبر تقييم لهذا المشروع قصد تقويمه وتطويره فهي المؤسسة الكفيلة بتحقيق الانسجام الثقافي وترسيخ الانتماء المشترك كونها من أولى المؤسسات المتأثرة بالتغيرات الاجتماعية من جهة وتقع

عليها مجابهة هذه التغيرات وما تطرحه من مشاكل وتناقضات من جهة أخرى، من خلال التساؤل المستمر حول جوهرها و وظيفتها بامتحان طرقها وأساليبها في كل مرحلة جديدة تستدعيها التحولات حتى تفي بواجبها والمسؤوليات الجديدة التي تفرضها المستجدات ،وتتحدد طبيعة الجامعة كنسق اجتماعي وتنظيم علمي أكاديمي حسب أهدافها العامة الموضوعة من اجل رسم سياستها التعليمية في المجتمع .ومن هنا فان عملية تحديد الأهداف بوضوح هي المقوم الأساسي الذي تقوم عليه المؤسسة العلمية في رسم خططها التي لا يمكن فصلها عن باقي المؤسسات الأخرى في المجتمع ،وتطرقت أيضا إلى أنظمة التعليم العالي ورأت أنها تعاني من التبعية للتعليم العالي الغربي باعتبار أن الجامعات العربية مازالت –إلى حد كبير–تعتبر امتدادا للجامعات الغربية سواء في مناهج التدريس ولغته وتقنياته ومنح الشهادات ... وبالتالي عدم تلبيتها للاحتياجات الوطنية للعالم العربي مما أدى إلى ظواهر منها :هجرة الأدمغة ، بطالة الخريجين من حاملي الشهادات وطرحت الباحثة في هذا الصدد الخلفية التاريخية للجامعة الجزائرية والإصلاحات التي مستها وركزت على إصلاح 1971 وأشارت إلى الإصلاح الأخير ل م د أين تمحورت الإصلاحات الحالية للجامعة حول توحيد نمط التعليم العالي وذكّرت الباحثة بأهدافها ومراميها وأشارت في ذات السياق إلى إشكالية قيمة الشهادة الجامعية أين أصبح الطالب الجامعي الجزائري يتخرج بشهادة لا قيمة لها في سوق العمل إضافة إلى مشكلة اللغة التي يتكون الطالب بها لاسيما العلوم الإنسانية بالغة العربية في حين أن المؤسسات المستخدمة تسير في مجملها باللغة الفرنسية ،وركزت الباحثة على التسيير البيروقراطي وما تفرضه من عراقيل وصعوبات تعترض الأستاذ الباحث والبحث العلمي الجامعي الذي بقي معزولا عن صيرورة التنمية الشاملة للمجتمع الجزائري وبقي في الإطار الأكاديمي النظري ،واختتمت الباحثة اشكاليتها بالتساؤل حول دور الجامعة الجزائرية في المجال الاقتصادي والسياسي الجديد وبصورة عامة ضمن مشروع المجتمع الذي ترتسم معالمه ،إضافة إلى مدى مساهمة البحث العلمي من خلالها في صيرورة التنمية الشاملة للمجتمع الجزائري.وعليه سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية :

–ما هي مكانة الجامعة في المجتمع الجزائري؟ و عليه ما هو تمثّل المجتمع لها ؟

-هل يعكس محتوى مشروع الجامعة الجزائرية الصورة المجسّدة في المجتمع ؟

-هل يشكل البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف الجامعة الجزائرية ؟

-هل يشكل التنظيم الرسمي لهذه الوظيفة أداة تطوير ام عائقا أمام الجامعة ؟

-هل يعكس المشروع الرسمي للجامعة الجزائرية وظيفتها في علاقتها بسوق العمل ؟

-إلى أي مدى يمكن لسياسة التعليم العالي في الجزائر أن تحدد موقع الجامعة في سياق متغيرات المحيط الخارجي ؟

-والى أي مدى ينسجم هذا الطرح مع النماذج العالمية ؟

الفرضيات :

-عدم وضوح سياسة التعليم العالي من المنظور الرسمي لدور الجامعة ينعكس على مسايرتها للمحيط الخارجي مما يؤثر في تمثل المجتمع لها .

-يحدد النمط البيروقراطي للنظام الجامعي مدى فعالية وظيفة البحث العلمي في علاقة الجامعة بمحيطها .

-ينعكس عدم إدراج التغير الخارجي للجامعة في سياسة التعليم العالي على مدى استجابتها لسوق العمل.

-تأثر الجامعة الجزائرية بالتغيرات الخارجية العالمية يحدد نمطا جديدا ينعكس على مشروعها التكويني والعلمي.

جاءت إشكالية الدراسة منسجمة مع الموضوع ودقيقة في طرحها لكافة متغيرات الدراسة ،كما صيغت بسؤال رئيس عبر عن موضوع الدراسة وانبثقت عنه أسئلة مرتبطة به ،اشتملت على جميع متغيرات البحث وما ساعد في فهمها هو التوسيع في المفاهيم المتعلقة بالدراسة التي قدمت الباحثة لها شرحا دقيقا من المصادر الأم ،إلا أن الإشكالية جاءت مطولة بشكل كبير.

بالنسبة للمناهج فقد استعملت الباحثة العديد منها المنهج النسقي الذي رأت الباحثة انه المناسب لموضوع الدراسة أيضا المنهج التاريخي ومنهج تحليل المحتوى الكمي والكيفي ،إضافة إلى المنهج الإحصائي ، أما بالنسبة لتقنيات جمع المعطيات فقد استعملت الباحثة الاستمارة والمقابلة.

توصلت الباحثة حسب كل من الوثائق والاستمارات والمقابلات إلى ما يلي :

–تتنوع وظائف الجامعة حسب اهتماماتها بما يوافق طبيعة المجتمعات التي تنتمي إليها ونوعية سياستها التعليمية والاقتصادية والسياسية وهذا ما تتصف به المجتمعات المتقدمة، التي عملت على تشكيل طبيعة خاصة للبناءات الداخلية للجامعات في إطارها وتوظيفها ايجابيا في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ،وبالتالي لم تعد الجامعات فيها تقتصر على التدريس فقط بل اعتبرت كمراكز للبحث العلمي والتحديث ويتعدى دورها الإطار الداخلي لها ليشمل جميع مؤسسات المجتمع الأخرى .

–إن طبيعة العلاقة بين الجامعة والمحيط الذي تنتمي إليه يعبر في الوقت ذاته عن طبيعة الجامعة وذلك المحيط ،(حيث ينعكس تقدم المجتمعات المتقدمة على جامعاتها ،مما يجعل هذه الأخيرة تقدم خدماتها لمجتمعها من خلال الدراسات والبحوث لمؤسساته وقطاعاته المختلفة فتزيد بذلك من تقدّمه ومن هنا فالبحوث المقدمة في مخابر الجامعة تنفذّ فعلا عن طريق تطبيقها في المجتمع .

–تعرف الجامعات العربية تحدّيات كبيرة تقف أمام تقدمها واعتبارها مكانا لتقديم المجتمع وتطويره وتواجه عقبات تتعدد أسبابها من السياسات القومية المعتمدة إلى نوعية القيادات التقليدية ،التي لا تسعى إلى التجديد والابتكار حفاظا منها على المكاسب التي تحصلت عليها معتمدة على فلسفات قيادية لا تتلاءم مع أولويات التنمية في إطار التغير مما يزيد من عزلة الجامعات العربية عن مجتمعاتها ويزيد في نقدها مما يؤثر على مكانتها كمؤسسة للعلم والتقدم .

–تدخل التمثلات الاجتماعية في إطار دراسة التفكير اليومي وتشكل الصيرورة التي يعيد الأشخاص من خلالها بناء الواقع و إعطائه معنى منتجين معرفة اجتماعية تؤثر على

طبيعة العلاقات بين الأشخاص والجماعات وطبيعة النظرة حول المؤسسات، وتفترض الصيرورة أن الشخص يواجه يوميا معلومات متنوعة يبسّطها يحوّلها يؤولها ويعيد امتثالها تحت الشكل الجديد الذي يستطيع التواصل من خلاله والقيام بأفعال في المجتمع.

ومن هنا تقف التّمثلات الاجتماعية حول نشاط عقلي ينّص على إعطاء موضوعية للأشياء أي جعلها ملموسة فيما إذا كانت مجردة، وإعطاء محتوى لما كان في الأول مجرد مفهوم أو مصطلح كما هو الحال بالنسبة للجامعة ،وظائفها ،مكانتها ،... وبهذا نعطي لها صيغة ملموسة تمكننا من تطبيقها.

-ولا تنتج التّمثلات فقط من خلال صيرورة موضوعية ولكن من خلال إرسائها الاجتماعي فهي تابعة بصورة كبيرة للمعتقدات والتجارب التي يقيمها الأشخاص ،فكل فرد يعيد تمثيل العالم حسب هذه الصيغة المعرفية المبنية من الخارج ،والانتماء إلى جماعة اجتماعية يمثلها الأساتذة في هذه الدراسة على اختلاف المكانات التي يحتلونها ،وهذا الانتماء يمثل عاملا محددا لبناء الحس المشترك الذي يعتبر أساس التمثل أو الصورة التي يعطوها للجامعة الجزائرية، ومن هنا فالتّمثلات التي أنتجوها لها انعكاس على صورة الجامعة وتقيم ماهيتها ودورها وعلاقتها مع المحيط ،فمن خلال الإطار النظري للدراسة التمسنا أن من خلال تصور الجامعة نظريا ،فهي مؤسسة منتجة المعرفة تقوم بالتدريس والبحث العلمي وتخلق التوازن بين برامجها وما هو موجود في المجتمع الذي تنتمي إليه باعتبار أن كل مجتمع ينتج جامعاته انطلاقا من تطلعاته واحتياجاته وفلسفته الخاصة، بينما توصل التمثل الاجتماعي لهذه المؤسسة حسب الواقع وجود غموض في مشروعها الرسمي وعدم تجسد وظائفها بالطريقة المذكورة، وكذا نجد أن مكانتها تبرز مفارقة كبيرة ومن خلال التمثل الاجتماعي للمبحوثين حول الجامعة الجزائرية خلال معالجة الفرضيات الموضوعة في الدراسة الميدانية تم التوصل إلى أن:

-مكانة الجامعة تتحدد من خلال الدور الذي تقوم به فإذا لم تقم بالدور المنوط بها من خلال مواردها البشرية والمادية و برامجها... فانه سيؤثر حتما بطريقة سلبية على المكانة التي تحتلها في المجتمع وقد تم اعتماد دور الجامعة في المجتمع الجزائري من خلال علاقتها به حسب كل من الطلب الاجتماعي وسوق العمل .

*أثرت هذه الدراسة الموضوع من الناحية النظرية والميدانية من خلال مقارنة النتائج كما تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها لمتغير البحث العلمي و في طريقة اختيار العينة كما أنّها تختلف عن الدراسة الحالة لكونها تهدف إلى معرفة التصورات التي يحملها الأفراد للجامعة ومكوناتها أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة مدى واقعية متغيرات الدراسة المذكورة سابقا.

الدراسة الرابعة:أسماء باشيخ، الجامعة الجزائرية"واقع وأفاق –دراسة ميدانية–"،دار الأوطان للثقافة والإبداع ، 2017.

يعتبر هذا الكتاب دراسة ميدانية لما يعيشه الأستاذ الجامعي داخل الجامعة وقد تم الاعتماد عليها لتوضيح وضعية هذا الأخير باعتبار أن توفير الظروف الجيدة للعمل من أهم أسباب النجاح وأيضا و لإثراء الموضوع وعدم الاقتصار على ذكر دراسات تخص فقط نظام ل م د ومن هنا يتم إعطاء نظرة شاملة عن الجانب البيداغوجي المتمثل في الأساتذة .

يعدّ التعليم حتمية ضرورية لكل الدول الفتية منها والعريقة نظرا لاعتباره عمود أساسي تستند عليه مجمل أبنية المجتمع (الاقتصاد ،السياسة ،التربية ،الصحة،...) الأمر الذي يجعلنا ندرك بحق انه مربط كل فاعلية و ريادية ،إلا انّه من الضروري أن يتجسد ذلك لا فكريا فقط وإنما عمليا أيضا صقل النشء بما يساير المجتمع في قيمه وثوابته، ناهيك على أنها من منطلق تربعها في قمة الهرم التعليمي تعد مؤسسة معول عليها في تحقيق التميز والانفتاح وكذا تحقيق موطئ قدم للدولة داخليا وخارجيا ،ومن ناحية موضوعية ما هي إلا انعكاس فعلي وواقعي للبيئة المهيكلة فيها الأمر الذي يستدعي الإصلاح المستمر والمتواصل ، معتبرين في ذلك العملية الإصلاحية مسؤولية جماعية بكل المقاييس ،إذ لا يمكن للسلطة فعل شيء إذا لم يكن لباقي الأطراف (أستاذ ،طالب ،مجتمع ،...)نية وسواعد جدّية في التغيير الايجابي والدوري ،لانّ نصيب معتبر من المشاكل التي تطوّق المؤسسة الجامعية قد يكون سببها أساسا هاته الأطراف المعوّل عليها في المساعدة على بسط البرامج الإصلاحية ثم يتدمرون بعدها تدّمرا ساذجا وغير واعي ،هذا دون أن ننسى أن الإصلاح لا يعني إحلال الكمال بالمؤسسة وإنما محاولة

مدارسة الزمن الآني في ظل مخلفات الماضي ،وفي خضم الحديث عن عمق المؤسسة الجامعية الجزائرية نجد أنّ هذه الأخيرة لم تنفك عن واقعها إذ كانت مجرياتها مرآة انعكاسية للواقع الاجتماعي سواء إبان الاستعمار أو غداة الاستقلال أو أثناء إنشاء مشروع الدولة والقانون أو حتى في سيرورة محاولاتنا من اجل مواكبة الأخر هذه المراحل حللتها دراسة **باشيخ** كرونولوجيا في إطار البنية المجتمعية وخصوصياتها وعوائقها المهنية والاجتماعية بما يخدم أهداف المؤسسة الجامعية ،وقد قسمت الباحثة الكتاب إلى ثلاث فصول :

الفصل الأول حول مسار الجامعة الجزائرية وخصائصها ،تطرقت الباحثة إلى تعريف المؤسسة الجامعية والتطور التاريخي لها موضحة التوافدات التي عرفها المجتمع الجزائري من الاحتلالات القديمة كالوندالي والروماني،... وغيرهم وصولا إلى تواجد الدويلات الإسلامية وحضارتها ثم الدخول لمرحلة الاستعمار الفرنسي الذي دام مدة فسيحة كل ما جاد بها هو النهب والتجهيل في كل الميادين خاصة منها التعليمي بغية طمس الفكر وإزالة ملامح الشخصية الجزائرية بكل أبعادها، وأشارت إلى أن استقلال الجزائر هو بداية التعليم الجامعي بالنسبة للجزائريين،وتطرقت الباحثة الى المراحل التي مرّ بها التعليم العالي في الجزائر.

أما الفصل الثاني فتناولت الكاتبة واقع الأستاذ الجامعي في الجزائر تناولت الباحثة تكوين الأستاذ الجامعي وشروط توظيفه التي حصرتها الباحثة في المؤتمرات والندوات العلمية،إنشاء اللجان التربوية والوطنية ،إرسال بعثات إلى الخارج كما أشارت إلى شروط توظيفه وحقوقه والصعوبات المهنية التي تعترضه المتمثلة في البيروقراطية إضافة إلى أهداف الجامعة المرتبطة ارتباطا وثيقا بأهداف الجامعة .

أما الفصل الأخير فتناولت الباحثة الدراسة الميدانية الخاصة بالبحث والتي جاءت تحت عنوان الأستاذ الجامعي وأهداف المؤسسة الجامعية، استهلتها الباحثة بإشكالية الدراسة تمحورت حول الحديث عن واقع الجامعات العربية ومنها الجامعة الجزائرية التي كادت في وقت ما أن تحال إلى جامعة فرنسية وما حصدته الجامعة من جهل وتخلف، هذين الصفتين اللّتين إذا ما اتصفت بها الجامعة ربط ذلك بمدخلاتها أو مواردها وهنا تلتصق

المسالة أتم الالتصاق بأهم هذه الموارد ألا وهو الأستاذ الجامعي كونه حجر الزاوية بها والمحرك الحيوي لها، وأضافت الباحثة أن سمعة وقوة الجامعات تقاس بارتفاع وانخفاض مكانة أساتذتها وبالتالي هناك علاقة بين أهداف المؤسسة ودور الأستاذ في تحقيقها ،إلا انه هناك العديد من المعيقات التي تحول دون أدائه لمهامه ومنه طرحت السؤال التالي :ما هي أهم المعوقات السوسيومهنية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي؟ و ما مدى تأثيرها على تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية ؟

وتفرعت عنه أسئلة مفادها:

هل تؤثر المعوقات الاجتماعية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي الجزائري في تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية الجزائرية؟

-هل تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية الجزائرية يتأثر بالمعوقات المهنية التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي ؟

بالنسبة لمجال الدراسة هو مجموع الأساتذة الجامعيين الدائمين وبلغ عددها 51 واعتمدت الباحثة على العينة الطبقية العرضية استخدمت لجمع تصريحاته تقنية الاستبيان.

ومن خلال الإجراءات الميدانية توصلت الباحثة إلى أن هناك العديد من المعوقات صنفتها إلى ثلاث صور(اجتماعية ،مهنية، شخصية) إذ وجدت أن اغلبها تتمثل في البيروقراطية الإدارية فاغلب الأساتذة متضايقون من الممارسات الإدارية خاصة في طول بعض الإجراءات وبيروقراطيتها ،أيضا تراجع مكانة الأستاذ داخل الجامعة والمجتمع ككل ،غياب الحرية الأكاديمية ونقص الهياكل (قاعات ،مكاتب ،مخابر ...) وإذا ما ربطنا هذه المعيقات مع موضوع الدراسة نجد أنها تؤثر على ممارساته البيداغوجية (التدريس والبحث العلمي) خاصة في ظل هذا النظام التعليمي الجديد .

الدراسة الخامسة : زكريا عيلان،التصورات المهنية المستقبلية لطلبة ل م د –دراسة في بعض جامعات وسط الجزائر،أطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،جامعة الجزائر2015،2–2016.

تم الاعتماد على هذه الدراسة التي تتناول عنصر هام في الجامعة والذي يمثل صورة الجامعة في المجتمع ألا وهو الطالب، حتى يتسنى لنا معرفة تصوراتهم لحياتهم المهنية في ظل النظام التعليمي الجديد الذي انطلق منه الباحث كهدف لدراسته .

هدف الباحث من خلال دراسته إلى استكشاف تصورات الطلبة الجامعيين الخاضعين لنظام التعليم الجديد ل م د لمستقبلهم المهني وتسليط الضوء بذلك على علاقة الجامعة بالمجتمع والشركاء الاجتماعيين ،ذلك أن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية تفرض على الطالب أن يكون فاعلا في اختياراته وان يوجد لنفسه فرص عمل ضمن الصيغ المختلفة ليضمن تقبل المجتمع له .

انطلق الباحث في اشكاليته من فكرة أن الانتقال إلى الجامعة يتميز بظهور القلق والاضطرابات السيكوباتية لدى ثلث الطلبة الجدد الذين انفصلوا عن أهلهم لمزاولة الدراسة بالجامعة، وليس هذا فحسب بل إن كل الطلبة الجدد في هذه الدراسة عاشوا مرحلة توتر خلال الأسابيع الست الأولى التي تلت التحاقهم بالجامعة ،ولهذا رأى الباحث انه من المهم التعرف على مستويات الفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة الخاضعين للنظام الجديد ل م د كمؤشر مبني على نجاحهم في الدراسة وقدرتهم على مواجهة إحداث الحياة الجامعية ،ولعلّه من المفيد أيضا في هذا الإطار تحديد مؤشّرات المعاش النفسي لهؤلاء الطلية ،هذا بالإضافة إلى التعرف على تصوراتهم لمستقبلهم المهني والمكانة التي يحتلها العمل في حياتهم حيث طرح الباحث بعدها مباشرة مجموعة من الأسئلة :

–ما هي التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد ل م د الذي هو في خضم التطبيق في الجامعة الجزائرية ؟

–هل تتأثر هيكلة التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني باختلاف جنس الطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد ل م د ؟

-هل يؤثر التخصص العلمي في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق النظام الجديد ل م د .

-هل تؤثر الثقافة المحلية للجامعة في هيكل التصورات الاجتماعية للمستقبل المهني للطلبة الذين يتكونون وفق نظام ل م د .

-ولدراسة الموضوع اعتمد الباحث على عينة تمثلت في الجامعات الموجودة وسط الجزائر وهي جامعات الجزائر والبليدة وجامعة تيبازة وجامعة بومرداس وجامعة الخميس باستعمال العينة غير الاحتمالية عرضية من طلبة التدرج الدفعات المتخرجة وبلغ حجمها 567 طالب وطالبة يدرسون بنظام ل م د .

وتم تحليل البيانات الدراسة باستعمال الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لحساب الإحصاءات الوصفية ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي .

توصل الباحث إلى نتائج مفادها أن التصورات الاجتماعية للطلبة لمستقبلهم المهني مهيكلة حول نواة تتضمن عناصر وظيفية وأخرى معيارية وهذا مهما كان مستوى تحليل هذه التصورات ،إذ يمكن وفق هذا المنظور اعتبار تصور فرص العمل في سوق الشغل كعنصر وظيفي يسمح بتطوير العناصر المعيارية وخاصة منها التطور الشخصي وتحقيق التقدير الاجتماعي .

دراسة التصورات لا تكون ذات فائدة إلا من خلال إجراء مقارنات بين الجماعات وقد تبين فعلا وجود فروق في تنظيم هيكل تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني حسب الجنس وحسب التخصص وحتى حسب الموقع الجغرافي التي توجد فيه الجامعة.

أفادت دراسة زكريا عيلان التي تندرج ضمن تخصص علم النفس الدراسة الحالية من خلال معرفة ما يحمله الطلبة من تصورات فيما يخص نظام ل م د وما يتعلق بفرص التشغيل خاصة وان الدراسة تناولت طلبة جامعة البليدة ما أعطى فكرة حول ذلك أكثر ،وتعتبر هذه النقطة وجه شبة بين الدراستين .

صعوبات الدراسة:

-صعوبة استرجاع الاستبيانات وضياع العديد منها ما أدى إلى تعويضها بأخرى.

-معوقات مهنية حيث أن الباحثة تعمل كأستاذة مدرسة ابتدائية مما خلق العديد من المشاكل التي أثرت على سيرورة البحث بشكل جيد.

-إلغاء العديد من المبحوثين للمقابلات بسبب الارتباطات البيداغوجية مما أدّى إلى تعويضها بأخرى.

-عدم توفر مصادر حول نظام ل م د على مستوى المكتبات .

ملخص الفصل:

يقول الباحث سعيد سبعون :البحث العلمي عبارة عن سيرورة تقوم على مبادئ أساسية وتأسيسية لا يمكن له أن يستغني عنها حيث تعتبر هذه المبادئ الأرضية التي يبنى عليها هذا البحث العلمي ،تجمع هذه السيرورة ما يسمى عادة بالمستويين النظري والعملي ،أما المستوى النظري فتترجمه مواقف ابستيمولوجية تكون على شكل تدرّج سلّمي وتتمثل أساسا في ذلك الإطار الذي صاغه غاستون باشلار 1884-1962 ...القطيعة والبناء والمعاينة أو التحقق ،أما القطيعة فهي تعني افتكاك ما نريد دراسته من قبضة الأفكار المسبقة ،وأما البناء فهو إدراج ما نريد دراسته ضمن طرح نظري يدعم عملية القطيعة ،أما التحقق والمعاينة فهو ضرورة إخضاع ما نريد دراسته إلى اختبار الواقع وهذا يعني ترجمة المستوى النظري إلى إطار عملي .

وبالتالي فالإطار المنهجي لأي بحث يعتبر بمثابة الأساس الذي يبنى عليه سائر البحث ،ولمعالجة الموضوع منهجيا اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي إضافة إلى منهج تحليل المحتوى الكيفي من خلال تحليل المقابلات والكمي في تحليل أسئلة الاستبيانات. واشتمل الفصل إجمالا على إشكالية الدراسة وفرضياتها،تحديد المفاهيم وأيضا المقاربة السوسيولوجية للموضوع إضافة إلى صعوبات الدراسة.

تمهيد

يعرف عالم اليوم تغيرات سريعة في جميع المجالات وافرز عن تحديات كبيرة تواجه المجتمعات ككل، وتعديلات في مختلف البنيات لكي تستطيع الأنساق الموجودة فيه مواجهة هذه التحولات ،ومن بينها الجامعة التي أصبحت مطالبة اليوم بتغيير وتطوير أدوارها المنوطة بها في إطار عملية التفاعل والتكامل بينهما ،فلم يعد يقتصر دور الجامعة على تلقين المعلومات مثلما كانت عليه في الماضي، وإنما تقديم تكوين يهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى وبقدراته وميولاته قصد إيجاد مكان له داخل المجتمع ، باعتبار أنّ مرحلة التعليم العالي أعلى درجات السلم التعليمي وأخرها ومن البديهي أن تعمل الجامعة على تزويد المجتمع بإطارات في مختلف المجالات تعمل على تنميته وإعطاءه مكانة في مصف المجتمعات الأخرى ،وعلى إثر هذه التحولات والتغيرات الحاصلة يعرف المجتمع الجزائري كغيره تحولات كبرى مسّت جميع البنيات الاقتصادية ،السياسية ،الاجتماعية ،التعليمية وهو يحاول جاهدا التكيف مع هذه الأوضاع حتى يحافظ على استقراره من جهة ولمسايرة التطور من جهة أخرى ،عن طريق الجامعة التي تعتبر المؤسسة الفاعلة والمتأثرة بما يحدث داخله، فهي يجب أن تكون في مستوى التحديات والتغيرات الحاصلة وفرض وجودها داخله من اجل مساعدة هذا الأخير بما يتوافق والأوضاع الحالية.

وعليه سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى السّيرورة التاريخية لنشأة الجامعة في مختلف المحطات التاريخية ومحاولة معرفة الأهداف التي أنشئت لأجلها، إضافة إلى عرض وظائفها من مختلف الزوايا وصولا إلى وظيفة الإنتاج والتكيّف و إعادة الإنتاج ... ثم أعطى الفصل نظرة عن أهداف الجامعة المتعارف عليها وطرح العلاقة بين الجامعة والمجتمع في إطار عملية التكامل ، بعدها تم التطرق إلى الجامعة في المجتمع الجزائري والتي تعتبر كغيرها من الجامعات عرفت تاريخا حافلا بالتحولات والتغيرات بدءا بالتعليم في العهد العثماني ثم في العهد الفرنسي وبعده مع التركيز على عمليات الإصلاح التي تعرض لها التعليم العالي وأهداف كل إصلاح ،كما عرّج الفصل في الأخير على

التوجهات الحالية للتعليم العالي التي رافقت التحولات المجتمعية –كما تم الإشارة إليه سابقا– من اجل الوقوف على الإصلاح الأخير ووضعيتها الحالية .

1 :خلفية تاريخية عن نشأة الجامعة في العالم:

تعتبر الحضارة الإسلامية النواة الحقيقة للمدرسة العربية الإسلامية التي تطورت عنها الجامعة الحديثة بمفهومها العصري في أوربا ،فقد تطورت هذه المدارس لتصبح جامعات ذاك العصر مثل جامعة غرناطة بالأندلس وجامعة القرويين في تونس والأزهر في مصر وجامعات أخرى ببغداد ودمشق وقرطبة.[1]

وتعتبر الحضارة الإسلامية مصدر تأسيس اكبر المؤسسات الحضرية كالمستشفى والجامعة وتعود البدايات الأولى للتعليم العالي العربي إلى سنة 859م حيث قامت جامعة القرويين في المغرب العربي ومدرسة قرطبة في القرن العاشر وجامعة الأزهر عام 1972 ودار الحكمة في نفس الوقت (القرن الحادي عشر)، ويرجع المؤرخون نشأة الجامعات بمفهومها الأوربي الحديث إلى القرن الثاني عشر ميلادي ،حيث أنشئت أقدم جامعتين في ايطاليا هما جامعة "سالرنو" وجامعة "بولونا " عام 1076[2]،أطلق عليها اسم Alma Mater Studiorum حيث قام بعض الأساتذة في النحو والبلاغة والجدلية والفنون الحرة ،وبدأ التعليق أولا على عن الحقوق والقوانين الرومانية من طرف معلقين خواص مرتبطين مع طلبتهم عن طريق عقود ممثلين بذلك مجتمعا مستقلا [3] " Universitas" والتي تعني في اللغة اللاتينية الوسيطة تجمّع L'Universitas Studiorum و هي شكل أو صيغة للتجمّعات التي تسيّر نفسها بنفسها والتي خرجت عن ضغط القانون السائر من قبل محاولة خلق مقاربة عالمية للمعرفة والتفكير والمنطق.[4]

---

1)–فضيل دليو واخرون ،الجامعة وظيفتها وهيكلتها نموذج جامعة قسنطينة ،العدد الاول ،جوان 1995،ص 206.

2)–فلتشر ،الجامعات في العالم المعاصر ،تر،موفق الحمداني ،بغداد ،1972، ص15 ،نقلا عن ،وليد زكرياء صيام ،مجمع النصوص العلمية للمؤتمر الاول حول الجامعات والمؤسسات البحثية ودورها في انشطة البحث والتطوير :الوكالة الوطنية لتنمية البحث الجامعي 21–23 ماي2000 ،ص99

3)-Christian HERMANSEN, Naissance de l'université, in Encyclopaedia Universalis , 1088.p.p01

4)-Jean FAVIER, Les Universités médiévales, prise de vue, enecyclopaedia Universalis, p01

و تشير المصادر التاريخية التي تناولت نشأة الجامعات في أوربا إلى أنها قد ارتبطت بالفلسفة الإسلامية وبمناهج التعليم في الشرق الإسلامي ،وقد انتقلت العلوم والمعارف إلى أوربا عبر بوابات رئيسية هي :ترجمة ونقل العلم الإسلامي الذي تم عن طريق اسبانيا وجنوب ايطاليا و القسطنطينية وكذلك الحروب الصليبية[1] ، فالجامعات التي ظهرت وتعددت طوال الثلاث قرون الأخيرة من القرون الوسطى هي مؤسسات أصلية في مختلف المجالات غير أنّ التحقيق العلمي يثبت انه قد سبقت نشوء هذه الجامعات نهضة علمية كبيرة في إطار الحضارة العربية الإسلامية، تمثلت في المراكز العلمية التي كانت تعنى بتدريس العلوم العربية والإسلامية فضلا عن علوم الرياضيات والطب والفلسفة وعلم الطبيعة وغيرها[2].

وترجع نشأة الجامعات الأوربية خلال القرن الثاني عشر لأصول اقتصادية واجتماعية وسياسية ،وخلال القرون اللاحقة طورت أوربا مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالوظيفة الجامعية وكذلك إرساء مجموعة من التقاليد التي أصبحت نموذجا يحتذي به ،ولم يتأت ذلك دون المرور بعدد من العوامل الفكرية والاجتماعية التي كان لها تأثير على الجامعات وتطورها في العصر الحديث هي حركة التنوير ،الثورات السياسية التي ابتدأت بالثورة الفرنسية 1789 وتداعياتها في بقية المجتمعات الأوربية ،والتي أدت إلى تطور الجامعات بصورة سريعة و تعدد اهتماماتها ووظائفها وأهدافها في المجتمعات الحديثة[3].

وابتداء من القرن الثاني عشر والثالث عشر انقلبت الأوضاع لتصبح المجتمعات العربية والإسلامية في تأخر معروف تاريخيا ،والتي بدأت في المشرق الإسلامي والشمال الإفريقي بالحكم التركي العثماني واستمر هذا الوضع حتى مرحلة اقتباس المجتمعات

1)–رمزي احمد عبد الحي ،التعليم العالي والتنمية ،وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية ،2006،ص71.

2)–الخشاب عبد الاله يوسف ،الملاح هاشم يحي ،التقاليد الجامعية ،مجلة اتحاد الجامعات العربية ،العدد33، 1998، ص342.

3)–محمد السيد سليم ،الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم ،مجلة الفكر العربي ،العدد العشرون ،بيروت ،1981،ص ص 178–182.

العربية للنظم التعليمية الغربية ،وجاءت نشأة العديد من جامعات العالم العربي تلبية لاحتياجات الدول الاستعمارية وحرصا على خلق الكوادر الفنية والإدارية التي تساعدهم في إدارة مستعمراتها العربية[1] ،وفي هذا الوقت طوّرت أوربا المفاهيم المتعلقة بالوظيفة الجامعية القائمة حول علمانية المعرفة وهكذا أصبحت الجامعات الأوربية تمثل نموذجا لجامعات المجتمعات العربية ،واخذ التباين يظهر بين الدراسة الخاصة التي كانت تهتم بالتربية الابتدائية والدراسة العامة تهتم بمستوى أعلى والذي كوّن من دون شك التعليم العالي، حيث شرع المدرسون في تشكيل جمعيات طائفية لاسيما بباريس وتحولت بعدها حسب التخصصات إلى كليات وبرزت بعدها مجموعات تطالب بالاستقلالية في خضم المنافسة بين السلطة الدينية (الكنيسة بقيادة البابا)والسلطات الملكية المختلفة، وتشكلت على اثر ذلك جامعات مثل بادو padoue مونبولي او اكسفورد ... وقد ظهرت الدرجات الجامعية أيضا مع البكالوريا والليسانس الذي يناقش أمام لجنة علمية ، حيث تجاوز عدد الجامعات الخميس (50) جامعة في القرن الخامس عشر والستين (60)في القرن السادس عشر موزعة على القارة كلها ، وانطلاقا من القرن التاسع عشر اتخذت المنظومة التربوية صفتها الحالية و تهيكلت حسب الأطوار الابتدائية والثانوية والعليا ،كما برزت مدارس تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة ،وحول قضية الوظيفة الاجتماعية للعلم تبلور تياران رئيسيان فالتيار الأول يرى أن الجامعة قلعة للمعرفة البحتة وان وظيفة العلم إعداد النخبة المختارة من أبناء المجتمع من خلال التراث الكلاسيكي ليكونوا من قادة المجتمع ومفكّريه، ويشار إلى هذا المفهوم بالمفهوم الأفلاطوني أمّا التيار الثاني فهو يؤكد على الوظيفة الاجتماعية للجامعة والذي يعرف بالمفهوم النابليوني، ويعتبر بمثابة أول المفاهيم الحديثة التي قدّمت لمحاولة تنظير وظيفة اجتماعية للجامعة والمفهوم النابليوني يعترف بالجامعة كمؤسسة للمعرفة العالمية ونشر المعرفة والتدريس ومد المجتمع بقيادات مدربّة مهنيا وثقافيا[2].

1)–حسن الابراهيم ،لجنة التعليم العالي العربي ،مجلة المستقبل العربي ،العدد 101 ،بيروت ،1987،ص38

2)–محمد السيّد سليم ،مرجع سابق ،ص ص 178–182.

وفي القرن العشرين منذ نهاية الحرب العالمية الثانية تزايد رسوخ مفهوم الوظيفة الاجتماعية و أصبح تطور المعارف عنصرا هاما لبقاء المجتمعات المتقدمة في التصنيع ،حيث شكل احد الأبعاد الأساسية لممارساتها كما تزايدت أهمية الحاجة إلى الشهادات رغم أن الطلب على التربية لم يتشكل بعد، واتسمت بأوج قوتها بيداغوجيا وعلميا لاسيما في أواخر القرن العشرين ويعمّ المنوال الأوربي حاليا العالم بأكمله[1].

وعن أهداف الجامعات العربية تشير الدراسات أن أهداف التعليم الجامعي المقصود مجرد توقعات تقوم على افتراضات نظرية ليست مستخلصة من بحوث علمية سابقة للحاجات الثقافية والفنية والمهنية المطلوبة كالإنسان والمجتمع والتنمية، وغير منبثقة من إطار فلسفة تربوية واضحة وأهداف تربوية منتمية إلى تلك الفلسفة بما يتلاءم مع الخصائص الحضارية في الحياة[2].

ويلاحظ المتتبع لتطور الجامعات العربية بعض التغيرات التي لا تتعدى الجانب الشكلي ،فالتغير في مسيرة الجامعات كان من تعليم النخبة إلى تعليم الأمة ومن الأكاديمية إلى العلمية التطبيقية ومن المثالية إلى النفعية وغيرها من التغيرات[3]، أما من جانب المضمون فالجامعات العربية أصبحت تمثل ثقافة غريبة لا تعكس ولا تعبر عن البيئة الموجودة فيها فمن الصعب تحويل نموذج ثقافي إلى حقيقة واقعة في ثقافة غريبة عنه من حيث اللغة والدين والأعراف والمدركات التي تختلف عن تلك التي نقل منها ،وصعب أكثر نقل مؤسسة ثقافية من مجتمع معين لغرسها في مجتمع أخر يشاركه نفس الثقافة فماذا لو كانت الثقافات مختلفة ؟ حيث "لا توجد بيداغوجيا عربية محضرة للسلّم الجامعي مع انعدام الفكرة الواضحة عمّا ستكون عليه الجامعات العربية ،ففي البداية

1)-Pascale GRUSON, les universités aux 19 et 20 eme siècles, in Ecyclopaedia Universalis, 2003, p01.

2)– محمد ابو صالح ،محمود خوالدة ،مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ،دراسة مقدمة الى مؤتمر التعليم الجامعي بين الحاضر والمستقبل ،جامعة القاهرة ،1989،ص ص 6-7

3) –عبدالله جمعة الكبيسي ،جامعة قطر النشأة والتطور ،قطر ،ط1990،2.

كانت جسما غريبا (خارجيا) في مجتمع عربي فتنظيمها وبرامجها كانت مستعارة أو منقولة من جامعات الغرب على أفراد محليين [1].

لقد مثلت الجامعة منذ القديم المثال المناسب لكلمة مؤسسة بالمعنى التقليدي اي لمنظمة ترتكز حول قيم متعارف على شرعيتها بالنسبة للمجتمع وكمكان لتحضير نمط ثقافي كوسيلة لإنتاج معارف جديدة، وقد فرضت كل من الدمور المتنامي للمعرفة وسرعة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية وامتداد أشكال المشاركة والضبط الاجتماعي على النسق الجامعي مهام أكثر تنوعا واختلافا عما كانت تقدمه في السابق[2].

2 :وظائف الجامعة :

تمثل الجامعة في مختلف المجتمعات المحور الأساسي التي تهتم بنقل وتوصيل المعرفة بمجاليها النظري والتطبيقي والتراث الثقافي ،وتدعيم المجتمع بالطاقة المؤهلة لتي تمكنه من تنميته في مختلف الميادين ،ويرى Alain Touraine أنّ للتعليم العالي ثلاث وظائف أساسية مرتكزة على ثلاث مستويات متعلقة بوظائف المجتمع ،وهي البحث ،نشر المعرفة ،وتنشئة الشباب وبهذا فهي تعمل على الإنتاج ،التكيف وإعادة الإنتاج [3] والتي تعبر في مجملها على الوظيفة الاجتماعية للجامعة :

أ-الإنتاج:

تكتمل الوظيفة الإنتاجية للجامعة بالبحث الذي تعطي له بعض الجامعات ميزانية هامة باعتباره الثروة الأساسية لخدمة الجهاز الاقتصادي، السياسي، والاجتماعي ...

ب-التكيّف:

1)- JEAN JACQUES WAARDENBURG, les universités dans le monde arabe actuel (documentation et essai dé interprétation), vol1, paris, 1996, p123.

2)-Allain TOURAINE, L'université ; prise de vie, In Encyclopédia Universalis, paris, 2003, p1.

3)-Alain Touraine, Université et société aux états unis, collection sociologie, éditions du seuil, paris 1972, p07

يعتبر التكيف دورا بديهيا للجامعة لكنه اقل وضوحا في التطبيق فالجامعة تحضر مناصب عمل مستقبلية إضافة إلى إعادة التحديد والتعريف الدائم لجدول التكوينات المهنية ، فهي أداة تكيّف المجتمع حسب التغيرات تتكون فيها أنماط العلاقات الاجتماعية ، الاتصال ... ومن الصعب عزل النتائج الخاصة بعدم تكيّف الجامعة وتأخرها في مجال العصرنة ،أو عدم قدرتها على إنتاج بعض أنماط العلاقات الاجتماعية والعبارات الثقافية عن باقي المجتمع. [1]

ج-إعادة الإنتاج :

تقوم به الجامعة بوعي منها لتكوين النخبة الاجتماعية مسؤولة عن قيادة المجتمع وانطلاقا من هذه الوظيفة تعتبر الجامعة أداة مباشرة للدفاع عن النخبة الاجتماعية التي تتحمل هذه المسؤولية عند مباشرتها العمل.

وهكذا نؤكد انه ومنذ نشوء الجامعات وهي تقوم بوظيفتين قارتين هما التعليم والبحث لا انعزال لأحدهما عن الأخر ،فالجامعة لا تعتبر معهدا للبحث فقط بل هي أيضا هيئة بحث وهذا ما يقرّه ويؤكده مختلف العلماء باعتبار أن وظيفتها لا تقتصر على تعليم اكبر عدد ممكن من طلبة العلوم الموجودة، لكن تتعدى ذلك للمساهمة في إنشاء العلوم التي هي في طور الانجاز وفكرة الجامعة مرتبطة حتميا بوجوب بحث رئيسي ونزيه[2].

1.2.البحث العلمي (تطوير المعرفة):

يعتبر البحث العلمي إحدى الوظائف الثلاث التي يستند عليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر ،فالمتوقع من الجامعة أن تقوم بتوليد المعرفة والاختراعات المطلوبة عن طريق متابعة البحث و التعمق العلمي والإسهام في تقدم المعرفة العلمية لوضعها في خدمة الإنسان والمجتمع عن طريق تشخيص مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية [3]،علاوة

1)-Encyclodeadia universalis .op cite,p 06.

2)- Georges GUSDORF, L'université en Question, les éditions Payot étude et documents, paris, 1964, p11

3)-فضيل دليو واخرون ، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، ط2 منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2006 ،ص 91.

على كونه رافدا من روافد التنمية الاقتصادية والاجتماعية مما يؤدي إلى رفع مؤشرات التنمية البشرية في عمر متوقع ودخل الفرد ،ومعدلات التعليم في المستويات المختلفة وتحسين الإنتاجية ،الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى ازدهار التنمية الاجتماعية وزيادة معدلاتها وإيجاد الحلول المناسبة للتحديات التي يواجهها المجتمع المحلي والعالمي[1]، وتتجسد هذه الوظيفة خاصة في البلدان المصنّعة في البحوث الأساسية والتطبيقية التي تربط العلم بالتقنية والصناعة إذ أن "البحوث الأولى موجّهة نحو تنقيب إبداع واستيعاب معرف علمية جديدة ،وهي تساعد على تحديد حدود وإمكانيات البحوث الثانية التي يجب عليها أن تمرر نتائج البحوث الأولى (البحوث الأساسية) في مجال الانجاز والتطبيق[2] .

2.2.الوظيفة الإيديولوجية :

يرى Allain Touraine أنّ نسق التربية يقوم بوظيفة إيديولوجية لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي فالنمط الثقافي حسبه لا يملك تلك القوة الإبداعية التي كان يملكها في فترات سابقة ،ومن هنا يصبح شيئا فشيئا إيديولوجيا لصالح النظام القائم عوض ان يبدع نظاما اجتماعيا جديدا ،وفي إطار الجدلية التي قدمها حول كل من التربية وإعادة الإنتاج والاندماج الاجتماعي والايدولوجيا فهو يرى ان الأهمية الأساسية للتربية كما تم ذكرها هي إعادة الإنتاج النظام الاجتماعي، حيث تعمل أهدافها على الاندماج الاجتماعي ويتم هذا بدءا بالإبداع الثقافي للتكيف مع التغير والاندماج في التنظيمات الاجتماعية ،حيث يتطلب ذا الاندماج نوعا من التكيف مع التغير الذي يتطلب بدوره إبداعا ثقافيا والذي لا يخرج عن كونه تمثيلا للإبداع الإيديولوجي.[3]

2-3-الوظيفة التعليمية التكوينية:

1)-سعيد بن حمد الربيعي ،التعليم العالي في عصر المعرفة (التغيرات والتحديات وافاق المستقبل) ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،الاردن ،2008،ص24.

2)-Louis DAVIN, Jean PETIENNE, Les Responsabilité de l'université dans la société contemporaines ,documents et travaux n°09 ,Bruxelles ,1974,p19.

3)-Allain Touraine, Université et société aux états unis, op cit, p114.

بمعنى تقديم برامج تعليمية في شتى أنواع التخصصات للمتعلمين بقصد إعدادهم وتأهيلهم للحياة ليكونوا قادرين على التكيف مع البيئة الحياتية والعلمية للإسهام في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع الإنساني ككل وتأتي هذه المهمة على رأس أولويات التعليم العالي[1].

2-4-الوظيفة البيداغوجية :

يكمن دور الجامعة البيداغوجي في إحداث تغيرات مطردة في الأفراد والجماعات انطلاقا من عملية التعليم والتعلّم ،فهي ذلك التفاعل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشان في كنفها كما تمثل الطرق والمناهج التي يتوصل بها المعلم والمتعلم إلى تنمية المهارات المختلفة لنفع نفسها ومجتمعها[2].

وتفسيرا لما سبق ذكره فالجامعة على مر العصور كانت تهتم بالمجتمع وتبني أهدافها ووظائفها انطلاقا من علاقة التكامل التي تربطهما فلا تستطيع الجامعة العيش بمعزل عن ما يعيشه المجتمع من تحديات ومشكلات وتغيرات ،فلابد لكي تستمر أن تتأثر وتؤثر فيه من خلال انفتاحها على انشغالاته أخذة بعين الاعتبار خصوصياته فهي تقوم على إنتاج المعرفة بالبحث العلمي وإعادة إنتاجها بالطرق البيداغوجية لبثّ المعارف والبرامج الدراسية وإدماج الطلبة وتكييفهم ضمن مجتمعهم انطلاقا من عملية التكوين ، وإضافة إلى الوظائف التي تم التطرق إليها هناك أهداف تسعى الجامعة لتحقيقها يتناولها العنصر الموالي .

3:أهداف الجامعة:

تعتبر الأهداف تخطيط النوايا البيداغوجية ونتائج العملية التعليمية باعتبارها تصميم عقلي لخطة يلتزم بتنفيذها وترجمتها ميدانيا ،فهي تشمل جانبين مترابطين بدءا بالصور الذهنية المصاغة وصولا إلى الصورة الواقعية التي قد تحقق في ارض الواقع ،لان الهدف

1)-سعيد بن حمد الربيعي ،مرجع سابق ،ص27.

2)-عبد الله بوخلخال ،الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية حوليات جامعة الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية ، 1993 ،ص93.

حدّد بوضوح مسار التربية والقواعد التي تسعى لبلوغها من اجل المجتمع [1]، وتعتبر الجامعة مؤسسة تكوين لا تحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد ومن داخل جهازها ،بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع الذي تقوم على أساسه والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى ووجود[2].

حيث يعتبر التعليم العالي أهم عامل من عوامل التطور الاجتماعي والاقتصادي كونه يعنى بإعداد أهم رأس مال في المجتمع وهو الإنسان، لدمجه داخله بخلق نموذج ثقافي أساسه العلم والتكنولوجيا ونشر المعرفة ،بإتاحة فرص التعليم العالي استجابة لمختلف حاجيات المجتمع ،تماشيا مع معطياته فكريا ،ثقافيا ،اقتصاديا ...وبهذا تكمن أهدافها في :

- إعداد الكفاءات البشرية وترقية أفكارهم.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- الاهتمام بالبحث العلمي من اجل إثراء المعرفة وتنميتها.
- تنمية المجتمع اقتصاديا و اجتماعيا[3].

وتشكل الانتقادات الموجهة لمؤسسات التعليم العالي ضرورة لإعادة النظر في أهدافها ولا تعتبر هذه العملية بالأمر اليسير ، حيث قدّمت عدّة اقتراحات تتعلق بأهداف التربية عامة في كل مراحلها فأصبحت أكثر من مجرد تعليم وتعلّم في مختلف الأطوار ،بل يكمن هدفها النهائي في مساعدة الإنسان ليصبح مثقفا متعلما من خلال حصوله على معرفة منظمة وتطوير مهاراته في مختلف المجالات ،وبهذا وضعت الجامعة تثقيف العقل وتوفير الثقافة الفكرية ركيزة أهدافها[4] ،فالتعليم العالي يمكن أن تتحدد ملامحه المستقبلية وترسم مساراته المطلوبة من خلال الأهداف التي ينبغي أن ترتبط بهذا المستوى من التعليم ،وتجدر الإشارة انه في ضوء المتغيرات الحافة بهذا الأخير والتحدّيات الراهنة

1)–ميخائيل امطانيوس ، التقويم التربوي الحديث ،جامعة سبها ،القاهرة ،1995 ،166.

2)–مراد بن اشنهو ،نحو جامعة جزائرية ،تر:عائدة اديب بامية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،1981،ص03.

3)–عيسى علي ،نزيه الجندي ،التربية في الوطن العربي ،منشورات جامعة دمشق ،دمشق ،1998،ص216.

4)-Georges GUSDORF, op cit ,p92.

والمحتملة حددت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الإستراتيجية التي أعدتها لتطوير التعليم العالي أهدافا وادوار مستقبلية للتعليم العالي يمكن تصنيفها في أربع مجموعات :

1.3.الأهداف المتعلقة بالمعارف والفكر و المهارات: و الّتي تتمثل في :

-توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات في الموضوعات التي يدرسها المتعلم .

-تمكين المتعلم من الاستفادة من المعارف والتعلم المستمر القائم على الجهد الذاتي لتنمية معلوماته والاستمرار في هذه العملية مدى الحياة .

-تمكين المتعلم من القدرة على النقد والإبداع والتطوير وإدراك تداخل العلوم والمعارف وتولد حقول معرفية جديدة باستمرار نتيجة هذا التداخل والتفاعل مع معطيات الحياة المادية والاجتماعية و الاقتصادية.

- تمكين المتعلم من مهارات استخدام وسائل تحصيل وتنمية العلوم والمعارف ويشمل ذلك الوسائل التقليدية مثل الموسوعات والمراجع والوسائل المستجدة المتمثلة في المعلوماتية وشبكات المعلومات الالكترونية التي ستحلّ محل الوسائل التقليدية بشكل شبه تام.[1]

2.3.الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم و السلوك : ومن أبرزها

-تعزيز الذاتية الثقافية للمتعلم وتحصينها بتعريب التعليم وتعزيز إمكانية اللغة العربية في المساهمة بتطوير التعليم العالي وتوطيد اعتزازه بثقافته ومجتمعه وتنمية ولائه لوطنه وتكريس نفسه لخدمة مجتمعه.

-اقتران تعزيز الذاتية الثقافية بتقبل الثقافات الأخرى واحترام الذّاتيات المختلفة وتعزيز سلوك وروح التفاهم والتعايش والمشاركة مع الثقافات والمجتمعات الأخرى الملتزمة بهذه التوجهات .

1)-ضياء الدين زاهر ،ادارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ،مجموعة النيل العربية ،2000 ،ص29.

–تعزيز قيم العمل والجدية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلم من خلال توفير هذا النمط من القيم والسلوك في محيط التعليم ومن خلال الممارسات المجتمعية والاقتصادية والسياسية والإدارية عامة.

– قدرة الخريج على تخليق المعرفة الحديثة والمشاركة مع الجماعة والفرق البحثية في تقييم المعرفة والقدرة على ترويج الفكر والتسويق للأعمال البحثية وحل مشكلات المجتمع.[1]

3.3.الأهداف المتعلقة بالمعرفة :

ارتبط التعليم العالي منذ نشأته بمسؤوليته اتجاه توسيع آفاق المعرفة وتركيزه على البحث العلمي وسيلة لذلك ،ويجري التركيز في الدول العربية نظريا على هذا الدور بصفته احد الغايات الرئيسية للتعليم العالي، ولكن الواقع يشير إلى أن التركيز على البحث العلمي وتطوير المعرفة لا يجد الاهتمام الحق لا من ناحية إعطائه الأولوية من قبل هيئة التدريس ولا من حيث تهيئة جو البحث العلمي من قبل الدولة ،وكثيرا ما تأتي البحوث في الجامعات العربية تكرار لبحوث سابقة أو تجميعا للمتناثر منها من الدراسات والأوراق والتقارير التي يمكن أن تكون كل شيء إلّا بحوثا علمية، وعوضت مؤسسات التعليم العالي هذا النقص بالإكثار من مسميات "مراكز البحث العلمي " في الدراسات الاجتماعية والإنسانية وركنت إلى هذه المظاهر غير مكترثة بحقيقة تخلفها في هذا المجال، كما أن مسؤولية التعليم العالي اتجاه المعرفة وتوسيع آفاقها وملاحقة تطويرها تعتبر غير مؤداة في ضوء تقليدية المناهج وبطء تطورها وانقطاع الكثير من أعضاء هيئة التدريس عن متابعة الجديد في حقول اختصاصهم .وإزاء هذا الوضع المتأزم فالجامعة مطالبة بتحقيق الأهداف التالية :

*تطوير المناهج دوريا باستمرار وتخطي التقسيمات التقليدية للتخصصات من غير تجاوز للمنهجية والعمق العلمي نتيجة تطور العلوم والمعارف .

1)–محمد ماهر محمود الجمال ،مستقبل التعليم العربي ،الاتجاهات والمضامين والتنبؤات ،المكتبة الاكاديمية ،القاهرة ،2005،ص119.

*مواكبة مستجدات العلوم والمعارف وتداخلها ورصد ما يبرز من تخصصات جديدة عابرة للتخصصات التقليدية وشمول ما لابد من شموله منها ضمن مناهج وبرامج التعليم العالي

*التركيز على تقنيات الاتصال والمعلوماتية وتسخيرها للتمكن من العلوم والمعارف وتيسير إجراء البحوث والدراسات .

*إدراك أن القيمة الحقيقة للبحوث والدراسات تكمن في إسهامها في إضافة معرفة جديدة أو تقنيات مستحدثة تنتفع بها الدولة في إطار التنافس العالمي الحاد في مجال العارف والتقنيات.[1]

4.3.الأهداف المتعلقة بالمجتمع :

تبرز أهمية التعليم العالي في الأدوار المتوقع منه الإسهام بها في تنمية المجتمع، فالدول ومجتمعاتها تنشئ مؤسسات التعليم العالي وتنفق عليها انطلاقا من الأدوار المتوقعة منه في التنمية وقيادة التغيير ،باعتبار التعليم العالي مكونا للعقول والعلوم والمعارف والمهارات اتخاذ القرار ومن هنا يتوقع المجتمع من التعليم العالي أن يحقق له الأهداف التالية :

*المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية وعلى رأسها الوفاء باحتياجات سوق العمل في القطاعات العامة والخاصة الكبيرة والصغيرة ،الزراعية والصناعية و الخدماتية ،والانطلاق من مبدأ تغير الاحتياجات وتنوعها وإعداد الفرد القادر على التواؤم مع متطلبات سوق العمل بالتعليم المستمر والتدريب، ويعني هذا الدور والتدريب المستمر بان تكون برامج التعليم العالي متطورة باستمرار ومتنوعة قصيرة وطويلة ومكثفة حسب الحاجة ،كما يعني هذا الدور تقوية العلاقات المتبادلة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع قطاعات المجتمع لتتلمس كل منها احتياجات الأخرى وتشارك الأخيرة الأولى في التخطيط لتلبيتها في مجال القوى العاملة ومعلومات والبحوث على حد السواء .

1)–محمد ماهر محمود الجمال ،مرجع سابق،ص ص 121–122.

*المساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال البحوث والدراسات التطبيقية القائمة على العلاقة المباشرة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، وتلمس احتياجات مشكلاتها والعمل على حلها والإسهام وجعلها أكثر فاعلية وربحية وقدرة على النمو والتطور والمنافسة الخارجية ،كما تشمل أيضا قدرة التعليم العالي على إيجاد قاعدة موارد جديدة بديلة للمصادر التقليدية للثروة تقوم على كثافة المعلومات والمعارف العلمية والتنمية البشرية الشاملة وضمان استمرار تلك القاعدة وتطورها من خلال التعلم مدى الحياة [1].

وهكذا نجد أن الجامعات إذا ما أخذت جميع جوانب المجتمع بالأبحاث والدراسات الهادفة إلى دراسة خصائصه وحاجاته وإمداده بالمتخرجين الذين هو بحاجة إليهم ،سينعكس إيجابا على مكانتها داخل المجتمع وإزالة الهوة بينها وبين محيطها، وكل هذه الوظائف والأهداف التي تسعى الجامعة لتحقيقها لا تأتي هكذا وإنما عن طريق التفاعل والتكامل بين مختلف مقومات النسق الجامعي التي يتناولها العنصر الموالي ويبرز مدى أهميتها في أداء الجامعة لرسالتها.

4:مكوّنات النسق الجامعي:

تتكون الجامعة من ثلاث مقومات أو اطر أساسية يمثلها كل من الأساتذة والطلبة والجهاز الإداري ،وإذا ما أرادت الجامعة زيادة الإنتاجية فعليها الاهتمام بهذه الثروات الإنسانية التي تعمل بالتربية[2]، ويؤكد **محمد العربي ولد خليفة** أنّ أداء المؤسسة الجامعية لوظائفها يتوقف على المدرس(الأستاذ) والطالب والهيكل التنظيمي والإداري الذي يحتويهم[3].

- **4-1.الأستاذ** :تحتاج المؤسسات الجامعية لأداء وظيفتها إلى عنصر ذي أهمية

1)-ضياء الدين زاهر ،مرجع سابق ،ص ص 31-32

2)-Allain Touraine, Université et Société aux états unis , op cite ,p163.

3)-محمد العربي ولد خليفة ،المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ،1989،ص186.

كبيرة يتمثل في هيئة التدريس أو الأستاذ الجامعي الذي يعدّ حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة ومسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة [1].

فالجامعة لا تصنع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب ،بل لابد أن تجمع في مدرجاتها ومخابرها عددا من المدرسين الباحثين الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا أو بمجرد نقل الخبرة الموجودة في البلاد الأجنبية ،ولكنهم يتعاونون معهم على اكتشاف الطرق الأمثل في استخدام تلك المعلومات وتمثيلها وإعادة صياغتها وتطويرها وفق معطيات الواقع الوطني.[2]

- **4-2.الهيكل التنظيمي و الإداري** : إنّ الجامعة باعتبارها تنظيم اجتماعي رسمي

يتم داخلها تفاعل اجتماعي بين عناصر مختلفة من علاقات وقوى اجتماعية سائدة وبين أطراف العملية التعليمية الجامعية[3]، يسري عليها ما يسري على الأنساق الأخرى في المجتمع لها ما يسمى بالهيكل التنظيمي الذي يعبر عن تلك المكونات البشرية المتكاملة والمتناسقة والنشاطات الإدارية والتنظيمية ،وفقا للنظام الهيكلي العام والوظيفي (الهرم الإداري و التنظيمي) التي تدير وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاته إلى تحقيق الغايات التي أنشئت لأجلها[4] ،ويتكون هذا الهيكل من :

- رئيس الجامعة الذي يتم تعيينه من رئاسة الدولة باقتراح من وزير التعليم العالي.
- أربعة نواب أو خمسة حسب حجم الجامعة ليشغلوا مناصب :الدراسات البيداغوجية الإدارة ،الشؤون العامة ،التخطيط والتوجيه والتجهيز ،البحث والدراسات العليا ،العلاقات الخارجية .

1)-فضيل دليو واخرون ،2001 اشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية ،منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة 2001،ص ص 79-91.

2)-محمد العربي ولد خليفة ،مرجع سابق ،،ص 89.

3)-بوحنية قوي ،التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات ،رؤية نقدية استشارية ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة بسكرة ، الجزائر،2005،ص ص 163-179.

4)-فضيل دليو واخرون ،2001 ،مرجع سابق ،ص94.

- أمين عام للجامعة .
- مجلس الجامعة ويتكون ممن سبق ذكرهم إضافة إلى رؤساء المعاهد.[1]
- أما بالنسبة للكليات فهي تتكون من عميد الكلية يساعده نائبان او ثلاثة للتسيير :الدراسات البيداغوجية والمسائل المرتبطة بالطلبة ،دراسات ما بعد التدرج والبحث العلمي ،العلاقات الخارجية .
- المجلس العلمي للجامعة ويتكون من مدير الجامعة رئيسا ،نواب مدير الجامعة، عمداء الكليات ،رؤساء المجالس العلمية للكليات ،ممثل واحد عن الأساتذة لكل كلية ينتخب من بين الأساتذة ذوي الرتب الأعلى ،مسؤول المكتبة المركزية .

4-3.الطّالب الجامعي:

يعتبر الطالب –المتعلم – محور العملية التعليمية والمعني الأول لها ولكي تتم هذه العملية بطريقة جيّدة يجب تهيئة جميع الظروف الملائمة والمحفزة على التحصيل العلمي والمعرفي ،وتعتبر ظاهرة انخفاض المستوى العلمي الميزة الأساسية لجامعات دول العلم الثالث بما فها الجزائر،الأمر الذي يرجع إلى عدّة أسباب منها م هو خاص بالطالب الجامعي ومنها ما هو متعلق بمحيط الجامعة.[2]

كل ما تم التطرق إليه سابقا حول الجامعة يأتي عن طريق العلاقة التبادلية التفاعلية بينها وبين بيئتها فالجامعة تغير فلسفتها وأهدافها وفقا لما يطرأ على المجتمع من تغيرات ومستحدثات في إطار انفتاحها عليه وتأثيرها وتأثرها بكل ما يحدث داخلة والعنصر الموالي يبرز أهمية هذه العلاقة لاستمرار كلا النسقين .

1)–عبدالله الركبي ،التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،جامعة الجزائر،1987،ص 160.

2)–عبد الكريم قريشي ، نظرة حول وضعية التعليم العالي في الجزائر ،مجلة الرواسي ،العدد13 ، جامعة قسنطينة ،1996،ص 29.

5: العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع :

إن الجامعة مؤسسة اجتماعية من صنع المجتمع وهي تمثل قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونها أخر مراحل النظام التعليمي وحسب ،بل لأنها تتحمل مسؤولية كبيرة في صياغة وتكوين الشباب الجامع علميا وقوميا وثقافيا وفكريا ووجدانيا ،فهي أداة المجتمع في صنع قياداته في مختلف الميادين الفنية والمهنية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية ، فالجامعة متجذّرة في النسيج الوطني ولكن غير المنغلقة والمنفتحة على العالم الخارجي التي يجب أن تقوم بدور هام في التجديد والاتصال في المجتمعات السائرة في طريقها إلى التنمية ويجب أن تكون احد الباعثين الأساسيين في بناء الأمة وترسيخ ثوابتها القومية الحضارية .

ومن الجدير بالذكر أنّ الجامعة حاليا هي موضوع النقد من مختلف العناصر ذات الإيديولوجيات المختلفة، فالمنشغلون بفعالية هذه المؤسسة و مردودها وتقنياتها يحتجون حول التكوين الذي يغلب عليه الطابع النظري ،وذلك بتفضيلهم للمدارس المهنية المحترفة وللتعليم التقني ذو التكوين المكتسب حول التراكم[1]،أمّا الاتجاه النقدي في علم اجتماع التربية فيقدم نوعا أخر من اللوم كون الجامعة جهاز إيديولوجي للدولة تخدم الأنماط الإنتاجية و البنى الاجتماعية والإيديولوجية الفكرية المهيمنة في المجتمع أي تلك المتعلقة بالبرجوازية الرأسمالية وترسيخ التفاوت وعدم المساواة .

إن الجامعة الرائدة في عملية التنمية ليست جامعة معزولة عن بيئتها ومحيطها الاجتماعي بل هي في حالة تأثير وتأثر متبادل مع المجتمع ،وانه لمن الأفكار الخاطئة التي تكون عند بعض مسؤولي البلدان النامية والتي تعتبر الجامعة كمركز بحث للتأمل الفكري المفصول عن الوقائع الوطنية ،فعزلة الجامعة عن بيئتها يشكل خطرا يهدد الحرم الأكاديمي أما الوجهة المطلوبة فهي جامعة من المجتمع والى المجتمع[2]،فمن الضروري أن تكون مشاركتها (أي الجامعة) ايجابية في كل الدراسات التي تدير عملية التخطيط

1)-IVAN ILLICHE, une société sans école traduit par Gérard Durant, le seuil, paris ,1971 ,p

2)–رياض القاسم ،مسؤولية المجتمع ،المعلم العربي ،منظور الجامعة العصرية وافق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي العدد 195 ،مجلة المستقبل العربي ، بيروت ،ص 83

والبرمجة الوطنية كما تشرف في مرحلة تالية على تقييم الآثار والنتائج باستخدام المؤهلات العلمية لأبناء محيطها بدل اللجوء إلى الأخصائيين الأجانب الحاملين لنفس المؤهلات ،وهذا يعني أنّ الجامعات يجب أن تكون متكاملة بالضرورة مع مجتمعها الذي يحيط بها كما ويجب أن تكفّ عن عزلتها عن باقي النظام التربوي والتي بقيت غالبا بعيدة عنه ،حيث أنها بإمكانها عندما تجدد نفسها أن تقدم لهذا النظام ركائز جديدة الخاصة به وتشجيعه على تكييف المؤسسات والبرامج التي غالبا ما تكون موروثة من العهد الاستعماري او مكونة حسب النماذج الخارجية مع الوقائع والمتطلبات الجديدة للتنمية الوطنية ،وذلك بتشجيع الترابط بين التربية والعمل[1]،فالتغيرات التي تصيب بنية ووظيفة المجتمعات الإنسانية وعلاقاتها تفرض عليها التكيف بين ظواهرها التربوية وظروف أوضاعها الجديدة ،فقد كان هدف الجامعة في العصور الوسطى نقل التراث وتفسيره أما في القرن التاسع عشر فقد أدت الثورة الصناعية إلى ربط الجامعة بالصناعة وفرضت عليها الانخراط في طموح المجتمع ومشاغله ،فجامعات باريس وأكسفورد وكمبردج وغيرها من جامعات البلدان المصنعة قد شهدت تغيير أهدافها ومناهجها خلال حقبات تاريخية مختلفة فمثلا خلال العصور الوسطى كان التركيز فيها على دراسة الآداب الكلاسيكية واللغتين اللاتينية والإغريقية ،ثم أدخلت دراسة لغاتها القومية والعلوم الطبيعية في عصر التنوير ثم تطورت مناهج التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة، ثم التركيز على دراسة العلوم مع بداية غزو الفضاء والمنافسة الاقتصادية ،وما طرأ على مناهج ودراسات جامع الأزهر من تغيير نتيجة التقاء الحضارة الإسلامية العثمانية في مصر بالحضارة الأوربية منذ الحملة الفرنسية لا يحتاج إلى دليل وكذلك جهود زعماء الإصلاح في العصر الحديث مثل **الإمام عبدو** وغيره في إدخال العلوم الحديثة في أواخر القرن الماضي يؤكد على دور العوامل الخارجية وتأثيرها في التطوير الجامعي وتجديد المؤسسة التربوية.[2]

1)–محمد مصطفى الأسعد ،التنمية ورسالة الجامعة في الالف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات ،بيروت، 2000 ، ص142.

2)–محمد مصطفى الأسعد ،نفس المرجع ،ص141

والتطورات الكبيرة التي طرأت على تنظيم مؤسسات التعليم العالي في النصف الثاني من هذا القرن وظهور ما عرف بالجامعة المفتوحة التي أمنت بالتربية المستمرة مدى الحياة، وكذلك التداخل الواسع بين الفروع العلمية في البحث والدراسة ،كل هذا استلزم أشكالا تنظيمية في الكليات والمعاهد والمراكز البحثية مختلفة عن ذي قبل وعمّا كان عليه الأمر في الأقسام الأكاديمية التقليدية ،وتوثّقت العلاقات مع مؤسسات الإنتاج ومشاريعها والمؤسسات البحثية وغيرها من المنشات التي تخدم اقتصاد السوق[1]،فالتغيير الذي ترغب فيه التربية يكون منطلقا من الواقع الاجتماعي والتربوي العام وان تكون غايات التربية وأهدافها واقعية قابلة للتحقيق ومتطلعة إلى ارض الواقع بكل ما يتضمنه من ايجابيات وسلبيات، فالتغيرات التي تصيب مكونات البناء الاجتماعي تحتم عملية الإصلاح التربوي التعجيل به ليواكب المستجدات في مختلف الميادين الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية وعلاقات التبادل الدولي[2].

إنّ سرعة التغيير في هذا العالم والتي أصبحت متزايدة بصورة غير مسبوقة تفرض على الجامعة نوعا مختلفا من التعليم كما تتطلب تحرير عقل الإنسان من الاستتباع الحضاري والثقافي،تتطلب تربية من اجل المستقبل ولا تتنكر للحاضر والماضي في نفس الوقت ،تربية خاضعة للمراجعة والتقويم المستمر والبحث تربية لا تسخر العلم فقط لخدمة المصالح السياسية [3]،وبهذا على الجامعة ألا تتخلى عن موقفها الناقد والواعي بكل ما حولها ويجب أن تكون معارفها مرتبطة بحركة الحياة ورؤاها المستقبلية المتطورة ومؤمنة بالعقلانية وبالإنسان حتى تصبح قوة اجتماعية قادرة على تقرير مضير المجتمع تفهم روح العصر وتقرر الانتساب إليه وتتجنب الانعزال عنه وتساهم إيجابا في حركة التاريخ جامعة بين الأصالة الراسخة والمعاصرة .[4]

1)–نفس المرجع ،ص 144.

2)–محمد مصطفى الأسعد ،نفس المرجع ،ص 141.

3)–اسعد دياب ،دور الجامعة كمؤسسة وطنية ،مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع حالة لبنان ،بيروت 1889 ، ص10.

4)–عبد الله عبد الدايم ،التعليم العالي وتحديات اليوم والغد ، العدد 237 ،دراسات الوحدة العربية ،بيروت 1998، ص 11.

والجامعة الجزائرية واحدة من جامعات العالم العربي التي عرفت تحولات كبيرة منذ نشأتها مرورا بالإصلاحات التي طرأت عليها إلى غاية اليوم ولإبراز ذلك سيتناول العنصر الموالي بشيء من التفصيل للجامعة الجزائرية أنموذجا .

6: التطور التاريخي للجامعة الجزائرية :

إنّ محاولة معرفة تاريخ الجامعة في أي مجتمع وسيلة تمكن القائمين على شؤون هذا النظام التعليمي من معالجة خصائصه واكتشاف النقائص والثغرات التي تحيط به محاولين تجاوز تلك الأخطاء التي حدثت في الماضي ومسايرة كل المستجدات التي تحدث في العالم فكل شيء عبارة عن تاريخ حتى ما قبل البارحة تاريخ ما قيل في الدقيقة الماضية هو تاريخ ،بما أن التاريخ هو ظل الإنسانية يمسّ أحوال العامة ،الأحوال الفيزيولوجية ،الاقتصادية ،الاحساسية الفنية ،العمرانية ،القانونية ،السياسية،من اجل الاحتفاظ بها في هذه الحالة لا نستطيع الاستغناء عن التاريخ"[1] ونظرا لطبيعة الموضوع المتعلقة بالإصلاحات ارتأت الدراسة انه من الجدير بالاهتمام تتبع المراحل التاريخية التي مرّ بها النظام التعليمي الجامعي في الجزائر حتى نستطيع تشخيص وضعيته .

1.6.الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي (العهد العثماني) :

إنّ التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي كان تعليما مزدهرا ،تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة ،سواء منها هبات وعطايا او الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة ،تقدم لدور العلم والعبادة في المساجد والزوايا والكتاتيب ، لم يكن الأتراك ينظمون العملية التعليمية في الجزائر بل كانت متروكة للعمل الجمعوي إن صح التعبير لكنهم لم يعرقلوا نشر العلم ولم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك بل كان هناك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلم في المناسبات الرسمية لم يكن للعثمانيين سياسة في التعليم ولا خطة رسمية لتشجيعه والعناية بأهله وتطويره

1)-Les amis de l’association de l’université, université d’Alger 1945,1959.

وتوجيهه وجهة تخدم المصالح الإسلامية العليا من جهة والمصالح الوطنية الجزائرية من جهة أخرى [1].

فحب التعليم كان نابعا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري ،فحث الدين على طلب العلم كان دافعا قويا للجزائريين للتحصيل العلمي ولم يقتصر التعليم على الذكور فقط بل امتد لتعليم الإناث ودوما تحت غطاء الدين وتوجيهه ،رغبة في تعلم القران الكريم والفرائض من اجل إقامة الشعائر الإسلامية بصورة صحيحة فالتعليم كان قبل كل شيء لرفع الأمية واستجابة لدعوة الدين في طلب العلم وقد ذكر شيلر الذي عاش في الجزائر أكثر من خمسة عشر سنة أن في الجزائر مدارس خاصة لتعليم الإناث لم يشهدها هو ولكن الناس حدّثوه عنها وان النساء هن اللائي يدرن هذه المدارس [2].

فخلال القرن التاسع عشر كانت المساجد في المدن حافلة بالأساتذة والتلاميذ والزوايا بالقرى جامعة للمشايخ والطلبة ،يبذلون جهودهم للإلمام بالعلوم ونشرها وحتى في عهد الجزائر العثمانية كان للتعليم نظام خاص يتكفل به مجلس بعاصمة الجزائر مؤلف من المفتيين المالكي والحنفي وكان ذلك المجلس يعين ناظرا يقوم على التدريس إذ كان الناظر بمنزلة مدير التعليم العالي كما كان المجلس يقوم مقام المجلس العالي للجامعات العصرية[3]،و يعترف الجنرال "فاليزي" عام 1834 بان وضعية التعليم في الجزائر كانت جيّدة قبل التواجد الفرنسي لان كل الجزائريين يعرفون القراءة والكتابة إذ تنتشر المدارس في أغلبية القرى و الدواوير[4]،و الإحصائيات و الأرقام الموثقة تدل على هذه الحقيقة في مدينة قسنطينة فقط كان يوجد بها عام 1837 أي عام احتلالها 79 كتابا ومدرسة قرآنية يتردد حوالي 1350 طفلا وطفلة .[5]

---

1)–ابو القاسم سعد الله ،تاريخ الجزائر الثقافي ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1991،ص324.

2)–نفس المرجع ،342.

3)–ابراهيم مياسي ،موقف الادارة الاستعمارية من تعليم الجزائريين ،مجلة الشهاب الجديدة ،المجلد الثالث ،السنة الثالثة ،العدد3 ،2004 ،ص293.

4)-Charles Robert AGERON, les algériens musulmans et la France(1871-1919), P.U.F , paris ,1968 ,p318.

5)–غياث بوفلجة ،التربية ومتطلباتها ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1993،ص28.

كما قدرت الكتاتيب والزوايا في الجزائر سنة 1871 بحوالي 2000 بين زاوية وكتاب موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا تقدم التعليم ل 28000 تلميذ تقريبا فكانت في قسنطينة مثلا 90 مدرسة وتحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873 وسكانها قدروا ب24000 نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية، كان في نواحي تلمسان 40 زاوية في الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب[1]، وقد أدت حركة انتشار التعليم إلى انخفاض نسبة الأمية بين الجزائريين مما دفع رجال المخابرات العسكرية أثناء الاحتلال إلى الاعتراف بان نسبة العرب الجزائريين الذين كانوا يحسنون القراءة والكتابة في السنوات الأولى للاحتلال 55% وهي تفوق نسبة الذين يحسنون القراءة والكتابة عن الفرنسيين أين تنتشر الأمية[2]،وكانت اللغة العربية منتشرة في كامل أرجاء البلاد وفي هذه الفترة –القرن السادس عشر–أصبحت التركية لغة دواوين الدولة لا أكثر وبقيت اللغة العربية هي لغة الدين والعلم والثقافة ولغة التعليم في المدارس والمعاهد.

أما مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي فقد تباينت إلى ثلاث مصادر للتكوين ذكرها أبو القاسم سعد الله[3]:

- **المدرسة الجزائرية:** وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة لعل أبرزها تحفيظ القران والنحو والبلاغة و التفسير...الخ من العلوم ذات الصلة بالقران الكريم والسنة النبوية الشريفة .
- **المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية** : وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر ،ومن ثمة الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة للجزائر لمباشرة العمل الوظيفي كمثال عن ذلك جامع الزيتونة والأزهر الذين كان يقصدهما الكثير من طلبة العلم من الجزائر وبعض المعاهد في الشام والحجاز

1)–الطاهر زرهوني ،التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ،المؤسسة الوطني للفنون المطبعية ،الجزائر ،1994، ص14.

2)سعد الدين بن أبي شنب ،حول التعليم في الجزائر قبل الاستعمار ،السنة الأولى ،العدد 1،مجلة كلية آداب الجزائر ،الجزائر ،1964،ص30.

3)–ابو القاسم سعد الله،،تاريخ الجزائر الثقافي ،1991،مرجع سابق ،ص392.

- **المدرسة الإسلامية عموما:** وهذه المدرسة جاءت بها طائفة من العلماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل، ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها مناصب مختلفة كالإفتاء والإمامة ساهموا أيضا في عمليات التكوين.

بهذا يتبين أن الجزائر كانت تتمتع بحركة ثقافية واسعة الانتشار وان المدارس والزوايا كانت تعم البلاد وتقضي حاجات الجزائريين في التعليم ،إلاّ أن هذا الوجه المشع للتعليم في هذه المرحلة لا يخلو من بعض العيوب كغيره من التجارب فكانت طرق اكتشاف المواهب ضعيفة او معدومة وكان حفظ القران الكريم ومعرفة اللغة العربية نوعا من التعبّد وجزءا من التعمق في الدين وليس وسيلة لفهم الحياة وخوضها والصراع الفكري مع الأمم الأخرى ،وقد كادت تختفي من البرامج دراسة كل من التاريخ الإسلامي العلوم الطبيعية الرياضيات الحساب الجبر الطب علوم الفلاحة والتجارة [1] .

تم التطرق في هذا العنصر إلى وضعية الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لإبراز حقيقة التعليم الذي كانت تقدمه المدارس ومدى تشبث الجزائريين بمقومات الشخصية الوطنية وأيضا حتى نتمكن من فهم الوضع الراهن سيتم ربط هذه المرحلة بالمرحلة الاستعمارية وتوضيح العديد من الأمور الغامضة حول تاريخ الجامعة والتعليم في الجزائر وتفنيد فكرة أن فرنسا استعمرت الجزائر لنشر الحضارة فيها .

2.6.الجزائر في المرحلة الاستعمارية :

كما تم التطرق سابق كان التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي يمتاز بطابعه الديني مقتصرا على تعليم أصول الدين والشريعة وكذلك مبادئ اللغة العربية ،وكانت مقراته المساجد والمعاهد والزوايا ...[2]، ولعل في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال **لافيجري** وهو يقول سنة1869 "علينا أن نخلّص هذا الشعب من قرانه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم فان من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى الصحراء بعيدين عن العالم المتحضر[3]، ففي

1)–ابو القاسم سعد الله ،تاريخ الجزائر الثقافي 1830–1954 ،ج3 ،دار الغرب الإسلامي ،بيروت ،1998،ص19.

2)–رابح تركي ،التعليم القومي والشخصية الوطنية ،ط2،الشركة الوطنية للطباعة والنشر ،الجزائر ،1971،ص92.

3)الطاهر زرهوني ،مرجع سابق ،ص 33.

السنوات الأولى من الاستعمار استمر التعليم بالمساجد والمدارس والزوايا مزدهرا معتمدا على نفقات ريع الأوقاف وإيرادات المحبسين ... وكان العلماء الجزائريين في السنين الأخيرة من عهد الجزائر العثمانية وأوائل الاستيلاء الفرنسي يخدمون العلوم في مساجد العاصمة وكذلك في المدارس التي بناها محبي العلم وأنصاره من الولاة ،...ولم يكن التعليم وقتئذ مقتصرا على مساجد المدن ومدارسها وزواياها فحسب ولم يكن العلم منحصرا في عواصم البلاد فقط بل كانت القرى تشارك الحياة الثقافية وتأخذ نصيبها منها بواسطة الزوايا المنتشرة[1]...وحسب المقالات الصادرة والدراسات والتقارير عن مصلحة الاستخبارات العسكرية وعلى رأسهم "إسماعيل اوربان" حيث يقول :"عن عدد الجزائريين الذين يحسنون القراءة والكتابة في سنة 1936-1937 يفوق ما يوجد في الجيش الفرنسي المحتل إذ أن عدد الأميين المشار إليه كان يبلغ 45 % وعليه كان عدد الأميين عند الجزائريين يقل عن تلك النسبة [2].

بعدما فرضت فرنسا نفسها على الجزائر سياسيا واقتصاديا وثقافيا أخذت تصارع مقومات الشخصية الوطنية واعتمدت إجراءات تكفل لها ذلك حتى تجذّر سيطرتها، باعتبار أن الرأسمال الثقافي يجسد ما آلت إليه السياسة ،ومن بين هذه الإجراءات "دستور 1848 الذي أعلن أن الجزائر جزء لا يتجزأ من فرنسا ووعد بأنّها ستوضع تحت نظام قوانينها[3] ،ودعم الاستعمار عوامل القطيعة على النطاق الفكري حيث عمل على تعميق اللّا توازن النفسي ، الاجتماعي ،الاقتصادي ... وعمق أيضا التباين بين مظهري التقليد والعصرنة دون تمويل الفكر وإعطاء البديل القادر على تجاوز أو على الأقل التأويل الصحيح للأزمة الناتجة عن الاحتكاكات غير العادلة[4] وبالعودة الى السياسة الفرنسية التي اعتمدها المحتل في الجزائر والتي كان هدفها طمس الهوية الوطنية والقضاء على

1)-ابراهيم مياس ،مرجع سابق ،ص 295.

2)-نفس المرجع ،ص296.

3)-Charles Robert AGERON, Histoire de l'Algérie contemporaine (1930-1964), P.U.F, collection « que sais-je ? »(le point des connaissances actuelles) n°400, paris ,1964,p34.

4)- Mohamed ARKOUN, La pensée arabe, P.U.F, collection « que sais-je »1 er édition, paris, 1975, p124.

معالم الشخصية الوطنية تمهيدا لدمجها في المجتمع الفرنسي من خلال مناداته بالجزائر فرنسية فتم وضع آلية تمثلت في نقطتين هامتين :

1.2.6.الفرنسة: تعتبر هذه الخطوة مهمة من اجل تطبيق السياسة الفرنسية فقد عرف

الفرنسيون أن تعليم لغتهم لأبناء الجزائريين هو السبيل السهل للسيطرة عليهم لذلك دعا الكثير من العسكريين والمدنيين إلى تعليم الأهالي اللغة الفرنسية [1]،وبهذا افتتحت مدارس تعليم اللغة الفرنسية بهدف القضاء على ما يسمونه التعصب الديني وغرس الوطنية الفرنسية لتسهيل التالف مع الأوربيين وكسب الأجيال الصاعدة في خدمة مصالحهم ،فيتعلم الجزائري اللغة الفرنسية والتاريخ الفرنسي والحضارة الأوربية ولا يسمح له بإكمال تعليمه فيضطر إلى ترك المدرسة بسبب الفقر حيث لم يكن التعليم الابتدائي إجباريا على الجزائريين ،وبهذا تم تكوين فئة من الجزائريين خدموا في المؤسسات الفرنسية الرسمية كمترجمين وقضاة ...[2]وهذا ما عبر عنه احمد طالب الإبراهيمي « أن أحسن وسيلة لتغيير الشعوب البدائية في مستعمراتها وجعلهم أكثر ولاء واخلص في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة وان تتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار وبذلك يتأثرون بعاداتنا وتقاليدنا » فالمقصود باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف عقولهم حسب ما تريد [3] ،حيث عمدت فرنسا إلى إنشاء نوعين من المدارس الفرنسية والعربية كما يسمونها فالأولى لأبناء المحتلين والثانية لأبناء الأهالي طبقا للمرسوم الصادر في 13 فيفري 1883، والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر حيث نص القانون على أن اللغة العربية لغة اختيارية واعتبارها لغة أجنبية أما اللغة الفرنسية فهي اللغة الأم ولابد من تعلمها وإتقانها ، أما التعليم الثانوي فلم يكن بعيدا عن هذه الدائرة

1) –رابح تركي التعليم القومي والشخصية الوطنية ،مرجع سابق ،ص 98

2)ابو القاسم سعد الله ،تاريخ الجزائر الثقافي 1830–1954 ،مرجع سابق ،ص375

3)–احمد طالب إبراهيم ،من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية (1962–1973)،تر حنفي بن عيسى الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1972 ،ص90

التي تستهدف الشعب الجزائري في هويته فلا يمكن الالتحاق بالثّانويات إلا لمن هم في كنف المحتل أما البقية فالتعليم الابتدائي هو أقصى ما يمكن الوصول إليه [1].

2.2.6.التنصير : من خلال الحركات التبشيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الثاني الهام وهو الإسلام فباعتناق المسيحية يسهل فصله عن ماضيه وحضارته الأصلية ، حيث تم تأسيس مدارس دينية مسيحية ابتداء من سنة 1878 يسيرها مسيحيون وتركزت هذه المدارس في مناطق القبائل الجزائرية حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء البيض يدرس بها حوالي 1039 تلميذ كما تم فتح مدارس في كل من البيض أولاد سيدي الشيخ بورقلة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من العربية والإسلام[2] ،بهدف التغلغل بين السكان ومحاولة تقريبهم من النصرانية إن لم تستطع تنصيرهم كليا فجذبت إليها أعداد هامة من التلاميذ في المدارس[3].

لقد جعلت السلطات الفرنسية من لغتها وسيلة لتحقيق الغزو الفكري والروحي للمجتمع الجزائري استكمالا لاحتلال الأرض وبهذا كانت الهيمنة الثقافية أكثر عمقا من السيطرة السياسية والعسكرية لكنها لم تستطع القضاء على الثقافة الوطنية "لأنّها لم تكن مجرد بقايا وأثار لبنى قديمة شعبية بل كانت ولا تزال ثقافة حيّة لغة وأدبا ودينا وفكرا متغلغلة في العقل والشعور والفكر والسلوك. [4]

وبالعودة إلى التعليم الجامعي فلم تهتم به فرنسا إلا مع نهاية القرن التاسع عشر بعد إلحاح من المستوطنين الأوربيين لتعليم أبنائهم ،وكان أول دخول جامعي في نوفمبر 1859[5] ،حيث تم إنشاء معهد الآداب والعلوم في الجزائر سنة 1877 كمأوى ثقافي كامل وبذرة خصبة لجامعة بأكملها ،إلى جانب فرع الطب كان هناك فرعا أخر للحقوق

1) –رابح تركي ،تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي ،عدد78، وزارة الثقافة ، الجزائر ،1983 ،ص 112.

2)الطاهر زرهوني ،مرجع سابق ، ص14.

3)– ابو القاسم سعد الله ،تاريخ الجزائر الثقافي ،الجزء الثالث ،المرجع السابق ،ص 25

4)محمد عابد الجابري ،إشكالية الفكر العربي المعاصر ،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ،1990،ص 33.

5)-les amis de l’association de l’université, Op cite.

[1]،إلا أن الحلم بدخول الجامعة لأبناء عامة الشعب كان ضربا من المستحيل حتى لا يزداد الوعي عند فئات الشعب ويتحول ضد المحتل فكان لزاما قطع الطريق أمام من لا يبدي الولاء التام لفرنسا و أعلن رئيس المجلس الجزائري آنذاك وهو من جنسية فرنسية سنة 1886 " لا يزال تضح لنا من الاختبار أن المواطنين (الجزائريين)الذين نعلمهم التعليم الراقي هم الذين يبدون لنا الكثير من العداوة [2] ،وقد كانت تضم 04 كليات :

-كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

-كلية الطب والصيدلة

-كلية العلوم والفيزياء

-كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية .[3]

واتخذت الجامعة هذا الشكل بعد إعادة تنظيمها سنة 1909 حيث لم تتردد الحكومة الفرنسية في وضع مشروع قانون تأسيس جامعة للتعليم العالي لتجذير وجودها وتعميق هيمنتها على مختلف الجوانب[4] ،ظلت جامعة الجزائر محافظة على طابعها الفرنسي من حيث الدراسة والأبحاث ومن حيث طلبتها فطيلة عهد الاستعمار لم يكن مسموحا للعديد من الجزائريين بالدخول إليها لأنها أنشئت أساسا لخدمة أبناء المستوطنين والأوربيين في الجزائر حيث لم يتخرج منها جزائري واحد إلا بعد الحرب العالمية الأولى (1914-1920)كمحامي[5] ، ونتيجة لهذه السياسة انتشرت الأمية بين أفراد الشعب الجزائري إلى أن وصلت إلى95.9 % بين الرجال و 2.6%بين النساء ،ولمواجهة هذه السياسة التجهيلية حاول بعض الأفراد الجزائريين اللجوء إلى التعليم العربي الحرّ الذي ساهم في إنشاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ،وكذا ظهور بعض الجمعيات الأخرى مثل

1)- jean MELIA, L'épopée intellectuelle de l'Algérie, histoire de l'université d'Alger, la naissance des livres, Alger, 1950,p 40.

2)-رابح تركي ،تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي ، مرجع سابق ،112

3)-Djamel Guerid, L'université d'hier et aujourd'hui, édition crase, Oran ,1998.

4)- voir: les amis de l'association de l'université d'Alger de 1945 a 1959.

5)-رابح تركي ، التعليم القومي والشخصية الوطنية،مرجع سابق ، ص150.

"ميزاب "وكذا بعض الزوايا والمساجد والتي كانت تعمل على تعليم بعض الجزائريين الوافري الحظ[1] ، وبهذا كان عدد الطلبة ضئيل للغاية مقارنة مع العدد الإجمالي للطلبة .

جدول رقم (2):يوضح نسبة الطلبة الجزائريين للأوربيين حسب الكليات.

الكلية	الطلبة الأوربيين	النسبة%	الطلبة الجزائريين	النسبة %
الحقوق	1528	89.51	179	10.4
الطب	471	81.06	110	18.93
الصيدلة	369	91.56	34	8.43
الاداب	1157	87.05	176	12.94
العلوم	762	92.36	62	7.39
المجموع	4530	89.03	557	10.96

المصدر: رابح تركي ،التعليم القومي والشخصية الجزائرية ،مرجع سابق ص 148

يوضح الجدول توزيع الطلبة الجزائريين حسب الكليات مقارنة بنظرائهم من الأوربيين نلاحظ أنّ عدد الطلبة الأوربيين يفوق بحوالي 8 مرات عدد الطلبة الجزائريين وبهذا يتبن الهوة السحيقة بين المنتسبين لهذه الكليات والذين لم تصل نسبة انتسابهم 20% وهي نسبة ضعيفة جدا ناهيك عن أن من يلتحق بالجامعة لا يكون في الغالب من أبناء الطبقة الكادحة والفقيرة ففي غالبيتهم من الطبقة الميسورة أو التي تبدي ولاءها التام للمحتل وترعى مصالحه ، إضافة إلى الإقصاء الذي كانت تمارسه الإدارة الفرنسية حتى لا يستطيع الجزائريون الالتحاق بالجامعة .

1)–مصطفى زايد،التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962–1970) ، ديوان المطبوعات الجامعية ،1973،ص103

الجدول رقم(03) :يقارن بين ميزانية تعليم الفرنسيين والجزائريين :

السنة	ميزانية تعليم الاوربيين / فرنك	ميزانية تعليم الجزائريين /فرنك
1907	7.013.000	1.555.000
1910	8.576.000	2.171.000
1914	10.504.000	2.627.000
1920	32.979.000	6.991.000
1924	47.801.000	11.994.000
1928	84.344.000	21.003.000

المصدر :رابح تركي ،التعليم القومي والشخصية الوطنية ،مرجع سابق ،ص 151

يتضح هنا أكثر سياسة الإدارة الفرنسية في محاربة تعليم الجزائريين من خلال الميزانية المخصصة لهم مقارنة بتلك المخصصة للأوربيين بالرغم من أنّهم يشكلون نسبة واحد من 10 إلا أنّهم يستحوذون على معظم ميزانية التعليم وهذا ما يدل على محاربة فرنسا لتعليم الجزائريين عن طريق التقصير في الإنفاق على تعليمهم .

3.6.الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال:

ورثت الجزائر نظاما تربويا ضروس كان ختاما لصراع مرير دام أكثر من ثلاث عقود بعد المائة للمحافظة على مقوماتها الوطنية ،لم يكن هذا النظام قادرا على أهداف وغايات الأمة الجزائرية نتيجة لأسسه التي تتعارض مع قيم ومبادئها ،فكان لزاما على الجزائر الحديثة أن تخوض حربا أخرى من اجل استرجاع السيادة الوطنية على النظام التربوي [1]، حيث ورثت 90% من أفراد الشعب أمّي فحاولت بعد ذلك مواجهة هذه الوضعية الحرجة من نقص في الإطارات إضافة إلى نظام تربوي وجامعة فرنسيان منهجا وبرنامجا وإدارة وفكرا وهدفا ولغة [2]، وأمام هذا الوضع فقد ظهرت العديد من المشاكل

1)– ج ج د ش ،وزارة التربية الوطنية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية 1776.04.16 رقم 185 ،ص 94.

2)–رابح تركي ،تطور التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي في التنمية الشاملة ،المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ،العدد2 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،دمشق ،1984،ص65.

والتي تواجهها معظم الدول بعد استقلالها وعلى رأسها نجد مشكلة إعادة الاعتبار للغة العربية التي كانت تعتبر في الفترة السابقة لغة أجنبية لذا فقد ظهر اتجاهين اثنين يناقشان هذا المسالة :

- **الاتجاه المعاصر**:والذين يدعون إلى ضرورة الاستمرار في التعليم العالي الجامعي على خطى الجامعة الفرنسية كشرط للمحافظة على مستوى علمي وفكري أرقى و أعلى وقد دم هذا النموذج في مؤتمر أيفيان دعما تاما .
- **الاتجاه العربي الإسلامي** :والذي يرى أصحابه وجوب قطع الصلة نهائيا مع الاستعمار وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع الدول العربية مثل مصر للاستفادة من الأساتذة العرب ولقد اتجه هذا التيار إلى تحمل مسؤولية بعث القيم العربية والإسلامية للمجتمع الجزائري[1].

أمّا بالنسبة لمراحل الدراسة فقد ظلت تسير على النظام الذي كانت تسير عليه إبان الحقبة الاستعمارية وهي :

- مرحلة الليسانس وكانت تمتد لثلاث سنوات.
- مرحلة الدراسات المعمقة وتمتد لسنة واحدة.
- شهادة دكتوراه درجة ثالثة على الأقل سنتين.
- شهادة دكتوراه دولة وقد تصل مدة تحضيرها إلى 5 سنوات[2].

وقد سعت إلى توزيع مؤسسات التعليم العالي في كامل الولايات فأنشئت أول جامعة بعد الاستقلال بوهران عام 1966 ثم جامعة قسنطينة 1967 بعدها جامعة العلوم والتكنولوجيا بالعاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران والجامعة التكنولوجية بعنابة ولم تصل 1977 حتى كانت الجزائر تضم ست جامعات ،ثم أنشئت جامعة الأمير عبد

1)–نجاة بوساحة، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية –مقاربة سوسيولوجية –مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد الثامن ، جامعة ورقلة ،2012،ص204.

2)–غياث بوفلجة ،التربية والتكوين في الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية ،1992،ص ص 62–63

القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة عام 1984. حيث ارتفع عدد الطلبة الجزائريين إلى حوالي 3000 طالب في الفترة مابين 1962-1969 [1] والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يبين تطور عدد الطلبة في الفترة من 1962-1969.

السنة الجامعية							
الطلبة	63-62	64-63	65-64	66-65	67-66	68-67	69-68
الذكور	1838	2592	3725	5113	6084	6371	7431
الإناث	338	344	717	1089	1293	1743	1985
المجموع	2176	2966	4442	6202	7377	8114	9416

المصدر:وزارة التعليم العالي،التقرير الأول للمخطط الرباعي،1970- 1973 ، الجزائر 1974.

من خلال قراءة بسيطة للجدول يتضح أن عدد الطلبة في تزايد حيث كان عدد الطلبة بعد الاستقلال 2176 ليضل عددهم إلى 9416 في الفترة الممتدة من 1968-1969 ، أي أربعة أضعاف العدد ابن الاستقلال ،لكن رغم هذا التطور الايجابي في عدد الطلبة إلا أن المرافق لم تعد تستطيع استيعاب هذا العدد الكبير للطلبة في ظل ضعف التأطير حيث كان عدد الأساتذة في 1967 يقدر ب534 لأكثر من 7377 طالب ليصل إلى سنة 1969 ل 739 أستاذ يؤطر أكثر من 9416 [2]،وبالرغم من استعانة الجزائر بأساتذة أجانب ومن جنسيات مختلفة (مصر ،سوريا ...)إلا أن التكوين لم يرق إلى المستوى المطلوب ومع تزايد عدد الطلبة لم يعد التأطير كافيا وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

1)-Gérard VIRATTELLE, L'Algérie Algérienne, édition économie et civilisation, paris, 1970, p227.

2)-Ministère de l'enseignement supérieur, Op cite .

جدول رقم (05) : يوضح تطور عدد الأساتذة 1963-1969.

	السنة الجامعية			
الجنسية	1963	67-66	68-67	69-68
جزائريون	103	261	339	379
اجانب	262	273	354	360
المجموع	365	534	693	739

المصدر :وزارة التعليم العالي ،مرجع سابق ،ص،34-36

ومن خلال هذا الجدول نلاحظ الفارق الكبير بين عدد الطلاب الذي أوضحه الجدول رقم (04) حيث وصل عدد المؤطرين الذي يظهره الجدول رقم (05) في الموسم الدراسي 1969/1968 إلى 739 مؤطرا ووصل عدد الطلبة المسجلين إلى 9416 مع تمركز الأساتذة بجامعة الجزائر.

الجدول رقم (06): جدول يوضح نسبة الطلبة المتخرجين .(1967-1969)

السنة	1967			1968			1969		
الجامعة	جزائريين	اجانب	المجموع	جزائريين	اجانب	المجموع	جزائريين	اجانب	المجموع
المجموع	355	38	393	428	85	513	535	109	644

المصدر :وزارة التعليم العالي ،مرجع سابق،ص34-36.

لقد كانت مردودية القطاع ضعيفة في هذه المرحلة مع الاعتراف بصعوبتها ونظرا لهذه النتائج تطلب إعادة النظر في سير التعليم العالي وإدخال إصلاحات جديدة ليرتقي إلى المستوى المطلوب والى تطلعات وتحديات هذه الفترة .بالرغم من أن الجامعة الجزائرية جمعت مختلف الإيديولوجيات عن طريق تاطير المتعاونين الفرنسيين فقد شكلت عملية التراكم المعرفي في تلك الفترة أهم حلقة لنجاح مشروع التطور الذي رسمته الجامعة الجزائرية من خلال تمويل القواعد الضرورية للدخول في عالم التكنولوجيا ،وبهذا فان حضور الأساتذة الأجانب كان ضروريا وكان لزاما على النسق الجامعي سواء تضمن

أساتذة أجانب أو لا الوصول إلى الهدف الذي يحدده[1] ،وسنحاول من خلال العنصر الموالي تقسيم المراحل التاريخية التي مرّ بها التعليم الجامعي والتفصيل بوضوح أهم النقاط التي تناولتها كل مرحلة.

7: مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر :

إن المؤسسة الجامعية الموروثة غداة الاستقلال بهياكلها ومنطقها والأهداف التي أنشئت من اجلها لم تستطع تكوين الكفاءات الضرورية التي تحتاجها التنمية الوطنية لأنها كانت تسير وفق الأهداف التي سطرها المستعمر لخدمته ،ولذا كان يجب وضع جهاز تعليمي ملائم من حيث الكمية والجودة لتكوين الإطارات وتعويض المتعاونين الأجانب حتى تتجاوز التبعية التعليمية والاقتصادية على حد السواء .وعليه لقد مر التعليم العالي في الجزائر بعدة مراحل يمكن حصرها في الأتي:

1.7.مرحلة التسيير التلقائي 1962-1970:

تسمى أيضا بمرحلة الإصلاحات الجزئية وهي خاصة بتنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية (1967-1974) حيث شهدت هذه المرحلة تطورا واضحا في عدد الطلبة ،كذلك فتحت جامعات جديدة ونظرا للزيادة المطردة في عدد الطلبة ظهر هناك عجز في هياكل الاستقبال فاضطرت بعض القطاعات إلى التخلي عن مقراتها كما حدث في وهران بتخلي وزارة الدفاع عن ثكناتها العسكرية لتتحول إلى جامعة وهران وأنشئت كذلك جامعة قسنطينة سنة 1968 ،فبعد الاستقلال مباشرة التحق كل من تحصل على البكالوريا بالجامعة وكذا كل من نجح في الاختبار الخاص بالكلية[2]، وقد تمسّكت الجامعة هنا بمجموع الهياكل الوظيفية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي وكانت تميل إلى الرضا الذاتي أكثر من الميل لتقديم إطارات ذات كفاءة عالية وضرورية للتنمية الوطنية وقد مرت سنوات عديدة من الاستقلال لم تتغير فيها الجامعة الجزائرية حيث بقيت تدور على ساعة

1)-Dominique GLASMAN, jean KREMER, Essai sur l'université et les cadres en Algérie, édition du centre national de la recherche scientifique, paris, 1978, pp 124-125.

2)-Ben Amar Djamel, Entre Nationalisme et développement L'amtignité des sciences sociales en Algérie, colloque sur les sciences aujourd'hui, Oran,1986, p104.

باريس ،فالسنة الأولى في كلية العلوم والآداب هي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل 1969 ،وتميزت هذه المرحلة أيضا بتكوين وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي[1].

2.7.مرحلة الشروع في الإصلاحات(1970-1977):

تميزت هذه المرحلة بإعادة النظر والتفكير في محتوى التعليم العالي الموروث إلى أن ترسّخت فكرة إصلاح هذا القطاع والذي أعلن عنه رسميا في شهر جويلية 1971 للأسباب التالية :

- بعض الشهادات لم تجد لها مكانا في سوق العمل.
- الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيوثقافية المحدثة .
- غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالي (سيتم التفصيل في هذا الإصلاح لاحقا).

خلال هذه المرحلة فتحت مراكز جامعية في كل من تيزي وزو ،البليدة ،بسكرة ،ام البواقي واعتبرت هذه المراكز كنواة لجامعة مستقلة فيما بعد .كما شهدت هذه المرحلة ارتفاع واضحا في عدد الطلبة فقد كان الموسم الدراسي (1970-1971) 19311 طالب وطالبة ، ثم ارتفع ليصل إلى 35680 في الموسم الدراسي (1974-1975)[2] ،كما تم تجديد أساليب التسيير ودراسة القانون الأساسي للجامعة بمشاركة الأسرة الجامعية التي ظهرت صعوبة مشاركتها بسبب غياب المنظمات الطلابية فكان هناك تشجيع إداري في بعض الجامعات لتكوين لجان بيداغوجية.[3]

تزامنت هذه المرحلة أيضا مع تنفيذ المخطط الرباعي الثالث 1974-1977 وتميزت بارتباطها بمختلف مستويات التنمية ومجالاتها ومن بين أهدافها :

1)-رابح تركي ، التعليم القومي والشخصية القومية ،مرجع سابق ،ص 151.

2)-رابح تركي ،تطور التعليم العالي وفق سياسة التوازن الجهوي ،مرجع سابق ،ص 121-122

3)-دليل جامعة الجزائر للمدرسين والطلاب ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 1973 ، ص12.

- تكوين الإطارات العليا اللازمة لتنمية البلاد
- تدعيم ديمقراطية التعليم وعملية الإصلاح العام لعام 1971.
- تكييف التعليم مع احتياجات التنمية بصورة مستمرة من خلال وضع نظام توجيه بتطوير الفروع العلمية في مختلف الجامعات والمعاهد العليا .

واهم مميزات هذه المرحلة حول الشهادات:

- مرحلة الليسانس :أو مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات وفق وحدات الدراسة المماثلة
- مرحلة الماجستير :أو مرحلة ما بعد التدرج وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين : الأولى هو مجوعة من المقاييس النظرية والثاني يتمثل في انجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.
- مرحلة الدكتوراه :أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية وتدوم خمس سنوات من البحث العلمي وهناك ميزة هامة لهذه المرحلة وهي إدخال الأشغال التطبيقية والميدانية وفتح مراكز جامعية في مختلف ولايات الوطن تدعيما لمساعي التعليم العالي في البلاد [1].

وتم بذلك إلغاء نظام الكليات الموروث عن السياسة الاستعمارية الفرنسية تدريجيا واستبداله بنظام الكليات المتضمنة للمعاهد المتخصصة وعدد من الدوائر التي تكون في شعب ذات تخصص مختلف إضافة إلى مركزية التسيير وفق سياسة التوازن الجهوي ،فتحولت بذلك كليا ت الطب والصيدلة إلى معاهد ابتداء من العام الدراسي 1971-1972 ،ثم تحولت كليات الحقوق والفيزياء كليات العلوم والعلوم الاقتصادية وكذا كليات الآداب والعلوم الإنسانية ابتداء من سنة 1976 إلى معاهد، وفيما يخص عدد المتخرجين في هذه الفترة فان وتيرة تطوره كانت بطيئة ويعود ذلك إلى المشاكل التي مازا يتخبط فيها القطاع كالتزايد السريع في أعداد الطلبة الوافدين إلى الجامعة في مقابل نقص المكونين

1)-رابح تركي التعليم القومي والشخصية القومية ،مرجع سابق ،ص 151.

وكذا نقص الخبرة التربوية والمهنية لدى هيئة التدريس إضافة إلى عدم كفاءة نظام التوجيه الجامعي [1].

3.7.مرحلة إعادة النظر والاستمرار في الإصلاحات 1978-1998:

بعد عملية التقييم التربوي التي تجرى في نهاية كل مخطط تنموي في الجزائر تم

التأكيد على الاستمرار في عملية الإصلاح المقررة خلال المراحل التخطيطية السابقة فجاء بذلك المخطط الخماسي الأول لتدعيم إصلاح التعليم العالي ،وذلك من خلال توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل كالتخصصات التكنولوجية والعلمية وكل ذلك في إطار الواقع الجزائري المحلي ،ولكي يستمر ويكتمل مشروع الإصلاح هذا تقرر انتهاج سياسة تنسيقية بين مختلف المؤسسات الممثلة للمجتمع والمستخدمة للموارد البشرية إلى جانب تحسين المستوى التكويني والتعليمي وهذا قصد الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة ، وشهدت هذه المرحلة ارتفاعا مستمرا لإجمالي الطلبة المسجلين في المستويين التدرج وما بعد التدرج وتوزيعهم على الفروع العلمية وفقا للحاجات التنموية للبلاد،[2] وقد عرفت الجامعة ابتداء من هذه المرحلة مشاكل وصعوبات التمويل نظرا لسياسة التسيير غير العقلاني للموارد المادية :

*عدم تفتحها على المحيط الاقتصادي الوطني والعالمي.

*تضخم عدد الطلبة .

*عدم التوازن بين كفاءات الاستقبال وعدد الطلبة.

*النقص الكبير في نسبة التاطير.

وفيما يخص الهياكل الجامعية فان التعليم الجامعي في هذه الفترة كان بحاجة إلى ما يقارب 55 ألف مقعد بيداغوجي ولم يتم توفير إلا 47 ألف مقعد في بداية المخطط الخماسي الأول ومن اجل تغطية هذا النقص وتأهيل المراكز الجامعية (17) لاستقبال

1)-وثيقة اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي ،حصيلة العشرية67-78 ،1970 ،ص 217.

2)-نفس المرجع ، ص215.

الكم الهائل من الطلبة والمقدرة ب150 ألف طالب ثم اتخاذ إجراءات إعادة التنظيم هياكل الجامعة وفقا لجملة من المبادئ المسطرة :

- الاستمرار في مشاريع التكييف والتوسيع.
- إيجاد ما يسمى بالجامعة القطاعية ذات التخصص النسبي وفق مميزات كل منطقة .
- البحث الدائم والمستمر لرفع مستوى البنية التحتية والفوقية للجامعة من حيث الهياكل و التاطير.[1]

وكل الإجراءات السابقة لم تسرع في تغطية العجز الموجود فيما يخص الهياكل الجامعية وهو ما يعبر عن وجود نقائص في بنود المخطط الخماسي الأول والذي من المخطط الخماسي الثاني 75-76 جاءت بعد فترة خصصت لاستكمال المشاريع السابقة إضافة لوضع الخريطة الجامعية لأفاق 2000 حتى تستجيب لتطلعات واحتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعات المختلفة وتحديدها من اجل العمل على توفيرها ،أمّا البحث العلمي في هذه المرحلة فقد عرف خطوات صححت مساره ودعمت تطويره ،حيث صدرت بعض النصوص التشريعية التي هيكلت البحث العلمي وقننته نذكر من بينها تلك الخاصة بإحداث وحدات البحث العلمي والتقني في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات والهيئات العمومية [2].

وتم الشروع منذ 1985 في البحث الجماعي أو فرق البحث وتطورت تدريجيا حتى عمّت جميع الاختصاصات لكن من جهة أخرى بقيت الدروس تعطى كما هي منذ 1962 أو قبل ذلك تقليدية في محتواها جامدة في طرقها ،ومع نهاية الثمانينات تغيرت السياسة

1)وثيقة التعليم العالي ،برنامج التفكير وعمل من اجل تقدم الجامعة 1970،ص ص 13-14 .

2) – ج ج د ش ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،المرسوم رقم455-83،الصادر بتاريخ 1983/07/26 العدد 31، المتضمن وحدات البحث والتقني ،ص1973.

المجتمعية وبدأت المناداة بالتعددية الحزبية والحرية في التعبير والانفتاح الاقتصادي وقد امتدت هذه التغيرات للجامعة [1].

4.7.مرحلة الانفتاح والاستجابة للمؤثرات الخارجية :

ما ميز هذه المرحلة هو استمرار التطور فيما يخص المعطيات الكمية المتعلقة بأعداد الطلبة وأعداد هيئة التدريس والهياكل الجامعية .

وقد شكلت لهذا الغرض ست (06) لجان وثلاث (03) فرق عمل من طرف وزير التعليم العالي أوكلت إليها مهام إصلاح المنظومة التعليمية في سياق يشمل تطابق المنظمة التعليمية مع متطلبات سوق العمل ، وقد بدت معالم السياسة الإصلاحية الجديدة لإصلاح التعليم العالي بإتباع نظام الكليات بدلا من نظام المعاهد كما أقرّته المادة الثانية من المرسوم التنفيذي المتضمن القانون النموذجي للجامعة والتي فحواها :تنشا الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي [2].

وكما تم الإشارة سابق سيتم التعمق في أهم الإصلاحات التي تعرضت لها الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال ليسهل الربط بينها وبين الإصلاح الجامعي الحالي في إطار سيرورة مترابطة مبرزا أهم الميكانيزمات التي انتهجتها .

8: أهم إصلاحات الجامعة الجزائرية :

خلال سنة الاستقلال 1962 كانت المنظومة الوطنية للتعليم العالي تتشكل من جامعة الجائر وملحقتين لها واحدة بوهران وأخرى بقسنطينة ،حيث بلغ عدد الطلبة فيها 1317 طالبا هذا إضافة إلى معهد وطني للفلاحة ومدرسة وطنية متعددة التقنيات لذلك كانت منظومة التعليم العالي بعد الاستقلال تعاني من نقص شديد في هياكل الاستقبال حيث لم تكن طاقة استيعابها تتجاوز 6000 طال ،إضافة إلى نقص الإطارات البشرية اللازمة لتأطير الطلبة ،مما دفع بالدولة إلى الاستعانة بالكفاءات الأجنبية رغم ما يشكّله

1) العربي فرحاتي ،الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة ،دفاتر المخبر ،الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة ،بسكرة،جامعة محمد خيضر ،العدد 2،سبتمبر 2006،ص1364.

2)–الجريدة الرسمية ،مراسيم تنفيذية العدد 6 ،1998،ص ص 4–5.

هذا من خطر على سيادتها وعلى نوعية التربية والثقافة التي سيغرسها هؤلاء الأجانب في أبنائها، كما تميزت الجامعة الجزائرية بتمسكها بمجموع الهياكل الموروثة عن العهد الاستعماري وكانت تميل لرضاها أكثر من الميل لتقديم الإطارات ذات المستوى العالي والضرورية لتنمية الوطنية [1]، فأصبح التفكير في إصلاح التعليم العالي ضرورة لابد منها حيث اعتمد المجتمع الجزائري التعديلات لمحاولة إخراج الجامعة من قوقعتها وإدماجها في إطار سيرورته حتى تؤمن بقاءها واستمراره بإعادة تنظيمها وإدماج الإطارات الجزائرية في الهياكل الإنتاجية التي تركت شاغرة بعد الاستقلال[2].

1.8.إصلاح 1971:

في مرحلة السبعينات شهدت الجامعة الجزائرية أهم إصلاح حيث انشأت في 11 جويلية 1970 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتم اقتراح مجموعة من الإجراءات لإصلاح التعليم العالي ،حيث اعتبرت هذه السنة منعطفا يحوصل تناقشات السنوات السابقة وأضيفت إلى الإصلاحات التي مست الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية إصلاحات أخرى لا تنحصر في التعليم فقط بل تتعلق بالثقافة بصفة عامة مع قرار متعلق بمشكل وطني هو التعريب .ويعتبر إصلاح 1971 الإصلاح الوحيد والحقيقي الذي عرفته الجامعة الجزائرية وهذا ما أشارت إليه الكثير من المصادر والوثائق الرسمية وجاء هذا الأخير ليقطع أساليب التكوين التي لا تمدّ بأي صلة مع خاصية المرحلة التي تمر بها البلاد ،إذ أصبح من الضروري وضع نظام جديد للتعليم العالي الذي فرضته الظروف الجديدة التي يعيشها المجتمع الجزائري ما يعني إحداث قطيعة بين جامعة الفترة الاستعمارية وجامعة الجزائر المستقلة التي فتحت أبوابها أمام كل فئات المجتمع للوصول إلى التعليم العالي وذلك تطبيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم، حيث ارتفعت أعداد الطلبة في الجامعات الجزائرية بشكل كبير من 12243 طالب في مستوى التدرج و 317 طالب في مستوى ما بعد التدرج في الفترة (1969-1970) إلى 57445 طالب في مستوى ما بعد

1)-Ministère de L' E.S.R.S. « L'Application de gestion socialiste des entreprise a l'université, Revu de l'université .O.P.U. Alger, 1979,p59.

2)-احمد طالب ابراهيم ،مرجع سابق ،ص ص 50-51.

التدرج في الفترة (1979-1980)[1] ،وقد تمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة واعتماد نظام السداسيات المستقلة وإدخال الأعمال التطبيقية في البرامج الجامعية إلى جانب التطبيقات الميدانية كما اتبعت الجامعة الجزائرية نهجا خاصا حيث وضعت تسهيلات لعملية التسجيل بالامتحانات الخاصة والدورات الاستدراكية العليا [2]، هذا الإصلاح الذي عرفته الجزائر جاء لمسايرة متطلبات التنمية الشاملة خاصة تلك المتعلقة بالتنمية الاقتصادية حيث كانت الجامعة مطالبة بتقديم ما يحتاجه القطاع الاقتصادي من إطارات كفؤة وكافية من اجل تلبية متطلبات التنمية كما تزامنت هذه المرحلة مع تطبيق المخطط الرباعي الأول 1972-1977 وهي مرحلة تفكير وإعادة النظر في محتوى التعليم العالي ،وتضمنت هذه الفترة أيضا تطبيق المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 الذي كان يرمي إلى بث الروح العلمية والتقنية بهدف تكييف التعليم مع المحيط بشكل عام وهذا المطلب ذو طابع سياسي واجتماعي واقتصادي وتكريس التعليم للتفتح على الشخصية القومية وهذا المطلب ذو طابع ثقافي [3].

وقد نص إصلاح 1971 على إستراتيجية جديدة متعددة الأهداف والتي نجد منها :

1.1.8.ديمقراطية التعليم: يقصد بها مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية وإعادة توزيعها جغرافيا أي :

- إتاحة الفرصة المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الناجحين في الثانوية .
- خلق شبكة واسعة من الجامعات والعاهد العليا.
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح ، المطاعم ،الإقامة الجامعية) لفئات المجتمع .

1)- محمود بوسنة ،تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنيمة ،عرض تجربة الجزائر ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة قسنطينة ،العدد13،جوان 2000،ص11.

2)-ج ج د ش ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،المرسوم الصادر بتاريخ 15 نوفمبر 1971،المتضمن تجديد الطلبة الذين تحصلوا على المهندس من المدرسة الوطنية المتعددة العلوم ،ص ص 1800-1802.

3)-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،وثيقة إصلاح التعليم العالي ،الجزائر،1996-1997،ص03.

فتوافق البرامج ومدة الدراسة مع الحقائق الوطنية لم يكن كافيا لتكوّن الجامعات إطارات مشبعة بالشخصية الجزائرية دون أن تحتل اللغة الوطنية في التكوين الجامعي مكانتها ،وبهذا اعتمدت الجزائر سياسة تعريب التعليم العالي في جميع أنواع التكوين باللغات الأجنبية "حيث تعتبر اللّغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الثقافية للشعب الجزائري ولا يمكن فصل شخصيتها عن اللغة العربية التي تعبر عنها "[1].

2.1.8.التعريب :

يرى رابح تركي أن " تعريب التعليم هو احد المبادئ الأساسية لسياسة إصلاح التعليم العالي يلي الجزأرة مباشرة في مقدمة المبادئ والاختيارات التي يحرص عليها المجتمع الجزائري ،كونه يحقق احد مقومات الشخصية الوطنية ،واستعادة اللغة العربية لمكانتها التاريخية والطبيعية في التعليم الجامعي في الجزائر"[2]

ولكنه بالرغم من انتهاء الاحتلال الفرنسي للجزائر لا يزال الصراع قائما بين اللغتين العربية و الفرنسية وازداد استفحالا في الوقت الحاضر وقد اختلف وضع اللغة العربية عما كان عليه في السابق وبعدما كانت اللغة الفرنسية مفروضة من طرف المستعمر أصبحت اليوم مفروضة من طرف الجزائريين على بعضهم البعض وتغيرت النظرة المجتمعية للغة الأجنبية فأصبحت لغة المناصب العليا و المكانة الاجتماعية فالمؤسسات السوسيواقتصادية اليوم أصبحت تطالب بضرورة وجود مستوى في اللغات الأجنبية للعاملين فلا مانع أن يتعلم الفرد لغة مجتمع آخر لكن العيب أن تسود اللغة الأخرى على اللغة إلام وهذا ما عبر عنه مالك بن نبي في فكرة القابلية للاستعمار التي تتم عن طريق خلق نموذج من الحياة والفكر وبعد أن تتم السيطرة المعنوية الفكرية يصبح هذا الفرد يقبل بالحدود التي يرسمها المستعمر ويفكر في نطاقها كل هذا عن طريق هدم اللغة التي تعبر عن شخصية وقومية المجتمع .

3.1.8.جزارة التعليم العالي:

1)-عبد الله الركيبي ، التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،حوليات جامعة الجزائر ، رقم 1 ،ديوان المطبوعات الجامعية ،1986-1987،ص 152.

2)-رابح تركي ،اصول التربية والتعليم ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ط2،1990 ، ص 34.

اعتمدت الجزائر في السنوات الأولى للاستقلال على الإطارات الأجنبية في إطار التقني إضافة إلى حداثة الجامعات الجزائرية وقلة دراسات ما بعد التدرج فيها ، والرغبة في الجزأرة السريعة مع تلبية متطلبات الجامعة الجزائرية من الأطر العليا دون اللجوء إلى التكوين في الخارج ،ويعتمد مفهوم الجزأرة على الاستبدال التدريجي للإطار الأجنبي بالإطارات الجزائرية بغرض جعل التعليم الجامعي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه ليتماشى مع الواقع ،أما من حيث المناهج فقد احدث الإصلاح انقلابا في الطرق التقليدية الموروثة وعرضها بأساليب جديدة مثل طريقة **التكوين المندمج** والمراقبة للمعارف وتدعيم حصص الأعمال التطبيقية والموجهة داخل كل وحدة والتخلي عن الأسلوب التلقيني والإلقاء مع اعتبار الوحدة الدراسية مجموعة متناسقة من المعارف والمهارات التي تشكل مع غيرها من الوحدات حصيلة كمية وكيفية إجرائية يمكن توظيفها داخل عدد من الاختصاصات، وبهذا عمل هذا المبدأ على جزارة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه وكذا الإطارات الجامعية واختبار أهداف التعليم وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر ،وقد تمّت هذه العملية بصورة واسعة ،[1]والجدول التالي يبين ذلك .

جدول رقم(07.):يبين تطور عدد أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية

	السنة الجامعية					
هيئة التدريس	1970	1972	1974	1975	1976	1977
جزائريون	445	325	1308	1895	1916	2523
اجانب	420	399	1534	2166	2674	3485
المجموع	805	1224	2782	4061	5590	6012
الجزأرة	51	76	45	47	43	42

المصدر :وزارة التعليم العالي ،مرجع سابق ،ص12.

في هذه الفترة كانت هناك جهود لجزأرة القطاع والاعتماد على الجزائريين في التدريس لكن من خلال تتبعنا للنسب المئوية نجد أن نسبة الجزارة سنة 1970 كانت 51% وسنة

1)-جزارة سلك المعلمين عن وزارة الاعلام والثقافة ، المرجع السابق ،ص40.

1977 كانت 42% أي أنها تراجعت والسبب هو نقص الأساتذة المؤهلين بالجزائر والاستعانة بأساتذة من المشرق العربي وقد عجلت هذه الإصلاحات بتوسيع استخدام اللغة العربية كلغة وطنية في التعليم العالي .

و واصلت الجامعة تكوين عال مخطط و مجزأر في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية ساعية بنظامها الإداري والعلمي إلى تحقيق الاستجابة لاحتياجاتها الذاتية بالاستعمال العقلاني لأجهزتها الخاصة بالتربية والتسيير ،وكذا بالاستجابة لاحتياجات التنمية العامة للبلاد بضمان مطابقة التكوين للتشغيل ومنذ سنة 1980 أخذت اغلب التخصصات تتعرض للتعديل والمراجعة بإعادة صياغة محتويات التعليم والأعداد الملموس لآفاق البحث العلمي والمساهمة في بعث تراثنا الثقافي[1].

وقد نتجت هذه التعديلات لضرورة الاحتكاك الحيوي مع الواقع فعوض الاقتصار على تحصيل المعلومات استوجب إعادة النظر في البنيات التعليمية لاكتساب طريقة عقلانية في التفكير حتى تكون كفيلة بفهم ومسايرة التغيرات الجديدة بتغير النظام التقليدي للمحاضرات حتى تصطحب بمناقشات متفاعلة[2] ،وباعتبار التعليم العالي المقوم الأساسي للتقدّم رتب في أعلى السلم الهرمي حيث احتل سنة 1989 ثاني مركز من حيث ميزانية السلطة بعد الدفاع الوطني وتبعت الدراسات العليا نفس التطور [3].

4.1.8.إعطاء الأولوية للتكوين العلمي و التكنولوجي :

يتمثل هذا الأخير في ضمان تعليم قادر على استيعاب مجموعة من المعارف المعترف بها عالميا ،وربط المستوى العلمي بحتمية النمو الاقتصادي وأخير جعل الطلبة يساهمون في هذه التغيرات ولقد نص الميثاق الوطني على ما يلي :يجب على الجامعة الجزائرية ومعاهد التكوين العالي المساهمة في البحث العلمي ،هذه المرتبطة بعملية

1)–دليل جامعة الجزائر للمدرسين والطلاب ،مرجع سابق ،ص11.

2 –مراد بن أشنهو ،مرجع سابق ،ص 15.

3)-Paul BALTA, Claudine RULEAU, le grand Maghreb de l’indépendance a l’an 2000 (L’Algérie une revanche sur l’ .Ed. Le découvert, Alger

التطور ارتباطا وثيقا عن طريق البحث عن الحلول العلمية والفنية للمشاكل المطروحة .وتوجد ثلاث قطاعات تهتم بالبحث العلمي وتتمثل فيما يلي :

- وزارة التعليم العالي
- المفوضية العليا للبحث العلمي .
- القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى (وحدات بحث تحت وصاية مختلف

الوزارات والمؤسسات) ويبقى الهدف الأساسي لهذا المبدأ هو إدماج البحث في التطور الاقتصادي والاجتماعي مع إعطاء دور مركزي للجامعة.

لقد جاء هذا الإصلاح ليتجاوب مع التحولات التي عرفتها الجامعة في المجال الاقتصادي الذي دخل عهد الخوصصة ،وهذه التحولات ارتبطت بالتطورات الاقتصادية التي عرفتها البلدان المتقدمة هذه الأخيرة التي يسيره التطور التكنولوجي السريع في مختلف الميادين وبذلك شهدت هذه المرحلة محاولة من جديد لبناء علاقات وطيدة بين الجامعة والعالم المهني لان المؤسسات الإنتاجية تستعد للدخول إلى ساحة الاقتصاد الحرّ حيث يجب أن تكون قوية ومتوفرة على أفراد أكفاء ومتكونين تكوينا جيدا[1].

2.8.القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99-05:

أرّخ هذا القانون في 14 افريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي و يسعى هذا القانون إلى تحديد الإطار العام الشرعي لقطاع التعليم العالي والى فتح أفاق جديدة له والى إفادته بترقيات تنظيمية تتكفل بالاستجابة إلى خروقات انتشاره"توسيع البنية التحتية) والى الطلب الاجتماعي الذي أصبح يتسم بمعطيات جديدة على الصعيدين الوطني والعالمي .

تضمن المادة"4" منه شروط التطور العلمي (المبدع والنقدي وتكرس موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء وتؤكد مادته العشرون أن شهادة التعليم العالي دوليا ووطنيا يمنح لحائزيه نفس الحقوق ،ويضمن القانون العلاقة الضرورية ضمن قطاع التعليم العالي بين

1)–لحسن بوعبد الله ،محمد مقداد، تقويم العملية التكوينية في الجزلئر ،دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري ،ديوان المطبوعات الجامعية ،1998،الجزائر ،ص05.

نشاطات التعليم ونشاطات البحث المادة 24 ،وذلك بالاشتراك مع الهيئات الوطنية والدولية للبحث التي يوطد معها علاقات تعاون مختلفة "المادة 26"، وعلى الصعيد المؤسساتي يضمن القانون التكفل بالمهام المختلفة (المواد من 31 إلى 39) الموكلة إلى مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية والمسؤولية والاستقلالية المالية .

كما يمكن أن تتخذ هذه المؤسسة شكل جامعة منظمة أساسا في شكل كليات أو شكل مركز جامعي أو مدرسة أو معهد أو خارجة عن الجامعة ،ومن ناحية أخرى تنّص المادة 40 على إمكانية استناد المدارس والمعاهد لدى دوائر وزارية أخرى وتكون الوصاية البيداغوجية فيها مشتركة بين الوزير المكلف بالتعليم العالي والوزير المكلف بالقطاع المعني بينما تنّص المادتان 40 و41 على الشروط التي يمكن أن يساهم في مهمة تكوين تقني من مستوى عال ،ومن جانب آخر يقر القانون بحرية الانضمام إلى الجمعيات وبحق الاجتماع للأساتذة والطلبة لإنشاء مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية [1].

3.8.إصلاح التعليم العالي 2001:

في شهر افريل 2001اقرّ مجلس الوزراء مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ووافق عليه بغرفتيه (المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة)والسبب في ذلك ان قطاع التربية في الجزائر لم يعد يساير التحولات الاجتماعية والاقتصادية في خضم الظروف العالمية الراهنة التي يحكمها سياسة الخوصصة واقتصاد السوق .

فتمّ إنشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية عرفت بلجنة "بن زاغو "وتجدر الإشارة إلى أن هناك جملة من العوامل أدت إلى التفكير في الإصلاح الذي مس جميع الأطوار :ابتدائي –متوسط –ثانوي –جامعي نذكر منها :

- ✓ فشل المدرسة الأساسية وعدم تكيفها مع المعطيات الثقافية والاجتماعية الحاصلة
- ✓ فشل البرامج التعليمية في ربط التكوين بسوق العمل
- ✓ عولمة الاقتصاد الوطني

1)وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،من 1962 الى 2000،ص ص 14-16.

✓ السعي إلى تحسين نوعية التعليم .

وقد اتخذت الجامعة الجزائرية اليوم حول طبيعة التكوين الجامعي ومدّته طريقا نحو التحولات في ظل العولمة حتى يكتسب الطالب الجامعي مكانة مع نظرائه في العالم ككل ويعرف هذا النظام ب L M D أي ليسانس ماستر دكتوراه مع التقليص في مدة التكوين كما يلي :

- ليسانس 03 سنوات .
- ماستر سنتين 02.
- دكتوراه 03سنوات .

وبهذا ينهي الطالب دراسته الجامعية في 08 سنوات (وسيتم التفصيل في هذه الهندسة الجديدة من حيث أسباب تبنيها وفلسفتها ...في الفصل الموالي) وبالحديث عن الجامعة الجزائرية وهياكلها التي تعتبر مقومات هذا النسق للقيام بوظائفه لابد من الإشارة لوضعيتها اليوم حيث أن العام والخاص يدرك أنها لا زالت لا تستجيب لطلب المؤسسات الاقتصادية ذلك أن الشريك الاقتصادي ليست له ثقة فيما تنتجه هذه الأخيرة التي أصبحت تنتج شهادات بكثرة لم تجد لها مكانا في سوق العمل بسبب تدني مستوى التكوين الذي يرجع بدوره إلى الارتفاع الكبير في عدد الطلبة الذي قابله نقص التأطير بالرغم من الزيادة الكبيرة في المنشات القاعدية .

9: مشاكل النسق الجامعي الجزائري :

شرعت الجزائر في العديد من الإصلاحات وفي مختلف المجالات فعلى مستوى التعليم فقد تم تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي قامت لإعداد تقرير مفصل رصدت فيه مختلف المشاكل التي يعاني منها النسق الجامعي[1] ويمكن تصنيف المشكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية إلى:

1)–ج ج د ش، مرسوم رئاسي رقم 101/2000 المؤرخ في 05صفر 1421 الموافق ل9 ماي 2000 يتضمن احداث اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية،العدد 27 ،ص4

1.9.مشكلة التحجيم:

إن التزايد الملحوظ على مستوى الجامعات الجزائرية أدّى بصورة او بأخرى إلى انتشار أزمة البطالة هذا ما أدى إلى التفكير الجاد والفعلي لمحاولة الربط بين التعليم الجامعي وحاجات التنمية وسوق العمل ،وتوسيع الشبكة الجامعية .

2.9.مشكلة الهياكل والتجهيزات : حيث تعرف الجامعة الجزائرية ضعفا في الهياكل والتجهيزات على مستوى الجامعات تصل أحيانا إلى عدم وجود قاعات للدراسة مما يضطر بالأستاذ للبحث بنفسه عن قاعة في بعض الأحيان،كما أنّ العديد من المخابر الجامعية تفتقر إلى التجهيزات والوسائل كالانترنت التي لا تزال تعرف ضعفا كبيرا في انتشارها.

3.9.ضعف الرصيد البحثي للجامعة :

سجلت الجامعة الجزائرية ضعفا كبيرا على مستوى جودة البحوث التي تنتجها ومدى ارتباطها بالمشاكل الإنمائية ما أدى إلى اتساع الهوة بينها وبين محيطها الخارجي،وقد أكد التقرير الصادر عن البنك العالمي الذي أنجز بعد تحقيق عن الجامعات الجزائرية أن البحث العلمي الملاحظ في الجامعة الجزائرية وبغض النظر عن بعض الاستثناءات جد أكاديمي بدون او قليل التطبيقات الفورية او المحتملة على الصناعات المحلية [1].

4.9.عدم موائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل :

حيث تعاني الجامعة الجزائرية من خلل بين العرض والطلب حيث يقصد بجانب العرض جميع الراغبين في العمل من الخريجين الجدد من مؤسسات التعليم كما يقصد بجانب الطلب فرص العمل في القطاعات والتخصصات المختلفة سواء المحلية أو الأجنبية[2].

1)-Maamar Boudressa, Faut il fermer L'université Algérienne, ED, ENAL, Alger, 1994, p11

2)-محمد صبري الشافعي ،واقع وافاق التعليم الفني والتدريب المهني واحتياجات سوق العمل في الدول العربية ،منظمة العمل العربية ، 2005 ، ص13.

5.9.مشكل التأطير والشهادات :

يعاني النسق الجامعي من نقص في عملية التاطير نتيجة النقص الناتج عن الهجرة الهامة للأساتذة الباحثين .

6.9.مشكل هندسة وتسيير التعليم :

حيث يشمل هذا الإشكال التسيير البيداغوجي غير العقلاني فيما يتعلق بالحجم الساعي المفروض وفترات امتحانات عديدة تجزي العمل الفردي للطالب وتختزل وقت الأساتذة .

7.9.مشكل متعلق باستقبال وتوجيه وتدرج الطلبة :

حيث لوحظ أن الدخول الجامعي قائم حول نظام التوجيه المركزي وقد استنفذ حدوده القصوى من حيث وصوله إلى حالة متأزمة وفشل الطلبة في تكوينهم الذي أصبح طويلا عما يجب أن يكون .إضافة لعدم التنسيق بين التكوين الجامعي ومختلف شعب البكالوريا.

–نسق تقييم يهمش التحقيق الفعلي للبرامج الأكاديمية [1].

إضافة إلى المشاكل التي تمّ استخلاصها انطلاقا من وضعية الجامعة هناك أسباب أخرى عالمية أجبرت الجامعة الجزائرية إصلاح نظامها التعليمي تدخل ضمن العلاقات الدولية أو ما يعرف بالعولمة التي تتحدد من خلالها هندسات جديدة في ميادين مختلفة بما فيها ميدان التعليم العالي والبحث العلمي (تم الإشارة إلى هذه الهندسة ضمن الإصلاحات وسيتم التطرق إليها في الفصل الموالي)وسنحاول في العنصر الموالي التعمق في الاتجاهات الحديثة للتعليم العالي والتي ظهرت نتيجة التأثير الكبير لظاهرة العولمة على الجامعة .

1)-dossier reformes des enseignements supérieurs, nouvelle architecture des formations basés sur le dispositif licence *master* doctorat, décembre, 2003, p p 5-7.

10: الاتجاهات العالمية الحديثة وتأثيرها على الجامعة الجزائرية :

يتضح من خلال قراءة الأبحاث والمنشورات العلمية أن هناك توجهات عالمية يعرفها التعليم العالي اليوم تعرف باسم العولمة والتي أثرت بدورها على الجامعة الجزائرية تمثلت في:

***التنويع و التمهين في التعليم العالي .**

***عالمية التعليم العالي او تدويل التعليم العالي .**

***الجودة في التعليم .**

***نظام ل م د كتوجه عالمي جديد**

1.10.التنويع و التمهين في التعليم العالي :

لقد كان انتشار التعليم العالي في معظم الدول الأوربية خلال سنوات السبعينات والثمانينات وفي ضوء المشاكل التي واجهها مرفقا للجهود المبذولة من أجل إعادة هيكلة التعليم العالي.هذه الجهود كانت مبنية على فكرة أن التنوع المتزايد للمهارات والخبرات والكفاءات وللآفاق المهنية للأعداد المتزايدة من الطلاب، ستتحسن أكثر بتنويع مؤسسات التعليم العالي وبرامج الدراساتOCDE*. ومع نهاية السبعينات أدركت دول منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية أهمية التربية من أجل التطور الاقتصادي حيث اعتبر المتخرجون من التعليم العالي كمورد أساسي لنمو أي بلد .و تواصل الدعم لعملية توسيع وانتشار التعليم العالي من طرف السلطات العمومية حتى سنوات الثمانينات في معظم دول التعاون و التنمية الاقتصاديةOCDE .

وقد نتج عن عودة النمو الاقتصادي الذي شهدته دول التعاون و التنمية الاقتصادية 1983- 1984انتشارا قويا للتشغيل وهذا النمو في التشغيل تسارع من 1983-1984 والى غاية 1989،وكان الطلب على التعليم العالي حينذاك يتابع عن كثب تطور إمكانيات وحاجيات التشغيل فلم تكن التحديات التي على التعليم العالي رفعها خلال

*)-OCDE:Organisation de Coopération et de Développement Economique

سنوات الثمانينات من الناحية الكمية فقط (أي تسيير نمو التعداد الطلابي) بل تعدتها إلى مواجهة تطور حاجيات التشغيل والمساهمة في الحركية الاقتصادية.وفي كلتا الحالتين، فقد كان التنويع في التعليم العالي ضروريا[1].

و التنويع في التعليم العالي يمكن أن يعرف على أنه أحد النتائج المباشرة للجهود التي بذلت ومازالت تبذل حاليا، في كل أنحاء العالم، من أجل إدخال التغيرات الضرورية على بنية و أشكال مؤسسات التعليم العالي وعلى مناهج التعليم، التكوين والتدريب .تغييرات مفروضة من طرف جملة من العوامل الداخلية والخارجية للتعليم العالي و من هذه العوامل ما يلي:

1.1.10.العوامل المساهمة في تنويع التعليم العالي:

إن" وثيقة تغيير وتطوير التعليم العالي "التي جاءت بها منظمة اليونسكو 1995 تحدد عددا معينا من العوامل التي ترى أنها ساهمت في تنويع التعليم العالي.ويمكن تقسيمها إلى:

1.1.1.10.العوامل الخارجية:

- ارتفاع الطلب على التعليم العالي في المجتمع وضرورة إرضاء جمهور الطلبة غير المتجانس.
- انقطاع الميزانية و النفقات المخصصة للتعليم العالي العمومي والذي أجبر مؤسسات التعليم العالي على تطوير برامج جديدة وأنظمة في التعليم تكون اقتصادية أكثر.
- التطورات المتواصلة لاحتياجات سوق العمل أرغمت مؤسسات التعليم العالي المنشغلة بقابلية التوظيف لحاملي شهاداتها،على أن تفكر في التكوين لمهن جديدة ولتكنولوجيا وأساليب تسيير جديدة في المحيط الجديد متأثرة بظروف جديدة تتحكم فيها التجمعات الإقليمية و عولمة الاقتصاد العالمي.

2.1.1.10.العوامل الداخلية:

1)–احمد زرزور ،تقييم تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ل م د في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل ،رسالة ماجستير ،كلية العلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،جامعة منتوري ،قسنطينة ،2005–2006،ص 33.

- تسببت التطورات السريعة للعلوم في تطوير المعارف الجامعية وساهمت في زيادة تنوعها .
- الضغط المستمر على ضرورة تطوير مناهج وطرق بين الاختصاصات. في التعليم،التكوين والبحث.
- التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة والتطور المتزايد لاستخداماتها في التعليم العالي.

إن تجمع هذه العوامل الداخلية و الخارجية أدت إلى تنويع يمكن أن يكون أكثر تفصيل حسب نوع المؤسسة، حجم المؤسسة ،طبيعة ومستوى الدراسات،الطلبة ،موارد التمويل والهيكلة . وقد جاء التنوع في التعليم العالي كنتيجة للجهود التي بذلت ولازالت تبذل في كافة أنحاء العالم من اجل تطوير التعليم العالي بصفة دائمة ومستمرة [1]،فهذا هو التنوع المطلوب حاليا والذي يشمل معظم فئات لذلك نجد بروز أنماط جديدة للتعليم نذكر منها :

10.1.1.1.1.1.التعليم عن بعد:

وهو نظام تعليمي يتمركز حول المتعلم ويقوم على احتياجاته ولا يشترط المواجهة بين المعلم والمتعلم ويكون دور المؤسسة التعليمية في هذا النظام قويا في تخطيط وتوصيل الخدمة التعليمية إلى المتعلمين باستعمال الوسائل التكنولوجية المناسبة ، لان الاستفادة من أنواع التفاعل في برامج التعليم عن بعد يتطلب توفير التكنولوجيا المناسبة التي تدعم هذه الأنواع من التفاعل، فهو يمكّن المتعلم من التفاعل مع المحتوى التعليمي باستخدام تكنولوجيا اتصال تفاعلية ذات اتجاهين كالمؤثرات الصوتية والفيديو ...الخ

10.1.1.1.1.2.التعليم المفتوح :

يتضمن إجراءات من الممكن للفرد أن يتعلم بالزمان و المكان والسرعة بما يتلاءم مع ظروفه ومتطلباته، ممّا يتيح فرصا اكبر للتعلم ويتخطى الصعوبات الناتجة عن البعد الجغرافي أو الالتزامات الشخصية للفرد وظروفه المعيشية والاجتماعية (مثل الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك) ،ويعتبر هذا النمط من التعليم الجامعي من الوسائل المتاحة

1)–احمد زرزور ،مرجع سابق ،ص 36.

لتلبية حاجات السوق المتطورة والمتغيرة ولتلبية حاجات المتعلمين أيضا كما يوفر فرصا للتعليم المستمر.[1]

والتعليم المفتوح أيضا يعتمد على التكنولوجيا الحديثة ، هذا وتوجد العديد من الأنواع الأخرى للتعليم العالي والتحديث الدائم في المناهج التعليمية ،فنجد مثلا في الإمارات العربية المتحدة قد أنشئت فروع لجامعات أجنبية في "المناطق الحرة التعليمية " بحيث تقوم سلطة المنطقة بتوفير البنية الأساسية من مبان وخدمات طلابية مركزية ويجري تمويلها بشكل شبه كامل من الحكومة المحلية وتكون فرع لجامعة أجنبية كجامعة السربون في رأس الخيمة[2].

2.10.التمهين في التعليم العالي :

قد يبدو للوهلة الأولى أن التمهين في التعليم العالي حديث النشأة أو من التوجهات

المستحدثة لكن هو قديم قدم التعليم العالي ،وهذا اعتمادا على القاعدة المتعارف عليها انه كل تعليم عالي لديه غاية مهنية لكن تصنيفها للتمهين في التعليم العالي من ضمن التوجهات الحديثة في العصر الحالي ينطلق من زيادة الطلب على العمال المؤهلين بمستويات عالية وهنا نجد أنفسنا أمام سؤال مهم هل خصوصية الجامعات تمنعها من تامين تكوينات مهنية ؟لأنه في وقت مضى كان ينظر للتّمهين على انه خطر على الجامعة ويؤثر على جوهرها في تلقين العلم وتطوير البحث العلمي ولكن مع التطور المتسارع الذي يشهده العالم أصبح من الضروري توفير تكوين عال وفي مدة قصيرة وبصفة متتالية لصالح العمال فالمنظمات المعاصرة اليوم في حاجة ماسة إلى أن يتمتع جميع العاملين فيها بالقدرة على تطوير مهاراتهم الذاتية الحالية والمستقبلية بما يضمن دفع المنظمة إلى التطور المتواصل[3]، وهناك العديد من العوامل ساهمت في تطوير التمهين

1)–علي اسماعيل ،ببل جدعون ،تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع ،المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بيروت ،2009. ص16

2)اليونيسكو ،مرجع سابق ، ص19.

3)–سهيلة محمد عباس ،ادارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي ،ط2،دار وائل للنشر ،عمان ،2006،ص 187.

بالتعليم العالي ويمكن إيجازها في ثلاث عوامل حسب **اني بيرو Annie Bireaud**[1] وهي :

1.2.10.ضغط الطلب الاجتماعي المتنوع:

إن كثيرا من المؤلفين يتفقون على القول بأن الضغط الاقتصادي والاجتماعي الناتج عن حاجات الاقتصاد وسوق العمل هو الأصل في هذا التوجه نحو" التّمهين "في التعليم العالي وهذا الضغط الاجتماعي على التعليم العالي يبدأ انطلاقا من الطلبة الشباب وعائلاتهم الذين يرون في الدراسات العليا وسيلة للحصول على وظائف جيدة قبل كل شيء.

2.2.10.التغيير في جمهور الجامعة:

وقد ساهم هذا العامل في توجيه الجدل لصالح التّمهين في الجامعة إننا نشهد اليوم أكثر فأكثر ومن خلال توافد الطلبة جمهورا جامعيا غير متجانس حيث أن الثلث منه لا يمثل جمهور الطلبة العاديين(المسجلين لمواصلة دراستهم بعد الثانوية ودون عمل) بل يتعلق الأمر هنا بجمهور كهل،يستعيدون دراستهم أو متأخرين عنها وهو جمهور يكون التكوين المهني ضروريا له.

كما أن عوامل أخرى كتشجيع السلطة العمومية لمؤسسات التعليم العالي على مواجهة المنافسة للحصول على التمويل كذلك تطور التكوين إلى"التكوين مدى الحياة "كل ذلك سيزيد حتما في المستقبل في درجة عدم تجانس جمهور الطلبة بالجامعات.

3.2.10.تطور الشعب المهنية:

إن عملية الانتقاء للدخول إلى الجامعة ومن خلال نتائج التمييز بين نوعين من المؤسسات هما: الجامعات المخصصة للدراسات العامة والبحث ومؤسسات مخصصة للتكوين المهني هي صعبة التحقيق.فكان على الجامعة إذا الانفتاح على التمهين. وبذلك تطورت الشعب المهنية وتعددت على كل المستويات،سواء تعلق الأمر بالشعب الموجودة سابقا ،هذا التطور الذي عرفته حركة التمهين بالجامعة انتشر حتى بالشعب العامة.فحسب **أني بيرو Annie Bireaud أنّ:** بعض الشعب التي اعتبرت كشعب

1)-Annie Bireaud, les méthodes pédagogiques dans l’enseignement supérieur, edition d’organisation, paris,1990,

عامة هي بالفعل في بعض الجامعات شعب مهنية وكثير من الشعب العامة تهتم على الأقل على مستوى الدورتين الثانية والثالثة بإدخال دورات تربصية في مقرراتها وتستعين بمهنيين في المجال المحدد..."[1]

3.10.عالمية التعليم العالي (تدويل التعليم العالي):

لقد تم طرح مشكلة تدويل التعليم العالي خلال ندوة OCDE 8 سبتمبر 1993 باعتبارها أحد العوامل الرئيسية لعودة الاهتمام بموضوع علاقات التعليم العالي بالعمل.وقد تم التعرض لهذا الموضوع كذلك من خلال المؤتمر العالمي للتعليم العالي بباريس سنة 1998باعتباره أحد التوجهات الأربعة الأساسية للتعليم العالي)إلى جانب التضخم،التنوع ومشكل التمويل إلى جانب (النوعية و الملاءمة)،و تقدم **جان كنايت** Jane Knight تعريفا لتدويل التعليم العالي والذي تصفه "بالتعريف العلمي"إن تدويل التعليم العالي هو عملية الاندماج في نطاق دولي و ثقافة عالمية وفي وظائف التعليم، البحث"[2] ويرى بوقصوص ان عملية عولمة التعليم العالي تكتسب أهمية متزايدة في مضامينه ومحتواه وسياقاته لتعزيز التفاهم في ظل الانفتاح العالمي والعولمة والطابع الدولي للاتصالات الحديثة والإعلام الفضائي وأنماط التدخلات الأخرى بين دول وشعوب العالم[3].

1.3.10.تطور تدويل التعليم العالي:

إن الحركية المتزايدة للطلبة والأساتذة والباحثين الذين يعيشون ويتصلون في محيط دولي و تضاعف الجمعيات بالجامعات (جمعية الجامعات الأوربية، جمعية الجامعات الإفريقية، جمعية جامعات آسيا والمحيط الهادي،جمعية الجامعات الغربية،جمعية الجامعات اللاتينو–أمريكية)كلها عوامل تشهد على الحاجة للتدويل،إضافة إلى ذلك نشهد اليوم تكاثف الروابط الدولية في مجال البحث وانتشار هام لمختلف أشكال الشبكات التي تربط بين المؤسسات ،الأساتذة، الباحثين والطلبة وما يزيدها سهولة هو التطور المستمر لتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

---

1)- Annie Bireaud,op cite.

2)- Knight jane, Updating the definition of internationalization, international Higher education 2003, p p 2-3.

3)– خالد احمد بوقصوص ،اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة ،مجلة التعاون ،العدد 51، فيفري 2000 ، ص59.

إن إنشاء وسير عمل المراكز الدولية للدراسات العليا والبحث العلمي مترابط عن طريق شبكات وأجهزة متنوعة سمحت بتوسيع الحركية الجامعية بطريقة تمكن الحركية التقليدية للأفراد من الانضمام إلى حركية نوعا ما عكسية والتي تضع نشاط الباحثين في مراكز الامتياز تحت تصرف الطلبة، الأساتذة والباحثين في مؤسسات واقعة في أماكن بعيدة ومحرومة .ويمكن لهذا أن يتحقق من خلال وضع شبكات إلكترونية أو بواسطة وسائل اتصال أخرى حديثة .وبفضل (Cd–Rom) أشرطة فيديو، الأقراص المضغوطة.

إن التعليم العالي مطالب اليوم بتأمين التطور، التحويل والمشاركة للمعارف، فبفضل التعاون الدولي يمكن المشاركة في تقليص الفجوات بين الدول في مختلف مناطق العالم في مجال العلم والتكنولوجيا[1].

2.3.10.النوعية والتدويل:

لقد تزايد الدور الذي يلعبه التدويل في مهام التعليم العالي، البحث والخدمات العامة، لعدد مهم من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.غير أن مؤسسات التعليم هذه تعمل في سوق عالمي، أين يوجد طلب متزايد على النوعية وتأمينها وتوفيرها حيث تشير وثيقة تسيير المؤسسات العليا(**I.M.H.E**) * بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 1999 أن عملية التدويل تتطور فمن الضروري ان تقوم مؤسسات التعليم العالي بمتابعة مسألة تقييم النوعية وتأمينها ذلك أن التدويل يساهم كثيرا في تحسين نوعية التعليم العالي من خلال"الضوابط" و"المعايير"الدولية.

نستنتج بوضوح وانطلاقا من المناقشة حول النوعية والتدويل،أن التعاون الدولي ضروري لضمان النوعية والفعالية لأسلوب عمل الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي فالتعاون الدولي عليه أن يقوم قبل كل شيء على الشراكة والبحث الجماعي لحلول تستهدف تأمين النوعية و الملائمة للتعليم العالي .خاصة أن تدهور الظروف التي تعمل فيها الجامعات في بعض الدول النامية يجعل من التضامن الدولي حتمية.لهذا من

1)-احمد رزرور ،مرجع سابق ،ص 38

*)-I.M.H.E:Institutionnel Management of Higher Education.

الضروري تطوير البرامج التي يمكن أن تساهم في تقليص الإختلالات الحالية ونقل المعارف[1].

3.3.10.مشاكل تدويل التعليم العالي:

إذا كان التعاون الدولي يزداد أهمية بمؤسسات التعليم العالي كونه يسمح بترقية وتطوير العلم والبحث ويساهم في تحسين النوعية .إلا أنه بالمقابل يطرح عدة مشاكل خاصة بالدول النامية ومنها:

1.3.3.10.هجرة الأدمغة إلى الخارج (الهجرة الخارجية للعقول والكفاءات) :

إن الدراسة بالخارج والحركية المتزايدة للطلبة والأساتذة والباحثين، جعلت كثيرا من هذه الكفاءات لا تعود إلى موطنها الأصلي بعد إنهاء الدراسة.وهو الحال بالنسبة لكفاءات الدول النامية.خسارة هذا الرأسمال البشري للدول النامية لصالح الدول المتقدمة من النتائج السلبية لهذا التعاون الدولي.

2.3.3.10.مشكلة الخصوصية أو المحلية:

يطرح في إطار تدويل التعليم العالي وهو مشكل" الخصوصية المحلية أنها وضعية متناقضة تواجه مؤسسات التعليم العالي.فمن جهة هناك اتفاق عام يتعلق بضرورة إيجاد" حلول خاصة "تتماشى مع الظروف الخاصة لكل بلد أو منطقة في العالم .ومن جهة أخرى على مؤسسات التعليم العالي أن ترضخ نوعا ما للضوابط والمعايير الدولية للنوعية(أي إلى تدويل النوعية) وعليها تحمل المقارنة الدولية في مجال النوعية.

إن كثيرا من المؤلفين يؤكدون على أهمية الخصوصية والمحلية خلال البحث عن الحلول التي على التعليم العالي التركيز عليها في أي بلد أوفي أي منطقة من البلد.

هل على مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية التركيز على المشاكل الخاصة من أجل أن تكون فعالة ومتلائمة من خلال المساهمة في التطوير الوطني والمحلي أو تحاول التمسك بالضوابط والمعايير الدولية للنوعية التدويل لكي لا تجازف بسمعتها ومستوى شهاداتها؟.

تشير في هذا الموضوع وثيقة العمل للمؤتمر العالمي للتعليم العالي 1998" بأن جهود التدويل لها حتما العديد من الآثار الإيجابية ،لكن مع وجود بعض الأخطار إننا نجد

1)–احمد زررور،مرجع سابق ،ص46.

،أنفسنا أمام تناقض للحاجة المزدوجة للتدويل والمحلية ، فالأمر يتعلق هنا بتحدي يجب رفعه بطريقة ملائمة، خاصة وأن عصر استعمال التكنولوجيا يسهل الوصول إلى بيداغوجية باتجاه واحد والطلبة ماهم سوى أدوات للعملية.

يمكننا القول أنه لا توجد" وصفة " يمكن تطبيقها من أجل تدارك مشكلة الخصوصية أو التناقض بين التدويل/المحلية لكن يبدو ان هناك اتفاقا نحو الاتجاه المفضل حول هذه المسألة .هذا الاتجاه يؤكد على ضرورة زيادة الاهتمام في نفس الوقت بالتدويل والخصوصية أو المحلية مما يشكل تحدي حقيقي للتعليم العالي، خاصة بالنسبة للدول النامية.هذا التوجه العام أشارت إليه وثيقة" التغيير والتطوير في التعليم العالي)" (1995والتي تشرح بأن التعليم العالي بخضوعه للمجتمع الذي ينتمي إليه ويجد نفسه مسئولا تجاهه.لكن مع الحرص على مضاعفة نجاعتها على المستوى المحلي يجب على المؤسسات تدعيم وجودها على الساحة الدولية بالبحث الفعال عن الحلول لمختلف المشاكل العلمية،التربوية والثقافية التي تمس المجتمع .ومن جهة أخرى فإن" وثيقة العمل للمؤتمر العالمي للتعليم العالي "تشير كذلك إلى أن التأثير القوي للتعليم العالي على تطور بلد ما لا يحتاج إلى إثباته والاختلال بين مختلف دول العالم يزداد اتساعا خاصة داخل الدول النامية، فمؤسسات التعليم العالي لا تتوفر على الموارد المالية والبشرية الكافية للاستجابة وبمستوى جيد من النوعية لكل احتياجاتها وطلباتها.وبالتالي يصبح استعمال سياسة مشتركة للتدويل والخصوصية أو شيء ضروري على مستوى التعليم وكذلك على مستوى المحلية البحث.

يبدو من خلال ما سلف التطرق إليه أن العالم اليوم قد تجاوز مسألة مناقشة أهمية التعليم العالي و ضرورة الأخذ به و بدأ التركيز ينصب أكثر فأكثر على مسألة تجويد نوعيته وتحسين كفاءة مخرجاته، ليرتبط ارتباطا و وثيقا بميولات الطلبة و احتياجات سوق العمل ومستلزمات التنمية من خلال تطوير المقررات الدراسية و آليات التوصيل و الإشراف الأكاديمي .كما اهتمت هذه الدول بتنويع التعليم العالي و ضرورة ربطه بالخطط التنموية و الاقتصادية و هذا ما أكدت عليه لجنة إصلاح المنظومة التربوية من أجل بناء جامعة جزائرية على الطراز العالمي..**(CNRSE)**** [1].

1)–احمد زرزور،نفس المرجع ،ص 45–46.

4.10.جودة التعليم العالي :

إن التنافس الكبير الذي أصبح موجودا بين مختلف مؤسسات التعليم العالي في العلم وتعدد أشكال هذه المؤسسات (كمّا) أدى إلى البحث عن الجودة في الخدمة التعليمية والبحث عن النوع وليس عن الكم ، والسرّ في تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي هو الرغبة في اكتساب ميزة تنافسية تجعل هذه المؤسسات تحقق نجاحا ومصداقية ليست محلية بل عالمية أيضا ولهذا تمّ وضع مجموعة من المعايير منها شهادة الايزو مثلا ،ويمكننا القول أن المبررات الحقيقية لتطبيق الجودة في التعليم العالي :

- غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات الوطنية .
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة.
- تزايد البطالة بين الخريجين

5.10.نظام L. M .D كتوجه عالمي جديد لمؤسسات التعليم العالي :

لقد طبق هذا النظام بداية في جامعات أمريكا الشمالية وكندا والجامعات البريطانية ولكن اخذ في الانتشار أكثر منذ مؤتمر السربون المنعقد في 25 ماي 1998 ،بفرنسا بمشاركة معظم الدول الأوربية والتي أوصت بتأسيس الفضاء الأوربي للتعليم العالي وذلك بإلغاء الحواجز وتنمية الكوادر التعليمية وترقية الحركية والتعاون المشترك مع الأخذ بعين الاعتبار التعدد والتنوع وهذا ما سيتطرق إليه الفصل الموالي من الدراسة .

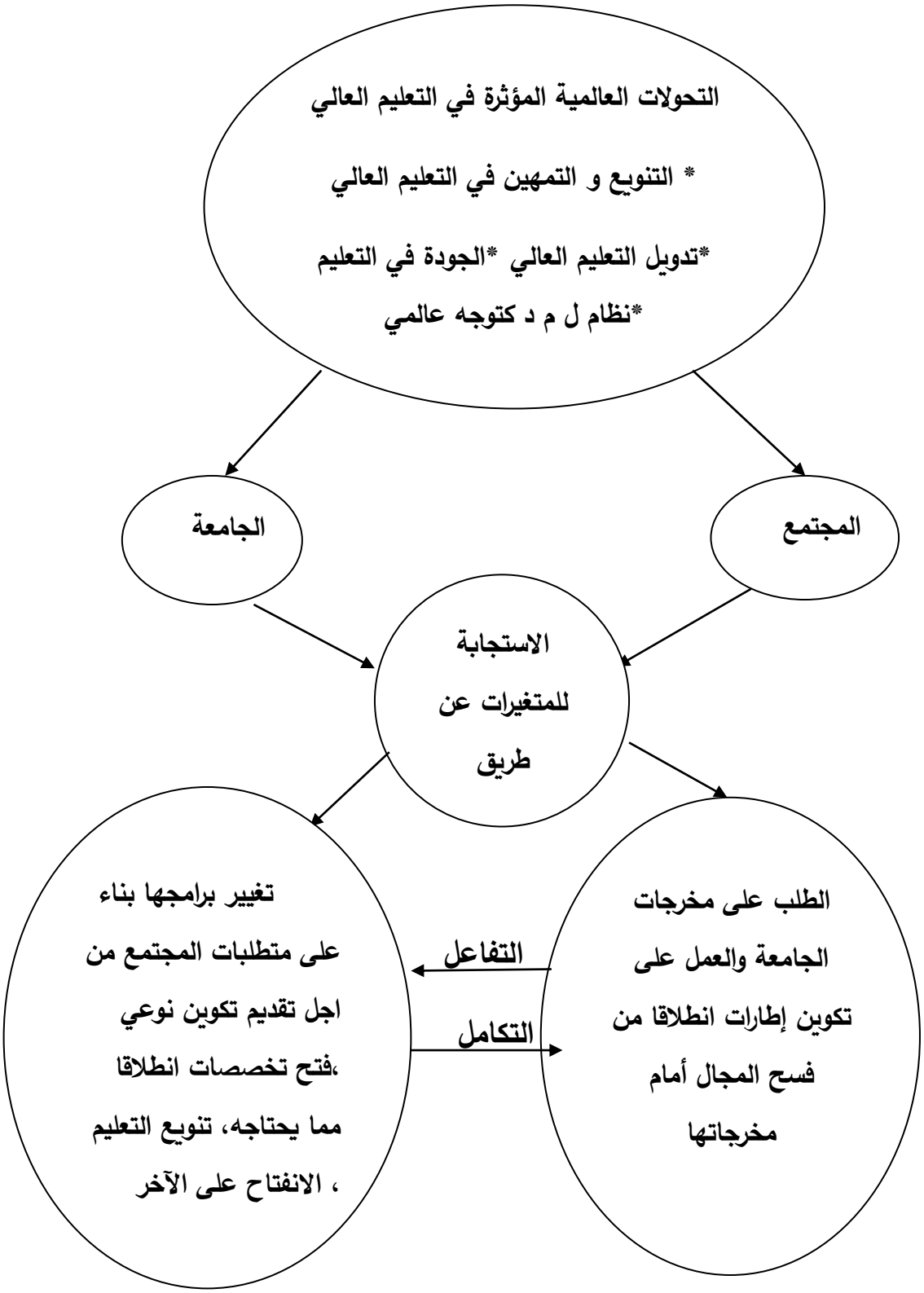
*)C.N.R.S.E.: Commission National de la Reforme du Système Educatif

خلاصة الفصل :

تعد الجامعة المحور الأساسي الذي يضمن ثبات واستقرار المجتمع عبر مختلف التغيرات فأهدافها تختلف باختلاف الزمن وإستراتيجية المجتمع الذي تنتمي إليه، فجامعات القرون الوسطى غير جامعات القرن التاسع وأهداف التعليم في العهد العثماني غير أهداف التعليم أثناء وبعد الاستعمار فالنظرة إلى التعليم الجامعي تتغير مع التحولات التي تشهدها المجتمعات ،فهناك مجتمعات واعية بأهمية التعليم ودوره في التنمية والتقدم وبهذا تضعه في أولوياتها من حيث الاهتمام بالكم والنوع الذي تقدّمه ،وهذا ما أثبتته التجارب العالمية للمجتمعات المتقدمة التي أعطت للجامعات المكانة التي تناسبها وأدركت مردودها في تقدم المجتمع ووضعتها في واجهة التقدم ،حيث أثبتت هيمنتها على كافة الأصعدة عكس ما تعرفه اغلب الجامعات العربية اليوم والتي تزايد مردودها الكمي على حساب النوعية بسبب غياب فلسفة تعليمية واضحة تبرز الوظيفة الأساسية للجامعة وتفعيلها وربطها مع الهدف العام للمجتمع ، والدليل على ذلك حالة عدم الرضا التي تشهدها والبطالة التي أصبحت خطرا يهدد مختلف المجتمعات التي لم توفق بين التكوين وعالم الشغل وهنا مثال حي عن الجامعة الجزائرية التي عرفت بدورها تغيرات في أهداف الجامعة انبثقت عن التحولات التاريخية التي مرت بها ،فقد عرفت احتلالا فكريا تعليميا ثقافيا كان الهدف منه القضاء على الهوية والشخصية الجزائرية مما جعلها اليوم تتخبط في أزمة هوية نتيجة للآثار التي خلفها الاستعمار الفرنسي ،حيث عرفت إصلاحات عديدة في كل مرة محاولة بها الخروج من الوضعية التي تعيشها إلا أن الاختلالات التي كانت تنتج إضافة إلى العراقيل التي حالت دون الوصول إلى الأهداف المنشودة انعكست على حالتها فأصبحت لا تهتم بمخرجيها إضافة إلى انفصال برامجها التعليمية عن محيطها وعن التغيرات الحاصلة في المجتمع فبقيت معزولة عنه مما جعلها عبارة عن قوانين فقط بالرغم من أن عالم اليوم يفرض عليها الانفتاح عليه" المجتمع " ،فتضخم الطلبة وبطالة خريجي الجامعات وكثرة الطلب الاجتماعي تبرر ضرورة إعادة النظر في رسالة الجامعة الجزائرية اليوم لان واقعها حاليا يبرز العديد من النقائص التي تتعلق بالقضاء على الفجوة بينها وبين المجتمع من اجل إدماج الطالب في الحياة الوطنية ولهذا

يتحتم على الجامعة –كنسق اجتماعي تؤثر وتتأثر بالتحولات والتغيرات الحاصلة في المجتمع –توجيه اهتمامها إلى ربط التكوين وفق طلب المجتمع في مختلف التخصصات (وهذا ما ينّص عليه الإصلاح الجامعي الجديد ل م د)والتكيف مع التحولات الاجتماعية المحلية والدولية على حد السواء من اجل الوصول إلى جامعة فعالة تتماشى ومتطلبات المجتمع الجزائري ،فتصبح بذلك مرجعا لحل مشاكله ،فليس المهم المنشات والوسائل المادية والجانب الكمي بقدر ما يهم الوعي في استغلال هذه الوسائل فلا يمكن التصدي للتحديات والتوجهات التي تواجه أنظمة التعليم العالي في المجتمعات العربية عامة والمجتمع الجزائري خاصة إلاّ من خلال اعتماد منهجية علمية مدروسة مخطط لها على المدى الطويل وتبني سياسة مرنة تتسم بالعقلنة حسب ظروف كل مجتمع وما يتوفر عليه من كفاءات وموارد وتجهيزات .

شكل رقم (01): يبين تأثير التغيرات العالمية على النسق الجامعي



الفصل الثالث

الإصلاح الجامعي الجديد ل م د ،التطور التاريخي ،المبادئ والأبعاد ،الأهداف والهيكلة

تمهيد:

1:ضرورة معرفة فلسفة الإصلاح.

2:السيرورة التاريخية لنظام التعليم العالي الجديد ل م د.

3:المراحل التاريخية لظهور نظام ل م د

1.3.برنامج ايراسموس ماندوس.

2.3.إعلان السربون ماي 1998

3.3.إعلان بولونيا 1999

4.3.لقاء برشلونة 2000.

5.3.ندوة براغ 2000

6.3.ندوة برلين2003.

7.3.ندوة بارغن2005

4:أهداف النظام التعليمي الجديد ل م د

1.4.الحركية.

2.4.التوظيفية.

3.4.الجاذبية.

5:أبعاد النظام التعليمي ل م د.

1.5.البعد السياسي.

2.5.البعد الاقتصادي.

3.5.البعد الاجتماعي.

6:توجّهات النظام التعليمي ل م د .

1.6.تتجير و تسليع التعليم العالي.

2.6.خوصصة التعليم العالي.

3.6.الجودة في التعليم

4.6.التوجه نحو تنويع ملامح التكوين .

5.6.التعليم والتكوين مدى الحياة

6.6.التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي .

7.6.التوجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية.

8.6.التوجه نحو تطوير البحث العلمي.

7:هيكلة التعليم داخل نظام ل م د.

1.7.ليسانس.

2.7.ماستر.

3.7.دكتوراه.

8:المميزات الأساسية لنظام ل م د.

1.8. مجالات التكوين .

2.8.المسارات النموذجية.

3.8.وحدات التعليم .

4.8.الأرصدة.

5.8.التقييم والانتقال.

6.8.الرؤية الجديدة لسياسة التكوين.

9: نماذج من تجارب الإصلاح .

1.9.التجربة الفرنسية .

2.9..التجربة الأمريكية .

3.9.التجربة التونسية.

4.9.التجربة الجزائرية.

ملخص الفصل

تمهيد:

شهدت منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في السنوات الأخيرة حركة إصلاحية كبيرة بعد أن وجه النقد إليها بقصورها عن مواكبة مستجدات العصر وتدني مستوى مخرجاتها وعدم ارتباطها بمتطلبات التنمية ، وغير قادرة على الاستجابة للتطورات التي يفرضها التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا عولمة الاقتصاد والاتصال،وفي سياق التكيف مع هذه التغيرات والتحديات المحلية والعالمية أصبح وضع منظومة التعليم العالي في ديناميكية إصلاحات جديدة أمر لا مناص منه ،تتمثل هذه الإصلاحات في تبني نظام ل م د –الذي هو عبارة عن نظام تعليمي انجلوساكسوني (الولايات المتحدة الأمريكية ،بريطانيا ، استراليا ، كندا ...) ثم عمّم عن طريق ندوة بولونيا ليشمل جميع الفضاء الأوربي، والذي يجري تطويره أيضا في العديد من البلدان الأخرى هذا النظام أصبح اليوم نظام عالمي لتطابق البرامج والشهادات الجامعية كما يعمل على تشجيع الحركية في الوسط الجامعي.[1]،حيث عملت الجامعة الجزائرية على تجاوز النظام التعليمي الموروث من خلال إصلاحات متعددة –كما تم الإشارة إليه في الفصل السابق – وأخرها ما تعيشه اليوم من إصلاح جديد الذي شمل هيكلة التعليم محتويات البرامج ،كطرق التوجيه والتقييم والتدريس والانتقال وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية بغية تصحيح مختلف الاختلالات من خلال خلق تلاؤم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية التعليم وضرورة الوصول لتكوين نوعي وإعطاء معنى حقيقي لمفهومي الأداء والمناقشة كما جاء في فلسفة هذا الإصلاح ، وهذا ليكون للتعليم العالي وزنا ثقيلا ومساهمة فعالة في التنمية ،ذلك أنّ التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق دون أن توفر له القوى العاملة المؤهلة وهذا لا يأتي إلا من خلال تطوير التعليم العالي وإصلاحه وفق نظرة شاملة لكل جوانبه ومكوناته وسنحاول من خلال هذا الفصل استكمال سلسلة الإصلاحات التي عرفتها المنظومة الجامعية ونتطرق بالتفصيل للسيرورة التاريخية لهذا النظام الجديد ل م د وأهدافه ومبادئه إضافة إلى هيكلة التعليم داخله ويختتم الفصل بالعوامل المتحكمة في عملية الإصلاح ومعرفة ما إذا أخذت بعين الاعتبار من طرف الجهات المسؤولة لمساعدتنا أخيرا في معرفة كيف تم تكييفه مع

1)-Présidence de l’université d’Antanarivo, l’université d’Antanarivo et le système L M D, p01.

خصوصية المجتمع والجامعة الجزائرية باعتباره هندسة تعليمية غربية وغريبة عنهما.وهنا يمكننا طرح التساؤل التالي في إطار البحث عن الهوية الوطنية انطلاقا من تعريب التعليم هل يمكننا القول أن نظام ل م د هو الكفيل بإخراج الجامعة الجزائرية من قوقعتها مع محافظتها على خصوصيتها ؟ لهذا سوف نتطرق إلى ضرورة معرفة فلسفة عملية الإصلاح قبل التطرق إلى فحوى هذا النظام ل .م.د.

1.ضرورة معرفة فلسفة الإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي أهمية كبيرة في نجاحها ،فكلما كانت الفلسفة الإصلاحية واضحة المعالم والأهداف تستمد مرجعيتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع كانت الضامن الأساسي لنجاح عملية الإصلاح فلا يمكن تطبيق أي إصلاح لا تستمد من مقومات الأمة وفلسفتها معالم لرسم أي إصلاح ،فبرنامج الأمم المتحدة لتطوير التعليم حث على هذه الضرورة معتبرا إياها جوهر العملية الإصلاحية.

فيعرف الإصلاح على انه "تغير أساسي ومهم ومرغوب فيه في حالة أولية إلى حالة معلن عنها ومخططة ،كما أنّ التطوير يميل إلى التغيير المستمر والعميق وهو التجديد أما التعديل فهو جزئي يمسّ عنصرا معينا لا يؤدي بالضرورة إلى مجموعة العناصر التي ينتمي إليها ولا يخدمها.[1]

أشارت الدراسات إلى أن التناقض بين جودة التعليم في كثير من الدول العربية يرجع أساسا إلى محتوى تعليمي غير مرتبط أساسا بحياة الطلبة وقدراتهم [2]،أما جاك ديلور في تقرير اللجنة الدولية المعني بالتربية للقرن الحادي والعشرون المقدم لليونسكو يرى أن عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تنبع من المجتمع ولا تفرض عليه من الخارج ،مما يحقق قدرا من الالتزام من طرف الشركاء الفاعلين في عملية الإصلاح والذين يحددهم :"هناك ثلاث جهات فاعلة رئيسية تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية والتعليمية أولا المجتمع المحلي ولاسيما رؤساء المؤسسات التعليمية والأساتذة وثانيا السلطات العامة وثالثا المجتمع الدولي ،فمحاولات فرض إصلاحات من القمة أو

1)–محمد منير مرسي ،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ،عالم الكتب ،القاهرة ،1996،ص77.

2)–كوثر حسين كوجك وآخرون ،دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في المدارس الوطن العربي ،مكتب اليونيسكو الإقليمي ،بيروت ،2008،ص13

من الخارج لم تلق أي نجاح والبلدان التي توجت فيها عمليات الإصلاح بنجاح هي البلدان التي استحثّت لدى المجتمعات المحلية ولدى المدرسين التزاما قويّا سانده حوار مستمر وبأشكال مختلفة من المساعدة الخارجية سواء أكانت مالية أو تقنية أو مهنية، فأهمية المجتمع المحلي في أي إستراتيجية لتطبيق الإصلاحات بنجاح أمر مهم[1]. فكل عملية إصلاح يجب أن تراعي الجوانب السوسيوثقافية للمجتمع وما يرتبط بها حتى تضمن التغيير الناجح الذّي يؤدي دوره في إحداث قفزة حضارية ،وهذا ما برز في تجارب العديد من الأمم في العصر الحالي (سنتطرق إلى بعضها في نهاية الفصل)،فاستعمال التربية في التغيير من أصعب التحديات لذا وجب أن تستمد مرجعيتها من الواقع الثقافي والاجتماعي الذي تنتمي إليه ،وهذا ما ذهب إليه **محمد لبيب** في وصفه لدور التربية في عملية التغيير "فالتربية **من اجل** التغيير لابد أن تعلّم الأفراد أن يقوموا بأصعب عمل وهو الوقوف بقدم واحدة على الماضي والمستقبل وانّ التربية لا تستطيع ذلك إلاّ إذا كانت مرتبطة بحقائق الثقافة التي تعيش فيها "[2].

ومسالة إصلاح النظام التعليمي كانت ولازالت محور اهتمام جميع الدول في الوطن العربي خاصة مع نهاية العقد ما قبل الأخير للقرن الماضي ،سواء من طرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALESCO أو المنتديات العلمية والفكرية لتشخيص الظاهرة ،ومحاولة تقديم رؤى لإصلاح التعليم رغبة في أن تتحول هذه الرؤى إلى مشاريع ،فيشخص ضياء الدين زاهر وضعية التعليم في العالم العربي حيث يرى أن التعليم في الوطن العربي عقيم نتيجة لعدة عوامل منها :

- تفاقم الفجوة بين الخطاب الرسمي والواقعي (الممارس).

1)جاك ديلور،التعلم ذلك الكنز المكنون،تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون ،اليونسكو ،1996،ص 27

2)–محمد لبيب النجيحي ،دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية ،ط2،دار النهضة العربية ،بيروت ،1981،ص19.

- تهافت مستوى التعليم .
- غياب التخطيط المستقبلي للتعليم
- ارتفاع التكلفة مع انخفاض المردود (البطالة) [1].

وقد أشار برنامج الأمم المتحدة للإغاثة والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2000 تحت عنوان "خلق الفرص للأجيال القادمة "إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي محددا ثلاث استراتيجيات مهمة لذلك :

- بناء رأسمال البشري راقي النوعية .
- صياغة علاقة تضافرية قوية بين التعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية .
- إقامة برنامج لتطوير التعليم على الصعيد العربي .[2]

ومن هنا بات جليا بالإضافة إلى وضوح الرؤية الفلسفية للتربية في أي إصلاح مرغوب فيه ،ضرورة أن تتناغم هذه الإصلاحات مع الفلسفة الاجتماعية التي يتبناها المجتمع ،حيث أن إشراكه أصبح ضرورة لا غنى عنها في ظل التطور الحاصل في كل الميادين ذات العلاقة بالمجال التعليمي ،و تعتبر المناهج والبرامج التربوية هي التي تبرز مدى فعالية ونجاح هذه الإصلاحات من خلال انعكاسها على المخرجات ،لذلك تحظى هذه الأخيرة بأهمية كبيرة حيث تتعرض أيضا للتعديلات حتى تواكب كل جديد وتستجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المعرفة ،إضافة إلى ذلك فأي إصلاح يتطلب قيادة موجهة تسهر على تنفيذ المخطط الإصلاحي وتعمل على تتبع مراحله المختلفة إدارة وتقييما

1) ضياء الدين زاهر ،كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ،منتدى الفكر العربي ،عمان ،الاردن ،1990، ص43.

2)-علي الحوات، ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم "تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000،جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية ،طرابلس،ليبيا،ص13.

،فعملية الإصلاح شاملة لا تستثني أي مفردة من مفردات المجال التعليمي ،وانطلاقا من كون الأستاذ هو المطبق للإصلاحات وله دور كبير في نجاحها بات من الضروري أيضا الاهتمام به عن طريق تكوينه تكوينا عاليا وتأهيله نفسيا ومهنيا حتى لا يقع في مشكل الرفض والقبول،– وهذا ما حصل في الجامعة الجزائرية إبان تبني نظام ل م د– فهناك أساتذة نظرا لتباين خبرتهم نجد منهم من يتقبل فكرة الإصلاح ويسعى لتطبيقها وإنجاحها في حين هناك من يرفضون تقبل المقاربة الجديدة[1]،حيث اليوم بات من الضروري إدخال الوسائل التكنولوجية في التعليم أو ما يسمى بالتكنولوجيا التفاعلية من خلال توظيف مختلف الوسائط المتعددة في الإعلام والاتصال لضمان نجاح العملية التعليمية .

إذا عملية إصلاح النظم التعليمية لا تكون بطريقة ارتجالية بل يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أولا فلسفة وخصوصياته المجتمع الذي تنتمي إليه واستشارة لجميع مقومات النظام التعليمي ،وان يدعّم رؤية تخطيطية محكمة تؤسس لإستراتيجية تعاونية يتجنّد فيها الجميع لإنجاح هذه العملية وسنعود للحديث على هذه النقطة في الفصل المخصص للتجربة الجزائرية في تطبيق الإصلاح لمعرفة كيف تم تطبيقه الإصلاح الجديد ل م د ليتيسر لنا التنبؤ بأفقه ونتائجه .

2:السيرورة التاريخية للنظام التعليم الجديد ل م د :

كانت الخطوة الأولى التي قامت بها أوروبا للتحسّيس بوضعية التعليم آنذاك سنة 1957، هي إنشاء "اتحاد " يعمل على محاولة التغيير، كما دعي هذا الأخير إلى توحيد أنظمة التعليم خاصة منها أنظمة التعليم العالي في أوروبا بعدها، في سنوات الستينات بذلت مجهودات جدية تعمل على خلق تنسيق وتوافق بين المجتمعات الأوروبية وهذا في

1)–للمزيد انظر،عفاف بوعيسى ،الاستاذ الجامعي ونظام ل م د في الجامعة الجزائرية ،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة البليدة،2014.

مختلف الميادين اقتصادية، تربوية، العسكرية، سياسية...الخ، بهدف توحيد أوروبا في جميع الميادين حتى تتمكن من مواجهة التنافس الأمريكي والآسيوي[1].

و في سنة 1992، تم خلق سوق الأوروبية المشتركة، كذلك ظهور عملة اليورو، وفي نفس المضمار كانت الجهود تبذل في الجانب التربوي،حيث كان هناك التعاون بين الدول الاتحاد الأوروبي والمؤسسات الأوروبية الأخرى التي كانت تسعى إلى إنشاء برامج مشتركة في التعليم العالي والتكوين المهني.

أما سنة 1993 والتي تعتبر كنقطة انطلاق للبرنامج الإصلاحي البنيوي في التعليم العالي وهذا على يد الرئيس "**جاك ديلور**" الذي وضع كتاب سماه "**الكتاب الأبيض**"، وقد كان مضمونه حول النمو والمنافسة والمهن، كما كان يهدف الكتاب إلى القضاء على شبح البطالة الكبير الذي شوه المظهر الخارجي للمجتمع الأوروبي ووضع برنامجا لتشجيع انبثاق أوروبا أكثر توحدا فيما بينها وأكثر تنافسا مع غيرها في الساحة العالمية. كما عمل هذا الكتاب على الربط السياسي وهذا من أجل إعادة تشكيل البني لسوق العمل وسياسة المكرو–اقتصادية بدون إحداث خلل، ويكون هدفه التنمية الاقتصادية .

وفي 25 ماي1998ذكرى عيد الثمانمائة (800) لإنشاء **جامعة السوربون** (باريس)، صرح أربع من وزراء المكلفين بالتعليم العالي للدول الأوروبية (فرنسا، ايطاليا، ألمانيا وبريطانيا) في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، و سمي هذا النظام **بنظامLMD** ، كما سمي هذا التصريح **بتصريح السوربون**، وكما جاء في تصريحهم:"...لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليست فقط أوروبا بنوك وأورو، والاقتصاد، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة، ولتحقيق هذا يجب أن ندمج ونستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبي مفاهيم ثقافية وأدبية واجتماعية واقتصادية وتقنية،... ونحن في فترة تغيير كبير في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة وفترة تنوع المسارات المهنية،....كما أصبحت التربية والتكوين على مدى الحياة ضرورة وحتمية لابد منها،... أن اتحاد الأوروبي يشجع الطلاب

1)-Danielle colardyn,Jean Gordon, éducation et formation en Europe , revue politique d’éducation et de formation n°14, imprimé weissenbruche, Belgique,2005 ,p07.

والباحثين والأساتذة على التنقل والحركية من دولة إلى أخرى،... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنظمّة أو الغير المنظمّة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام وتدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها، كما أن هذا التصريح هو بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية وهذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم.[1] و من خلال ما سبق يمكن أن نوجز مضمون هذا التصريح في النقاط التالية :

- ضرورة جعل أوروبا مجتمع للمعرفة.
- ضرورة التعليم والتكوين مدى الحياة وهذا بسبب أننا في زمن تتغير فيه المعلومات و الثقافة العلمية بسرعة رهيبة.
- ضرورة تسهيل حركية الطلبة، الأساتذة والباحثين .
- دعوة باقي الدول والجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي[2].

3:المراحل التاريخية لتطور نظام ل م د :

شهد ميلاد نظام ل م د تحولات عديدة في كثير من دول العالم خاصة منها الدول الغربية تراوحت بين النجاح والإخفاق بسبب اختلاف الرأي حول برامجه واستراتيجياته المعرفية، مما دفع بالخبراء و المؤسسات التفكير المستمر في كيفية بنائه حتى يواكب تطلعات الرهانات المعاصرة وينسجم مع القيم السائدة كالحرية والديمقراطية والحوار، ...وبطبيعة الحال لم يكن هذا العمل سهلا بل تطّلب سنوات عديدة ولقاءات تجريبية كثيرة عرفت ببرامج نظام ل م د تكللت هذه الجهود في النهاية بميلاد هذا النظام، الذي بدأ يعرف انتشارا متزايدا عبر أنحاء العالم فلا بد من الوقوف على أهم المحطات التاريخية التي كانت وراء ميلاد هذا النظام :

1.3.برنامج ايراسموس ماندوس:

ظهر هذا البرنامج سنة 1987 وقد كانت مهمته تفضيل الحوار بين الثقافات وتقارب الحضارات إذ يسمح هذا البرنامج لثلاث جامعات أوربية بالاتحاد من اجل تحضير ماستر

1)- Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de 'Enseignement supérieur, 25-05-

2)-Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation, 19 juin 1999.

مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوربية ،وشهادة الماستر الممنوحة في الأخير يفتح المجال للاعتراف بها في الدول الأعضاء بالإضافة إلى تمويلاته شهادات ماستر ذات نوعية دولية جيّدة بغية جذب طلاب المعمورة نحو مؤسسات التعليم العالي الأوربية تعطى بمقتضى هذا البرنامج منحا دراسية لأحسن طلبة بلدان العالم الثالث المختارة وكذلك للطلبة الأوربيين الراغبين في الدراسة خارج أوربا .

ويجب على هذه الشهادات أن تستوجب تعلم لغتين أوروبيتين على الأقل من دول الأعضاء أين تتواجد الجامعات المشتركة في البرنامج، وعليه يكمن الهدف من هذا البرنامج في العمل للوصول إلى ديناميكية التعليم العالي بأوربا تواجه بالأخص قرينتها بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ تتلخص الفكرة الرئيسية من هذا البرنامج في المشاركة في نشر القيم والثقافة الأوربية في العالم.[1]

في إطار هذا البرنامج مثلا :طالب فرنسي يدرس السنة الأولى في فرنسا والثانية في ايطاليا والثالثة في انجلترا أين يتم تخرجه ،فيكون الطالب بذلك قد اكتسب على الأقل لغتين أجنبيتين وشهادته يكون معترف بها على الأقل في فرنسا ،فلكي يتمكن الشعب من التواصل والتوحد يجب أن يتعلم عدة لغات وأفضل ناقل للتواصل المعرفي لا يمكن أن يكون سوى شبابها وطلابها .[2]

وبالموازاة مع هذا العمل قامت المنظمة العالمية للتربية UNESCO ابتداء من سنة 1970 باتخاذ مبادرات تهدف إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي في مختلف دول العالم مع جعلها موحدة فيما بينها، كما حثت هذه المنظمة برفع عدد الاتفاقيات الجهوية حول الاعتراف بالتعليم العالي وشهادات التعليم العالي ، وعليه تم بناء الفضاء الأوربي للتعليم العالي والبحث العلمي بمبادرة بين فرنسا ،ايطاليا ، ألمانيا ،المملكة المتحدة حيث أن في سنة 1998 تم اجتماع وزراءها للتربية بجامعة السربون حول فكرة خلق محيط لتقاطع الأنظمة الأوربية للتعليم العالي التي حثت عليها سابقا مختلف التقارير الخبراء خاصة

1)–عبد الكريم حرزالله ،عبد الكريم بداري ، نظام ل م د ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2008،ص13.

2)-Ali DERBALA, le système L M D une variante européenne du système anglo-saxon B M P, université Saad Dahleb Blida, Ecole syndicale d’été, Azur plage 1-2-3 septembre 2007 ; p9

منها تقرير DERINGسنة 1997 في كل من المملكة المتحدة وتقرير ATALI بفرنسا سنة 1998 والهدف من كل هذا هو الوصول إلى توحيد أنظمة التعليم العالي في نظام أكثر شفافية مبني على ثلاثة أطوار رئيسية هي :الليسانس ،الماستر ،الدكتوراه[1].

2.3.إعلان السربون ماي 1998:

بيان السربون تم الإمضاء عليه من طرف الوزراء المسؤولون عن التعليم العالي في كل من فرنسا ألمانيا ايطاليا وبريطانيا ،حمل هذا المشروع بنية نظام التعليم العالي و نادى البيان بحركية جماعية وموحدة من اجل الوصول لحركة الجامعيين ومطابقة الشهادات بتطبيق نظام الطورين: طور الليسانس ،طور ما بعد الليسانس الذي يبدأ بالماستر وينتهي بالدكتوراه [2].

اخذ على عاتقهم الموقعين على هذا البيان عملية تطوير بنية التعليم العالي من اجل تسهيل الاعتراف المتبادل بالشهادات مع احترام الخصوصيات الوطنية لكل دولة والأهداف الرئيسية تتمثل فيما يلي:

- **1.2.3.الحركية:** تسهيل إمكانية الحركية الدولية في الفضاء الأوربي وإدماج المتكونين في سوق العمل .
- **2.2.3.السيولة** : ادخل سيولة في فروع التعليم العالي بتشجيع الشراكة فيما بين الجامعات.
- **3.2.3.الليونة** :تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة والاعتراف بفترات الدراسة بإدخال ليونة أكثر في التسيير.
- **4.2.3.المقروئية**:رفع مستوى المقروئية و إيصالها للمستوى العالمي .

3.3.إعلان بولونيا جوان 1999:

1)- Ali DERBALA ibid,p20.

2)-Processus de Bologne, vers un espace européen de l’enseignement supérieur, Octobre, 2004.

تم في هذه الندوة عرض للأهداف المرجوة من ندوة السربون حيث تم المصادقة عليها من طرف 29 دولة أوربية ،وتم ضبط مجموعة من الأهداف المرجوة من المبادئ :

- تبني نظام أوربي معروف للرتب الأكاديمية يسهل قراءة الشهادات الجامعية ووضوحها .
- نظام مجزأ إلى طورين.
- الطور الأول قبل التدرج :لاحتياجات سوق العمل ومدته 03 ثلاث سنوات.
- الطور الثاني تدرج :مخصص ومتمم للطور الأول.
- الحركة البشرية (طلبة ،أساتذة ، باحثين).
- ميكانيزم التقييم الدائم الذي يضمن نوعية التكوين المتاح.
- البعد الأوربي للتعليم العالي .

نلاحظ هنا أن تبني هذه الصيغة في أطوار التعليم العالي بأوربا مطابق للنظام المعمول به في الدول الانجلوساكسونية المتمثل في الدرجات 3.5.8.

- رقم 3 ليسانس(LICENCE):يعادل B.A "بايشلور في الفنون " أو الليسانس الممنوحة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة .
- رقم5 ماستر (MASTER):وهو M.A ماستر في الفنون يعادل بكالوريا +5 مثلما هو موجود في النظم الجامعة في مختلف الدول والذي يعني فترة التعليم الطويل المدى.
- رقم 8 دكتوراه (DOCTORAT):وهي دكتوراه في الفلسفة وعلى هذا التخطيط ولد نظام ل.م.د [1]

نجد أن الهدف من تبني الجامعات الأوربية لهذه الهندسة التكوينية يتمثل في معالجة ظاهرة النقص الكبير للطلبة في هذه الدول وبالتالي جذب الطلبة وخاصة النجباء منهم من قارات أخرى إلى أوربا خاصة طلبة المغرب العربي والشرق الأوسط .

1)–عبد الكريم حرزالله ،كمال بداري مرجع سابق ،ص14

4.3.لقاء برشلونة2000:

اجتمعت حوالي 300مؤسسة أوربية الاتحاد الأوربي وإعادة تأكيد الاتفاق حول نظام التعليم العالي الأوربي يعرف هذا التصريح بتصريح Salamanque [1]،حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوربا أكثر الأماكن تنافسا في العالم وهذا ابتداء من سنة 2000 ،ومن اجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء بعدة إصلاحات في ميادين عدة منها :الاقتصاد ، سوق العمل ،البيئة وخاصة تطوير الموارد البشرية [2].

5.3.ندوة براغ 19 ماي 2001:

تم التأكيد خلالها على أهداف بولون وأضافت هدف جديد هو التكوين مدى الحياة مع ضرورة مشاركة مؤسسات التعليم العالي والطلبة في ترقية الفضاء الأوربي في مجال التعليم العالي الإقرار على ما يلي :

- تنمية الحركية وتعزيز برنامج التبادل.
- تنظيم التنوع.
- إعادة النظر في أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين فيه .
- تعميم نظلم الأرصدة.
- تقوية الجاذبية الأوربي في ميدان التعليم العالي[3] .

6.3.ندوة برلين 2003:

جاءت ندوة برلين في 18-19 سبتمبر 2003 تم استعراض التقدم المحرز من ندوة براغ و تحديد الأولويات والأهداف على المدى القصير (لل20 شهر المقبلة)،[1] واهم ما جاء فيها هو الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي والذي تم التطرق إليه اول مرة ، كما

---

1)- Processus de Bologne, Op.Cite

2) -فهيمة ديب ،مدى استجابة الإجراءات التطبيقية للأهداف الرئيسية لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية ،دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة والمركز الجامعي البرج ،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا ،2004-2006،ص98.

3)-عبد الكريم حرز الله ،كمال بداري،مرجع سابق ،ص22

تم التحدث عن مشروع التقليل من الفوارق الفردية ،كما طالب الطلبة بتثمين شروط الحياة داخل الجامعة، وعليه ابتداء من سنة 2005 يطلب من جميع البلدان الممضية الشروع في القيام بما يلي :

- تبني نظام بطورين .
- التسليم المجاني و الأوتوماتيكي لكل خريجي جامعة لملحق بالشهادة باللغة الأكثر انتشارا.
- المبادرة في وضع نظام النوعية .[2]

7.3. ندوة بارغن 2005:

في ماي 2005، تم عقد لقاء وزاري في **بيرغن** بالنرويج و تم فيها الترحيب بخمس دول جديدة (أرمينيا، أذربيجان، جورجيا، مولدوفا، أوكرانيا) في المنظمة،وكذا مشاركتها في عملية مسار بولونيا وتم التقرير بضرورة توسيع دائرة النقاش والتشاور وإضافة أعضاء كل من الاتحاد الأوروبي للتدويل التعليم والتربية في أوروبا **(EI)**والرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (**ENQA**)واتحاد أرباب العمل والصناعيين في أوروبا.**(UNICE)**كما أكد الاجتماع أن أولويات مسار بولونيا أصبح أكثر واقعية. جاءت هذه الندوة لتقيم نصف مسلك الإصلاح وتحديد الهداف المرجوة الى غاية سنة 2010واكدّت حوصلة تقييم المرحلة على ما يلي :

- تسجيل صعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات لذلك طالب الاجتماع

الحكومات والمتعاملين الاجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاصلي الليسانس مع إمكانية الالتحاق بمناصب مناسبة في المصالح العمومية .

- ضمان النوعية حيث سجل وضع نظام لضمان النوعية لدى مختلف الدول مبني على معايير موحدة سطرت في إطار اجتماع برلين .

---

1)-Processus de Bologne, Op. Cite.

2)- عبد الكريم حرز الله ،كمال بداري ،المرجع سابق ، ص 22.

- الاعتراف بالشهادات وبفترات الدراسة في غالبية الدول المنظّمة للمشروع الاجتماع يوصي الدول غير المنظمة في التعجيل بالالتحاق بالمشروع.

ومن بين الأولويات المحددة في هذه الندوة هو التركيز على أهمية التعليم العالي من اجل تعميق اكبر للبحث ،هذا الأخير يعتبر حجر الأساس للتعليم العالي يعمل على التطور الاقتصادي والثقافي للمجتمعات ويعمل أيضا للوصول للمكانة المرجوة [1].

و في سنة 2007، تم عقد اجتماع آخر في لندن بانجلترا وتم الترحيب به بدولة مونتيقرو كعضو جديد في مسار بولونيا وبالتالي أصبح العدد الإجمالي للدول المنظمة ب 46 دولة وقد ناقش الوزراء في هذا اللقاء الوزاري ما يلي :

- ❖ تقييم إستراتيجية عملية بولونيا في سياقها العام وبالتالي وضع تقرير عن انجازات بولونيا لحد ذلك اللقاء.
- ❖ إثارة نقطة البعد الاجتماعي الذي يكون نتيجة لحركية الطلاب والباحثين والأساتذة.
- ❖ التطرق إلى فكرة قابلية المنح والقروض.
- ❖ تقييم السجل الأوروبي الخاص بالوكالات المسئولة عن ضمان الجودة في التعليم العالي[2].

من خلال ما سبق يتضح أن نظام ل م د مرّ بالعديد من المراحل لظهوره كبرنامج تعليمي وتكويني كل مرحلة تكمّل المرحلة السابقة ويعتبر النظام الانجلوساكسوني BMP ، PH.D، Master، Bachlor النسخة الأصلية للنظام الفرنسي[3] L M D ، و كل هذا من اجل إتمام بنائه وإخراجه في صورته الحالية من مراعاة لكل الخصائص العولمة والشمولية والسرعة التي بات يتميز بها عصرنا الحالي التي تلخصت في عمومها في تفضيلها للغة الحوار والتناسق على إجبارية فرض التطبيق. [4]

1)–عبد الكريم حرز الله كمال بداري ،مرجع سابق ،ص24.

2)–فهيمة ديب ،آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،اطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،قسم علم النفس ،سطيف ،2014،ص ص 96–97.

3)-ALI DERBALA, Op cite, p12

4)–عبد الكريم بداري ،كمال حرز الله ،مرجع سابق ،ص24.

4:أهداف النظام التعليمي L.M D:

إن شروط التنافس القائم حاليا في العالم المتقدم فرض على أوربا أن توحد نفسها في مجالات مختلفة منها مجال التربية والتكوين ،هذا الأخير الذي تسعى من خلاله أوربا إلى الوقوف على قمة مجتمع المعرفة في حدود 2010حيث يستقر التنافس على توحيد نظام التعليم ل م د الذي من بين أهدافه :

1.4.الحركية :

والتي نقصد بها تسهيل حركية ودوران الطلبة الأوربيين على المستوى الوطني والدولي

وهذا من اجل المساهمة في توحيد أوربا وإزالة الحدود السياسية بين دولها ،مما يتيح لهم التفتح على الثقافات العالمية فالطالب ليس مجبر على استكمال دراسته في نفس البلد بل يستطيع التنقل من دولة إلى أخرى ،كما انه غير مجبر أن يكمل شهادة الليسانس في ثلاث سنوات أو شهادة الماستر في 5 سنوات بل يمكنه أن يوقف مساره الدراسي لأسباب مهنية أخرى ويواصل دراسته من جديد دون الرجوع إلى نقطة الصفر ،كما أن تسهيل الحركية سواء الطلبة أو الباحثين أو الأساتذة تساهم في جعل أوربا على قمة سلم مجتمع المعرفة الدولي وهذا من خلال سهولة التنقل بين مختلف الجامعات الأوربية[1]،وقد أعطت الباحثة فهيمة ديب أنواع من الحركية :

1.1.4.الحركية الدولية الفردية:

هي عبارة عن تنقل الطلبة والباحثين من مؤسسات التعليم العالي من دولهم الأصلية إلى جامعات لدول أجنبية وهذا في إطار تواجد فردي.

وتأخذ الحركية الدولية الفردية نمطين حيث تعتمد على :

- البعثات العلمية إلى الخارج؛
- الإشراف المشترك الدولي للأطروحات (الماجيستير،الدكتوراه).

1)– وردة تغليت ،مدى مساهمة نظام ل م د في تخفيض نسبة البطالة ،دراسة ماجستير ،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،جامعة فرجات عباس ،سطيف،2009،ص78.

تنقسم البعثات العلمية للخارج إلى نوعين. النوع الأول هو عبارة عن منح مقدمة من طرف السلطات أو الحكومة للطالب أو الباحث لإكمال دراسته أو أطروحة التخرج في الجامعات الأجنبية مقدمة من طرف وزارة الشؤون الخارجية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أما النوع الثاني هو عبارة عن منح مقدمة من طرف الحكومات الأجنبية حيث أنها تحدد عدد الطلبة والتخصصات وفي أغلب الأحيان تكون تخصصات دقيقة ،تكنولوجيا،تقنية....الخ، ضف إلى ذلك أنها تشترط الطلبة الأوائل على دفعاتهم وهذا تحت مسؤوليتها المالية. هذه الحركية تكون في إطار اتفاقيات وبروتوكولات موقعة بين الدول أي أنها سياسية بالدرجة الأولى تحمل في طياتها بنود تخص التعليم العالي والبحث العلمي .

أما في ما يخص الإشراف المشترك الدولي للأطروحات الماجستير والدكتوراه ،فالهدف منه هو تعزيز الحركية الدولية للطلبة خاصة منهم طلبة الدكتوراه وتشجيع التعاون العلمي بين الجامعات وتكون مدة تنقل خاصة منهم طلبة اللذين هم في طور تحضير الدكتوراه تتراوح بين 06 و18 شهرا.

2.1.4.الحركية الدولية في إطار التعاون العلمي :

هي عبارة عن إجراءات متكاملة تهدف إلى تطوير التعاون العلمي والتكنولوجي المتميز بين مخابر البحوث لمجموعة من البلدان ويشترط على مخابر البحوث أن تكون ذات صلة أو تابعة لمؤسسات عامة أو خاصة للتعليم العالي أو مؤسسات بحثية أو شركات.

إن البحوث المقدمة في هذه البرامج يجب أن تكون بشراكة عدة دول التي من شانها تسهيل حركية الباحثين و فرق البحث للمشاريع التي هي في طور الانجاز ،وتكون وجهة الحركية نحو البلدان المشاركة في هذه البرامج البحثية ومن بين البرامج الدولية للتعاون العلمي نجد برنامج « **PAI** » والذي نقصد به برامج العمل المتكاملة هذه الأخيرة تهدف إلى تعزيز التعاون العلمي الدولي والعمل على تقديم المساعدة للتقارب بين مجموعات البحث المتنوعة ،وبناء وحدات بحث مشتركة وحاليا نجد « **PAI** » تنضم إليها 51 دولة

منها 31 دولة أوروبية تعمل في الوقت الراهن على 2500 مشروع بحث مشترك وعلى هذا العدد الضخم من المشاريع تمت حركية وتنقل 10000 طالب وباحث بين مختلف الدول المشاركة في . « **PAI** »

كما نجد برنامج كومينيوس ،ايراسموس ماندوس ،ليوناردو ديفنشي وأخيرا ايراسموس من اجل الكل التي تعتبر من أهم البرامج التعاون العلمي التي تدفع وتشجع الحركية الدولية للطلبة والباحثين الشباب في أوروبا،ولكنها متفتحة على دول العالم. تتم هذه الحركية على مستوى مراكز و مخابر البحوث العلمية ،وفق اتفاقيات علمية موثقة ومصادق عليها من قبل مسئولين هذه المؤسسات البحثية والعلمية وليس على مستوى الحكومات أو السلطات السياسية.[1]

4.1.3.الحركية الدولية في القطاع الخاص :

يقصد بها مدى إرسال واستقبال الطلبة والباحثين والمهندسين والتقنيين في مؤسسات التعليم العالي الخاصة ووكالات وشركات ومخابر البحوث الخاصة من مختلف الدول، هذه الحركية التي نجدها نشطة جدا لأن القطاع الخاص في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي متطور بحجم كبير ويجلب أموالا كبيرة رغم أن هذا التطور يختلف من شركة إلى أخرى و من وكالة إلى أخرى ،إلاّ أن حجم البحث والتطوير موجود على نطاق واسع خاصة بعد خلق شركات المتعددة الجنسيات في البحث العلمي ما دعّم وساهم في تطوير وتفعيل الحركية وتنقل الطلبة والباحثين.[2]

4.1.4.الحركية الدولية لهيئة التدريس (الأساتذة المحاضرين) :

وهي تنقل أعضاء هيئة التدريس المتمثلة في الأساتذة بين مؤسسات التعليم العالي وهذا من أجل إلقاء محاضرات ودروس في مؤسسات التعليم العالي متعاقدة مع المؤسسة الأصلية التي ينتمي إليها الأساتذة ،وتكون فترة تنقل الأساتذة محددة في بروتوكولات مؤسسات التعليم العالي العامة أو الخاصة. هذا النوع من الحركية تحمل في طياتها تبادل

1)- HARFI Mohamed et MATHIEU Claude ,Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020, Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France , Paris ;2005,p110
2)- Ibid, p112.

الكفاءات والخبرات في تخصصات معينة وكذلك مقارنة في الطرائق المنهجية و التدريسية ،ومحتوى الدروس والمحاضرات التي سيلقيها الأستاذ المحاضر في الجامعات الأجنبية تكون من إعداد وإشراف وتحضير الأستاذ الذي سيلقي المحاضرة لكن بعد موافقة المؤسسة المستقبلة[1] ...

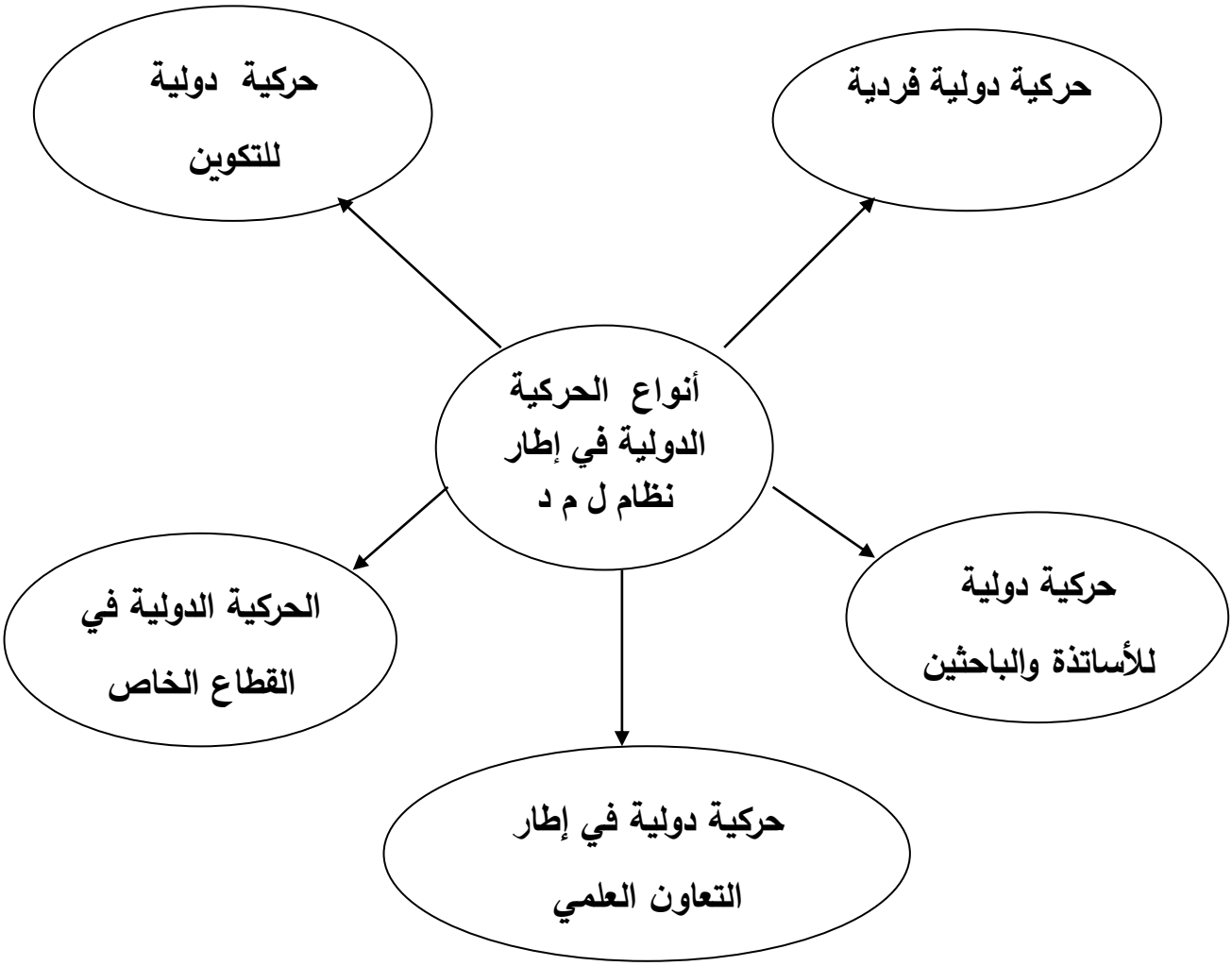
5.1.4.الحركية الدولية للتكوين :

هي تنقل الأشخاص التابعيين لمؤسسات التعليم العالي (أساتذة، إداريين، مهندسين تقنيين ،عمال المكتبات،...) لمدة لا تتجاوز 6 أسابيع وهذا من أجل التكوين و تحسين المستوى في مؤسسات التعليم العالي أو شركات أو مؤسسات تكوينية لبلدان أجنبية أخرى ويدخل في إطار ما يسمى بالتكوين مدى الحياة ،أي أن الأشخاص التابعين لمؤسسات التعليم العالي للإطلاع على ما هو جديد في ميدان عملهم (مكتبات، إدارات أو أمور التقنية، ...). كما تحمل حركية التكوين بعدا آخر ألا وهو التبادل بين أفراد وإطارات المؤسسات الجامعية ومؤسسات المجتمع المختلفة حيث يكون هناك تنقل وحركية بين هذين الأخيرين وذلك من خلال إلقاء محاضرات والقيام بورشات عمل وتدريب من طرف أساتذة جامعيين لعمال وأفراد مؤسسات المجتمع أو العكس أي يمكن لإطارات مؤسسات المجتمع أن تعطي خبراتها الميدانية و ألتشارك في العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم العالي والهدف من هذه العملية هو التقارب بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع وكذا الأفراد المسئولون عن مؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية مهما كان مركزها ،وهذه الحركية بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع تكون على مستوى الوطني كما يمكنها أن تكون على المستوى الدولي.[2]

والمخطط التالي يوضح انواع الحركية الدولية كما يلي:

1)- Agence Europe-Education-Formation France, mai 2009, Bordeaux cedex, France, p04.

2)-ibid,p04.



وكوجهة نظر و من خلال التطرق إلى الحركية الدولية في نظام ل م د نلاحظ انها تسعى حقيقة لجذب الطلبة وإعطاء البعد الدولي للنظام التعليمي ككل والتفتح على الثقافات العالمية الأخرى، فمعنى الحركية هنا هو تنقل الطلبة من الجامعات في الدول الإفريقية إلى الجامعات في البلدان الأوربية اجل استكمال دراساتهم وبحوثهم والأساتذة والباحثين من خلال التدريس و تقديم محاضرات والإشراف على أطروحات التخرج وكذا المساهمة في الأنشطة البحثية والعكس، أي قدوم الطلبة والأساتذة من مختلف الجامعات الأوربية إلى نظيرتها في البلدان الإفريقية للقيام بنفس المهام لكن نعود بهذا الصدد إلى الفكرة التي تناولها Yves Bertrand Djouda Feudjio هل هذه الحركية الدولية يعنى بها فقط الطلبة في الدول النامية؟ وإذا كان لا هل يمكننا تصور ترك الطلبة الأوربيين للمناخ الملائم في الجامعات الأوربية أين تتوفر لديهم الحرية الأكاديمية والوسائل والإمكانيات المتاحة والقدوم للدراسة أو الإشراف على مذكرات التخرج في

الجامعات في الدول النامية ؟ وقبل هذا هل هناك حقا اهتمام من طرف السلطات المعنية بالحركية الدولية للطلبة والأساتذة كما هي منصوص عليها في إطار تبني نظام ل م د ؟

2.4.التوظيفية :

لقد كان لتصريح بولونيا أثرا قويا وايجابيا بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية لاسيما في تحضير ذوي الشهادات للقابلية للاستخدام فقد ركز هذا التصريح على أهمية هذه المسألة كون أوربا كلها معنية بهذا الهدف .حيث أكدت دول الاتحاد الأوربي بان التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي واعتبرت هذه الدول بان تصريح "بولونيا" يعزز هذا المفهوم ،فمثلا تؤكد دولة السويد على أهمية التعاون بين مؤسسات التعليم العالي فتعتبرها مهمة طبيعية وسهلة وقد بذل جهدا للاستجابة لحالات المجتمع ،أمّا فرنسا فقد أكدت تركيزها على الاحترافية كحجر زاوية لسياستها الوطنية في مجال التعليم العالي الأمر الذي انعكس بوضوح على العقود المبرمة بين الوزارة وكل جامعة لمواجهة الندرة المتزايدة للكفاءات واليد العاملة.

وإذا ما تم إسقاط هذا الهدف على الواقع نجد أنّ الجامعة الجزائرية كانت تعاني من الفجوة بينها وبين محيطها السوسيواقتصادي نتيجة غياب الحوار بينهما فهذا الهدف "التوظيفية " في نظام ل م د يقوم أساسا على تكوين الطلبة على أساس الطلب الاجتماعي القائم على فلسفة الحوار مع مؤسسات هذا الأخير سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تربوية وهنا يتم إدراج الليسانس و الماستر المهنيين في هيكلة التعليم العالي لجميع التخصصات إضافة إلى عقد اتفاقيات مع مختلف المؤسسات المذكورة وغيرها إلا أن الجامعة الجزائرية بعيدة كل البعد عن هذا الهدف حيث ومنذ تبني هذه السياسة التعليمية الجديدة ل م د لم تسعى لفتح المسارات المهنية (ليسانس ، ماستر) وذلك لغياب عقود الشراكة والموجود منها غير مفعّل في الوسط الجامعي فاقتصرت على فتح العديد من التخصصات الجديد التي لم تكن موجودة من قبل إبان النظام الكلاسيكي القديم ،هذا من جهة ومن جهة أخرى لازال المجتمع لا يعطي ثقته في مخرجات الجامعة الجزائرية،وإذا ما عدنا إلى الجانب الاقتصادي فالمجتمع الجزائري لا يملك اقتصادا قويّا و كافيا من مؤسسات وشركات كبرى تحمل على عاتقها مخرجات الجامعة ،فهذا الهدف

يعتبر روح وفلسفة هذا النظام يسعى من خلاله إلى القضاء على البطالة وتقوية العلاقة بين الجامعة والمجتمع ككل.

3.4.الجاذبية:

استقطاب وجذب الطلبة من مختلف الدول خاصة أولئك الذين يملكون مهارات وقدرات عالية وهذا من خلال تحقيق الكفاءة الأكاديمية و النجّاعة العلمية لمناهج التعليم العالي ،وقيمة الشهادة المتحصل عليها من الجامعة الأوربية وتسهيل الحركة الطلابية هذا الشيء الذي من شانه أن يحقق هدف أوربا المتمثل في جعلها تحتل قمة مجتمع المعرفة في العالم وهناك جوانب عديدة تجذب الطلبة والأساتذة والباحثين للجامعات خاصة منها الأوربية والتي أوجزتها الباحثة فهيمة ديب فيما يلي[1] :

1.3.4.الجاذبية العلمية :

تتميز مؤسسات التعليم العالي في الدول الأجنبية خاصة منها المتقدمة بمجموعة من المميزات المثيرة وامتلاكها لكثير من المؤهلات العالية والقوية ما جذب الأنظار واستقطب همم طلبة العلم سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج ويمكن حصر معظم ما تتميز به علميا هذه الأخيرة ما جعلها تستقطب مئات الآلاف من الطلاب الأجانب والدوليين في مؤسساتها نجد ما يلي :

- إنفاق ميزانية ضخمة على مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، إذ وفقا لبيانات

البنك الدولي وفي تقريره السنوي الصادر سنة 2003 بلغ إنفاق دولة السويد من ناتجها القومي الإجمالي 3.02% أما الولايات المتحدة الأمريكية فبلغ 2.47% وفرنسا 2.34%،اليابان 2.84% أما سويسرا فبلغ 2.68% رغم اختلاف نسب الإنفاق فهي تمثل مبالغ كبيرة و طائلة جدا مقارنة مع إنفاق الدول العربية فإننا نجد أول دولة تستثمر في البحث العلمي هي دولة الكويت وهذا ب 0.3% من إنتاجها القومي.

1)–فهيمة ديب، افاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ،ص 134–138.

- مصادر تمويل التعليم العالي وأنشطة البحث والتطوير إذ لا تعتمد على مصدر واحد وهو دعم الحكومات بما لديها من مصادر مستقلة مثل تسويق نتائج البحوث، الاستشارات، تكاليف الدراسة والاستثمارات.

2.3.4.الجاذبية الثقافية والاجتماعية:

يمكن أن تتبلور الجاذبية الثقافية والاجتماعية للطالب الأجنبي في ما يلي :

- اكتساب لغات أجنبية جديدة التي تؤهله لاكتساب المعلومات وتحصيل المعرفة العلمية.
- بناء شبكة من العلاقات مع أفراد وأصدقاء جدد من دول مختلفة وهذا ما يؤهل الطالب الأجنبي
- إلى اكتشاف ثقافات وعادات وتقاليد مختلفة ولمناطق عديدة ؛وهذا يساهم بدوره في الانفتاح على ثقافات العالم وبالتالي يؤدي إلى تنمية شخصيته.
- اكتشاف ثقافة وأماكن وآثار وسياحة البلد المستقطب.

وقبل استكمال آليات جذب الطلبة نعلّق على هذه النقطة حيث أن الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل م د وبعد تعميمه في مختلف الجامعات اصطدمت بمشكل صعوبة تنقل الطلبة على المستوى المحلي من جامعة إلى أخرى من اجل استكمال دراستهم وهذا المشكل راجع لعدم توحيد المقاييس الخاصة بالتخصص الواحد، إضافة لعدم توحد البرامج الدراسية والمقاييس والمعاملات مما انعكس على نوعية الشهادة المقدمة التي لم تعد موحدة ، وبالتالي فحركية الطلبة الوطنية لم تكن مسموح بها حيث أنّ عملية الاختلاف في البرامج منصوص عليها من قبل الوزارة التي أدركت هذه الأخيرة ضرورة الاتجاه نحو طريقة موحدة وتصبح كل الجامعات متجانسة فيما بينها حول التخصصات والبرامج وتسهل بذلك عملية تنقل الطلبة حيث تم تخصيص ندوات لرؤساء الميادين من اجل التحاور والتشاور معهم ومعرفة اقتراحاتهم وهذا ما ينافي مبدأ نظام ل م د ...

3.3.4.التعاون البحثي :

تقوم هذه الطريقة على إبرام اتفاقيات دولية تعاونية في مجال البحث العلمي تمكن هذه الاتفاقيات من :

- انجاز مشاريع بحثية بمساهمة باحثين ينتمون إلى جامعات مختلفة ولتحقيق ذلك

وجدت عدة برامج نجد منها البرامج الأوروبية التالية **ESPRIT** و**CMCU** وكذلك البرنامج الأوروبي ألمغاربي **TASSILI**.

- القيام بزيارات علمية لمراكز بحوث الجامعات الأخرى، هذه الزيارات مفتوحة لطلبة الماجستير والدكتوراه وكذلك لأعضاء هيئة التدريس ولنا في البرنامج الأوروبي **CIES** مثال على ذلك.
- التعاون وتبادل الخبرات في نطاق برامج الماجستير ومثال على ذلك برنامج.**ERASMUS**
- القيام برسالة الماجستير أو الدكتوراه تحت إشراف أعضاء هيئة تدريس ينتمون إلى جامعات مختلفة[1].

4.3.4.برامج خاصة للطلبة والباحثين الأجانب :

تسعى جامعات الدول المتقدمة منذ سنوات الماضية إلى تحسين مستوى التدريس والبحث في كلياتها و هذا بصفة عامة ،أما فيما يخص الأجانب فإنها بدأت في تطوير مشاريع وبرامج مخصصة للطلبة والباحثين الأجانب في محاولة لاستقطاب أكبر عدد ممكن وهذا من خلال توفير مناخ أكاديمي دولي لهذه النخبة.

5.3.4.فتح فروع للجامعات الأجنبية في الدول النامية :

شجع العديد من الجامعات العالمية على افتتاح فروع لها في دول أخرى كأحد آليات جذب طلبة تلك البلدان خاصة الذين يطمحون إلى مواصلة دراساتهم في الجامعات الأوروبية والأمريكية ولكن ظروفهم حالت دون ذلك وهذا بسبب العامل الاقتصادي أي

1)فهيمة ديب، آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ،ص 135.

عدم توافر مستحقات السفر والإقامة وحقوق التسجيل وما إلى ذلك، لهذا وخدمة لمصالح تلك الجامعات الأجنبية بالدرجة الأولى ثم خدمة لطلاب البلد المضيف تم فتح فروع عديدة لجامعات أجنبية عالمية في الدول العربية ومنطقة الخليج والعالم الثالث نذكر منها افتتاح فرع لجامعة السوربون الفرنسية العريقة في عاصمة الإمارات العربية المتحدة أبو ظبي ،أما دبي فهناك العديد من فروع الجامعات الاسترالية ،الهندية ،البريطانية ،الروسية وغيرها والتي تتمركز فيها قرية المعرفة. في قطر،تم تأسيس المدينة التعليمية التي توجد بها العديد من فروع الجامعات الأمريكية الرائدة في مجال الطب والإدارة و التصميم.

إضافة إلى أن هناك أخرى يسعى هذا النظام إلى تحقيقها نذكر منها:

6.4.ترقية النّجاعة والنوعية في التكوين :

حيث يسعى هذا نظام إلى تحقيقها في البرامج التكوينية في أنظمة التعليم العالي والبحث العلمي وهذا من خلال تغيير عدة أمور نجد منها:

- تغيير مسارات الدراسة إذ أصبحت هناك نوعين من مسارات الدراسة أما مسار أكاديمي أو مسار مهني.
- ظهور تخصصات وإلغاء أخرى هذا الذي أدى إلى تغيير من حيث الشهادات المسلمة من طرف مؤسسات التعليم العالي وبالتالي ظهور شهادات وإلغاء أخرى.كذلك تقليص الحجم الساعي ومدة التكوين إلى اقل حد ممكن.
- التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين، خاصة ونحن نعيش مع سرعة رهيبة في حركة المعرفة وكذلك من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط (الاستجابة إلى حاجيات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع
- تشجيع العمل الفردي للطالب وتثمينه وتشجيع المنافسة بين الجامعات ولتحقيق هذا الهدف دعي الفضاء الأوروبي للتعليم العالي جميع الجامعات ومؤسسات

التعليمية العليا الأخرى والوكالات الوطنية إلى الجدية لتحقيق النّجاعة المعرفية وتحسين النوعية الأكاديمية

7.4.ترقية الحركة التّمهينية والتكوين مدى الحياة :

تسعى مؤسسات التعليم العالي أثناء تطبيقها لنظام**LMD**إلى خلق فضاء موسع مع المؤسسات العمالية. حيث تكون محتويات برامج التكوين مستجيبة لانشغالات المؤسسات الاجتماعية واقتصادية، وكذلك الرد على التحديات الكبيرة التي يواجهها المجتمع بالإضافة إلى خلق قنوات تسمح بوصول نتائج الأبحاث التي تجريها الجامعة إلى المجتمع. وبالإجابة على اهتمامات مختلف القطاعات يتم تفعيل دور التعليم العالي في سوق العمل، وهذا عن طريق رفع الكفاءة المهنية لليد العاملة المتخرجة من الجامعة.

وفي هذا الإطار يسعى نظام التعليم العالي إلى التكوين مدى الحياة، أي رغم خروج الطالب (الذي سوف يصبح فيما بعد عامل) من الجامعة والتحاقه بسوق العمل إلا أنه يكون مستمرا في علاقته معها وهذا عن طريق الرّسكلات و التربصات والدورات التدريبية، وهذا بسبب استحداث وتطور العلم والمعرفة والتكنولوجيا بصفة مستمرة والتي يجب عليه أن يكون ملما بها، وبالتالي فإن نظام**LMD**وفّر نظام مرن ومتفتح يتاح في كل أطوار الحياة. ولتحقيق هذا الهدف، سعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى إشراك المحترفين من سوق العمل وممثلين مهنيين في نظام التعليم بالمؤسسات الجامعية.[1]

8.4.ترقية البعد الإنساني في نظم التعليم العالي :

يهدف فضاء الأوروبي من خلال أنظمته التعليمية إلى ترقية البعد الأوروبي وكذلك الدعوة إلى القيم والسلام والإنسانية، وهذا من خلال تقوية المهمة الثقافية والتربوية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات كترقية مفاهيم التسامح، احترام الآخر، السلام...الخ[2].

وانطلاقا من الأهداف السابقة نلاحظ أن نظام ل م د حقيقة يعمل على ترقية المعرفة والموارد البشرية من خلال تغيّر النظرة إلى التعليم والعلم بصفة عامة وإتباع أنجع الآليات

1)–فهيمة ديب، افاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ،ص 108.
2)- Processus de Bologne, OP.CITE, p04.

والسبل للاستفادة من الخبرات والمهارات لصالح مجتمعها كما أنّ أهدافه تتضمن الاتجاهات الحديثة للتعليم في عصر العولمة ،رامية بذلك إلى العديد من الأبعاد التي نتناولها في ما يلي:

5:أبعاد النظام التعليمي ل م د :

1.5.البعد السياسي لنظام ل م د :

يتجلى البعد السياسي لنظام **ل .م.د** في التعليم العالي أن دول العالم لاسيما الدول الأوروبية والأمريكية قد استخدمت التعليم العالي لتدعيم شؤونها السياسية ومن بين هذه الأخيرة نجد :

-بعد تصدع المعسكر الشيوعي وظهور القطبية الأحادية التي أدت إلى تزعم أمريكا قمة العالم وهذا على مختلف المستويات والمجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو تكنولوجيا أو علمية أو رياضية ...الخ، كذلك بعد اجتياح ظاهرة العولمة والتي نقصد بها تجاوز الأفكار والخبرات والتكنولوجيات والعلوم...الخ الحدود الجغرافية إلى دول العالم وهذا بفعل تطور وسائل النقل والاتصال[1].

حيث نجد أن بعض المفكرين قسموا العولمة إلى جانبين مختلفين ؛ فهناك جانب موضوعي يتمثل في المعلومات المكتوبة والمرئية التي عمت الكرة الأرضية بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهناك جانب إيديولوجي الذي يحاول فرض أفكار اقتصاد السوق ومبادئ الثقافة الغربية على العالم وهذا بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والحروب إن لزم الأمر، أما في المجال التربوي، نجد أن الدول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي ومناهج التكوين وهذا عن طريق تسهيل وتدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة، الباحثين وحتى العمال وهذا بين مختلف الدول الأوروبية والتي تهدف إلى:

- تبادل الخبرات والمعارف والتكنولوجيا.

1)-حجازي مصطفى ، العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد 2 ،1999،ص 16.

- ❖ إزالة الحدود السياسية بين الدول الأوروبية.

ولتحقيق هذا الغرض، لجأت الدول الأوروبية إلى توحيد أنظمة التعليم العالي مما أدى إلى ظهور نظام**LMD**وهذا من أجل المساهمة في توحيد أوروبا وكذلك من أجل التصدي للمنافسة الأمريكية والآسيوية.[1]

كما يظهر البعد السياسي في نظام **ل م د** من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين ومناهجه التعليمية، حيث تتضمن موضوعات كالسلم العالمي، نزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الأجناس، وبين الذكور والإناث وحماية الضعفاء والديمقراطية، وحقوق الإنسان بشكل عام[2].

2.5.البعد الاقتصادي لنظام ل م د :

حيث أصبح التعليم العالي تغلب عليه الصيغة الاقتصادية أكثر من أي وقت مضى،إذ لم يعد الصراع حول على رأس المال أو المواد الخام وإنما أصبح التنافس على المعرفة هذا لأنها هي التي تصنع القوة ،حيث أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها والياتها وفي نظم إنتاج المعرفة وبالتالي أصبحت الجامعة مصنعا لإنتاج المعرفة وتصديرها[3] ،كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية والتجارية الدولية والبنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم لاسيما التعليم العالي إذ نجد من بين هذه السياسات والمبادئ المفروضة ما يلي :

تطبيق مفهوم جودة الإنتاج بأقل تكلفة؛ حيث كيف نظام **LMD** هذا المعيار في التعليم العالي وهذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا أي خلق نوع من النجاعة والنوعية في التكوين وبالتالي تكون مخرجات مؤسسات التعليم العالي ذات جودة عالية أي

1)–فهيمة ديب، أفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ، ص105.

2)– رشدي احمد الطعيمة، محمد بن سلمان البندري ،التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير ، دار الفكر العربي،مصر ،2004،ص 319.

3)–محسن احمد الحضيري،اقتصاد المعرفة ،مجموعة النيل العربية ،القاهرة ،ط1،2001،ص08.

تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق وعالمية التكوين[1].

أما فيما يخص بأقل تكلفة وهذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا من 4 إلى 6 سنوات يصبح عدد سنوات التكوين في طور التدرج أو الليسانس إلى 3 سنوات ومن ثلاث سنوات ماجستير إلى عامين في الماستر ومن خمس سنوات إلى ثلاث سنوات في طور الدكتوراه ،إذا تقليص مدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب وبالتالي هنا نكون قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف وتقليل تكاليف التعليم العالي في نظام**LMD**لم تكتفي بتقليصها للطالب فقط و أنما مست تكاليف الأستاذ كذلك وهذا من خلال تجميع مختلف التخصصات والفروع تحت ميدان واحد وبالتالي نكون هنا قد اختزلنا عدد الأساتذة أو بمعنى آخر تمّ تسخير وتوفير عدد الكبير من الأساتذة لكل تخصص إلى ميدان واحد بأقل الأساتذة والذين يمثلون مبلغ معين من الأجور والمنح التي وجب توجيهها إلى أمور أخرى.

كذلك من بين أبعاد الاقتصادية لنظام**LMD**أنه طبق مبدأ خوصصة التكوين والتي ينصّ عليها الاقتصاد في التعليم العالي وهذا من أجل ضمان جودة التكوين أولا، وثانيا من أجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها خاصة وأن معونات ونفقات الحكومية أصبحت ضئيلة وهذا بعد تدفق وازدياد عدد الطلبة المسجلين بها، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي اخذ أشكال متعددة منها :

- مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة.
- البحث العلمي.[2]

كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين والتي نقيسها من خلال طرق التدريس،المناهج، الوسائل الديداكتيكية...الخ، إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي

1)فهيمة ديب، أفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ،ص 105.

2)–لمياء محمد السيد ، العولمة و رسالة الجامعة ،ط01، الدار المصرية اللبنانية،مصر ،2000،ص39

سوف يؤدي إلى المنافسة بين هذه الأخيرة، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها خاصة ونحن في عصر البقاء للأقوى .

أيضا معيار مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات ويتم هذا من خلال إنتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف التأهيلات والتي تستعمل في مختلف الممارسات الاقتصادية والاجتماعية والتي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية وبناء المجتمع[1].

3.5.البعد الاجتماعي لنظام ل م د :

يتجلى البعد الاجتماعي لنظام**LMD**في إشراك الطلبة والأساتذة وهذا عن طريق فتح

مجال التشاور والنقاش معهم في أمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي وهذا باعتبارهم أطراف فعالة في عملية إصلاح التعليم العالي إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسئولين والسياسيين وصناع القرار فقط وإنما هو مسؤولية الجميع[2].

من خلال ما تم التطرق إليه نلاحظ أن الإصلاح الجديد ل م د شامل من كل الجوانب حيث اخذ بعين الاعتبار الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية أين أصبحت ميزة العصر الحالي البحث عن بدائل إصلاحية أنجع للرقي بالتعليم العالي وليتمكن بذلك من مجارات التغير المتسارع ،من هذا المنطلق كان من الضروري إلقاء نظرة على توجهات النظام التعليمي الجديد لمعرفة ما إذا كانت تتماشى ومتطلبات العصر .

6:توّجهات النظام التعليمي ل.م.د. :

1.6.تتجير و تسليع التعليم العالي:

تعتبر منظمة التجارة الدولية هي أولى المؤسسات التجارية التي أدخلت التربية والتكوين في جدول أعمالها، كما تعتبر أولى من استخدم مفهوم تتجير و تسليع التعليم، واعتمد نظام**LMD**هذا التوجه كأحد ابرز توجهاته في التعليم العالي حيث اعتبره على أنه

1)–رشدي احمد الطعيمة ،محمد بن سلمان البندري ،مرجع سابق ،ص 37.

2)فهيمة ديب، آفاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ، ص107.

منتوج قابل للتسويق يباع ويشترى مثله مثل أي سلعة أو بضاعة أخرى، والحقيقة أن ما شجع على تتجير التعليم العالي هو:

- تغير اتجاهات الأفراد نحوه– التعليم العالي – حيث في السابق كان ينظر إلى

التعليم العالي على أنه خدمة عمومية يستفيد منها المجتمع، وبالتالي يكون من الضروري إجلاله وتقديره، أما في الوقت الحالي فإن اتجاهات المجتمع نحو التعليم العالي قد تغيرت أو بدأت تتغير وأصبح الناس ينظرون إليه على أنه منفعة شخصية، يستفيد منها أولئك الذين يدرسون ويبحثون، ومن هنا فإن على المستفيدين من تلك المنفعة أن يدفعوا الثمن مقابل الحصول عليها، كما يدفعون للحصول على أي منفعة أخرى.

2.6.خوصصة التعليم العالي:

حيث تبنى نظام**LMD**هذا المعيار كاستجابة لعدم وفاء الحكومات بمتطلبات توفير نوعية جيدة من التعليم ومن أشكال خوصصة التعليم :

- ظهور المدارس والجامعات الخاصة وانتشارها بسرعة كبيرة.
- تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها في صورة رسوم وضرائب وغيرها.
- تطبيق نظام القروض الطلابية، حيث يقوم أحد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته، ثم يقوم البنك باستردادها بعد تخرجه مع فائدة محددة.[1]

3.6.التعاون والشراكة مع المنظمات والهيئات الدولية:

ينصّ هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي والقائم على التضامن والاعتراف والدعم المتبادل، إذ لا يمكن لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دور مهم في تنمية وتطوير المجتمع، حيث نجد في كل مناطق العالم هناك تأكيد على دور الاعتراف بالدروس وبالشهادات وعلى إنشاء وتطوير الشبكات لتسهيل عملية التعاون،كما تمس العلاقات

1)–لمياء محمد السيّد ،مرجع سابق ،ص91.

الدولية في هذا المضمار التبادل الطلابي والأساتذة والموظفين ونشاطات أخرى للتعاون الجامعي كتبادل البحوث العلمية وهذه الشراكة بين الجامعات والمنظمات الدولية إنما هي نتاج للشراكات الاقتصادية العالمية بين الدول [1] ...الخ.

4.6.الجودة في التعليم العالي :

يسعى نظام**LMD**من خلال هذا المعيار إلى رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم، بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسود فيه التنافسية ولا يعترف إلا بالخريج ذو الجودة العالية.[2] ،والجودة هنا تشمل كل الوظائف والنشاطات الأساسية للتعليم العالي والتي نذكر منها: البرامج الدراسية، طرق التدريس، البحث ومستوى الباحثين، الأساتذة، الطلبة، المنشآت والمصالح في الوسط الجامعي...الخ، لهذا فإن نظام**LMD**يسعى إلى زيادة الاهتمام العلمي والعملي بالجودة في التعليم العالي شمولا .

5.6.تمويل التعليم العالي:

كانت جامعات بلدان المتقدمة والنامية على حد السواء تحصل على كل أو معظم الموارد المالية من طرف حكومات بلدانها، وكانت تلك الموارد كافية لتسيير كل شؤونها، ولما زادت أعداد الطلبة أصبحت الحكومات غير قادرة على مواصلة تمويل الجامعات، حيث أصبحت الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تنظر أو ترى نفسها في موقف صعب إذ لا بد من البحث عن مصادر مالية أخرى بديلة أو إضافية تضيفها إلى نفقات المخصصة من طرف الدولة.

وهذا ما دعي إليه **المؤتمر العالمي حول التعليم العالي لعام 1998 وبالضبط في المادة 14** .ومن بين الحلول التي يؤكد نظام**LMD**عليها حتى تتمكن الجامعات في مساعدة تمويل نفسها نجد :

1)–فهيمة ديب، افاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،مرجع سابق ،ص 98.

2)– متولي صلاح الدين ،التربية و مشكلات المجتمع ،ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،مصر ،2003 ، ص188.

- فرض الرسوم الكاملة أو البعض منها على الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي وهذا بدل التعليم المجاني الذي كان ممارسا في السابق.
- تسويق المعارف والخدمات والاستشارات إلى الزبائن الذين يرغبون فيها، سواء كانوا طلبة أو صناعيين أو مؤسسات المجتمع المختلفة...الخ.
- إقامة العلاقات مع المؤسسات الصناعية والخدمية التي يكون بإمكانها المساهمة في تمويل التعليم العالي.[1]

6.6.التوجه نحو تنويع ملامح التكوين :

أما في هذا التوجه فقد دعي نظام**LMD**إلى ضرورة اعتماد التكوين العام يعتمد على نظرة شاملة وتكاملية تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الفرد المثقف كالفلسفة والأخلاق والآداب والمنطق بشكل خاص وبالتالي هو تكوين متفتح على كل شيء، ويجب أن يحتوي على دروس في العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية، أما هدفه فهو: كيف نتعلم النقد، وأن نتعلم التحليل الذكي، وأن نتعرف على قواعد الحياة الاجتماعية، كما أكد على ضرورة أن يتجه التعليم وبخاصة العالي منه نحو المعارف المعاصرة[2].

7.6.التعليم والتكوين مدى الحياة:

جاء هذا النمط من التعليم كاستجابة من طرف المؤسسات التعليمية للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن، حيث تغيرت أنماط العمل والاتصال بصورة كبيرة وتعني على الأفراد أن يطوروا من قدراتهم للتكيف مع متطلبات التغيير المستمر. فلم يعد التعليم مقصورا على السنوات التي يقضيها الفرد في مراحل التعليم الرسمي، وإنما أصبح جزءا من الخبرة المكتسبة طوال عمر الفرد، ومن ثم فالتعليم أصبح ضروري لمساعدة الأفراد على التكيف مع التحديات المرتبطة بالتغيرات المستمرة في مستويات التكنولوجيا والمناخ الاقتصادي والاجتماعي. إذ أصبح التعلم مدى الحياة ضروريا للأفراد

1)- Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieure au 21ème siècle, 1998, p18.

2)- برترار ،النظريات التربوية المعاصرة ،تر محمد بوعلاق،قصر الكتاب ،البليدة ،الجزائر،2001،ص 233.

في الاقتصاد المبني على المعرفة، وهذا من أجل إتاحة الفرص لتنمية مهاراته ومعارفه طوال حياته [1].

8.6.التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي:

كأحد ابرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي والتي تبناها نظام**LMD**، هو البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إعادة النظر إلى مسؤوليات هيئة التدريس وإدارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها، وفي الهياكل البنائية للجامعات وكثيرا من المسائل أخرى. كما يتبع هذا التغيير، تغيير في محتوى مناهج الدراسة حيث يجب أن تكون محتويات البرامج المقررة مقسمة إلى قسمين: الجانب النظري الأكاديمي والجانب التطبيقي كما يجب أن تكون هناك علاقة بين محتويات البرامج واحتياجات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع وهذا من أجل تدعيم وتسهيل الحركة التمهينية في التعليم العالي، وإزالة الفواصل والحواجز بين الاختصاصات المختلفة وهذا بسبب التغير السريع الذي يشهده العالم من حيث المعارف والتكنولوجيات مما استدعى خلق تكوينات عامة لا متخصصة التي تضمحل مع التطور، كما أولت الضرورة إلى التغيير في طرائق التدريس المتبعة، إذ لابد من إتباع الطرائق الأكثر ملائمة للتطورات والتكنولوجيات المتسارعة ،وعليه لتحقيق هذا الاتجاه وجب تحقيق مرونة في بنى التعليم العالي.

9.6.التوجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية واستقلال التسيير في الجامعة:

يعتبر تحقيق الحرية الأكاديمية والاستقلال المالي من السمات المميزة للجامعات المعاصرة لهذا فقد سعى نظام**LMD**إلى تحقيق هذا الأخير، ونعني بالحرية الأكاديمية، هي حرية الجامعة في اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق التدريس واختيار هيئة التدريس بها، كما يعني أيضا حيادها الفكري وعدم انحيازها، وهذا يتطلب منها عدم الدخول في المسائل المتعلقة بالإيديولوجيات السياسية والأمور العقائدية والدينية، كذلك

1)- احمد إبراهيم يوسف ،التعلم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة ،ط1، مركز الدراسات و الأبحاث الإستراتيجية،الإمارات العربية المتحدة، 2004،ص16

عدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة أو ما يقوله أو ينشره أساتذتها أو ما يعبرون عنه من آراء علمية أو أكاديمية داخل الجامعة، فإن مسؤولية الجامعة في التطوير ومواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية السريعة وما يقتضيه كل هذا من التكيف لمطالب العصر يفرض على الجامعة أن تكون مرنة بدرجة كافية تمكنها من سرعة الحركة، والاستقلال الأكاديمي جانب هام يتيح للجامعة مثل هذه المرونة، كما أن الجامعة لا يمكنها القيام بمسؤوليات كاملة في البحث العلمي إذا لم يتوفر لها هذه الحرية العلمية.[1]

10.6.التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي :

من الطبيعي أن الأبحاث العلمية هي التي تؤدي إلى التكنولوجيا المتطورة والتقدم الذي تشهده اليوم المناطق المتطورة من العالم، فقد أصبح لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة ايجابية بمعدل التنمية، والواقع أن الأبحاث لم تعد اليوم موضعا للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلتي التنمية وما بعدها، بعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو حل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية؛ وهي مشكلات اجتماعية، اقتصادية ...الخ، والتي تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات، كما أصبح البحث العلمي اليوم أهم السلع والخدمات التي تنتجها وتبيعها مؤسسات البحث العلمي ومختلف مراكز البحثية الأخرى، وبما أن نظام**LMD**يكتسي بعد اقتصادي والذي نجد منه تتجير و تسليع البحث العلمي فإن هذا التوجه " التوجه نحو تطوير البحث العلمي " يعتبر من أهم التوجهات هذا النظام[2].

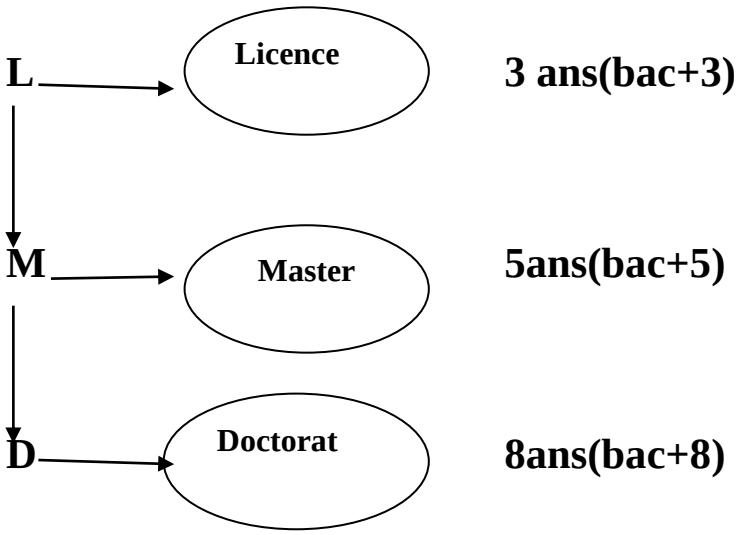
7:هيكلة التعليم داخل نظام ل م د:

يتهيكل نظام ل م د حول ثلاث دورات تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية :

1)– مرسي محمد منير ،الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية ، دار عالم الكتب، مصر ،2002،ص32.

2) عباس صلاح ،العولمة و آثارها في البطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث ، مؤسسة شباب الجامعة،مصر ،2004 ، ص 21.

- **دورة أولى** :ومدتها ثلاث سنوات ويقصد بها بكالوريا +3سنوات تتوّج بشهادة الليسانس (طور قصير المدى)
- **دورة ثانية:** ومدتها سنتين ويقصد بها بكالوريا +5سنوات تتوّج بشهادة الماستر(طور متوسط المدى)
- **دورة ثالثة** :مدّتها ثلاث سنوات ويقصد بها بكالوريا+8 وتتوج بشهادة دكتوراه(طور طويل المدى)[1].



Source: Organisation des cycles de formations selon le système L.M.D. p 02.

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة ،وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للرسملة (تجميع) وقابلة للتحويل مما يعني أنّ الحصول عليها نهائي ويمكن ان يستعمل في مسار تكويني آخر ، يمكن هذا الاحتفاظ (الرسملة)من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية والحث على تنقل الطلبة الذين يملكون الأرصدة ومتابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم ويكون الانتقال سداسيا .

1)-Germain Gouréne et autres, Aperçu de la réforme Licence. Master. Doctorat L.M.D, Abidjan, Coté d'Ivoire, mars 2006, p02.

تهدف مسارات شهادة الليسانس و الماستر أساسا إلى إكساب معارف ومهارات للأمة يفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم التعليم وملامح التكوين[1] .

1.7.شهادة الليسانس:

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

1.1.7.فرع أكاديمي:

يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا

وأكثر تخصصا ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق .

2.1.7.فرع مهني:

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 اثر 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[2].

1)-Nouvelle architectures des enseignements et actualisation des programmes pédagogiques, op cite, p04.
2)-Dossier Réformes des enseignements supérieures, Op, cite, p08.

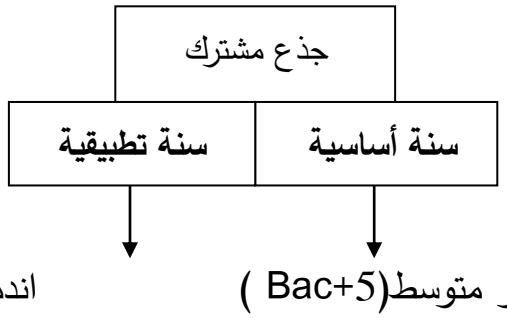
2.7.هيكلة تكوين شهادة الليسانس:

للحصول على شهادة الليسانس يكون بعد 3 سنوات معادلة ل6 سداسيات مقسمة إلى:

- السنة الأولى (سداسي1 +سداسي2) :مرحلة التأقلم مع الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين والتدريس يكون مشترك لجميع الفروع.
- السنة الثانية(سداسي1+سداسي2):مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع المختار،الدروس مشتركة 80% ومتخصصة 20%.
- السنة الثالثة (سداسي1+سداسي2):مرحلة التخصص في المسلك الدراسي والشعبة المختارة .
- تمنح شهادة الليسانس لكل طالب اكتسب 180 رصيد مما يعادل 30 رصيد في سداسي واحد.

إذن يمكن هذا التكوين بإعادة تقييم الطور قصير المدى للطلبة إمّا بالتّوجه إلى عالم الشغل او متابعة التكوين (بكالوريا +5)وذلك من خلال مخطط مركز متكيف :جذع مشترك لعامين يتبع بعام للتخصص بمتغيرين اثنين هما[1] :

- سنة أساسية :بغرض التوجه نحو الطور المتوسط
- سنة متخصصة تكوين تطبيقي بغرض الاندماج المهني.



1)-Nouvelle architectures des enseignement supérieur et actualisation des programmes pédagogiques, op cite , p4.

3.7.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 الليسانس ذات أبعاد مهنية الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل و يحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين :

1.3.7.فرع مهني :

يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من التنافسية والأداء ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا(ماستر مهني).

2.3.7.فرع أكاديمي:

تخصص في البحث يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي او الاقتصادي (ماستر بحث)[1].

ويشكل الماستر فكرة عن وجاهة المؤسسات الجامعية فهو يسمح متابعة التكوين الأساسي والتخصصي ،من الاتجاه نحو تكوين دكتوراه (بكالوريا+8)او التوجّه لنشاط مهني ويمكن التوصل لهذا عبر تأسيس ووضع قواعد مناسبة للتعليم الأساسي والتعليم التطبيقي خاص بكل فرع او تخصص.[2]

4.7.شهادة الدكتوراه:

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

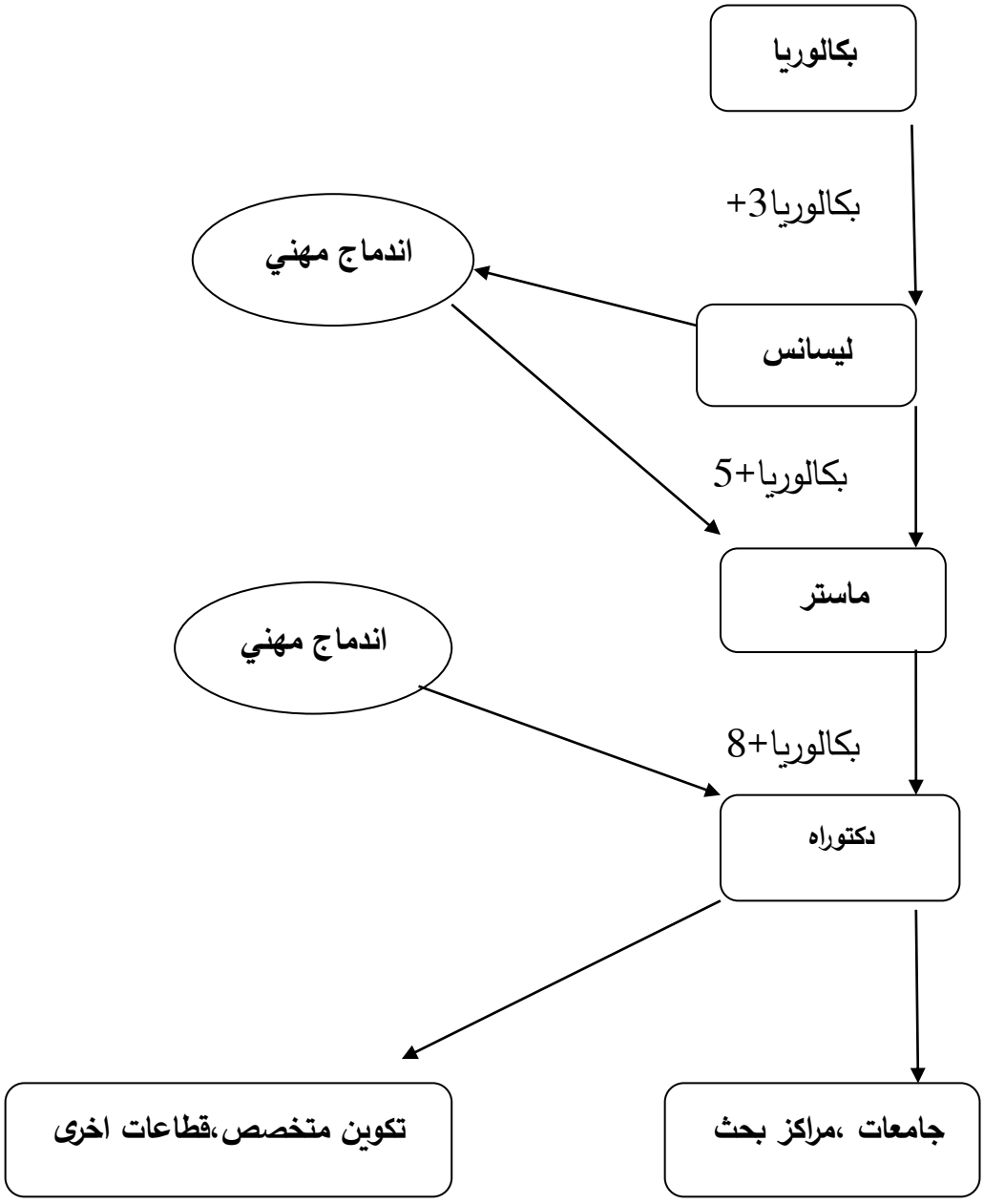
- تعميق المعارف في الاختصاص.

1)-Dossier réformes des enseignements supérieures, Op cite, p9.
2)-Nouvelle architectures des enseignements et actualisation des programmes pédagogiques, Op cite, p5.

- تكوين بالبحث من اجل البحث (تطوير اتجاهات البحث، إعطاء معنى للعمل

الجماعي ويتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث.[1]و انطلاقا مما قدّمه الملف المتعلق بالهندسة الجديدة للتعليم العالي سنسير في العنصر الموالي إلى المميزات الأساسية لنظام ل م د.

المخطط رقم (02) :يمثل مخطط إجمالي للهندسة الجامعية ل م د



1)-Dossier réformes des enseignements supérieures, Op cite, p9.

8.المميزات الأساسية لنظام ل م د:

زيادة على الفوائد التي توفرها هيكلة التكوينات كونها بسيطة وواضحة القراءة وتقتصر على ثلاث شهادات فقط ،يرتكز النظام الجديد ل م د على رؤية أكثر انسجاما بخصوص توفير التكوينات تكون على شكل مجالات وتنظم في شكل مسارات نموذجية :

1.8.مجالات التكوين(ميادين):

إن العرض الجديد للتكوينات منظّم داخل مجالات كبيرة والمجال عبارة تجمع تخصصات عدّة على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي اليها نذكر على سبيل المثال نموذج من المجالات:

- العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- العلوم الاقتصادية والتجارية والمالية والتسيير
- العلوم الدقيقة و التكنولوجيا(الرياضيات ،الإعلام الآلي ،الفيزياء،الكيمياء وعلم الهندسة) .
- علوم الصحة (الطب ،الصيدلة ،طب الأسنان و البيطرة)

ضمن كل مجال تعرف بعض المسارات النموذجية التي هي عبارة عن تخصصات او اختبارات .

2.8.المسارات النموذجية:

يعرف المسار النموذجي "المتوج بشهادة" على انه ترتيب منسجم لوحدات تعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين ويتم اعتماده من طرف الوصاية وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف الاختصاصات ومتعددة التخصصات وتخصصات تحضر لمهنة ما ،كما تمكن من جهة توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي والأخذ بعين الاعتبار ومن جهة أخرى تنوع الجمهور وحاجياته ومحفزاته .

3.8.وحدات التعليم:

تنظم الدروس على شكل **وحدات تعليم** وهي عبارة عن مجموعات للتعليم (مقررات،مقاييس) منظّمة بطريقة بيداغوجية منسجمة وحسب المنطق الانتقال بهدف بلوغ كفاءات ملموسة تقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة أشهر وتنقسم إلى ثلاث أنواع :

1.3.8.وحدات التعليم الأساسية : تجمع المواد التعليمية القاعدية او الأساسية الضرورية لمتابعة الدروس في فرع معين .

2.3.8.وحدات التعليم الاستكشافية: تشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع الأفق المعرفي للطالب وتفتح له منافذ أخرى في إعادة توجيهه بفضل تعددية المواد التي يميّز هذا المفهوم.

3.3.8.وحدات التعليم الأفقية:

تجمع مواد التعليم مثل: اللغات الحية ،إعلام إلي ،تكنولوجيات الإعلام والاتصال التي توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية تسهل الاندماج والتكييف المهنيين مع محيط يتغير باستمرار. كل وحدة تعليمية هي عبارة عن أرصدة ممنوحة ويعني نظام الأرصدة كل النشاطات التعليمية بما فيها التربصات والبحوث (المذكرات)والمشاريع .

4.8.الأرصدة :

يعتبر الرصيد وحدة قياس التعلم المكتسب فقيمة كل وحدة تعليم محددة بعدد من الأرصدة ويعبر عن هذه القيمة بعدد يكون محددا تماشيا مع العمل المنجز من طرف الطالب (التعليم ،العمل الشخصي ،مذكرة ،مشروع ،تربص ...) وتحدد المحاصيل النهائية التي تخص المعارف والأداء كي تحتسب على شكل أرصدة ويعدّ القرض بمثابة الوحدة التقييمية في سلم مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية فهو في هذا السياق قابل للاحتفاظ والتحويل .

وتحدد قيمة مجمل الشهادات على شكل أرصدة بالرجوع إلى القيمة المشتركة التي تخص كل الشهادات أي(180 رصيد لشهادة الليسانس و300(180+120) للماستر ويقدر السداسي الواحد ب30 رصيد[1] .

5.8.التقييم والانتقال:يتم الحصول على الشهادة النهائية كالتالي:

- أمّا بالحصول على كل وحدة تعليمية
- أو بتطبيق كيفيات التعويض بين مختلف وحدات التعليم .
- ويتم تقييم التعليم بالمراقبة المستمرة للمعارف.

6.8.الرؤية الجديدة لسياسة التكوين: يقدم نظام ل م د رؤية جديدة للتكوين الجامعي تتمحور حول:

- استقلالية الجامعة في إطار سلطة جيّدة.
- تحضير مشروع جامعي يدمج الانشغالات المحلية ،الجهوية والوطنية في المخططات ذات الصبغة الاقتصادية والعلمية بالإضافة إلى الاجتماعية والثقافية
- بيداغوجية فعالة أين يصبح الطالب فاعلا في تكوينه وتصبح الفرقة البيداغوجية دعما له مرشدا وناصحا يرافقه طوال فترة تكوينه .
- تقييم دائم ومتواصل للأساتذة والمؤسسات .
- تسخير وجمع كل العائلة الجامعية .

ويتعلق الأمر بعبارة أخرى بإنشاء جامعة جديدة ومعاصرة تستجيب لمحيطها ومتفتحة على العالم[2] .

9:نماذج من تجارب الإصلاح L MD في العالم :

1.9.التجربة الفرنسية في تطبيق نظام ل م د :

إن نظام التعليم العالي في فرنسا مرّ بمراحل عديدة حتى تبلور في شكله الحالي

1)–منشورات جامعية ،نظام ل م د ،مجلة العلوم ،جامعة عنابة ،الجزائر،العدد 16،2004،ص ص 39–40.

2)- dossier de reformes des enseignements superieur ,op cite , p p 8-9.

فالتعليم كان من اختصاص المدارس الدينية التي تشرف عليها الكنيسة لكن بعد الثورة الفرنسية احتدم الصراع حول التعليم بين الكنيسة والدولة فكانت نتيجة ذلك إلغاء التعليم الديني ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها قطاع التربية والتعليم في فرنسا :الحيادية ،مجانية التعليم العلمانية كمبدأ أساسي ،إلزامية التعليم من سن السادسة إلى سن الرابع عشر ومن أهم الإصلاحات :

1.1.9.مشروع الإصلاح التربوي "بول لونجفين"

يعرف ب Le plan Langevin–wallon 15 مارس 1944 جاء نتيجة لتقرير اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم ،هذا المشروع يرى فيه المصلحون فرصة حقيقية للحصول على ثقافة الأكثر تطورا بحيث يمكن الوصول إلى وظائف أعلى حقا للذين يقدرون على ممارستها[1].

2.1.9.مشروع "هنري والون ":

لقد كانت إصلاحات لونجفين قاعدة لكل من جاء به لبناء تصورات لإكمال جوانب في الإصلاح من اجل تحسين مخرجات العملية التعليمية حيث أوصت بضرورة إصلاح التعليم الثانوي والعالي، حيث شخصت اللجنة المكلفة بدراسة ملف التعليم العالي 1947 حالة من ضعف التحصيل العلمي عند الطلاب ،رداءة في نوعية أساليب التدريس المعتمدة في الجامعات كل هذه الأسباب دعت لإحداث تغييرات في الهيكل التنظيمي للتعليم العالي وفي أساليب التعليم في الجامعات .

3.1.9.إصلاحات ماي 1968:

بعد إصلاحات 1947 والتي حاولت أن توفر مجالا خصبا لتكوين الخبرة المستنيرة التي تستطيع المساهمة في الرقي والتقدم بدأت تطفو سلسلة من المشكلات ذات الارتباط بالتغير الاجتماعي الحاصل في فرنسا فالنمو الديمغرافي المتسارع شكل معاناة الجامعات

1)–محسن خضر ،مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والامل ،ط1،الدار المصرية اللبنانية ،2008،ص 26.

في استقبال الطلبة الوافدين الجدد من مختلف الطبقات الاجتماعية التي أصبحت تهتم بالتعليم العالي نظرا للتقدم التكنولوجي وتحقيق الرفاه الاقتصادي[1] .

4.1.9.إصلاح التعليم العالي 1997:

تسعى الدول الأوربية إلى تفعيل التعاون الأوربي في مجال الدراسات العليا والبحث العلمي لذلك وضعت العديد من البرامج والتسهيلات للطلاب الراغبين في إكمال دراستهم في الجامعات الأوربية في إطار التبادل بين الجامعات من خلال البعثات العلمية ،وقد تم تشكيل لجنة من الخبراء برئاسة جاك أطالي (Jacque ATTALI) أوكلت إليها مهمة إعداد فرنسا للتنافس المستقبلي ويتمحور عملها في :

- إعداد تقييم جذري وشامل لنظام التعليم العالي في فرنسا .
- وضع مقترحات لأسس تطوير نظام التعليم العالي والبحث العلمي .فكان التقرير جاهزا في فيفري 1998 بعنوان " نحو نموذج أوربي للتعليم العالي "[2]

2.9.الأقسام التحضيرية :

توجد هذه الأقسام في المدارس الكبرى يحض فيها التلاميذ في مدة عامين او ثلاث سنوات لإجراء مسابقات الدخول في المدارس الكبرى ومدارس المهندسين ،تقع هذه الأقسام في الثّانويات ونستطيع الوصول إليها بواسطة البكالوريا أو مستوى يعادلها بعد قبول الملف من طرف رئيس المدرسة ،إن الهدف من هذه المدارس هو العمل على رفع مستوى المعارف للحائزين على شهادة البكالوريا في حقول مختلفة بهدف جعلهم يتابعون دراستهم في المدارس الكبرى في الشعب الأدبية الاقتصادية والتجارية والعلمية وكل شعبة مقسّمة إلى اتجاهات ونجد ثلاث أقسام في هذه المدارس :[3]

1)-Henri Waldier ,La Réforme de l’éducation n’aura pas lieu, Robert Laffont ,paris ,1970,p p 15-16.

2)-www.enseignementsup –recherche. Gouv.fr/vers un classement –de Bruxelles-des universités .html.

3)-www.education-gouv.fr, classe préparatoires aux grandes écoles نقلا عن اسماء هارون ،دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية ،تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي، رسالة ماجستير ،جامعة قسنطينة ،ص123.

9.2.1.الأقسام التحضيرية الاقتصادية والتجارية :

هذه الأقسام تحضر لمسابقات المدارس العليا للتجارة والتسيير والمدرسة العليا العادية Cachan يتابع الطلبة فيها نظام شامل :رياضيات ،اقتصاد ،لغات أجنبية ،تاريخ ،ثقافة عامة .

9.2.2.الأقسام التحضيرية الأدبية :

هذه الأقسام تحضر لمسابقة المدارس العليا العادية وللمدارس الوطنية التشريعية ،مدارس العليا للتجارة والتسيير معاهد الدراسات السياسية يخضعون لمسابقة آداب وعلوم إنسانية التي تفتح أبوابها للمدارس الكبرى للتجارة والتسيير .

9.2.3.الأقسام التحضيرية العلمية:

تحضر هذه الأقسام لمسابقة مدارس الهندسة ،المدارس العليا العادية ،المدارس الوطنية للزراعة و البيطرة.

9.2.4.المدارس الكبرى :

شهادة هذه المدارس معادلة لبكالوريا +5 سنوات ،فنجد مدارس المهندسين –المدارس العادية العليا –مدارس التجارة –مدارس البيطرة .

9.2.5.مدارس المهندسين:

توجد حوالي 233 مدرسة خاصة بالمهندسين في فرنسا مابين العام والخاص مدة التّمدرس من 3الى5 سنوات تختار طلابها وفي حالتين :

- الحالة الأولى :عن طريق مسابقات بعد سنتين من التحضيري
- الحالة الثانية :يتم القبول مباشرة بعد البكالوريا في كل الحالات الشهادة المعادلة (بكالوريا +5سنوات).[1]

9.2.6.المدارس العادية العليا :توجد أربع(04) مدارس عادية عليا هي :

1)-www.education-gouv.fr, classe préparatoires aux grandes écoles ،Ibid.

- المدارس العليا العادية في باريس
- المدارس العادية العليا للآداب والعلوم الإنسانية في ليون (توفر تكوين ادبي)
- المدارس العادية العليا Cachan توفر تكوين علمي .
- المدارس العادية العليا توفر تكوين في العلوم،التكنولوجيا ،التسيير .

تعمل هذه المدارس على تكوين مدرّسين والباحثين ذوي المستوى العالي سواء كان في الاختصاصات الأدبية او العلمية و التمدرس يكون ل4 سنوات وتقوم هذه المدارس بإجراء مسابقتين مختلفين للتلاميذ يكون الاختيار في هذه المدارس بمسابقات بعد سنتين من الأقسام التحضيرية .

في حالة الحصول على شهادة مهندس يمكن الدخول مباشرة في العام 03 أمّا الطلبة الأجانب يجب أن يتحصّلوا على شهادة على الأقل مدة سنتين أو ثلاث سنوات في بلدهم.

وضعت هذه المدارس مسابقات ENS الأوربية التي تجمع التخصصات التالية :بيولوجيا ،كيمياء،علوم الأرض،إعلام ألي،رياضيات وفيزياء.[1]

9.2.7.مدارس التجارة :

مدة التّمدرس بها من 3 إلى 4 سنوات وتمكن من الحصول على بكالوريا +4 او 5 سنوات وتوظف بواسطة مسابقة مسابقات بعد سنتين من التحضيري .

9.2.8.مدارس البيطرة :توجد في فرنسا 4 مدارس بيطرة وطنية في Lyon – Alfort – Toulouse– Nantes ،التّمدرس بها من4 إلى 7 سنوات وتمكن من الوصول إلى مستوى البكالوريا + 6 او 9 سنوات الاختيار يكون بمسابقة بعد عامين من الدراسة في الأقسام التحضيرية .

1)-www.education.gouv.fr –Grandes écoles-Ministère de l'éducation nationale français,24-06-2017, .125ص ،نقلا عن نفس المرجع

3.9.الجامعة :

عملت فرنسا على التناسق بين تعليمها العالي والتعليم العالي الأوربي وهذا بتطبيقها نظام ل م د الذي يسمح بتنقل الطالب الأوربي وتبادل الاختصاصات والتكوينات المهنية واهم مميزات هذا النظام في فرنسا :

1.3.9.الليسانس :

تطبق في هذه المرحلة مبادئ التعليم العالي الأوربي وإدماج التوجيهات البيداغوجية المحدّدة من طرف الجمعية الوطنية المسماة "تعديلات بيداغوجية في الجامعة "هدفها الرئيسي كسب مصداقية التكوين .

يكتسب الطالب في هذه الفترة تخصص واحد او تخصصين أو ثلاث تخصصات ويحظى بمتابعة الفرق البيداغوجية والتكوينية ،ومدير الدراسة والمكلفين بالاستقبال والدعم والمتابعة وفحص المعارف وتقويم التجربة وهناك لجنة مكلفة بمتابعة الليسانس وتقييم تطبيق القوانين الجديدة وتقديم انطباعاتها والقرارات الواجب إتباعها[1] .

هذا التعديل ادخل شهادة جديدة في الليسانس مقسمة الى ست سداسيات وهذا يعادل النظام القديم المسمى D.E.U.G شهادة الدراسات الجامعية العامة ،والطلبة الذين درسوا هذا النظام يمكننه التسجيل في النظام الجديد ليسانس مهني خلال عام :

- التقنيين السامين B.T .S
- الشهادة الجامعية في التكنولوجيا D U T
- شهادة الدراسات الجامعية العلمية والتقنية D.E.U.S.T

***الليسانس المهني:**

أسس في نوفمبر 1999 وهي شهادة معادلة ل بكالوريا +3سنوات ميزتها مشاركة الجامعة والمؤسسات المهنية في وضعها استجابة للمطالب الأوربية المتمثلة في ضرورة

1)-www.enseignement sup-recherche-gouv.fr-Licence –Ministère de l’éducation nationale français,24-06-2017, نقلا عن نفس المرجع ص 126

تماشيها مع السوق الأوربية وهذه الشهادة توفر للطالب تصنيف مهني يتماشى مع متطلباتهم وقدراتهم بحيث تحضر في عام وهناك 1438ليسانس مهني فنجد :

*ميدان الإنتاج الزراعي (الزراعة ،تسيير الاستثمار ،الفضاءات الطبيعية ...)

*ميدان الصناعة (هندسة مدنية ،هندسة معمارية ،الكهرباء الالكترونية ...)

في العام الثاني من الدراسة يتم قراءة المواد النظرية والتطبيقية و التربصات تكون ما بين 12 الى 16 أسبوعا وتكون بعض التّربصات في الخارج ويتم من خلالها انجاز مشروع بحث الذي يقيم معارف الطالب واليات أدائه وبهذا تحضر المذكرة والمناقشة الشفوية ويكون جزء من التعليم المحصل عليه قد ساهم فيه المهنيين.[1]

.2.3.9.الماستر :

يمكن للطالب أن يتحصل على ماستر مهني او ماستر بحث وتتكون هذه الشهادة من أربع سداسيات معادلة ل بكالوريا +5سنوات ،مقسمة إلى سداسيين M1 في العام الأول و سداسيين في m2 في العام الثاني .

- **ماستر مهني :**

يعوض شهادة الإتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات العليا المختصة D.E.S.S يتم القبول في هذا الماستر وفق ملف والأماكن المحددة لذلك[2] .

- **ماستر بحث :**

يعوّض شهادة الإتقان لمدة عام متبوعة بشهادة الدراسات المعمقة D.E.A ويتم تحضيرها خلال أربع (04) سداسيات كل سداسي يقابله 30 رصيد وهذا يفتح مجال الدكتوراه[3].

1)-www.enseignement sup-recherche.gouv.fr-Master recherche ;24-06-2017 نقلا عن نفس المرجع ،ص127.

2)- www.education.gouv.fr-Licence professionnelle,24-06-2017,. 128 نقلا عن نفس المرجع ،ص

3)-www.enseignementsup-recherche.gouv.fr-organisation –licence-Master-doctorat.

4.3.9.الدكتوراه :

منحدرة من ماستر بحث يحضر الطالب من خلالها للدكتوراه ويكون مسجل في ماستر بحث بينما طلبة الماستر المهنية يجب أن يتحصلوا على تأشيرة تسمح لهم بمتابعة دراستهم وتحضر في 06 سداسيات بكالوريا +8 سنوات ،في 18-19 ماي 2005 وزراء التعليم العالي ل45 دولة أكدّوا على ضرورة قيام الطالب بالبحث وانه من الواجب وضع مقاييس ليكون برنامج الدكتوراه متعدد الاختصاصات ويتماشى مع متطلبات السوق قدر الإمكان ،قامت فرنسا بتطبيق هذا القانون من خلال توجيه البحث في 18 افريل 2006 وقرار 7 أوت 2006 ليضمن تكوين دكتوراه عالي المستوى معترف به أكاديميا في الجامعة ومهنيا في العمل .

إن هذا التكوين في الدكتوراه يضمن تقديم احدث المعارف وتكون هذه الدراسة في مدارس الدكتوراه التابعة لوزارة التعليم العالي ،فهي مدارس قانونية تعوضّها الدولة بعد تقييم " وكالة تقييم البحث والتعليم العالي "يضم هذا التعويض عدة عناصر مثل (كيفية تنصيب الدكاترة ،السياسة المالية للرسائل ،التأطير،سياسة التكوين للانفتاح الأوربي والعالمي ...)واهم عنصر هو أنّ الطالب في عقد معنوي مع المشرف ومدير المدرسة ومدير مخبر الاستقبال هما اللذان يضمنان قيام هذا العقد ورسالته ،يجب أن تكون مشروع فردي ومهني محدد من ناحية الأهداف والإمكانيات ويتحصل الطالب على منحة مدتها 3 سنوات تجعله يركز فقط على البحث دون العمل ،لذلك رفعت الدولة من تمويل الجامعات خاصة إذا تعلق الأمر بالاتفاقيات المهنية التي تسعى من ورائها إلى دفع طلبة الدكتوراه لتحضير بحثهم ،يتم التحضير لهذه المدارس بعد تقرير وطني وتوجيهات أوربية تكون موافقة للقوانين التشريعية الأوربية في البحث خاصة فيما يخص درجة الباحث وهيكلة الشهادة لتحقيق تكوين فعال يتماشى مع المخطط الوطني الأوروبي العالمي في تكوين الدكاترة في المستقبل وتعزيز الإدماج المهني لهم في إطار تقويم وطني وهذا ما

عرف بالنشاط المهني والبيداغوجي لهذه المدارس التي تعتبر تجربة مهنية للبحث مدتها 03 سنوات تم تعميمها في 2002[1].

4.9.التقييم والتدرج :

الامتحان يكون في نهاية كل سداسي والاستدراك يكون بعد الأسبوع الأول والثاني في سبتمبر كل سداسي فيه 30 رصيد مقسم الى وقت يسمح للطالب بالعمل الفردي .

وحدة التعليم غير المكتسبة تستدرك في الدورة الثانية في سبتمبر وتأخذ العلامة المحصل عليها في هذه الدورة .

- الليسانس معادل ل180 رصيد "6 سداسيات "
- الماستر معادل ل 300 رصيد "4سداسيات".

إذا تحصل الطالب على 120 رصيد يمكنه المطالبة بشهادة الدراسات الجامعية D.E.U.G

إذا تحصل الطالب على 240 رصيد يمكنه الحصول على شهادة الإتقان M.S.T او M.S.G[2]

في إطار العقد البيداغوجي يتلقى الطالب تعليم عالي في الخارج والأرصدة قابلة للتحويل بعد موافقة الفريق البيداغوجي ،لذلك فنظام الأرصدة غير صارم ويسمح باكتشاف عدة اختصاصات والمطلب الوحيد هو ضرورة توفير دراسة متسلسلة .

5.9.البرنامج الجامعي الفرنسي –الروسي :

هو برنامج تكويني وضعته ثلاث جامعات فرنسية :

- جامعة Paris –Dauphine
- جامعة Pierre Mendés –France de Grenoble

1)-www.enseignementsup.recherche.gouv.fr-Doctorat-ministere de l'éducation nationale français,24-06-2017 .نقلا عن نفس المرجع ،ص129

*)- Maitrise des sciences et technique, Maitrise de sciences de gestion

- جامعة L'université d'économie et de finance de saint Petersburg

مدة التعليم 4 سنوات وهو تعليم عن بعد في الأول ثم في العام الأخير يتطلب الحضور تتكون من طلبة ناطقين باللغة الفرنسية مختارين وفق معايير (العلامات ،مستوى الفرنسية ،الميولات ...)، عدد الطلبة من 25-30في العام الأول هذه الشهادة ثنائية فرنسية –روسية

الطلبة مسجلون في روسيا ويدرسون في Grenobleفي السنوات الثلاث الأولى أما السنة الرابعة فيسجلون في Paris

1.4.9.متطلبات هذا البرنامج :

–المحاضرات فرنسية –الكتابة فرنسية –الأساتذة فرنسيون –التّربصات في مؤسسات فرنسية –روسية –مناقشة المذكرة والتقارير تكون بين الروسيين والفرنسيين وكل عام يحصلون على شهادة D.E.U.G شهادة D.E.U.G 2 أو إتقان.

–يتماشى البرنامج مع والمعارف مع متطلبات السوق وكفاءات الطلبة لتحقيق فعالية التكوين

–ضرورة اعتماد الأساتذة على طرق جديدة قائمة على مبادئ علمية وطرق بيداغوجية جديدة يقوم هذا البرنامج على نظام تنقيط لم يتعود عليه الطلبة الروسيون مثلا:تنقيط مذكرة 04 نقاط على نوعية الموضوع "الإشكالية " ،4نقاط على نوعية الخاتمة ،3 نقاط على خطة المذكرة ،9 نقاط على الفكرة العامة للجزء المهم [1].

3.9.التجربة الأمريكية في تطبيق نظام ل م د :

قامت الولايات المتحدة الأمريكية بإدخال عدة إصلاحات على نظمها التربوية من حين لآخر حسب مقتضيات الظروف الداعية لذلك ،ولعل سنة 1983 وما حملته من

1)-Jacques Fontanel et Liliane Ben sahel, les conférences de l'espace Europe, les cahiers, série, Cahier de l'espace Europe, N°18,Paris, janvier ,2003,p14. نقلا عن اسماء هارون ،مرجع سابق ، ص131.

خلال تقرير **امة في خطر**،يعتبر الصرخة الأخيرة في نهاية القرن الماضي والتي تستحث الأمريكيين على ضرورة مراجعة نظامهم التربوي ووضع الاستراتيجيات الكفيلة والتي تضمن لهم الرّيادة في القرن الواحد والعشرين الذي يتميز بالتدفق المعرفي الحر والسريع ويتسم هذا التقرير بتحديده لعدة أهداف إجرائية يتم من خلالها تشخيص النظام التربوي الأمريكي والعالمي ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق التقدم والتحسن في مخرجات هذا النظام ومن أهدافه :

- القيام بالتقييم الشامل والموضوعي لكل جوانب النظام التربوي الأمريكي في جميع مراحله من الابتدائي إلى الجامعي .
- المقارنة بين النظام التربوي الأمريكي والنظم التربوية الأخرى في الدول المتقدمة .
- اقتراح توصيات مركزة وشاملة لفك رموز الأزمة في النظام التربوي الأمريكي وعلاجها.

فكانت المناهج الدراسية في صلب العملية الإصلاحية دون التركيز على مناهج دون الأخرى بل كانت كل العلوم التجريبية والإنسانية والاجتماعية مصدر نقاش وإثراء من طرف الباحثين والمختصين وانخرط في العملية لمجتمع بكل أطيافه ووسائله بل تم إنشاء مواقع الكترونية متخصصة في معالجة موضوع الإصلاح التربوي لتحقيق أعلى درجات الرضا المجتمعي عن الإصلاح التربوي [1].

لقد كان لهذه الخطة التي تتبنى التشخيص الجاد ومن ثمة وصف العلاج اثر جيد على النظام التربوي الأمريكي .

1.3.9.التعليم العالي في أمريكا :

لوحظ ضعف الطلبة الأمريكيين في المستوى الثانوي ولكنهم يتداركون الضعف في الأطوار الأولى للجامعة تتميز مؤسسات التعليم العالي في أمريكا بالاستقلالية في تنظيم البرامج واختيار الطرق التعليمية وتوظيف الأساتذة...الخ والدراسة في الجامعات الأمريكية ليست مجانية ، كل ولاية تحتوي على العديد من الجامعات الخاصة والجامعات العمومية

1)–نفس المرجع ،ص 184–185.

هذه الأخيرة تحتوي على نظامين :نظام ذو سمعة جد عالية يرمز له ب "جامعة" ونظام اقل سمعة يرمز له"بالجامعات الولائية "،وهناك بعض الاستثناءات تخص بعض الولايات مثل :نيويورك ،وبنسلفانيا ،نجد أنّ جامعة تسمية خاصة بالجامعات الخاصة أمّا جامعة ولائية خاصة بالجامعات العمومية .

2.3.9.المدارس الثانوية و المحلية :

هي مؤسسات عمومية تعرض دراسات لمدة سنتين تقدم عادة دروس مسائية وتقدم بعض الاختصاصات منها:مساعد آداب، مساعد فنون ،مساعد العلوم ،.... بعد حصولهم على شهاداتهم يسجلون في المدارس أو في الجامعة لتحضير ليسانس بدرجة bachlor بايشلور[1]

3.3.9.المدرسة:

هي نواة المؤسسة الجامعية الدراسة بها تسمى undergraduate بمعنى تحت التدرج وتؤدي إلى شهادة بكالوريا الفنون Bachelor d'Arts او بكالوريا علوم هذا البايشلور واجب للانتقال إلى دراسات التدرج Graduat في حين أنّ بعض المدارس لا تنظم دراسات التدرج .

4.3.9.الجامعة:

تتكون من مجموعة مدارس تحت التدرج في التجارة ،الهندسة ،الفلاحة ،....وكليا مدارس التمهين مثل :لدراسة الطب ، الصيدلة ،التسيير ...الخ

5.3.9.مدارس تحت التدرج :

مدة الدراسة 4 سنوات أمّا مدارس التدرج عادة ما تكون جزء من الجامعة ولكن في بعض الأحيان تكون مؤسسات مستقلة برنامجها في الطور الثاني او الثالث تحضر درجة الماستر .ودكتوراه في الفلسفة D.PH أو دكتوراه في التربية D.ED

1)-www.etsa-educ-4nice.

المدارس في التدرج تكون عادة مرتبطة بجامعة معينة متخصصة في تدريس اختصاص واحد فقط (طب ، طب الأسنان ،آداب ...الخ)مدة الدراسة تختلف باختلاف المهن في بعض الأحيان يتوجب تربص داخلي (مثل الطب) أمّا معاهد التكنولوجيا شبيهة بالجامعات ولكن تتخصص في تدريس العلوم و التكنولوجيا.[1]

6.3.9.مؤسسات التعليم التقني :

هذه المؤسسات تعرض دراسات غير جامعية وتتخصص في التكوين المهني في ميدان الفنون والمهن ،هذه الدراسات لا تسمح فيها بعد بالتسجيل في المدارس أو الجامعات وهي تحضر الطالب للاندماج في العالم المهني مباشرة مع نهاية الدروس التي تكون مدتها في بعض الأحيان عدة شهور فقط وتمنح للطالب شهادة وفق قدراته التقنية أو المهنية .

4.9.التقييم والتدرج:

يقاس عمل الطالب بالأرصدة ويقيّم بالدرجات والنقطة المهمة في الولايات المتحدة هي أنّها تستعمل في التقييم الفردي وفي المقارنة بين الطلبة فالذين يتحصّلون على العلامة A لهم الأولوية في طلب منحة والانتقال إلى مؤسسات التدرج أو طلب الحصول على عمل.

5.9.نظام التنقيط :

- يكون التنقيط **A.B.C.D** وتسمح بالقبول والنجاح وهناك نقطة اقصائية واحدة وهي

F،الكلمة INC أو INCOMPLETEوتعني أنّ الطالب لم يكمل عمله لأسباب يتفهمها الأستاذ ،في هذه الحالة يحدد للطالب أجال عادة ما تكون نهاية السداسي لإنهاء عمله و إلاّ تعطى له علامةF.

بعض الأساتذة يستعملون سلم تنقيط ثابت (نظام الدرجات الثابت) فكل الواجبات والاختبارات تنقط ،النقطة العامة تعادل 100لذلك هناك قاعدة ثابتة لحساب النقط بحيث:

1)-www.almare.fr-org.

-من 90 إلى 100 =A

-من 80الى 89=B

-من 70الى 79=C

-من 60الى 69=E

كما أنّ هناك أساتذة يستعملون النظام التنقيطي المتحرك أين نجد النقاط متعلقة بمجموع النتائج للقسم فلا ينقط الأستاذ الأوراق إلاّ بعد قراءتها في مجملها.

- **نظام التقييم في نظام 4.0:**

فيما يخص ملفات الطلبة تستعمل القيم الرقمية Grade pointesالنظام المعتمد غالبا في المؤسسات التعليمية الأمريكية هو نظام 4.0 النقطة /UV (وحدة التقييم):

UV/ نقطة0=F UV/ نقاط2=C UV/ نقاط 3=B UV/ نقاط4=A

يحسب المعدل بضرب عدد وحدات الأرصدة المنسوبة لكل مادة في عدد النقط المحصل عليها في المادة نفسها ثم نجمع نقاط المواد وتقسم على العدد الإجمالي للأرصدة (وحدة التقييم)

مثال :إذا كان الطالب درس 3 مواد أرصدتها على التوالي :4،3،3 والنقط المتحصل عليها في الترتيب هي :A=(0.2) B=(0.3) C=(4.0) فمعدله GPA يساوي (12.9.8) اي

29من 10= 2.9 المعادلة ل(-)B

هذا المعدل الذي يتحصل عليه الطالب هو الذي يؤهله للدخول لمؤسسات التدرج شريطة ان يكون محصور ما بين 3.25 و 3.5 والجدول التالي يوضح نظام4.0[1]:

1)-عبد الكريم حرزالله ،كمال بداري،مرجع سابق ،ص49.

جدول رقم (09.) :يبين نظام التقييم 4.0

النقطة	نقطة التقييم	التقدير
A	4.0	ممتاز
A–	3.7	جيد جدا
B+	3.3	جيد
B	.3.0	قريب من الجيد
B–	2.7	حسن
C+	2.3	متوسط
C	2	متوسط ولكن غير كافي
C–	1.7	قريب من المتوسط
D+	1.3	مقبول
D	1.0	قريب من المقبول
F	0	يعيد (راسب).

المصدر :عبد الكريم حرزالله ،كمال بداري ،مرجع سابق ،ص 49.

3.9.التجربة التونسية في تطبيق نظام ل م د :

مرّ إصلاح التعليم في الجمهورية التونسية منذ استقلالها بإصلاحات تربوية بارزة كانت محطات لمراحل مرت بها البلاد من اجل مواكبة التغير الحاصل محليا ودوليا تمثلت في ثلاث محطات كبرى للإصلاح التربوي :

1.3.9.المرحلة الأولى 1956–1975:

تمثلت هذه المرحلة في تعميم التعليم على اكبر قدر ممكن ليمس جميع شرائح المجتمع وتكوين إطارات الدولة لتسيير تونس الحديثة للإشارة هذه المرحلة جاءت بعد الاستقلال الوطني .

2.3.9.المرحلة الثانية 1976–1990:

تميزت هذه المرحلة بالاستقرار النسبي في المناهج الدراسية، أساليب التدريس مع إدخال طرائق جديدة من حين لأخر استجابة لظروف المجتمع المحلي.

9.3.3.المرحلة الثالثة 1991-2002:

في هذه المرحلة صدرت العديد من القوانين ليتم الإصلاحات الجزئية التي كانت في كل مرة تحاول أن تكيف النظام التربوي التونسي وفق مستجدات الإحداث محليا ودوليا .

وضمن هذه المراحل شكّل إصلاح التعليم العالي في تونس احد أهم الركائز الأساسية للتنمية التونسية ،من اجل الوصول إلى مجتمع المعرفة ولتحقيق مستوى من التنافسية طوّرت برنامجا طموحا لإصلاح التعليم العالي في الفترة 2011/2006، تحت عنوان برنامج تدعيم إصلاح التعلم العالي وهدفه تحسين المعارف والكفاءات [1]، يتضمن هذا البرنامج لإصلاح التعليم العال ثلاث مكونات أساسية :

- تعميم قدرة استيعاب التعليم العالي العمومي.
- تحديث نظام التعليم العالي بتدعيم الآليات المؤمنة للجودة واستقلالية المؤسسة والحيوية المالية
- تقديم منح لتحسين الجودة الأكاديمية والنجاح المؤسساتي

كان الانتقال لنظام ل م د في تونس خاضع لتشاور مختلف ممثلي الجامعات من الأساتذة والطلبة والهيئات الأكاديمية والبيداغوجية الممثلة في الأقسام والمجالس العلمية للجامعة واللجان البيداغوجية والعلمية إضافة إلى اللجان الوطنية للإشراف ممثلي المحيط الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ،قامت هذه الهيئات بعقد عدّة ندوات دولية على النحو التالي:

- الندوة الوطنية للعملاء ومديري مؤسسات التعليم العالي والبحث في 19نوفمبر 2005.
- الندوة الوطنية لرؤساء الأقسام في 3 فيفري 2006.
- حوار ونقاش مع وزير التعليم العالي من طرف أساتذة التكوين

1)- محمد الحبيب العلاني ،ميثاق التعايش والاحترام في النظام التربوي التونسي نقلا عن الموقع www.sakhana.com/index 27-06-2017

- انعقاد عدة اجتماعات على مستوى الأقسام والمجالس العلمية [1].

ليتم بعدها تطبيق نظام ل م د على ثلاث دفعات :

- الدفعة الأولى في سبتمبر 2006 تشمل 60 مؤسسة جامعية .
- الدفعة الثانية سبتمبر 2007.
- الدفعة الثالثة سبتمبر 2008.

4.9.أهداف نظام ل م د في الجامعة التونسية :

- ✓ إرساء نظام تكوين مرن يتوافق والنظام العالمي ويأخذ بعين الاعتبار حاجيات الاقتصاد العالمي وتطور المعرفة والتكنولوجيا الحديثة .
- ✓ تسهيل معادلة الشهادات لتسيير حركية الطلبة في تونس والخارج .
- ✓ مراجعة البرامج وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات تكوين عديدة تتوافق ومتطلبات سوق العمل .
- ✓ تحقيق درجات أعلى من مستويات التخرج بالنسبة إلى جميع الأطراف المعنية بالتعليم العالي (الطالب ،الأستاذ ،سوق العمل ...)
- ✓ التركيز على آليات الاستقبال والوجيه والدعم البيداغوجية للطلبة .
- ✓ تمكين الطلبة من تعديل مساراتهم من خلال معبرين :الإجازات التطبيقية والأساسية في نهاية السنة الأولى وذلك في حدود 10% من طاقات الاستيعاب المتوفرة .

5.9.مبادئ التكوين في ل م د في الجامعة التونسية [2]:

1.5.9.المسالك و الوحدات التعليمية : يشمل المسلك على 6 سداسيات يضّم مجموعة متجانسة من الوحدات التعليمية تتراوح ما بين 5 و6 وحدات تمثل 30 رصيدا وموزعة على 4 أسابيع على الأقل وهذه الوحدات مقسمة إلى :

1)-عبد الكريم حرز الله،كمال بداري،مرجع سابق ،ص56.

2)-التكوين في الجامعة التونسية من الموقع www.universites.tn 27-06-2017 ، نقلا عن اسماء هارون،مرجع سابق ،ص138.

- **وحدات تعليمية إجبارية:** هي الوحدات التي يتابعها جميع الطلبة في مسلك معين وتضم 75% على الأقل من مجموع وحدات المسلك وأرصدته تتفرع إلى:
  - **وحدات أساسية** ترتبط بالتخصص وتشمل 3 أرباع الحجم الإجمالي لساعة التكوين الخاصة بالوحدات الإجبارية.
  - **وحدات أفقية** :تشمل تكوينا تكميليا في مجالات متنوعة كاللغات الثقافة و يسند لها ربع الحجم الإجمالي لساعات التكوين الخاصة بوحدات التعليم الإجبارية
  - **الوحدات الاختيارية:** تهدف إلى تعميق التخصص والتفتح في تخصصات أخرى

ويختار الباحث هذه الوحدات ضمن قائمة تضعها الجامعة بعد مصادقة رئيس الجامعة وتضم 25% على الأكثر من مجموع الوحدات التعليمية.

2.5.9.مراقبة المعارف : يعتمد نظام تقييم المعارف في تونس على صيغتين :

1.2.5.9.النظام المزدوج للتقييم : يجمع بين المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية للسداسيات ودورة الاستدراك حيث أنّ 70%للامتحان و30% للمراقبة المستمرة .

- إذا رغب الطالب في استدراك الوحدات الناقصة يقوم بالتسجيل في أجال محدودة و إذا لم يتقدم للدورة الثانية فانه يحتفظ بالعدد الذي اسند إليه في الدورة الأولى.
- يحتفظ الطالب بأفضل نتيجة متحصل عليها في الدورة الرئيسية ودورة الاستدراك .
- يحسب معدل الوحدة انطلاقا من معدل الامتحان النهائي ومعدل المراقبة المستمرة أمّا في دورة الاستدراك فلا يحسب معدل المراقبة المستمرة الا اذا كانت في صالح الطالب.
- يمكن إجراء امتحان واحد لأحد مواد الوحدة ويعتبر شاملا لها بكل عناصرها.

9.5.2.2.النظام الموحد للتقييم : يمكن تقييم بعض الوحدات او المواد المكونة لها عن طريق:

-الامتحانات النهائية فقط

-المراقبة المستمرة التي تكون مثلا في الوحدات التعليمية المنظمة على شكل أعمال تطبيقية والتقييم موزع على 90% فروض حضورية و10% صيغ أخرى للاختبار (تمارين، عروض،اختبارات شفوية ...) ،تكون المراقبة المستمرة خاضعة لضوابط وتوظيف حسب خصوصية كل مؤسسة وكل مسلك ،وتشمل وحدتين او ثلاث وحدات حسب مجالات التكوين[1]

9.5.3.التصديق على الوحدات :

-يتم التصديق على الوحدات التعليمية بمعدل يساوي أو يفوق20/10 وهذا ما يكسبها أرصدة خاصة بها ،ويمكن التعويض داخل الوحدة وبين الوحدات وبين السداسي .

-يمكن للطالب تدارك الوحدات التي لم يصادق عليها في الدورة الثانية أو في السنوات الموالية عند الإقصاء وذلك في حدود التسجيلات المسموح بها.

-الوحدة التي تكتسب بالتعويض تكون غير قابلة للتحويل إلى مسالك أخرى يكون التقسيم سداسيا والانتقال سنويا.

-السداسي يناسب 30 رصيد.

-الليسانس بالتصديق على 180 رصيد

-ماستر :120 رصيد إضافي خلال سنتين بعد الليسانس .

-دكتوراه :عمل بحثي خلال ثلاث سنوات على الأقل[2] .

1)-كيفية مراقبة المعارف والتدرج في الجامعة التونسية وفق ل م د من الموقعwww.mest.tn/md،30-06-2017 نقلا عن نفس المرجع ،ص138.

2)-كيفية مراقبة المعارف والتدرج في الجامعة التونسية مستخرج من نفس الموقع .

4.5.9.قواعد التدرج والانتقال:

-الانتقال من سنة إلى سنة يكون بالحصول على معدل ≤20/10 في كل الوحدات او المعدل > 20/10 في السنة بالتعويض بين الوحدات .

-الانتقال من سنة أولى إلى سنة ثانية يكون مباشرة إذا تحصل الطالب على 60 رصيد ويكون مشروط إذا تحصل على الأقل على 45 رصيد.

-الانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة مباشرة عند الحصول على 120 رصيد ومشروط بالحصول على 96 رصيد والتصديق على وحدة التعليم الأساسية .

- يتحصل الطالب على شهادة الليسانس ب180 رصيد والماستر ب 120 رصيد

دكتوراه التخرج وملحق هذه الشهادة يهدف هذا الأخير إلى توفير معلومات وظيفية للمعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب طوال تعليمه في الجامعة .

وتقسم الى شهادة الإجازة التطبيقية وشهادة الإجازة الأساسية تقسم هذه الشهادات إلى :

- **شهادة الإجازة التطبيقية** : تهدف إلى تمكين الطلبة المحرزين عليها من الالتحاق

بسوق العمل او متابعة دراستهم على مستوى الماستر المهني في حدود طاقات الاستيعاب (في الفرنسية ،انجليزية ، انجليزية أعمال ...) ،وتفتح الإجازة التطبيقية مجالا واسعا من المهن في قطاع الاقتصاد حيث يتم تصور التكوين وتنظيمه بالشراكة مع المحيط المهني

يكون التخصص تدريجي ويدقق في السداسي الخامس والسادس باتفاق مع المحيط المهني قصد الإعداد لمهنة معينة لفائدة عدد محدود من الطلبة وهذا في إطار اتفاقية بين الجامعة والشريك الاقتصادي.

- **شهادة الإجازة الأساسية:** تهدف إلى تمكين الطلبة من الالتحاق بسوق العمل إما

مباشرة أو بعد تلقي تكوين متخصص وتمكين الطلبة المتميزين من التسهيل في مباشرة البحث أو ماستر مهني في حدود طاقة الاستيعاب مثلا في (الفلسفة ،التاريخ ،الأدب الفرنسي ...). [1]

4.9.التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ل م د :

تعود فكرة توحيد نمط التعليم العالي الجزائري حسب النمط الأوربي إلى العلاقات الدولية للجامعة الجزائرية من خلال اتفاق الشراكة الذيّ يسير العلاقات بين الاتحاد الأوربي والجزائر المنعقد منذ 32 سنة في ابريل 1976 هذا الاتفاق ذو المدة المحددة يركز على هدف دعم ومصاحبة التطور الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع الجزائري ويدخل في إطار الاقتراب الإجمالي للدول المتوسطية الموضوع من طرف الاتحاد الأوربي عام 1972 والذي يبين اهتمام أوربا للبلدان المجاورة لها من جنوب البحر الأبيض المتوسط ،هذا الاهتمام الذي اخذ يتزايد حتى وصل عام 1995 لتصريح برشلونة الذي يضع مكانا للشراكة الاورو–متوسطية ،أما بالنسبة للجزائر فقد دوّن اتفاق الشراكة معها في 19 ديسمبر 2001 ووقع عليه في 22 افريل 2002 في القمة الاورو –متوسطية لفالنسيا في اسبانيا المنعقد عام 1976[2]، وبهذا فانه اعتمادا على توصيات اللجنة الوطنية إصلاح نظام التعليم العالي بتطبيق توجيهات مجلس الوزراء في 20 افريل 2002 وبرنامج الحكومة فيما يتعلق بالقطاع قرر وزير التعليم العالي والبحث العلمي وضع فريق عمل مكون بالملف المعنون بإصلاحات التعليم العالي من خلال هندسات جديدة للتعليم وتحديث البرامج البيداغوجية. [3]

1)شهادة الاجازات في تونس ،من الموقع www.utunis.mu.tn نقلا عن نفس المرجع ،ص140.

2)-Délégation de la commission européenne en Algérie, L'union Européenne et Algérie : un quart de coopération Algérie : accord euro- méditerranéenne d'association arrimer l'Algérie a l'espace européen.

3)-ministère de l'enseignement supérieure et la recherche scientifique, conférence régional, journée d'étude sur les réformes de l'enseignement supérieur , Nouvelle architectures des enseignements et actualisation des programmes pédagogiques ,ENSET, Oran,16-12-2012,p01.

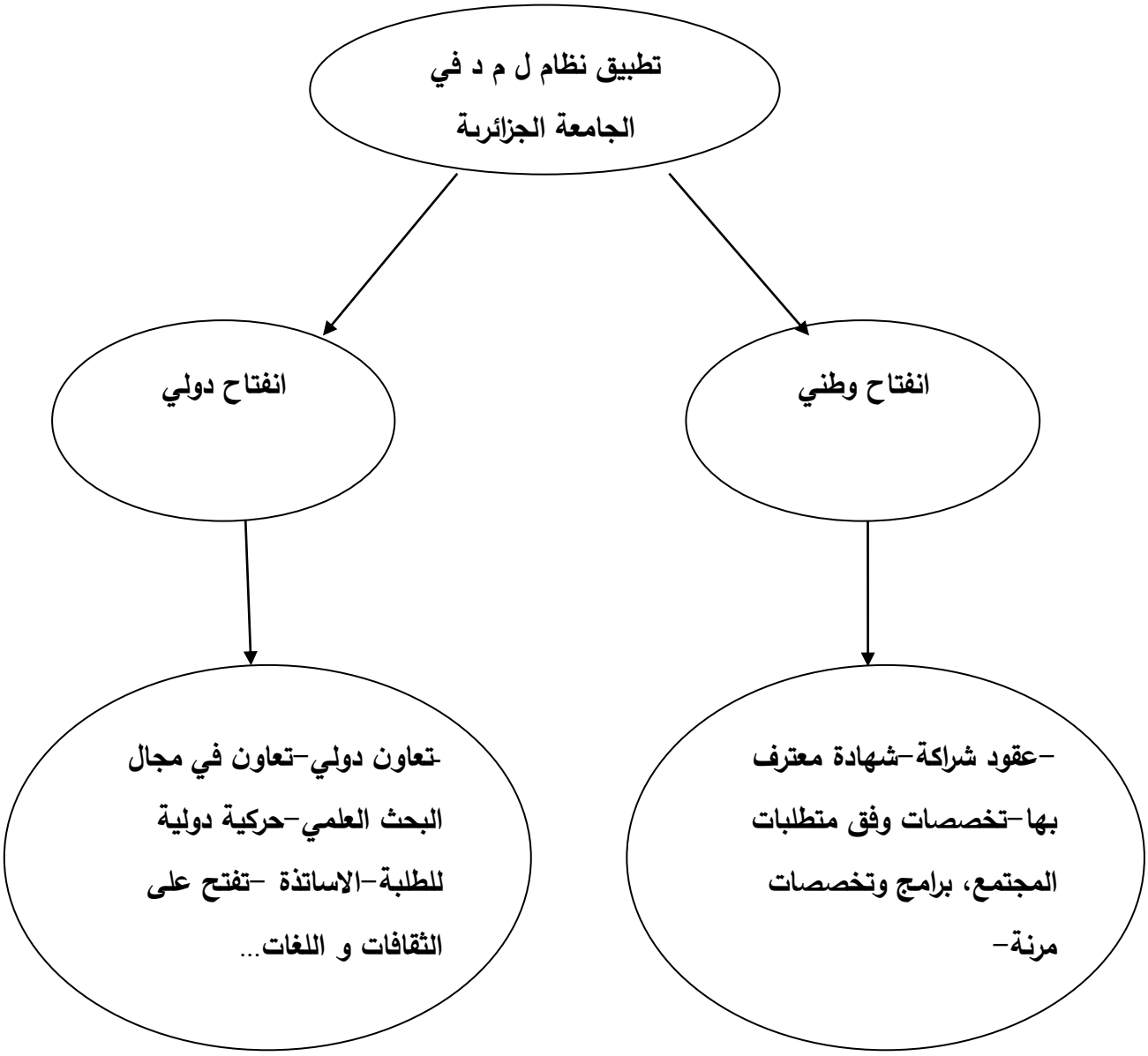
وانطلاقا من هذا سيتم التطرق في الفصل الموالي إلى التجربة الجزائرية في تطبيق النظام الجديد للتعليم العالي L.M.D من الناحية النظرية وإسقاطه على الميدان ومحاولة معرفة ما يشخصه واقع تطبيقه من خلال الجانب التطبيقي.

ملخص الفصل :

يعتبر الإصلاح خطوة نحو تحقيق أفضل مخرجات النظام التعليمي لذا تعتبر عملية اعتماد نظم تعليمية أخرى مهمة خطيرة لا مجال فيها للخطأ تجدر بالقائمين عليها ضرورة الفحص الجيد لأهدافها ومبادئها وفلسفتها ودراسة المجتمع الذي تنتمي إليه دراسة معمقة لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما حتى يتسنى تكييف أي نموذج إصلاحي وفق المجتمع الذي يتبناه ،فمن الضروري اخذ بعين الاعتبار خصائص وفلسفة المجتمعات بالدرجة الأولى باعتبار أنّها ستستمد مرجعيتها من ثقافة وقيم المجتمع ،لان أي عملية إصلاح تكون مرتبطة بالواقع المحلي غير مفروضة من جهات خارجية حتى تستطيع النجاح ،هذا لا ينفي ضرورة الانفتاح على تجارب الآخرين للاستفادة منها والتفاعل الايجابي والتفتح على ثقافة الأخر مع المحافظة على الخصوصية والهوية المحلية وهذا يتطلب مشروع متكامل يتجنّد فيه جميع عناصر النسق التعليمي وبالعودة إلى النظام التعليمي الانجلوساكسوني ل م د الذي عمم في جميع دول أوربا من اجل إضفاء الطابع الدولي على أنظمة التعليم العالي وإعطاء البعد الدولي للشهادة الجامعية ، هو نظام غربي بالدرجة الأولى يقوم على أساس التكوين حسب طلب المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية وتفتح الجامعة على محيطها انطلاقا من علاقات الشراكة التي تربطها به كما انه يسعى لتدعيم اكتساب اللغات عن طريق سهولة تنقل الطلبة للدراسة في اي جامعة محلية او دولية كانت ،هذا التوجه جاء نتيجة التحولات والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ،العلمية التكنولوجية التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام والعربي بشكل خاص ،حيث أدركت دول العالم مدى الترابط بين التعليم والتنمية مما جعلها تتفحص أنظمتها التعليمية بحثا عن مواقع الخلل والاضطراب فتولدت قناعة مؤداها ان الجامعة بصورتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤولياتها وأدوارها الجديدة التي أفرزتها المتغيرات العالمية مما استوجب مراجعة جذرية لدمجها في سياق هذه التحولات .وتعتبر الجزائر واحدة من الدول السباقة لتبني السياسة التعليمية ل م د محاولة بذلك التكيف مع التحديات الكبرى التي أصبح يفرضها التطور السريع للمعرفة فعملت بذلك إلى اتخاذ مجموعة من الاقتراحات والتدابير للأخذ بهذا النموذج وإحصاء جميع المشاكل والصعوبات التي

تعترضها .فهل أخذت خصائص المجتمع والجامعة الجزائريين بعين الاعتبار عند تطبيق نظام ل م د وهل تم تهيئة الأرضية لاستقباله؟ هل تم فتح التحاور مع كل الفاعلين في النسق التعليمي؟ وهل ساهمت السياسة التعليمية الجديدة في حل مشاكل الجامعة الجزائرية ؟وهل حققت الجامعة الجزائرية عالمية التعليم العالي ؟ كل هذه الأسئلة سيتم الإجابة عليها من خلال الفصل الموالي الذي يتناول التجربة الجزائرية في تطبيق نظام ل م د من 2004 إلى الوضعية الحالية التي تشهدها هذه الأخيرة .

مخطط رقم (03.) : يمثل انفتاح الجامعة على محيطها المحلي والدولي



الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1.المقاربة المنهجية

1.1.مجالات الدراسة

1.1.1.المجال الميداني

2.1.1.المجال البشري.

3.1.1.المجال الزمني

2.1.المنهج المعتمد

3.1.تقنيات جمع المعطيات.

1.3.1.الاستبيان

2.3.1.المقابلة .

تمهيد:

إنّ الجامعة اليوم تقوم بدور بالغ الأهمية في حياة الدول فلم يبقى مقتصرا على ذلك التقليدي الذي قامت عليه والمتمثل في التدريس ونقل المعرفة بل تعدّاه ليشمل جميع نواحي الحياة العلمية، فأصبح من واجب الجامعة اليوم الاهتمام بالمنتج العلمي من اجل المساهمة في تلبية ما يحتاجه المجتمع عن طريق البحث والاكتشاف وانجاز الأبحاث والدراسات وفتح جسور تواصل بين الجامعة ومحيطها ، فالتعليم الجامعي الجزائري كغيره شهد العديد من التغيرات التصحيحية وإصلاحية مستمرة كان هدفها هو التفتح على المجتمع المحلي والدولي والاهتمام بكل ما من شأنه أنّ يسجّل حضوره عالميا ،فتبنت الجامعة الجزائرية نظام L M D الذي أصبح اليوم معمما في كل الجامعات الجزائرية عبر عدة مراحل مرّ بها سنفصل فيها في هذا الفصل ،ولو نعرّج قليلا على هذا النظام نجد انه يحمل العديد من المزايا التي من شأنها وضع الجامعة الجزائرية في مصّف الجامعات المتقدمة ففكرة المعبر هي وسيلة تقدّم للطالب لكي يصحح توجيهه الأولى بالاتجاه إلى تخصص أخر وكذلك فريق التكوين متكون من أساتذة يترأسه رئيس القسم والفريق البيداغوجي متكون من أساتذة الوحدة الدراسية ...وهو ما يدل على استحسان فكرة الشراكة والتبادل والتعاون وهي فكرة عولمية واضحة وبالتالي لا يمكن أن ننكر اتصال هذا النظام بالعولمة ،واستكمالا لسلسلة الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى نظام ل م د في الجامعة الجزائرية والتقرب من واقعه أكثر من خلال تناول مجموعة من العناصر بدءا باقتراحات الوثيقة الوزارية التي انبثق عنها تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية و كيفية اعتماد هذا النظام من حيث الإجراءات المرافقة لتطبيقه من خلال تناول كل ما يتعلق بالإجراءات البشرية وتنظيم الهياكل القاعدية .ونصيب التعليم الجامعي من الإنفاق للسنوات من 2004 إلى 2014 والتحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية باعتباره نظام أوربي خاصة ما تعلق منها بالجانب الاجتماعي والثقافي ،كما تم التقرب من الواقع أكثر من خلال تناول طرق التقييم والتقويم والتدريس المعمول بها في الجامعة الجزائرية اليوم والتي لاحظنا أنها لم تخضع للتغيير نتيجة لعدة أسباب أهمها غياب التكوين البيداغوجي للأستاذ

الجامعي واعتماده على أساليب تقليدية والتي تمّ الإشارة إليه أيضا لمعرفة النتائج التي خلفتها الطريقة الارتجالية في تطبيق هذه السياسة التعليمية .

تطرق الفصل أيضا لنظام المرافقة البيداغوجية الذي يعتبر أساس نظام ل م د ومحور هام في الدراسة الحالية من حيث مفهومها أساليبها الجوانب التي تمسّها والمشاكل التي اعترضت تطبيقها والتي نحاول معرفة هل تم تجاوزها كما اختتم الفصل بمختلف الاتفاقيات التي أبرمتها مختلف الجامعات الجزائرية مع العديد من الجامعات العربية والغربية ومحاولة البحث في مدى فاعليتها .

1.اقتراحات الوثيقة الوزارية 2001:

إن التعليم العالي وحسب مشروع الإصلاح لسنة 2001يواجه ثلاث تحديات كبرى هي:

1.1.تمويل الجامعات:

لن تسمح الإمكانيات المادية للبلاد بتغطية الطلبات الاجتماعية المزايدة باستمرار للتكوين العالي وبالتالي يستلزم استعمال عقلاني لموارد القطاع ثم تنويع مصادر التمويل عن طريق :

- مراجعة البنية العامة للتعليم العالي التي من شانها أن تساهم في تطوير الاقتصاد الوطني السلمي بدون التنازل على المتطلبات العلمية للتكوين .
- تعديل مسار التكوين وتوزيع التوقيت البيداغوجي.
- تحديد أحسن لمقاييس المساعدة المالية للطلبة.

2.1.فعالية برامج التكوين:

إن مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تتوقف على نوعية الموارد البشرية المكونة وعليه ينبغي أن تستجيب فعالية البرامج المدّرسة لعدد من المقاييس.

–تكوين مساير باستمرار للتطور أي الأخذ بعين الاعتبار كل الإبداعات الأخيرة وفي نفس الوقت يلبي احتياجات المجتمع .

–تكوين فعال يسمح للطلبة باكتساب الكفاءات والوسائل الضرورية قصد اندماجهم في سوق العمل وكذلك عليها أن توّجه العناية نجو تعدد المواهب بصفة تسمح للأشخاص أن يتطوروا ويتحسنوا في حياتهم المهنية ،يجب ان يسمح تكوين مواطني المستقبل بإدماج المعارف الأساسية والمعارف المتخصصة والمهارات التقنية الخاصة بمجال دراستهم من

جهة وكذا بادراك المعارف العامة وقدرات العمل التي تسمح لهم برفع تحديات الحياة المهنية التي هي في تطور مستمر من جهة أخرى[1].

3.1.تكوين مكوني التعليم العالي:

يعرف تنظيم الدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي ضعفا كبيرا في فعاليته فجزء كبير من الأساتذة هم نتيجة استثمار ضخم في مزاولة دراسات الدكتوراه بالخارج ،لم تسمح لحد الساعة الاستراتيجيات المتعاقبة لتطوير دراسات بعد التدرج الوطنية البديلة للتكوين بالخارج بضمان الاستقلالية وتكوين النخبة في بلادنا.

4.1.بنية التعليم العالي:

– تختلف مسارات الدراسة في مدتها اذ تتراوح من سنتين ونصف (تقني سامي) إلى سبع سنوات (طب).

–تتجاوز فترة الدراسة المتوسطة للطالب المدة القانونية مما يترتب عنها كلفة اجتماعية جد مرتفعة وتمسّ هذه الظاهرة كافة التكوينات وحتى الفروع المحدودة العدد لا تشد عن هذه القاعدة.

–تشكل مثل هذه الوضعية ضغطا كبيرا على حركية وانتقال الشباب نحو المناطق النائية (سن متقدمة للطلبة المتخرجين).

5.1.اقتراحات:

تتمثل هذه الخطوة في عملية توحيد مسارات التكوين من خلال تنظيم هرم الشهادات ونظام أكثر فأكثر تلقائي عندما تتدرج لنيل أعلى الشهادات التي تستدعي الدراسة فيها كما هو معروف جملة من المتطلبات فيما يخص التأطير والوسائل المادية ودعائم البيداغوجيا

6.1.مخطط عام حول دراسات التدرج:

–شهادة أولى للتدرج (تتراوح بين 3 و 4 سنوات)والذي يسمح مضمونها الواسع بما

1)–احمد زرزور ،مرجع سابق ،ص67.

فيه الكفاية لحامليها بالتلاؤم الكبير مع احتياجات سوق العمل الذي يتميز بتطور مستمر.

–شهادة اختصاص (مدتها من سنة إلى سنتين) والتي تحضر الطلبة المتفوقين الذين سبق لهم الحصول على شهادة التدرج ،ويتم تحضير المهندسين في الجامعات وفق هذا المخطط(شهادة التدرج +سنة إلى سنتين من الاختصاص)ويتم الانتقاء لمتابعة الدراسات المتخصصة على اثر الانتهاء من دراسات التدرج ويتميز مثل هذا التنظيم ب:

- الحصول على اقتصاد سلمي وهذا بتجنيب الطلبة قضاء فترات جد طويلة في الجامعة من خلال نظام تدرج مراقب .
- تخصيص موارد إضافية للدراسات العليا المتقدمة (دراسات مختصة ،دراسات ما بعد التدرج)وهذا بجعل الالتحاق بالدراسات الأكثر تخصصا قصرا على تكوين النخبة .

7.1.المدارس الكبرى:

يمارس الضغط الاجتماعي حاليا على الفروع الثلاثة للعلوم الطبية ويعود إلى غياب مسارات جامعية أخرى مثمنة.ويتطلب هذا توفير وتنويع إمكانيات الترقية الاجتماعية للمتفوقين في البكالوريا ويتطلب نجاح هذه الخطوة عدد من الشروط :

- تخصص في المدارس الكبرى(إعلام ألي واتصالات سلكية ولاسلكية).
- وصاية مزدوجة (التعليم العالي –القطاع المعني مباشرة بالاختصاص) لهاته المدارس وصاية بيداغوجية مثلها تمارس حاليا والتي أظهرت محدوديتها .
- مخطط لمسار شهادات هذه المؤسسات في مختلف القطاعات المستعملة لهذا المنتج (الهياكل العليا للدولة)[1] .

هناك طريقة أخرى يمكن أن تشمل على تنظيم الالتحاق بهذه المدارس بالنسبة للطلبة الذين أكملوا الطور الجامعي الأول أو الجذع المشترك ،تؤدي هذه المقاربة باستثناء طرق

1)– احمد زرزور ،نفس المرجع ،ص69.

أخرى للالتحاق وذلك بحصر الجامعات في دراسات الطور الجامعي الأول مما يؤدي إلى النقص من قيمة الشهادات.[1]

8.1.الطور قصير المدى:

كان الطور قصير المدى يتبع إلى ماض قريب (في منتصف الثمانينات)المؤسسات غير التابعة للتعليم العالي (غير التابعة لوزارة التعليم العالي)،تكفلت الجامعة بهذا المستوى من التعليم بعد الأزمة الاقتصادية في سنة 1984والتي استدعت إعادة النظر بشكل تنازلي في احتياجات البلاد من الإطارات العليا(الخريطة الجامعية 1984). لم تتخذ الإجراءات اللازمة من اجل إنجاح هذا النوع من التعليم بما فيه:

- تكفل الخاص بهذا النوع من التكوين لا يلبي بالضرورة متطلبات المسارات الجامعية التقليدية (أساتذة،أساتذة محاضرون).
- غياب إطار مؤسساتي تشاوري مع القطاع المستعمل:إذ يجب أن تنطلق الشهادات ذات الغاية المهنية من منصب العمل وهذا لإعداد مراجع التكوين وتعتبر البرامج الحالية أكاديمية أكثر وتشمل بصفة مسارات التدرج.
- إن شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية التي تتوج هذا التكوين غير واردة في رزنامة الشهادات المعترف بها في سوق العمل مما يفسر عدم إقبال المجتمع على هذا النوع من التعليم .
- تكفل إداري وبيداغوجي خاص بالطور القصير المدى على مستوى التعليم العالي ذاته.

9.1.المدارس العليا للأساتذة:

تجسدت الاحتياجات المحدودة لقطاع التربية الوطنية من أساتذة الثانوية خلال السنوات الأخيرة بتقليص شبكة المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا لأساتذة التعليم التقني التي تجاوزت أكثر من 12 في بداية التسعينات لتصبح أربع مدارس اليوم.

1)- احمد زرزور، نفس المرجع ،ص72.

1-10--تنظيم التعليم العالي في فروع :

1.10.1.المبادئ العامة لتنظيم التعليم العالي :

يلعب مفهوم التخصص من وجهة نظر التعليم دورا هاما ويوجد مبدأين لتنظيم فروع التعليم:

1.1.10.1.مبدأ الفرع المنضبط:

يهدف إلى توجيه الطالب نحو معرفة هذا التخصص والاستعانة بتخصصات أخرى تكون غايتها الوحيدة بلوغ هذا التقدم حيث يحتاج كل من علم الاجتماع وعالم النفس إلى معرفة قليل من الإحصاء والإعلام الآلي وعلى العالم في الاقتصاد أن يكون له مستوى معين في الرياضيات والإحصاء ومبادئ علم الاجتماع ...الخ ويبقى هدف التعليم الجامعي المسمى الأكاديمي بصفة عامة هو التحكم في التخصص وعليه أن يؤدي بصفة منطقية إلى تعليم هذا التخصص(تكوين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي) او التعمق فيه(البحث)،حيث شكلت المسارات الأكاديمية في تخصص معين ومازالت تشكل في عدة نماذج العمود الفقري للجامعات ،لكن هذه الأخيرة طورت بصفة كبيرة التكوينات المهنية وتستدعي الفروع التابعة لهذه الفئة البحث في الأطوار المتقدمة[1].

2.1.10.1.مبدأ الفرع الوظيفي او المهني :

غايته السماح للطلبة بتأدية مهمة معينة داخل المجتمع ،مهمة تستلزم اكتساب معارف ومهارة مستمدة من عدة تخصصات ،يعتبر التصور الأكثر "وظيفية" للفروع الوظيفية بصفة عامة متعدد الاختصاصات وأكثر تطورا لأنه يخضع بصفة كبيرة إلى التغيرات الحقيقية أو المتوقعة التي تؤثر على مضمون العمل حيث يكون التعليم فيه تطبيقيا أو تقنيا أكثر تعتبر بعض الفروع كالحقوق والاقتصاد فروعا منضبطة عندما تدرس على شكل اختصاص مؤسس أو مركب (التحليل الاقتصادي على سبيل المثال) ووظيفية أو ذات غاية مهنية عندما تطبق أو تشكل جزءا لا يتجزأ من برنامج دراسي متعدد

1)- احمد زرزور ،مرجع سابق،ص70

الاختصاصات كالقانون التجاري أو قانون الاقتصاد الجزئي في دراسات علوم التسيير وقانون اجتماعي في دراسات الإدارة الاقتصادية والاجتماعية ،غير انه توجد بعض الاستثناءات لهذا النمط من التصنيف وتبقى دراسة الطب على سبيل المثال دائما معتبرة كدراسات أكاديمية بالرغم من محتواها المهني الجلي .

تعدّ عملية التمييز التقليدي بين الفروع الأكاديمية أو العامة وبين الفروع المهنية أو التمهينية غير مرضية وبالفعل فكل فرع من فروع التعليم العالي لديه بعدا مهنيا أي تربطه علاقة بالحياة العملية حيث تعتبر الفروع المهنية فروعا منضبطة بامتياز حيث يمكن أن تعطي كفاءات تظهر قيمتها المهنية على الفور فحامل جيد لشهادة الدراسات العليا في الرياضيات أو البيولوجيا هو ذلك الذي يتحكم بصفة حسنة في جزء على الأقل من تخصصه ،وتجدر الإشارة إلى أنّ عدّة بلدان العالم حافظت على التفرقة بين النمطين في الفروع كما هو الحال بالنسبة لبريطانيا العظمى (جامعات /مدارس متعددة التقنيات /كليات) وألمانيا وفرنسا (جامعات /مدارس كبرى والمعاهد الجامعية التكنولوجية) ،غير أن هذه التفرقة لا تمنع كلا من القطاعين من تطوير الفروع التي لا تنتمي تقليديا إلى ميدانها تميل الجامعات شيئا فشيئا إلى تطوير الفروع المهنية بينما يشجع القطاع غير الجامعي تطوير نشاطات البحث حول مهامها الأصلية[1].

2.10.1.برامج التكوين:

تعتبر برامج التكوين بالتعليم العالي الموروثة رغم بعض التعديلات التي أدخلت عليها منذ إصلاح التعليم العالي 1971 غير مناسبة لذلك فان مراجعتها تبدو ضرورية للأسباب التالية:

- لم يعد النموذج المختار خلال السبعينيات ملائما في الوقت الحاضر .
- إن ثورة الإعلام والاتصال دفعت إلى إعادة النظر في الدور المحرك للقطاعات القاطرة للثورة

1)–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،إعادة تنظيم التعليم العالي ،اقتراحات نوفمبر 2001،نقلا عن احمد زرزور ،مرجع سابق،ص 76.

الصناعية الأخيرة (معادن وبيوكمياء وصناعة الحديد)والتي بني عليها اقتصادنا .

- الإهمال السريع للكفاءات فرض محتوى جديد للتكوين أي ذلك الذي يسمح بحركة مهنية على مدى الحياة .
- غياب التحضير للبحث من برامج التكوين في الفروع المنضبطة .

تم تبني مجموعة من الاقتراحات خاصة بكل الفروع على اختلاف أنواعها :

1.2.10.1.الفروع التقنية :المصادقة على البرامج وشهادات الوحدات المكتسبة:

تحضر الفروع التقنية عموما لمنصب عمل يجب أن يأخذ مرجعهم في الحسبان طلب السوق وبالتالي ينبغي أن يحدد محتوى المراجع والبرامج انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مشاركة عميقة للشركاء المستعملين ،وللتأكد من أن الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة وذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية حيث تتوقف قوة فعالية ومساهمة المؤسسات على تنظيم الموظفين والعمال على المستوى الوطني و الجهوي والقطاعي ،أيضا التعاون على المستوى الوطني بين العمال والسلطات العمومية لإعداد برامج الدراسات والنصوص المتعلقة بالتقييم والشهادات والتمويل في أنظمة التكوين التقني والمهني ،لكن هذا التقارب بين المؤسسة والجامعة ليس بالعملية السهلة التجسيد في بلادنا أمام هذه الوضعية عدة مواقع يمكن ان تستعار من اجل فعالية اكبر لبرامج التكوين :

- يوجد حاليا عدد من التنظيمات الرسمية التي يمكن إدماجها في مخطط إعداد و

مصادقة البرامج وتسليم شهادات المكتسبات مما يسمح بضمان الفعالية الاجتماعية لمنتوج الجامعة (منظمة المهندسين ،بعض جمعيات الطلبة القدامى منها المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات والمعهد الوطني للفلاحة منظمة الخبراء المحاسبين)كما يمكن لجمعيات أرباب العمل والجمعيات المهنية المساهمة في هذا المسار.

- يجب أن تجد التربصات التي تجري في الوسط المهني مكانتها في برامج التكوين.
- يمكن إقامة شراكات فعالة على المستوى المحلي و الجهوي وهذا بإشراك (غرفة

التجارة والصناعة ومؤسسات التكوين ومصالح التشغيل والجماعات المحلية أو الجهوية) قصد تطبيق البرامج وتكيفها مع المضمون المحلي وعليه يجب أن تسمح البرامج بإعطاء نوعا من الحرية للمبادرات المحلية .

10.1.2.2.الفروع العلمية:

لن يكون لكافة الطلبة مسار مشترك واختصاص إلا في نهاية الطور على شكل تخصص أو مقاييس ذات تخصص يمكن أن نشير إلى ميزتين هامتين لهذا التنظيم:

- كلما بدأ الاختصاص مبكرا زاد الطلب للأساتذة لتاطيرهم وهو الأمر النادر في المحيط الجزائري.
- مرونة اكبر للمنتج بالمقارنة مع سوق العمل .
- يجب أن تركز البرامج على التدريب على البحث.[1]

2:الإصلاح التربوي و الجامعي 2001(اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية 2001):

في شهر افريل 2001 اقرّ مجلس الوزراء مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ووافق عليه بغرفتيه (المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة)،والسبب في ذلك أن قطاع التربية والتعليم في الجزائر لم يعد قادرا على مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية في خضم الظروف العالمية الراهنة التي تحكمها سياسة الخوصصة واقتصاد السوق ،فتم بذلك إنشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية وأطلق عليها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية او كما هو معروف لجنة بن زاغو وانبثقت عن هذه اللجنة مجموعة لجان صغيرة هي:

- لجنة إصلاح النصوص القانونية .
- لجنة إصلاح المناهج التربوية .
- لجنة المتابعة والتقييم والتكوين.

1)– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،إعادة تنظيم التعليم العالي ،اقتراحات نوفمبر 2001،نفس المرجع.

- لجنة إصلاح التعليم العالي.

تجدر الإشارة إلى أنّ هناك عدة عوامل أدّت إلى تبني هذه الإصلاحات نذكر منها :

- فشل المدرسة الأساسية وعدم تكيفها مع المعطيات الثقافية والاجتماعية للجزائر.
- فشل البرامج التعليمية ونقص الدافعية لدى التلاميذ.
- عولمة الاقتصاد الوطني .
- التطور السريع في مجال العلم و التكنولوجيا.
- السعي إلى تحسين نوعية التعليم والذي أصبح احد التوجهات الأساسية للتعليم كما

سبق وان اشرنا إليه ،وعليه تم تبني منهاج المقاربة بالكفاءات ليشمل جميع الأطوار ابتدائي ،متوسط ،ثانوي.

أما فيما يخص التعليم العالي والذي يعتبر موضوع دراستنا فقد تبنت هذه اللجنة إعادة النظر فيه وذلك بضرورة ربطه بسوق العمل والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بغية ضمان أوسع قدر من التوظيف لحملة الشهادات الجامعية منتهجة ذلك تطبيق الهندسة التعليمية ل م د(التي تم التعرض لها في الفصل السابق و عن أهدافها وفلسفتها الرامية إليها) وصرّح في نفس السياق رئيس الجمهورية في الخطاب الذي ألقاه أمام الأسرة التربوية بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الهوية الجزائرية والقيم الجزائرية في هذا الإصلاح حيث صرح قائلا:إن الإصلاح التربوي والجامعي سيتم دون التفريط في الأصالة وفي القيم الجزائرية وان اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية قد أجابت مستفيضة عن التساؤلات المطروحة وان عملها مشكور وهو نتاج واسع وأخذت في الحسبان عولمة الاقتصاد وكانت حريصة على نجاعة الأداء والمردودية الاقتصادية "

كما انتقد المعارضين لإصلاح الجامعة ورأى بان الجامعة الجزائرية قدمت الكثير لأبناء هذا الشعب وحان الوقت لإصلاحها حتى تؤدي مهامها على أحسن وجه حيث قال " إن الجامعة الجزائرية هي الوحيدة التي تضمن مجانية التعليم لذا وجب على الطلبة احترامها وإعطائها قيمتها " ،كما شكك في نجاعة التحصيل العلمي الذي يتلقاه الطالب

وألح على ضرورة التطبيق الكامل لنظام ل م د وذلك بتوفير كل الإمكانيات المادية والبشرية لنجاحه حيث قال "هل الشهادات التي تعطى بالجامعة تؤهل من يحملها للعمل ؟..." كما انتقد بشدة هجرة الطلبة للخارج بعد انقضاء مدة دراستهم بالجزائر وألح على ضرورة إمضاء عقود عمل مع الطلبة حتى يستفيد منهم القطاع العام والخاص بالجزائر وفي حالة رفضهم لعروض العمل وفضلوا الالتحاق بالدول الأجنبية للعمل بها فهم مجبرون على دفع مصاريف التّمدرس منذ التحاقهم بالمدرسة إلى غاية تخرجهم[1] .

3:تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية :

بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التعليمية وبعد تقييم قطاع التعليم العالي تبنت هذه المقاربة الإصلاح الجديد ل م د العمل به في الموسم الجامعي 2004-2005 كما استطاعت هذه اللجنة أن تشخص أهم الاختلالات التي جعلت من الجامعة الجزائرية جامعة هشّة ولا تتلاءم مع التغيرات العميقة التي تعرفها الجزائر على المستويات الاقتصادية والاجتماعية ولا تستجيب بفعالية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجال العلوم والتكنولوجيا وعولمة الاقتصاد ،وعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتوجيهات مخطط إصلاح المنظومة التربوية بدا التطبيق الفعلي لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية في عشر مؤسسات جامعية عبر الوطن وتم تحديد قائمة المؤسسات الجامعية ومجالات التكوين في إطار الهيكلة الجديدة للتعليم العالي وفق المنشور الوزاري رقم 09المؤرخ في 04 جمادى الأولى الموافق ل23 جوان 2004.

1)-)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،إعادة تنظيم التعليم العالي ،اقتراحات نوفمبر 2001 ،نفس المرجع ،ص83.

والجدول رقم (10) :يبين عدد المؤسسات الجامعية المطبقة لنظام ل م د 2004-2005

المؤسسات الجامعية	مجالات التكوين
جامعة تلمسان	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام ألي ،علوم الطبيعة والحياة ،علوم اقتصادية وتسيير ،علوم تجارية
جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران	علوم وتقنيات،علوم المادة ،رياضيات وإعلام ألي علوم الطبيعة والحياة ،رياضة
جامعة قسنطينة	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام ألي،علوم الطبيعة والحياة ،علوم اقتصادية وتسيير ،علوم تجارية ،علوم الأرض والكون ،لغة وأدب انجليزي .
جامعة عنابة	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام آلي ،علوم الطبيعة والحياة
المركز الجامعي ام البواقي	علوم وتقنيات
المركز الجامعي برج بوعريريج	علوم وتقنيات
جامعة بجاية	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،علوم الطبيعة والحياة ،لغة فرنسية ، لغة انجليزية
جامعة بومرداس	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام آلي
جامعة البليدة	علوم وتقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام ألي
جامعة مستغانم	فنون ،رياضة

كما تم تنصيب خلايا على مستوى الأقسام والكليات تتلخص وظائفه في :

-القيام بالتنشيط والإعلام بأهداف نظام ل م د على مستوى الأقسام والكليات.

-تشجيع حركية التكوين للفرق البيداغوجية.

-متابعة سير الإصلاح مع الحرص على مختلف التوصيات كالإشراف ومرافقة الطلبة.

-تنظيم أيام دراسية وندوات خاصة بنظام ل م د .

-أما على المستوى المركزي فقد تم إنشاء لجنة مهمتها متابعة وقيادة وربط أنشطة خلايا نظام ل م د الموجودة على مستوى الكليات بمختلف المؤسسات الجامعية عبر الوطن.

ويجب الإشارة إلى أن الاتجاه نحو تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية في هذه الفترة والتي تزامنت مع البدايات الأولى للعمل به، أثار الكثير من الجدل قبل وبعد تطبيقه واعتبره الكثير من الأساتذة سابق لأوانه وهناك تسرع في اتخاذ القرار دون إشراك لجميع الفاعلين و ما يعاب أيضا على هذه المرحلة التجريبية قصيرة ولم تتعد السنة الواحدة والسرعة في التعميم قبل تقييم شامل وعميق للتجربة المذكورة جعل عملية التعميم اقرب إلى الارتجال السياسي منها إلى الخطوة العلمية المدروسة والمبنية على معطيات الواقع ودون تهيئة الأرضية المفهومية لهذا النظام ومن مشاريع مستوحاة من واقع غربي تقليد جامعات غربية ،فعوض التحفيز على واقع تكويني لأصحاب المشاريع أولا ثم الأساتذة المؤطرين ثانيا كان فيه واقع إجباري إذ وجد الأستاذ نفسه بعد عطلة صيفية يطبق نظاما لا يعرف منه إلا ما اطلع عليه في القوانين الإجبارية وهو ما جعل الوزارة الوصية تقوم بعقد العديد من الندوات والملتقيات حول الإصلاح الجديد واستعانت بخبراء من جامعات أجنبية (أمريكية ،فرنسية ،كندية بلجيكية بريطانية) لشرح هذا النظام.

كل هذا أدى إلى تشكل موقفين اتجاه هذا الإصلاح فهناك من يرى انه نظام فاشل يجب التخلي عنه والعودة إلى النظام الجامعي القديم نظرا لعدم توافقه مع البيئة الجزائرية ،بالمقابل هناك من يرى أن اعتماد هذا النظام لا مفر منه وان الحزم يقتضي الاستمرار فيه مع ضرورة العمل على توفير كافة الشروط ،فنظام ل م د نظام عالمي اثبت نجاعته لكن لا يزال في بلادنا حديث العهد جديد أو دخيل على جامعتنا وبيئتنا الاجتماعية والاقتصادية وهو في حاجة إلى مدة زمنية كافية ليثبت نجاحه أو فشله[1].

واتخذت الجامعة الجزائرية إبان تطبيق هذه السياسة التعليمية إجراءات مرافقة لها سيتم التفصيل فيها في العنصر الموالي محاولة بذلك تكييف النظام التعليمي الجديد مع واقعها .

1)-عبد القادر تواتي ،تحديات وعقبات تواجه اصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجامعة الجزائرية،مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود معمري،2013،ص79.

4:الإجراءات المرافقة لتطبيق نظام ل م د :

1.4.ما تعلق بالموارد البشرية:

تستلزم الاحتياجات الجديدة في مجال التاطير التي ستنجم عن تطبيق الإصلاحات تقوية الموارد البشرية عن طريق :

- وضع مخطط تكوين المكونين الذي يشمل إعادة تنشيط البحث والبحث التكويني.
- تشجيع التكوين على مدى الحياة وأحسن الظروف للأساتذة الباحثين.
- تعبئة الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير حتى يحضر لاستقبال مليون طالب مبرمج لسنة 2008.
- مساهمة الأساتذة الباحثين المقيمين بالخارج عن طريق إدخال الإجراءات التحفيزية .
- تقوية مشاركة إطارات القطاعات غير الأكاديمية خاصة لتنشيط الأعمال الموجهة والتطبيقية والملتقيات و التربصات المهنية .
- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية خاصة تعميم استعمال التكنولوجيا الإعلام والاتصال المستعملة في التعليم (شبكة الانترنت وشبكات أخرى، التعليم عبر الانترنت)
- تشبع الأساتذة والمسيرين المكلفين بالبيداغوجيا بمحتويات الإصلاح وهذا من خلال عقد دورات (ملتقيات تربصات) تحسيسية [1].

2.4.ما تعلق بالبيداغوجيا :

يتعلق بالشروع في :

- مراجعة أنظمة الدخول والتقييم والانتقال والتوجيه البيداغوجي .
- تثمين الأعمال التطبيقية(التربصات في الأوساط المهنية) وهذا بتوفير إمكانات مادية أكثر في مخابر التدرج والبحث .

1)–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ملف اصلاح التعليم ،2004،ص14.

- تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد على التكنولوجيات الجديدة للتعليم :التعليم عن بعد ،التعليم عن طريق شبكة الانترنت بإمكان إجراءات مثل هذه تخفف من العجز في التأطير.
- مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي.[1]

3.4.ما يتعلق بتنظيم الهياكل :

في تطبيق الإصلاحات يجب انتهاج سياسة الاستعمار العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا (مدرجات ،قاعات الأعمال الموجهة ،مخابر الأعمال التطبيقية ،المكتبات)والبحث (المخابر) أن تتوصل إلى وضع هياكل مكلفة ب:

- استقبال وتوجيه الطلبة (خلايا ل م د)
- تنظيم ومتابعة التربصات في الوسط المهني .
- تقييم برامج التعليم .
- تأسيس نظام الوصي لضمان مرافقة الطلبة طوال مسارهم الدراسي.[2]

4.4.ما تعلق بتسيير المؤسسات الجامعية:

- يجب أن تتزامن عملية الشروع في الإصلاحات من الانتقال من نمط تسيير ذي طابع إداري إلى نمط يرتكز على المبادئ التي تحكم التسيير الحسن بهدف:
- تحسين قدرات مسؤولي المؤسسات في ميدان التسيير.
- إدخال أدوات وطرق تسيير عصرية .
- تقوية روح الحوار والنقاش على كل المستويات.
- إنشاء وتنظيم الهيئات المكلفة بالمهام التقييمية والدراسة والفحص تضم جامعيين ومهنيين .
- توجيه الجامعة نحو استقلالية حقيقية .

1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ملف إصلاح التعليم ،2004 ،نفس المرجع ،ص15

2)-نفس المرجع ،ص16.

5.4.ما تعلق بالتعاون الدولي :

يجب أن تدرج الدعوة إلى التعاون الدولي في إطار الشراكة على أساس أهداف مسطرة من طرف الجامعة الجزائرية خاصة في مجال تكوين المكونين وإعداد برامج جديدة وتنشيط البحث العلمي يجب أن يتوج كل هذا ب:

- التشاور مع الشريك الأجنبي حول إنشاء جامعات مختلطة تهدف إلى ترقية تعاون الامتياز في إطار فضاء يجمع أقطاب الامتياز لكل بلد ،يساهم هذا المشروع في تقوية القدرات الوطنية المكلفة بالتأطير وتثمين الشهادات الممنوحة .
- إنشاء مدارس دكتوراه التي تسمح بتحسين النوعية وتزيد في نجاعة التكوين لمرحلة ما بعد التدرج.
- إنشاء مخابر دولية قائمة على الشراكة.
- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة بالخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذو المستوى العالي .
- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي اورومتوسطي)يرمي إلى ترقية تعاون ثنائي متعدد الأطراف ذي نوعية يسهل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث[1].

6.4.في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية من خلال:

- مسعى وإستراتيجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار والتشاور.
- إصدار قانون أساسي خاص بالأستاذ الباحث لكون جاذبا ويضع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية.[2]

1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ملف إصلاح التعليم ،2004، نفس المرجع ،ص17

2)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ملف إصلاح التعليم ،2004 ، نفس المرجع ،ص24.

ولتنفيذ السياسة التعليمية الجديدة يجب أن يكون على عدة مستويات انطلاقا من المؤسسة الجامعية إلى الندوات الجهوية وصولا للمستوى الوطني :

1.6.4.على مستوى المؤسسة الجامعية :

يقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي القيام ببناء عروض التكوين بالارتكاز على

القدرات العلمية البيداغوجية الخاصة بها مسخرة بذلك إمكانياتها في مجال البحث بمساهمة الشريك الوطني بل وحتى الأجنبي ومن اجل تغطية احتياجاتها الخاصة بل أيضا من اجل الاستجابة لمتطلبات سوق العمل (المحيط الاجتماعي والاقتصادي)،وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها وان يوفر مسالك ومعابر مختلفة لتسهيل عملية توجيه الطلبة وإعادة توجيههم لهذا الغرض يتعين على المؤسسة تجنيد فرق تكوين متعدد التخصصات[1].

2.6.4.على المستوى الجهوي :

تبدي اللجان الجهوية للتقييم برأيها في مدى انسجام عروض التكوين وجدواها ونوعيتها وملائمتها وكذا في الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسة التعليم المعنية وهذا في إطار الاحترام الصارم لإحكام دفتر الشروط.

3.6.4.على المستوى الوطني :

تتمثل مهمة لجان التأهيل في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتأهيلها ،وتقييم أثار هذه العروض على تنمية البلاد من خلال وضعها في الإطار الشامل إستراتيجية التكوين التي سطرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي طبقا لتوجهات السياسات العمومية وعلى اللجنة الوطنية للتأهيل أن تتأكد كذلك فضلا عن ذلك من نوعية وسمعة مختلف الشركاء الذين يساهمون في عروض التكوين الى جانب فحص ما تقدمه مختلف اتفاقيات التعاون الوطنية والدولية المرافقة لعروض التكوين ،وتمثل هذه اللجنة بحكم تشكيلها المكونة من خبراء جامعيين وممثلي مختلف القطاعات

1)–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،ملف إصلاح التعليم العالي ،2007،ص19.

الاجتماعية والاقتصادية هيئة ضامنة لانسجام خريطة التكوين العالي وضمان تنسيق مكوناتها.[1]

إضافة إلى الإجراءات التي قامت بها الوزارة المعنية كانت هناك إجراءات مالية وتخصيص قدر كاف من التمويل من اجل إنجاح هذا المشروع التعليمي الجديد وفيما يلي سيتم إلقاء نظرة على نصيب قطاع التعليم العالي في الإنفاق.

5:نصيب قطاع التعليم العالي من الإنفاق من 2000-2016 :

يعتبر قطاع التعليم العالي في الجزائر من القطاعات المدعومة بشكل كبير بنسبة 98% من الإنفاق من ميزانية الدولة ،من اجل ضمان المساواة لجميع المتقدمين (البكالوريا تعطي الحق في الحصول تلقائيا على مكان في الجامعة مع كل المزايا).[2]

مست الأزمة المالية التي كانت تعاني منها الجزائر في التسعينات قطاع التعليم العالي أيضا ولكن مع عودة ارتفاع أسعار المحروقات بدءا من مطلع الألفية الجديدة حيث أن الاقتصاد الجزائري يخضع لقطاع المحروقات أساسا وبالتالي فهو يتأثر بأسعاره ،حيث أقرت الجهات المعنية العديد من المخططات و البرامج الاقتصادية* من اجل دعم الإنعاش الاقتصادي كان لقطاع التعليم العالي نصيب كبير منها حيث بلغت ميزانية التعليم العالي 18.9 مليار دولار والبحث العلمي 12.38 مليار دولار في الفترة من 2000-2004 إلا أنها ضعيفة مقارنة بالقطاعات الأخرى (انظر الملحق رقم 06)[3] ففي سنة 2003-2004 معدل الإيواء في الاقامات الجامعية قارب 50.5% من مجموع

1)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،ملف إصلاح التعليم العالي ،2007،نفس المرجع ،ص20.

2)-Zinedine BERROUCHE ,Yousef BERKANE ; la mise en place du système LMD en Algérie: entre la nécessite d'une reforme et les difficultés du terrain ,faculté des sciences Economique et de Gestion ,revue des sciences économique et de gestion n°07, université de Sétif,2007 ,p03.

*)-مخطط الإنعاش الاقتصادي 2001-2004، البرنامج التكميلي لدعم النمو 2005-2009.البرنامج الخماسي 2010-2014 حيث هدف البرنامجين لتحسين مستوى معيشة السكان وتجهيز السكن والمطاعم المدرسية تحسن ميزانية التعليم العالي ، إضافة إلى تطوير البنى التحتية ...

3)-محمد السعيد بن غنيمة،اثر سياسات الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر،(1967-2012)،رسالة ماجستير،كلية الحقوق والعلوم السياسية،قسم العلوم السياسية،2014-2015،ص139.

الطلبة وعدد المحصلين على المنحة الجامعية في حدود 638744 طالب أي 88.5 % هذه الوضعية أخذت نصيب مهم من ميزانية التعليم العالي المخصصة للعمل الأكاديمي وعلى حساب المكون بصورة عامة.[1]

ومن نتائج هذا البرنامج هو التطور في الهياكل القاعدية لقطاع التعليم العالي حيث كانت تقدر عدد الجامعات في الفترة مابين 1999-2000ب17 جامعة لتتطور في نهاية مخطط دعم الإنعاش الاقتصادي إلى 26 جامعة وهذا مع بداية المرسم الدراسي 2004-2005 وكان هناك تطور أيضا في عدد الأساتذة مع تراجع للأساتذة الأجانب في الجامعات الجزائرية حيث بلغ عددهم في الموسم الجامعي 2004-200568 أستاذ أجنبي وعدد الأساتذة الجزائريين قدر ب29871 أستاذ مع تطور ملحوظ في الأحياء الجامعية التي بلغت 184 مع نهاية هذا المخطط.[2] ،وبالنظر إلى المسؤولية الملقاة على قطاع التعليم العالي فهو يتطور ببطء حيث رصدت الجزائر ميزانية معتبرة في المخطط التكميلي لدعم النمو(**انظر الملحق رقم(06)تطور ميزانية التعليم العالي 2005-2009)** ....حيث تزامن هذا البرنامج مع الإصلاحات التي طبقت في التعليم العالي (ل م د) ،و شمل الإصلاح أيضا الناحية المالية حيث تم الانتقال من ميزانية الوسائل إلى ميزانية البرامج أي انه إضافة إلى الاحتفاظ بمبدأ سنوية الميزانية فانه يتم الأخذ كذلك مبدأ البرنامج في إعداد الميزانية ،حيث قدرت ميزانية التسيير لسنة 2005ب 78381380000 دج أي ما يعادل 5.54 من الميزانية العامة للدولة وبالنسبة لسنة 2009 قدّرت ب 1546327980000 دج اي ما يعادل 5.96 % من الميزانية العامة أما فيما يخص الاعتمادات السنوية فعرفت ارتفاع مستمر بداية من 2005حيث زادت ب17.87% مقارنة ب2004 أما في سنة 2009 فكانت نسبة الزيادة 30.70% مقارنة بسنة 2008.

فالتعليم العالي منذ 2004اصبح يعرف تزايدا مستمرا من ناحية النفقات وكل سنة تخصص له مبالغ مالية كبيرة لمسايرة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم في ظل

1)-Zinedine BERROUCHE, Yousef BERKANE, op cite, p03.

2)-محمد السعيد بن غنيمة ،مرجع سابق،143.

عالم متغير وشديد التعقد ومرتبط ارتباط وثيق بالمعرفة العلمية [1]. حيث يعد البرنامج الخماسي للسنة 2010-2014 أضخم برنامج تنموي تطبقه الجزائر منذ الاستقلال بغلاف مالي تجاوز 288 مليار دولار ويحتوي البرنامج على ستة محاور أساسية أهمها التنمية البشرية والذي يستهدف بالخصوص قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي فقد كان الاهتمام بهذا القطاع كبير جدا فقد وضعت أهداف تسمح بتحقيق 600.000مقعد بيداغوجي و 400.000 مكان للإيواء مع توفير 44مطعم جامعي مما يتطلب رصد ميزانية كبيرة وهو ما تم توفيره بالفعل حيث تم تخصيص 768مليار لقطاع التعليم العالي[2] ،حيث أصبح يحتل قطاع التعليم العالي المرتبة الخامسة* لسنة 2010-2011 وهي مكانة مهمة تدل على أن القطاع في نمو متواصل فيكفي أن نعرف أنّ عدد الطلبة للموسم الدراسي 2012 قد بلغ مليون وثلاثمائة ألف طالب (1.300.000) وهو في ارتفاع مستمر معظمهم يستفيدون من الإيواء والنقل والمنحة ومن العديد من الخدمات[3]، حيث بلغت في الموسم الجامعي (2015-2016) 107 مؤسسة جامعية (5 ملحقات جامعية ،10 مراكز جامعية ،11 مدرسة عليا للأساتذة ،12 مدرسة تحضيرية ،20 مدرسة وطنية عليا، 48 جامعات +جامعة التكوين المتواصل) ،بتعداد أكثر من 1.500.000 طالب جامعي منهم 60% إناث ، وأكثر من 54000 أستاذ [4] وفي تصريح لوزير التعليم العالي والبحث العلمي "الطاهر حجار" أكدّ انه من المرجح أن يرتفع عدد الطلبة بنسبة 12% وذلك بعدد يقدر بمليون و613 ألف طالب يؤطرهم قرابة 60 ألف أستاذ في جميع جامعات الوطن ،أما في مجال الانجازات فقد أكد الوزير على أنّ قطاع التعليم العالي سيستلم هياكل جديدة تقدر ب 100 ألف مقعد مادي و55 ألف سرير جديد في نهاية 2016.

1)-نفس المرجع ،ص ص 143-145.

2)-محمد السعيد بن غنيمة ،نفس المرجع،ص145.

*)بعد كل من الدفاع الوطني والداخلية والتربية الوطنية والصحة .

3)-المرجع السابق،ص146.

4)-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين ،التعليم العالي في الجزائر.

إنّ الملاحظ لهذه الأعداد الهائلة المتعلقة بأعداد الطلبة الذي يزداد سنويا والذي يقابله عجز في التاطير إذا ما أخذنا نظام الوصي– الذي يعتبر من أهم المستحدثات التي جاء بها نظام ل م د– بعين الاعتبار ومصير حاملي الشهادات ،إذا نجد أن الجامعة الجزائرية أمام مجموعة من التحديات تمخضت عن البدايات الأولى لتطبيق هذا النظام والتي كانت ارتجالية كما سبق الإشارة إليها ويمكن إجمال مختلف هذه التحديات في العنصر الموالي .

6:التحديات التي تواجه إصلاح التعليم العالي في الجامعة الجزائرية :

إن الطريقة العشوائية التي طبق بها نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بدءا بعدم استشارة هيئة الفاعلين فيها وعدم توفير الإمكانيات المادية والبشرية ... وضع الجامعة الجزائرية أمام مجموعة من التحديات قدّمها الباحث **عبد القادر تواتي**[1] بشيء من التحليل الأقرب للواقع :

1.6.تحديات الواقع الثقافي الجزائري:

إنّ عملية الاستيراد في المجال الاقتصادي عمل محذور منه ويتطلب رقابة ودراسة كبيرة فكيف باستيراد المناهج والنظم التعليمية المعدّة أساسا لبيئة تختلف ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا عن بيئتنا اخطر من ذلك بكثير إلى درجة تجعل المقارنة بينهما عملا غير مبرر لدى العقلاء المدركين لحقيقة التحدّيات التي تفرضها قضية الوجود ومسألة الخصوصية في مقابل طوفان العولمة الجارف ،إنّ هذا يشكل بحق أول التحديات التي تواجه إصلاح التعليم العالي في بلادنا... فنظام ل م د هو نظام ليس بالعربي ولا بالجزائري بل هو نظام غربي أريد له أن يكون حلا للمشاكل التي يواجهها التعليم العالي عندهم في منتصف العشرية التاسعة من القرن العشرين ،فهذا التبني لنظم الغير المختلفة عن عنّا دينا ولغة وتاريخا و تاريخا وثقافة ،قد حوّل فعلا مجتمعنا وطلابنا وجامعاتنا إلى حقل تجارب ،ولاشك أن اعتمادنا الكلي في الإصلاح على نظام تعليمي وضع لبيئة

1)–عبد القادر تواتي ،تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر، منشورات مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر ،جامعة مولود معمري،2013 ،ص56–55

تختلف عن بيئتنا وقصد به مواجهة تحديات غير تحدياتنا وطلب أهداف وأولويات ليست بالضرورة هي نفس الأهداف التي نطمح إليها إن لم تكن مناقضة في بعض الأحيان لما نطمح إليه كما هو الشأن مثلا في استقطاب الكفاءات... .

إنّ استيراد المناهج الأجنبية دون مراعاة ولا تكييف لها مع البيئة المحلية يعدّ فعلا احد أهم الأسباب الحقيقية لضعف التعليم وفشل محاولات الصلاح في بلادنا ،ولم يعد هذا الأمر من الأسرار التي يتحفظ عليها التربويون ويحتكرها المعنيون بشؤون التعليم والإصلاح بل صار ذلك حقيقة معلنة ومشاعة لكل من يطلبها ،ويرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم في الدول العربية وعلى رأسهم الجزائر إلى ضعف الطرق والمناهج التعليمية المتبعة ،من طرف هذه الدول ....وهذا يعود لعدة أسباب منها المناهج المستوردة من الدول المتطورة الأخرى وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية ...وفي الأصل نظام ل م د هو تجربة أوربية تتوافق مع البيئة التعليمية والاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية الأوربية ،والحل الحقيقي هو تصور لأنموذج يستجيب لمقتضيات البيئة العالمية وفي الوقت ذاته لمتطلبات البيئة المحلية ،هذا الأمر وان كان صعبا يبقى الحل الأمثل والبديل الحقيقي الذي تنتظره جامعاتنا وأجيالنا لتفادي تكرير تجارب الغير بحذافيرها دون مراعاة للخصوصية بل مع تكييفها وإخضاعها لشروط البيئة المحلية بخصوصياتها لاسيما الثقافية منها.

2.6.تحديات الواقع الاجتماعي والاقتصادي:

إن النظام التعليمي الجديد إنما قام حينما ظهر على عدة أفكار أهمها فكرة التناغم بين مخرجات التعليم والمحيط الاجتماعي والاقتصادي فهل هذا الأمر يمكن تحقيقه في بلادنا التي تبنته بعد ذلك أيضا ؟ ،إن أهم ما يلاحظ على المناهج التعليمية عندنا خلافا لما عليه الحال في الدول الأوربية التي تعمل على تعزيز المناهج التعليمية ن خلال ربطها بالواقع المؤسساتي انفصالها عن الواقع فهناك فجوة كبيرة بين المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية المدرسة في الجامعات وبين المحيط السوسيواقتصادي ،وهذا بالطبع يؤدي إلى ضعف مصداقية المناهج والطرق التعليمية المتبعة لأنه من المفروض أن

الجامعات مولد المورد البشري الذي يستغل مباشرة من طرف مختلف المؤسسات على مستوى البلد .

إن المحيط الاجتماعي والاقتصادي المختلف لا يؤدي إلى احتمال فشل هذا النظام وحسب بل يهدد بتأثيرات جانبية وعواقب وخيمة يتوقعها أهل الخبرة ويتنبأ بها أهل الاستشراق العارفون بالواقع الاجتماعي والاقتصادي ،المطلعون على الخلفيات والأهداف الإيديولوجية والاقتصادية للنظام الجديد ، يقول بهذا الصدد بشيري مصطفى[1] : " يحمل نظام ل م د في التعليم العالي حكمة اقتصادية وهي تقريب التكوين الأساسي من سوق العمل وهو نظام نشأ ضمن التكوين المعرفي الفرانكفوني ... وبالفعل تختزن التجربة الفرنسية في مجال التعليم العالي صورة التكوين النوعي للإجابة عن سؤال السوق الذي يستهدف التشغيل في فرص عمل ذات طابع مهني،سوق مدعوم بأداء اقتصادي مبني على الثروة ويعاني من ميزانية دولة عاجزة ومن قيود فنية تخص هيكل الإنتاج الذي عليه أن يحافظ على ميزته التصديرية في الفضاء الأوربي، أما الجزائر فلا شان لها بذلك كله وسوق العمل فيها ليس مرنا بل ضيقا ،وهي دولة لا تصدّر الثروة ولا قدم لها في سوق المنافسة ورؤيتها في مجال السياسات الاقتصادية الضيقة ،وهي دولة تخرج في ظل النظام الكلاسيكي سنويا 150 ألف جامعي اغلبهم باحثون عن الشغل ،أما في النظام الجديد ومع بقاء سوق العمل على حاله او بافتراض تطوره المحدود على سلّم المرونة في المدى القريب ،فان نظام ل م د سيرفع من نسبة الخريجين بسبب قصر مدة الليسانس إلى 3 سنوات وقيود الانتقال إلى الماستر ، وضع يغذي مفردات الثورة وسط الجامعيين بدون عمل ،ويؤكد الباحث **الأخضر شريط** [2]مسالة عدم التطابق بين الجانب النظري الوارد في سياسة التعليم العالي والواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي ويلاحظ بأنه لا تزال الجامعة إلى يومنا الحالي تعاني من مشاكلها بالرغم من أنها في هذه المرحلة بدأت بمحاولتها بتطبيق مشروع الإصلاح الجامعي الجديد ل م د، ومن التحديات التي تواجه

1)-بشير مصيطفى،جامعة تغرق في قطرة اسمها نظام ل م د موقع الشروق اونلاين www.echoroukonline.com بتاريخ24-06-2017. نقلا عن تواتي عبد القادر ،مرجع سابق،ص58

2)-الأخضر شريط ،تأملات في الدراسات العليا ،مجلة الجندول،عدد22، يونيو 2005، موقع www..ulum.com 24-06-2017 ،نقلا عن نفس المرجع ،ص59.

الجامعة الجزائرية بهذا الصدد أيضا ضعف واضح في العلاقة بينها وبين التنمية في الوقت الذي يتطلب الإصلاح الجديد إرساء قواعد التنمية فالباحث وما يبذله من جهود جبارة إبّان قيامه بعملية البحث إلاّ انه لا يعرف أي السوق التي ستأخذ بيده الشيء الذي يجعله عرضة للمساومة من طرف قانصي الأدمغة في الخارج ،ومنه يفترض أن يكون هناك توجه علمي دقيق لما بين التكوين في الدراسات العليا وسوق العمل سواء أكان سوق العمل هذا مؤسسات اقتصادية او مؤسسات علمية المهم ان يكون هناك تناسب بين الاثنين " ولن يتم ذلك إلاّ عن طريق إقامة شراكة بينها وبين المؤسسات الاقتصادية على مختلف أنواعها من المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية (تقديم تكوين على أساس الطلب) لذلك على لابد من أن تنفتح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي ولتحقيق ذلك ينبغي للقطاع الاقتصادي والاجتماعي عامة وخاصة أن يساهما بشكل جاد وفعال في الارتباط بالجامعة ودعم البحث العلمي كما هو الشأن في البلدان التي تبنينا تجربتها الإصلاحية .

3.6.تحدّيات تزايد عدد الطلبة الجامعيين مع نقص التأطير :

هناك تحدّ أخر من التحديات الخطيرة التي يواجهها إصلاح التعليم العالي في الجزائر إذ لا يزال قطاع التعليم العالي يعيش أزمة مزدوجة تتمثل في تزايد نسبة عدد الطلبة الكبير مع النقص الفادح في المؤسسات والهياكل القاعدية وسوء التسيير... وتجدر الإشارة هنا أن الجهات الوصية بذلت جهودا كبيرة في توفير المنشات القاعدية وميزانية مالية كبيرة واكبت هذا الإصلاح (كما تم التطرق إليه آنفا) إلا أنها لم تستطع التوازن بينها وبين أعداد الطلبة وتبقى من التحديات الخطيرة التي تواجه الجامعة الجزائرية تضخم عدد الطلبة الذي نجم عنه "نمو غير متناسق في التسيير وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية وعجز في التأطير " ويرجع هذا الأمر إلى نسبة النجاح الكبيرة في شهادة البكالوريا ،وفي وقت يتحدث الجميع عن تدني المستوى التعليمي يذهب بعض المهتمين إلى أنّ "بعض الجامعات أصبحت تدار بحكم المنطق السياسي وليس وفقا لسياسة تعليمية حكيمة وذكر مثالا على ذلك أن بعض الجامعات تعاني من سياسة الباب المفتوح في

القبول حيث أصبح قبول العدد الكبير للطلبة وسيلة تلجأ إليها بعض الأنظمة العربية لاستجلاب الترضية الاجتماعية ..."[1] .

إن عدد الطلبة الجامعيين اليوم في الجزائر اليوم قد فاق 1.5 مليون طالب في حين إن الهياكل المنجزة غير مواكبة للزيادات العددية للطلبة[2] ،ولقد عدّ تضخم الطلبة تحديا كبيرا لأنه لا يتوافق مع استعدادات الجامعة و إمكاناتها سواء تعلق النقل بالإيواء أو النقل والخدمات الجامعية ككل ، أما على مستوى البيداغوجيا و التأطير تعيش الجامعة الجزائرية اليوم عجزا في عدد الأساتذة حيث وصل عدد الطلبة في المحاضرة إلى 500 طالب والتطبيقات ب50 إلى 60 طالب في الفوج هذا ما يؤثر على مردودية الأستاذ الذي أصبح يقدم محاضراته بشكل روتيني عوض الإبداع وإضافة طرق تدريس جديدة أي أن إنتاجه الكمّي أصبح مهددا بفعل سيطرة الكم على الكيف[3] ،ومن اجل امتصاص هذا التضخم تدخل الجامعة الجزائرية اليوم تقنية التعليم اللاحضوري الذي هو شكل من أشكال التعليم عن طريق استعمال آليات الاتصال الحديثة كالحواسيب والشبكات والوسائط المتعددة يمكن ان يسهم في حل بعض المشاكل وهذه التجربة هي في قيد التجريب على بعض المؤسسات الجامعية متعلقة بالماستر عن بعد ...

وإذا ما تمعنا جيّدا في نظام ل م د نجد انه يهدف إلى توفير الجو الملائم لهجرة الأدمغة وتعزيزها حيث نجد من بين أهدافه ...قيام تنافسية بين الجامعات الأوربية من اجل استقطاب الطلبة مما يؤد إلى الحرص على الجودة وتقديم أفضل العروض ،العمل على مساعدة الدول الإفريقية وبعض الدول الأسيوية على اعتماد هذا النظام مما سوف يسهل عملية الهجرة حيث تحتاج أوربا إلى أكثر من 20 عشرين مليون خبير في

1)–قورين حاج قويدر ،واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها ،مجلة العلوم الإنسانية ،عدد36،2008،.www.ulum.com، نقلا عن تواتي عبد القادر ،مرجع سابق،ص71

2)–تواتي عبد القادر ،مرجع سابق ،ص70.

3)–بن محمد نعيم ،التعليم العالي في الجزائر التحدّيات والرهانات وأساليب التطوير ،معهد الهقارwww.hoggar.org نقلا عن تواتي عبد القادر ،مرجع سابق،ص72.

التقنيات الحديثة بحلول 2050"[1] وإزاء هاذ الوضع ودخول الجامعة الجزائرية ضمن عالمية التعليم العالي بات من الصعب اليوم إيجاد حل في إقناع الكفاءات بالعودة إلى وطنها إلا بتوفير نفس الظروف والإمكانيات والامتيازات التي جعلت هؤلاء يصرون على عدم العودة.

7:التسيير البيداغوجي والإداري لنظام ل م د في الجزائر :

يعتمد نظام ل م د في الجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات التي تخوض تجربة الإصلاح الجديد ل م د مجموعة من المبادئ التي تمسّ جانب التسيير البيداغوجي ،التقييم ،الانتقال ،التدرج ، الاستدراك ...

1.7.التقييم: الدراسة منظمة على شكل سداسي متفرع إلى وحدات تعليم تتكون هي بدورها من مواد ومعاملات وعدد من الأرصدة ويحدد معامل المادة بالنسبة لأرصدة المادة مابين 1و3 ،أمّا معامل وحدة التعليم فيحدد بالنسبة لأرصدة وحدة التعليم خلال السداسي.

ويعد الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما (أساسية ،استكشافية،أفقية)إذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها والمرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10.،في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية على الطالب ان يدخل دورة الاستدراك.[2]

تكون مراقبة المعارف بشكل متواصل أثناء السداسي و قد تكون على شكل:

- فرض فجائي في حصة الأعمال الموجهة.
- تقرير أو استجواب في حصة الأعمال التطبيقية .
- الامتحان النهائي للسداسي أو امتحان الاستدراك.

العملية التقييمية تتم عن طريق حساب علامة المراقبة المستمرة والاستجوابات مثال ذلك يجري الأستاذ استجوابين أو ثلاث وبعد جمعها على عشرين تكون النتيجة 10 طلبة ممن

1)–سوسن شاطر مجيد،أهداف نظام بولونيا للتعليم العالي ،مؤسسة الحوار المتمدن ،،عدد3732 ،بتاريخ 19–05–2017نلا عن الموقع .www.elhewar.org

2)عفاف بوعيسى ،مرجع سابق ،ص96.

تحصلوا على المعدل أما باقي الطلبة فمعدلاتهم اقل من عشرة ،لكن بمجرد جمع مجموع الاستجوابات على 20 ومجموع بطاقة المتابعة على 20 قد لا يلج مجال الاستدراك أي طالب لان معدل الطلبة معزز بمجموع نقاط تتمثل في الحضور والمشاركة والأعمال الشخصية[1] :

- **الحضور**: وفقا للمادة القانونية رقم 13من القرار رقم 711 المؤرخ في

2011/11/03 ،فان الطالب مجبر على حضور الأعمال الموجهة وعلى الأستاذ متابعة الحضور لتؤخذ بعين الاعتبار أثناء العملية التقييمية فيحاسب الذي غاب ويكافأ الذي حضر وتبقى العملية التقييمية وفقا لما اتفقت عليه اللجنة البيداغوجية على أن لا تفوق 5 نقاط على الحضور.

- **المشاركة:** علامة تقدم للطالب المجتهد وهي علامة تحفيزية كي يشتغل داخل القاعة ويحقق مفهوم 70% ويتم التقييم وفقا لاتفاق اللجنة البيداغوجية من 0.25 إلى 05 خمس نقاط كأعلى حد ، إلا أن الأستاذ قد يجد نفسه حائرا بين الطالب الذي يشارك فعليا والطالب الذي يشارك بهدوئه فمفهوم المشاركة قد يأخذ أبعادا إذ أن الهدوء تفعيل للدرس أيضا .
- **العمل الشخصي:** يختلف من مقياس لأخر ويقدم حسب طبيعة كل مقياس لكن

الصبغة الغالبة عليه أن العمل الشخصي يقدم للطالب لينجزه ، ويكون له متسع من الوقت فالطالب أمام مجموعة مؤلفات ،او نقل من الانترنت ...وغيرها من الوسائل التي توفر له العمل والإشكال الذي يطرح هو في كيفية تقييم الأستاذ للعمل ،إذ من المفارقات التي يقع فيها الأستاذ أن يعطي علامة جيّدة لطالب ما في العمل الشخصي وهذا الطالب يتحصل على علامة ضعيفة في الاستجوابات او العكس وقد يحدث التوافق فهذه مجموع تضاربات يقع فيها الأستاذ لكن في الأخير هو مجبر على تقديم علامة للطالب[2]

1)- علي صالحي ،نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بين الواقع و القوانين –ميدان العلوم الانسانية–مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود معمري تيزي وزو،2013 ،ص14

2)- علي صالحي، نفس المرجع ،ص 14-15.

2.7.**التدرج والانتقال:** يكون الانتقال في نظام ل م د كما يلي :

-إذا تحصل الطالب على 60 رصيد في السنة الأولى فانه يمكنه من الانتقال إلى السنة الثانية وهكذا دواليك .

-يسمح للطالب المتحصل على 50%من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى إي 30 رصيد بالانتقال إلى السنة الثانية بشرط موافقة الفريق البيداغوجي.

-يسمح للطالب المتحصل على 80% من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى والثانية أي 96 رصيد من الانتقال بالانتقال إلى السنة الثالثة بشرط موافقة الفريق البيداغوجي .

-يمكن للطالب أن ينتقل من السنة الأولى إلى السنة الثانية رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمرة الأخيرة.

-لا توجد عملية تعويض ما بين المؤسسات ،التعويض يوجد فقط في السداسي مابين الوحدات التعليمية أو مقاييس الوحدة التعليمية الواحدة .

-يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي"تحويل" ا وان يغير الجامعة وهذا على المستوى الوطني أو الدولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات المكتسبة والمشتركة في تخصصات أخرى ،ويتم هذا بواسطة معابر وجسور تكون موجودة بين مختلف التخصصات [1].

3.7.الأرصدة:

ورد الحديث عن الأرصدة في القرار رقم 712 المؤرخ في 11/03/ 2011المتضمن لكيفيات التقييم والتدرج و التوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس و الماستر[2] ،هذا المصطلح الذي حير ولا زال يحيّر الكثير من الأساتذة لصعوبة فهمه ،فهو مرتبط بحجم ساعي محدد في الأسبوع ضرب الحجم الساعي للسداسي فجاءت المادة السابعة من القانون توضح مفهوم الرصيد ،وقبلها جاءت المادة الخامسة الوارد فيها مكونات الوحدات التعليمية وان الوحدة التعليمية تتكون من مادة أو

1)عفاف بوعيسى،مرجع سابق،ص ص 97-98.

2)-قرار رقم 712 المؤرخ في 2011/11/03 المتضمن يفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري ليسانس والماستر.

أكثر وهذه المواد تقدم في أشكال متعددة من التدريس إذ لا تقتصر على محاضرة أو أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية بل تتعداها إلى ملتقيات ومشاريع و تربصات وغيرها، أما المادة السادسة فكان الحديث فيه عن المعاملات وان كل مادة من الوحدة التعليمية يسند لها معاملا يختلف باختلاف الوحدات بين الأساسية والمنهجية والاستكشافية والأفقية ...على أن لا يفوق مجموع المعاملات عدد الأرصدة .

أما المادة السابعة التي هي محل الإشكال تنصّ هذه المادة على كيفية حساب الأرصدة لكل من الوحدات وتوزيعها على الوحدات الأساسية والعرضية وتتم العملية بالحساب التالي :

-كل 01 رصيد يقابله حجم ساعي بعشرين ساعة إلى خمسة وعشرون ساعة في السداسي ويشمل ساعات التدريس المقدمة للطالب عن طريق مختلف الأشكال وفق النص القانوني .

-تحدد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية المكونة للسداسي ب30رصيد[1].

4.7.متابعة التدريس:

أخذت عملية التدريس عدة جوانب حسب النظام التعليمي الجديد

1.4.7.اللجنة البيداغوجية للمادة:

تجتمع اللجنة بترخيص من المسؤول المشرف على المادة مرة على الأقل قبل كل امتحان بطلب من الأساتذة والطلبة إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك ،لهذه اللجنة مهمة متابعة التسيير البيداغوجي للمادة (التقدم في الدروس ،استيعاب الطلبة ...)تتكون هذه اللجنة من:

-مسؤول المادة معين من طرف زملائه في حالة وجود عدة أقسام للطلبة.

1)-علي صالحي ،مرجع سابق،ص ص 14-15.

-الأساتذة المكلفون بالمحاضرات، الأعمال الموجهة ،الأعمال التطبيقية لهذه المادة .

-ممثل الطلبة لكل فوج في الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية.

2.4.7.الفرقة البيداغوجية :

الفرقة البيداغوجية مهمتها تسيير وحدة التعليم وتعني عملية التسيير ما يلي :

-متابعة التدريس "المحاضرات ،الأعمال الموجهة ،الأعمال التطبيقية ،المناقشة ، التربص ،"للمواد المرتبطة بوحدة التعليم.

-مراقبة مواظبة الطلبة.

-تنظيم المساعدة البيداغوجية ،الإرشاد...

-تنظيم مراقبة المعارف "استجوابات ،الامتحان النهائي،امتحانات الاستدراك ...

-تحويل النقاط وأوراق الامتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني .

-تحضير حوصلة السداسي .

3.4.7.فرقة التكوين : لكل مسلك فرقة تكوين لها مهمة :

-تنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد.

-مسؤولية إجراء تقييم التدريس.

-التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والأساتذة.

-تنسيق الفرق البيداغوجية.

-القيام بنظام تعليم مؤهل والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكونين .

-تحضير الحوصلة السنوية للنشاط البيداغوجي .

-السعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها .

-وتتكون فرقة التكوين من :

-رئيس معين من طرف زملائه

-رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك.

-ممثل الإدارة البيداغوجية .

-يتمثل دور فرقة التكوين أساسا في السعي لاندماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس ماستر والدكتوراه .

4.4.7.لجنة التقييم :

تتكون من فرق التكوين موسعة (أساتذة الفرق البيداغوجية)تقوم بدور لجنة المداولات على عدة مراحل :

-يجب تنظيم مداولات لكل وحدة تعليم في نهاية كل سداسي: .

-بعد امتحانات كل سداسي .

-بعد امتحانات الاستدراك للسداسيات .

-في نهاية السنة لحساب نتائج المسلك(من السداسي الأول إلى أخر سداسي)

-في نهاية المرحلة لتقييم نتائج كل السداسيات

5.7.المواظبة:

باعتبار أن عملية التقييم لأعمال الطالب تخضع أيضا لنسبة حضور الطالب فان نظام المواظبة ضروري في كل الحالات، قانون التعليم لأغلب المؤسسات يلح على:

-التعليم (محاضرات ،أعمال تطبيقية ،وأعمال موجهة) إجباري .

-ينجز مراقبة المواظبة من طرف الأستاذ.

-تبرير كل غياب واجب في فترة تحددها المؤسسة :تعرض الغيابات المتكررة وغير المبررة كل طالب إلى عقوبة تؤدي إلى فصله ،في كل هذه الحالات فالطالب يفقد ميزة الإنقاذ من طرف لجنة المداولات .

6.7.لجنة الوصاية:

يتم تأسيس لجنة الوصاية ويرأسها رئيس الجامعة والعمداء ومديري المعاهد (المادة 9 من المرسوم التنفيذي رقم 03/09 المؤرخ في 03-01-2009 تسهر هذه اللجنة على تنظيم الوصاية وضمان السير الحسن لها و تنظم الوصاية لفائدة طلبة السنة الأولى للطور الأول (المادة 03 من نفس المرسوم) ، ويتم الإعلان عن عملية توظيف الأساتذة الأوصياء طبقا للشروط المنصوص عليها في المرسوم التنفيذي حيث يتم توظيفهم من ضمن أساتذة وطلبة الماستر والدكتوراه على المنوال التالي :

- يقترح مسؤول الميدان قائمة الأوصياء على رئيس القسم لإبداء الرأي.
- يعرض رئيس القسم القائمة على العميد أو على مدير المعهد للمصادقة عليها .
- يتم تحرير عقد الوصي ويخضع الأستاذ الوصي إلى تقييم دوري من فريق ميدان التكوين ورئيس القسم [1]،ولهذا الغرض يلزم بتقديم تقرير أو ما يسمى بطاقة التقييم عن نشاطاته كل ثلاثة أشهر كما يراعى في تقييم نشاط المشرف أو الأستاذ الوصي تقدير مدى رضا الطلبة .

1.6.7.مهام لجنة الوصاية :

تضطلع لجنة الوصاية بصورة غير مباشرة من خلال الأساتذة الأوصياء بالمهام :

- الإشراف ومتابعة تطبيق إجراء وتعليمات الإرشاد الأكاديمية .
- توزيع الطلبة على الأساتذة الأوصياء من أعضاء هيئة التدريس وفق مجموعات

1)- المرسوم التنفيذي رقم 03/09 المؤرخ في 03-01-2009

وإعلان قائمة بأرقام وأسماء الطلبة المشمولين بالوصاية وقائمة بالمجموعات الإرشادية ووضع جدول زمني لمتابعتهم وإرشادهم .

- تعريف الطلبة بالأساتذة المكلفين بالوصاية عنهم وعن أهمية عملية الوصاية
- توفير نسخ من الخطط الدراسية للطلبة لكل سنة دراسية.
- جدول أسماء الوحدات التعليمية والمواد المدروسة ومواعيد المحاضرات والامتحانات .
- مراقبة دور الأستاذ الوصي وفقا للإجراءات والمهام المعلنة .
- الإشراف على دور الأستاذ الوصي في مراقبة سير أداء الطالب الأكاديمي وسلوكه الجامعي من خلال :
- متابعة تقدم الطالب واستكماله لمتطلبات التخرج.
- التنسيق مع لجنة الخطط الدراسية وعميد الكلية للمساعدة في إعداد جدول المواد الواجب طرحها بناء على حاجيات ورغبات الطالب .
- حث الطلبة على مراجعة مرشدهم وفقا للساعات المكتبية المعلنة للمرشد وطرح أسئلتهم ومشاكلهم عليه .

8:طرق التدريس المعمول بها في الجامعة الجزائرية :

إنّ التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف الميادين التعليمية والتكنولوجية هي من مميزات العصر والتي لا يكفي ان نشجع على تحريكها أو التوجيه بالتكيف معها، بل علينا أن نختار بديلا لها ونسيرها في الاتجاهات التي تؤثر مباشر على السياسة التعليمية في جامعتنا.

ولقد أصبح من الضروري أن تواكب هذه السياسة متطلبات العصر الحالي والمتوقع حدوثها مستقبلا، إذ لم تعد المناهج الدراسية تركز على كمية من المعلومات المقدمة للمتعلم فقط ،وإنما تركز أيضا على الطرائق والأساليب التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة .

تتضمن طرائق التدريس جميع وسائل ومواد العمل مع الطلبة من اجل مساعدتهم على التعلم وإتقان المادة بأساليب متطورة يستخدمها المدرس، فهي تعتمد على طبيعة فهم المدرس للحقائق العلمية والعملية للتعليم وعلى مدى اعتقاده وفهمه لجوانب الحياة المتعددة ومن إمكانيته على تطبيق وممارسة تلك الحقائق وفق اعتقاداته الخاصة وفهمه لأساليب تطبيقها[1].

1.8.طريقة المحاضرة :

نجد الأستاذ الجامعي الجزائري يعتمد أكثر ما يعتمد على طريقة المحاضرة في تلقين معظم معارف التخصص الذي يدرسه الطالب حيث تعرف المحاضرة على أنها :طريقة تعليمية ...تتضمن تواصلا وتخاطبا باتجاه واحد.

بحيث يقوم الأستاذ في طريقة المحاضرة بمخاطبة الطلبة بشكل مباشرة في حين يأخذ الطلبة بتدوين ما يرونه مناسبا من الحقائق التي تلقى إليهم ،كما يسمح لهم في الدقائق الأخيرة من المحاضرة بالمناقشة وطرح استفساراتهم حول النقاط المبهمة والمثيرة للاستفهام والاسترسال ... كما نجد أن المحاضرة تأخذ ثلاث أنواع هي :

-محاضرة العرض الحر :أي إلقاء المحاضرة دون الرجوع إلى دفتر التحضير او الكتاب.

-محاضرة العرض المقروء أي القراءة المباشرة من دفتر التحضير او الكتاب .

-محاضرة الإلقاء الحر المقروء :أي الإلقاء باستخدام مفكرة او قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسية للمحاضرة.

إن الأستاذ حاليا في الجامعة الجزائرية في استخدامه لطريقة المحاضرة كثيرا ما يغيّب الكثير من الآليات المدعمة لفعالية المحاضرة،كاستخدام العرض المرئي مثلا وذلك لتقديم الصور والمخططات وكذا مقتطفات الفيديو ،وهذا الخلل نجده في التخصصات الإنسانية والإنمائية منها في التخصصات الأخرى .

1)-محمد دغة ، الحاج الهادي ،طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي وعلاقتها باستعمال الحاسوب ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة ورقلة ،ص132.

2.8.الأعمال الموجهة:

تعتمد الجامعة الجزائرية لتدريس بعض المقاييس (المقاييس الأساسية في التخصص) وضع حصص موازية لها تسمى الأعمال الموجهة ،والتي يكون غايتها ترسيخ وتعميق ما تمّ دراسته في المحاضرات في ذات المادة،ويكون ذلك بتكليف الطالب بالقيام بمشروع معين يكون في شكل بحث أو قراءة كتاب أو تقرير ميداني حول موضوع معين من المقياس وهذا يكون في حالة التدريس في تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية والإسلامية... أما عن التخصصات العلمية الأخرى فتتم الأعمال الموجهة فيها بمحاولة حل مسائل مصاغة بمحتوى يعبّر عن مشكلة ذات مغزى هادف من الأستاذ المدرس ليقوم الطالب بعدها بمحاولة إيجاد مخارج وحلول لها انطلاقا مما تم استيعابه في المحاضرات.

3.8.الأعمال التطبيقية TP:

وتكون الأعمال التطبيقية لطلبة العلوم العلمية والتقنية "وتكون عادة في المخابر...حيث يتم تقديم شروح بالأمثلة والتجارب يكون من شانها إكساب الطالب المهارات العلمية والعملية واليدوية وكذا التدريب على استخدام الأجهزة".

حيث هناك الكثير من المقاييس والتخصصات التي لا يمكن دراستها بالعمل التطبيقي كالكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والصيدلة ... وغيرها من التخصصات التي تستدعي إجراء التجربة كأمر هام وضروري والتي لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن يشرح لطالب فيها نظريا فقط،بل على العكس من ذلك العمل التطبيقي أهم هنا من المحاضرة التي لن يكون منها جدوى إذا غيّب عنها التطبيق[1].

تعتبر الطرق الأنفة الذكر طرق تدريس تقليدية معمول بها منذ القدم والتي لازالت سارية المفعول في الجامعات الجزائرية حتى بعد تبني نظام ل م د وتطور طرق التدريس التي تدخل ضمن جودة التعليم حيث تبقى هذه الطرق يعتريها بعض القصور خاصة في جزئية العصرنة وذلك لانعدام أو قلة استعمال الآليات المستحدثة والبرمجية والافتراضية

1)–أسماء باشيخ،الجامعة الجزائرية "واقع وإصلاح" ،دار الاوطان للثقافة والإبداع،2017، ص ص 40–44.

... التي تضفي التشويق على المحتوى المقدم وكذا تيسير الخطاب والاستيعاب الطلابي ،الأمر الذي يجعلنا نكتشف ان المشكل ليس في الطريقة وإنما في مستعملها الذي هو الأستاذ الذي بدوره يستطيع أن يجعلها فاعلة وهو الذي يجعلها غير ذلك من خلال مدى وعيه وقدراته ومهاراته ،هذا الأخير الذي لم يتلقى تكوينا يليق بالوضع الحالي للجامعة التي انتهجت طريقا دوليا في نظامها ومن المفروض أن تتبع نفس المنهج في برامجها وطرق التدريس المعمول بها لذلك من الضروري إعادة النظر فيها.

و هناك بعض الطرائق الأخرى التي يمكن للجامعات الإفادة منها في التعليم الجامعي من اجل تفعيل عملية التعليم عند الدارسين[1]:

- **طريقة حل المشكلات:**لتعزيز المنهج العلمي في حياة الدارسين واستخدامه في مواجهة المشكلات ومعالجتها.
- **طريقة التعلم بالنموذج الاجتماعي** : عن طريق المحاكاة او المثال الذي يتوحد معه التعلم ويريد اللحاق به.
- **طريقة استثمار الأحداث الجارية وبؤر الاهتمام:**لإثارة الدافعية عند الطلبة وجعل ما يتعلمونه ذا معنى لحياتهم الشخصية والاجتماعية.
- **طريقة الندوة المنظمة او المنتدى داخل الصف:** وهي طريقة تقوم على مبادئ التعلم الذاتي وتنظيم ادوار المتعلمين ولعبها تحت إشراف المدرس.
- **الطريقة البنائية:** التي تسمح للدارسين بالاشتراك مع المدرس في تخطيط الخبرات التعليمية واختيارها وتصميمها وتنفيذها لتحقيق مبدأ المشاركة ولتحقيق الرغبة والدافعية للتعلم[2].

لا ننسى هنا أنّ الأستاذ الجامعي هو أيضا ضحية إذ أنّ التكوينات التي يتلقاها تبقى تقليدية لليوم وفيما يلي سنحاول الإشارة إلى الطرق التكوينية التي يتلقاها الأستاذ في الجامعة الجزائرية كونه القائم على إنجاح أهداف الجامعة .فعليه أن يكون ملما وعلى دراية بما يقدمه لطلابه فالمدرس كما يرى جون ديوي:"هو ذلك الذي يدرب طلابه على

1)–محمد محمود الخوالدة،التكنولوجيا والتعليم عن بعد،منشورات جامعة السيدة لويزة، لبنان،2001،ص39

2)–محمد دغة ،مرجع سابق،، ص132–133.

استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم وهو الذي يشرك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة"[1].

9:تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري:

"يتكون الأستاذ الجامعي الجزائري بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات منذ نشأتها حتى الآن والتي تعتمد على الحصول على الدرجات الجامعية"[2]، فالأستاذ الجامعي في الجزائر لا يتلقى اي تكوين تربوي يعرفه بأصول مهنة التعليم ويساعده على القيام بهذه المهنة ،وكأنّ أساليب التعليم ومهاراته يولد الأستاذ مزود به "فهناك الكثيرون من أساتذة الجامعات ممن لهم مقدرة مشهودة في البحث والتأليف ولكنهم في مجالات التدريس يبدون عجزا واضحا يصل إلى درجة الفشل[3].

وعلى العموم فان الجامعة الجزائرية قد تداركت هذا الوضع بإدخالها لعدة طرق تقوم بتكوين أساتذتها وفقها نعددها في الأتي:

1.9.المؤتمرات والندوات الوطنية:

لقد اوحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى الجامعات الوطنية أن تنظّم سنويا

مؤتمرات تربوية وطنية يحضرها أساتذة الجامعات المعنية وأساتذة الجامعات الأخرى لمناقشة قضايا تربوية تسعى إلى زيادة فعالية التعليم العالي في الجزائر مثل:طرق التدريس في الجامعة ،والتقويم التربوي وبناء المناهج و إثرائها ...الخ.

2.9.إنشاء اللجان التربوية الوطنية:

وذلك يكون في كل علم من العلوم التي كانت تدرّس في الجامعات الجزائرية، وقد كان هدف هذه اللجان هو تطوير التدريس في هذه العلوم تناقش هذه اللجان في كل اجتماع من اجتماعاتها الفصلية موضوعا واحدا أو أكثر من المواضيع التربوية حيث

1)-Jean DEWEY, the Scoole and the society and the childand the curriculum university , Chicago,1956,p125.

2)–رابح تركي ،أصول التربية والتعليم،ط2،1989،مرجع سابق ،ص472

3)–نفس المرجع 472.

يحضر اجتماعات تلك اللجان ممثلين عن الأساتذة الذين يدرسون علما من العلوم في الجامعات الجزائرية المختلفة .

3.9.إرسال بعثات إلى الخارج:

وذلك لفترة تدريب مغلقة تدوم حوالي شهرا كاملا في جامعة من الجامعات الفرنسية التي يتم الاتفاق معها من قبل حول هذا الموضوع يلتقي في تلك الجامعة المرسلون من الأساتذة الذين تم اختيارهم من كل جامعة من الجامعات الجزائرية بأساتذة تلك الجامعة وخاصة المنتمون إلى كلية التربية ،يتحاورون معهم لتخطيط برنامج تدريبي مكثف وتنفيذه حيث يتضمن هذا البرنامج عددا محددا من القضايا التربوية مثل طرائق التدريس في الجامعة وأساليب التقويم وطرائق تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة وغيرها.

قد تكون هذه الطرائق الثلاث عاملا مهما لتخفيف حدّة نقص تكوين الأساتذة لكن يبقى التكوين الأولي (أي قبل المهنة) هو الأحسن أي بتكوين الأستاذ في طرق الممارسة العملية لمهنة الأستاذية قبل أن يوظف في هذا المجال ،لانّ بهذا نمكن الأستاذ من الالتفات إلى مهام أخرى عليه القيام بها عوض انقضاء كل الوقت في الندوات والمحاضرات التدريبية في طرق التدريس في حين بإمكانه أن يستفيد من تلك الندوات في اخذ معلومات جديدة في تخصصه وليس في كيفية تدريسه للطلاب[1].

10:أساليب التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية وفقا لنظام ل م د:

يعتبر التقويم احد المقومات الأساسية للعملية التربوية فعن طريقه يمكن التعرف على ما تمّ تحقيقه فعليا لدى المتعلم كونه تلك العملية التي من خلالها إصدار حكم دقيق وموضوعي على منظومة تدريس معينة او على احد عناصرها وبالتالي مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها ،ولكي يحقق التقويم أهدافه لابد من أن يكون شاملا لكل المعارف التي تحصل عليها المتعلم خلال فترة زمنية معينة مستمرا ومرافقا لعملية التعلم وهذا ما سعت إليه الجامعة الجزائرية من خلال استحداث منظومتها التعليمية بإدخال نظام ل م د الذي يعتبر الطالب محور العملية التعليمية فانتقلت الجامعة بذلك من

1)-اسماء باشيخ ،مرجع سابق ،ص ص 57-59.

فضاء لاكتساب المعرفة إلى وإنتاجها ونقلها إلى جامعة تنموية تنطلق من احتياجات المتعلم لمواجهة المتطلبات التي تفرضها تحدّيات العصرنة ،فعمدت إلى تفعيل آليات تقويمية هامة تساهم في الكشف عن القدرات الحقيقية للطالب الجامعي ،فإضافة إلى الاختبارات التحصيلية يعتبر التقويم المستمر احد هذه الآليات المطبقة في الأعمال الموجهة والتطبيقية من طرف الأستاذ كطرف أساسي ومحوري في العملية التقويمية ،فهو يساعد المتعلم في تصحيح مساره التكويني فعلى ضوئه يزود الأستاذ طلبته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة ،وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا[1].

حيث يرمي نظام ل م د إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب :ليسانس ، ماستر،دكتوراه والى تنظيم التكوين في ميادين على أساس سداسيات ووحدات (وحدات تعليم قابلة للترصيد)وذلك في محتويات منظمة في ميادين تظم مسالك محددة ومسالك مفردة [2]،ونظرا للأهمية البالغة لهذه السيرورة التقويمية في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيقا لهذه المرامي التعليمية لنظام ل م د لابد من انتهاج وسيلة التقويم فهي تساعد المؤسسة الجامعية على مراجعة أهدافها ومدى ملائمة هذا النظام بمناهجه محتوياته وسائله لتحقيق هذه الأهداف ،هذه الوسيلة التربوية الهامة ووفقا لفلسفة ل م د هي آلية شاملة لكل المعارف والكفاءات التي تحصل عليها المتعلم بواسطة مختلف المواد المدرسة والمدرجة في عروض التكوين الخاصة بكل شعبة أو تخصص ،هذه الكفاءات وتبعا للإمكانيات المتاحة يتم بفضلها استخدام وسائل متنوعة في التقويم بغية تحديد مقدار العجز عند الطلبة ومحاولة التقليل أو إزالته تماما ،وعلى التقويم أن يكون أيضا مستمرا بحيث يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف في تعلم الطلبة مما يكفل علاج نواحي الضعف وتدعيم جوانب القوة والضعف في نفس الوقت ،وهذا ما دعا له النظام الجديد

1)نصيرة خلايفية ،آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق ،مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ،العدد 08، 2014،ص43.

2)–المربي، إصلاح المنظومة التربوية ،مجلة جزائرية للتربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية،2005،ص04.نقلا عن نفس المرجع ،ص47.

تحت اسم التقويم المستمر والذي اعتبر من أهم الممارسات البيداغوجية المستحدثة في الجامعة الجزائرية وذلك تحقيقا للأهداف التالية:

- تتبع مسار تعلم الطالب .
- تشخيص الأخطاء التعلّمية وتحديد أسبابها .
- مساعدة الطالب على تجاوز العقبات والتأكد من انه يتجه نحو تحقيق هدف التعلم.
- تقديم إستراتيجية المعالجة الملائمة لسياق التعلم.
- تقويم مدى نجاعة الوضعيات التعلّمية .
- تقويم طريقة التدريس وتدخلات وتوجيه المدرس[1] .

وقد جاء في الدليل العملي لتطبيق نظام ل م د فيما يخص المراقبة المستمرة :

- تتم المراقبة في حصة الأعمال الموجهة وتدوم 30 دقيقة على الأكثر .
- يتم تصحيح وثيقة المراقبة خلال الأسبوع الموالي لإجرائها .
- تعطى علامات المراقبة المستمرة كاملة للقسم بعد أسبوعين من تاريخ إجرائها .
- جمع وتسجيل علامات المراقبة المستمرة تكون متزامنة مع مرحلة إجرائها.[2]

وبذلك فان الأستاذ الجامعي في نظام ل م د يلجأ إلى استخدام هذا النوع من التقويم للتأكد من مدى تحكم الطلبة فيما قدم لهم وذلك قبل الانتقال إلى المقطع الموالي ،معتمدا على مهام يكلف بها الطلبة قد تكون نشاطات سريعة تتطلب لحظات زمنية قصيرة، وتبرهن على مدى تحكم الطالب في الكفايات المستهدفة من خلال نشاط معين ،أو مرحلية تؤكد مدى الاستيعاب والتحكم في المعارف ،أن الغرض من هذه الأنشطة المتنوعة في التقويم المستمر هو اكتشاف الصعوبات التي لازال الطالب يعاني منها ،ويفضل التربويون في هذا المجال اختيار المهمات التي يخطئ فيها الطلبة ،حيث يطلب منهم تصحيح الخطأ ،حيث أصبح دور الأستاذ الجامعي في ظل نظام ل م د متشعبا

1)- نصيرة خلايفية ،مرجع سابق ،ص ص 47-48.

2)-الدليل العملي لتطبيق نظام ل م د ،المراقبة المستمرة،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2011، ص25.

مقارنة بأدواره في ظل النظام الكلاسيكي القديم ، فهو الموجه والمقترح لمختلف الوضعيات التعلّمية المناسبة لقدرات الطالب التحليلية والتقويم في نظام ل م د" يجعل الطالب في مواجهة مع وضعيات مشكلة أين يظهر معارفه القبلية لمراجعتها ،لتكملتها لتعديلها ،ولتطويرها إلى مكتسبات جديدة وحديثة "فأصبح الطالب محور العملية التعليمية وشريك هام في التفكير والتعبير في تحديد أهدافه بنفسه مع تطوير مهاراته في التقويم الذاتي أيضا.[1]

وتتباين طرق التقويم المستمر التي يعتمدها الأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية ولعل أبرزها هو الاعتماد على مواظبة الطالب كأهم معيار من معايير التقويم ،انضباط الطالب وموازاته بمعيار الأسئلة الشفوية إلاّ أنّ الواضح بالرغم من تنويع معايير التقويم المستمر وفقا لفلسفة ل م د لم يتمكن من اعتماد سلم ثابت وموحدا فيما يخص العلامات الممنوحة لكل معيار على حدا

ما يظهر غياب مرجعية موحدة تساهم في الكشف الفعلي عن قدرات الطالب الجامعي الذي يعتبر شريكا في العملية التعليمية التقويمية.

وقد أولى نظام ل م د اهتماما كبيرا بالطالب باعتباره احد مكونات التعليم ومن بين مظاهر هذا الاهتمام نجد ما يسمى "**المرافقة البيداغوجية**".

11:المرافقة البيداغوجية في ظل نظام ل م د :

لقد أولى هذا النظام الجديد ل م د اهتماما كبيرا بالطالب باعتباره احد مكونات ثلاثية التعليم (أستاذ ، إدارة ،طالب)،ومن بين مظاهر هذا الاهتمام نجد إرساء ما يسمى بالمرافقة البيداغوجية ،وهي أنشطة أسندت إلى هيئة التدريس ،تكفل للطالب الرعاية النفسية والاجتماعية والمهنية والعلمية من خلال إمداده بالمعلومات الدقيقة عن التخصص والمتطلبات الأكاديمية والإجراءات والمصادر المتاحة ،التي تساعده وفقا لحاجاته الأكاديمية في اختيار التخصص ومتابعة البرامج الدراسية لتحقيق مشروعة العلمي

1)- نصيرة خلايفية ،المرجع السابق ،ص48

والمهني ،وذلك من خلال تمكينه من الاطلاع على متغيرات اقتصاد السوق من متطلبات وعروض مهنية للوصول به إلى درجة عالية من النضج المهني .

و انطلاقا من فكرة أن نجاح الجامعة الجزائرية يتوقف على نوعية الطالب القادر على خدمة مجتمعه بالطريقة المطلوبة ،بإمكانه أن يكون عنصرا فعالا في ظل وجود منافسة شديدة بين الجامعات المختلفة التي تهدف إلى تحسين برامجها وأهدافها للحصول على مخرجات تعليمية مناسبة وملائمة لخدمة وتطوير المجتمع لذلك أدرجت المرافقة "الوصاية " كأحد المستحدثات الجوهرية لنظام ل م د والتي تهدف إلى تحسين نوعية التعليم من خلال مرافقة الطالب من دخوله للجامعة إلى غاية التحاقه بعالم الشغل.

حيث عرفت الجامعة الجزائرية منذ تطبيقها لنظام ل م د إدخال مفاهيم ومصطلحات جديدة قد يصعب على غير المتمرس فيها فهمها منها القرض والوحدة التعليمية المسار وفرق التكوين ...والملاحظ أن اغلب هذه المصطلحات قد بدأت تشق طريقها في الاستعمال وفي خضم هذه المفاهيم يظهر مفهوم **المرافقة البيداغوجية** الذي يقابله باللغة الفرنسية **Tutorat** والتي تعتبر احد الآليات التي يرتكز عليها نظام ل م د الهادفة لإنجاحه وتعتبر من أهم الخطوات التي تمكن من إدماج وتوجيه فعّالين للطلبة كما يتطلع بفضله إلى أفاق مستقبله العلمي والعملي ،وأضحى هذا النظام محور اهتمام ودراسة في مختلف الجامعات وذلك لما له من مزايا على الصعيد المعرفي والبيداغوجي والنفسي للطالب والأستاذ على حد السواء حيث يشكل الجسر الذي يربط الطالب بالإدارة والهياكل الجامعية والأساتذة[1]،وانطلاقا من أن نظام ل م د في الجامعة الجزائرية لم تسبقه او تواكب تهيئة للموارد البشرية المسؤولة عن تنفيذه لا من حيث التدريب ولا من حيث توفر الإمكانيات الهيكلية والمادية الكافية فقد شهد انطلاقة متعثرة عرفت الكثير من الصعوبات وانطبق نفس الأمر على المرافقة البيداغوجية حيث كان هناك تردد كبير في تطبيقها ليس لشيء سوى أنّ الأساتذة لا يعرفون شيئا عن ماهيتها وأهدافها وأساليب القيام بها ومتطلباتها وهي استجابة طبيعية إزاء إحداث أيّ تغييرات في المنظمات ...

)-Journal électronique trimestriel d’information, Tutorat NEWS, Edité par la cellule du 1 tutorat U.A.B.Tlemcen, p p 11-15.

و معروف أن تطبيق نظام ل م د في جامعاتنا لم تواكبه تهيئة للموارد البشرية المسؤولة عن تنفيذه لا من حيث التدريب ولا من حيث توفير الإمكانات المادية والهيكلية الكافية ،فقد شهد انطلاقة متعثرة –كما سبق وان وضحنا ذلك– عرفت الكثير من الصعوبات وانطبق نفس الأمر على المرافقة البيداغوجية ،التي لم يكن يعرف عنها الأساتذة شيئا عن ماهيتها وأهدافها وأساليب القيام بها ومتطلباتها[1] والسؤال الذي يطرح بهذا الصدد هل توصل الأستاذ الجامعي لمعرفة فلسفة نظام الوصاية وأبعادها ؟وهل توصل إلى تفعيلها على ارض الواقع ؟

1.11.مفهوم المرافقة البيداغوجية "الإشراف*":

تتمثل مهمة الإشراف بشكل عام في عملية المرافقة التي يقوم بها المشرف لصالح طالب حديث العهد بالجامعة كما تعرف على أنها تلك العلاقة التكوينية بين أستاذ مشرف ومتعلم (شخص مفرد او مجموعة صغيرة) في حالة تعلم فالعملية في جوهرها تتضمن تقديم مجموعة من المعلومات العملية للطالب المبتدئ الجديد في الجامعة [2].

ويجب الوقوف هنا على مصطلح"إشراف" الذي يقابله بالانجليزية Tutoring ،هذا المصطلح الأجنبي يقابله مصطلح "الوصاية" المستعمل في لغة العلوم القانونية والفقه الإسلامي للدلالة على وضع الشخص تحت سلطة شخص أخر .

---

1)عبد الرزاق سحنون ،فتيحة زروال ،المرافقة البيداغوجية كشكل للارشاد الاكاديمي في الجامعة ،برنامج تدريبي مقترح لتدريب اساتذة الجامعة على المرافقة البيداغوجية ،جامعة ام البواقي ،ص206.

*)–هناك من يرجع فكرة الاشراف إلى كومنيوس Comenius في كتابه "التعليمية الكبرى او الفن العالمي لتعليم كل شيء للجميع (1632–1627) الذي تحدث عن أهمية مساعدة التلاميذ لمعلمهم في تعليم الاخرين ،كما عرفت فرنسا مهمة الاشراف قبل النهضة الصناعية خاصة في المدارس الخيرية التي تستقبل الأطفال الفقراء مثل :الدّار الملكية سان لويس سنة 1686،وهناك من يرجع ظهور هذه الفكرة إلى العصر الحديث فقط وذلك في المؤسسات والشركات التي تخضع لاقتصاد السوق فقد جرت العادة فيها على وضع موظفيها الجدد تحت وصاية موظف مقتدر له خبرة في المنصب وغني عن البيان أن الهدف هو تأطير وتعليم الموظف أصول العمل وذلك لتحقيق اكبر قدر من التقنية والتمكن من الإنتاج في اقرب وقت وبأقل الأضرار وبالتالي الرفع من مردودية الشركة والموظفين. Abou Foufana ,pour une organisation pratique du tutorat dans le système l m d en Afrique ,plan de formation et d'autoformation du tuteur ,Edition publibook, Paris,France,2011, p11

2) فرحات بلولي ،مهمة الإشراف في ظل نظام ل م د ،مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،2013،ص23.

يعرف القانون الجزائري مهمة الإشراف في المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 09-03 كالتالي :"يعد الإشراف مهمة متابعة ومرافقة دائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية وتسهيل حصوله على المعلومات حول عالم الشغل فالعلاقة تكون بين مشرف وطالب والهدف هو مساعدة الطالب على ولوج الجامعة في أحسن الظروف و مزاولة دروسه بشكل سلس وسهل .

وتجدر الإشارة إلى أن المشرع الجزائري أولى أهمية كبيرة لهذه المهمة على المستوى القانوني فهناك ثلاث نصوص قانونية لتنظيمها هي:

- المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 06 محرّم عام 1430 الموافق ل3 يناير سنة 2009 والذي مهمة الإشراف ويحدد كيفيات تنفيذها .
- القرار الوزاري الذي يحدد كيفيات التكفل بمهمات الإشراف لدى مؤسسات التعليم العالي المؤرخ في 16 جوان 2010 .
- القرار الوزاري رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد لتشكيلة لجنة الإشراف وسيرها .

مهمة الإشراف عادة ما تسند إلى الطلبة خاصة المتقدمين في مسارهم الدراسي وهو المفضل لقرب الطالب من الطالب وهذا ما اخذ به المشرع الجزائري في النص الأساس 09-03 حيث يقول في مادته الرابعة "يمكن دعوة المسجلين لنيل شهادة الماستر او الدكتوراه في المؤسسة عند الحاجة للقيام بمهمة الإشراف تحت مسؤولية أستاذ باحث مكلف بالإشراف "وهنا نلاحظ أن المشرع حدّد مهمة الأستاذ الباحث في متابعة المشرفين ،إضافة إلى إمكانية إشرافه المباشر للطلبة .

ولم تعرف الجامعة مهمة الإشراف أو المرافقة البيداغوجية إلاّ لضرورات استجدت في العالم الغربي ،مما جعل مرافقة الطلبة مهمة ملّحة وواجبة بها يتحقق رفع مردودية التعليم العالي ومن الأسباب التي يمكن خصرها في تبني نظام الإشراف ما يلي :

- **ارتفاع نسبة الرسوب الدراسي:** تتفق معظم الدراسات على أن نسبة الرسوب في

الأطوار الأولى من الدراسات الجامعية هي التي فرضت فكرة الإشراف في الجامعة فالجامعات الأمريكية ترى أنها المسؤولة عن رسوب الطالب أو مغادرته الدراسة لأنه عندما قبلته في حظيرتها إنما كان نجيبا وله مستوى يسمح له بالدخول إليها ولما هو لم يكمل دراسته أو لم ينجح فالجامعة هي المسؤولة عن ذلك لذل وجب مرافقته إلى أن يصل إلى بر الأمان فالإشراف حتمية لا مفر منها .

- **العدد الكبير للطلبة:**يبدو إضافة إلى ما سبق أنّ العدد الكبير للطلبة الذين يزحفون

إلى الجامعة يد في ذلك حيث يصعب توجيه الجميع بالطرق التقليدية خاصة أنهم ليسوا جماعات متشابهة المميزات ،فهناك الكبار والعمال والطلبة ،بكالوريا في العلوم بكالوريا في الآداب ...الخ وهو الأمر الذي جعل الجامعات الفرنسية تأخذ بعملية الإشراف –هذه– حتى قبل ظهور نظام ل م د تحت مسمى(المرافقة)وذلك بتوجيه تلاميذ الثانوية قبل وبعد دخولهم إلى الجامعة بأيام مفتوحة لكن بعد ظهور ل م د تطورت الممارسة إلى ما يسمى "الإشراف".

- **وجود بعض الطلبة المتكيفين:** نظرا لتعدد أطياف الطلبة فان من بينهم من لديه

مشاكل في التكيف مع الفضاء الجامعي، وهو ما يجعل البعض منهم ينعزل ثم يفشل في مساره وتفاديا لذلك استحثت هذه الممارسة لمساعدة مثل هؤلاء الطلبة.

- **ظهور ل م د وإنشاء مسارات قصيرة:** إذا كان الإشراف كممارسة قديم نوعا ما

فانه لم يفرض نفسه في الجامعات الأوربية إلا بظهور ل م د فيقول أبو فوفانا :"هذا الإجراء ليس جديدا في حد ذاته لكن متضمن بين الأشياء المقترنة ب ل م د الذي يولي له أهمية خاصة " فنظام ل م د يتميز بخصوصيات كثيرة منها مرافقة الطالب المبتدئ لرفع حظوظ نجاحه ،وهذه المتابعة التي فرضت نفسها تعود إلى أسباب كثيرة في ل م د ربما أهمها :ضيق الوقت ،قصر المسارات التي تتلخص في ثلاث سنوات في الطور

الأول لذلك قد يحتاج الطالب إلى استغلال وقته بشكل صارم للنجاح ،ووضع مشرف تحت تصرفه قد يساعده في ترتيب وقته بشكل جيّد[1].

وقبل التفصيل في مهام المشرف لا بد من الإشارة إلى أنّ مهمة الإشراف ليست لها تبعات تقييمية على الطالب فلن يحاسب عليها وليست محل تقييم أو تنقيط يؤثر على المسار العلمي للطالب بل هي خدمة تقدم له في سبيل مساعدته على النجاح في مساره الدراسي ولكن ما مضمون هذه الخدمات التي يقدمها المشرف؟

2.11.مهام الأستاذ في نظام المرافقة البيداغوجية :

نشير هنا أن المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق ل3 مايو 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث في مادته الثامنة 08 حدد هذه المهام في ثلاث نقاط فقط وهي :

- يساعد الطالب في عمله الشخصي (تنظيم وتسيير جدول توقيته وتعلم وسائل العمل الخاصة بالجامعة ...).
- يساعد الطالب في أداء عمله ألتوثيقي (التحكم في الآلات البيبليوغرافية واستعمال المكتبة ...)
- مساعدة الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين ...)[2] وتتمثل هذه المهام في التالي:

1.2.11.الجانب الإعلامي والإداري: يحدد المرسوم المذكور هذا الجانب في ثلاث أنواع من الأفعال وهي على التوالي : الاستقبال والتوجيه والوساطة ،لكن المشرع لم يشرح هذه الأفعال بل تركها للتقدير العام وهنا يمكن أن نناقش هذه المفاهيم على النحو التالي :

- **الاستقبال:** يشكل هذا الفعل أول شيء يقوم به المشرف كان يعمل على شرح نظام ل م د للطالب بما فيه من مصطلحات ومفاهيم مثل : القرض ،والوحدة التعليمية

1)-فرحات بلولي ،مرجع سابق،ص ص26-27.

2)- المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق ل3 مايو 2008 .

والمادة والسّداسي والمواظبة ... والغرض المنشود هو مساعدة الطالب على التأقلم مع هذه المفاهيم الجديدة والتي لم يكن يعرفها في المرحلة الثانوية .

- **التوجيه:** يمكن أن نقول أنّ هذا الفعل عملية تعريفية بالمكان والزمان في الجامعة

حيث يجب أن يعرّف المشرف للطالب هيئات الجامعة وسلّمها وشيء من مهامها خاصة تلك التي سيتعامل معها الطالب بشكل كبير كمصلحة الدراسة وإدارة القسم ورئيس القسم ونوابه ،العمادة ورئاسة الجامعة ... كذلك الأمر مع إدارة الإقامة الجامعية والجمعيات خاصة منها الثقافية والرياضية لما فيها من تثقيف و تلاق مع طلبة آخرين من أعمار أخرى ،هذا من حيث المكان أمّا من حيث الزمان فيجب أن يعرف الطالب بالرزنامات التقريبية للملفات مثلا وضرورة ترتيب أموره لذلك كملف المنحة والغرفة والتسجيل ...الخ .

- **الوساطة** : يجدر بالمشرف أن يعرف الطالب بمهام ممثلي الأفواج ويجب أن ينصحه في كل حالة من حالات مشاكله أن يتجه إلى الممثلين الشرعيين وان يتجه إلى إدارة دون غيرها .

2.2.11.الجوانب المتعلقة بالجانب العلمي المباشر:

- **الجانب البيداغوجي:**يحدد القانون المذكور هذا الجانب في نقطتين هما :مرافقة الطالب في التعلم وتنظيم عمله الشخصي ،ومساعدته في بناء مساره التكويني .
- **مرافقة الطالب في عملية التعلم وتنظيم عمله الشخصي:** وتكون هذه المرافقة بإرشاد الطالب إلى تقنيات التعلم مثل كيفية تدوين رؤوس أقلام ،لفت نظره إلى ضرورة مراجعة محاضراته وانجاز أعماله الموجهة والتطبيقية يوميا.
- **مساعدته في بناء مساره التكويني:** ويكون ذلك عادة بمساعدة الطالب في اختيار

التخصصات الفرعية الموجودة في ميدان تخصصه (التي عادة ما تكون في السنوات الأخيرة من الطور الأول خاصة السداسي الخامس والسادس) أو اختيار تخصص جديد في حالة إعادة التوجيه ،وذلك بشرح مضمون التخصصات وربطها بتطلعات وإمكانيات الطالب .

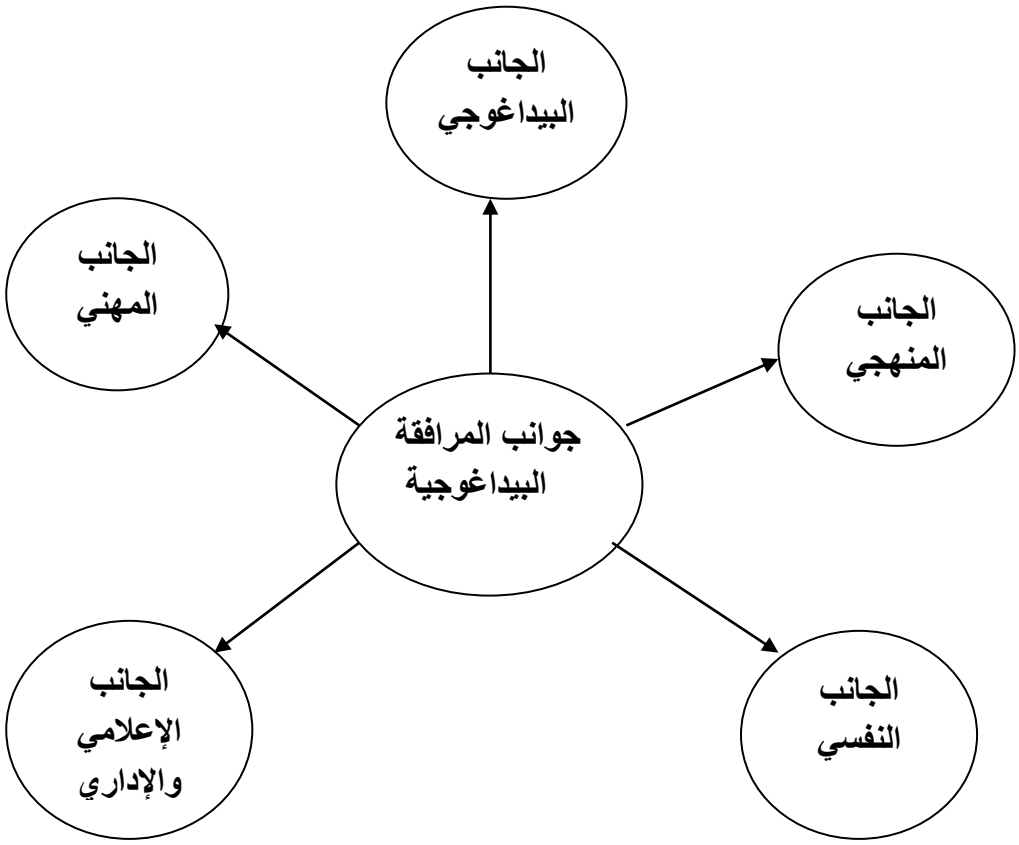
- **الجانب المنهجي** :يتمثل هذا الجانب في تلقين مناهج العمل الجامعي حسب منظور القانون السالف ،ويمكن تلخيصه بشكل عام في لفت انتباه الطلبة الى كيفية العمل في الجامعة مثل :البحث البيبليوغرافي ،وكيفية التعامل مع الكتاب والمطبوعة ... حسب درجة الثقة في هذه الوثائق ...
- **الجانب التقني**:يعرف هذا القانون المذكور هذا الجانب على انه التوجيه إلى استعمال الأدوات والدعائم البيداغوجية ،ويمكن أن نفهم أنّ التوجيه بمعنى الإرشاد والنصح وشرح كيفيات الاستعمال مع محاولة الاستمالة إلى تلك الأدوات ،وهنا نعني بالأدوات والدعائم البيداغوجية الكتب ،الحاسوب ،المكتبة ،الانترنت ،والأقراص المضغوطة ...كما يجب على المشرف في هذا الصدد التنبيه إلى الاستعمال العلمي لهذه الوسائل .

3.2.11.الجانب النفسي: هو حث وتحفيز الطالب على متابعة مساره التكويني وهذا يكون بالاستماع إليه وغرس الثقة في نفسه وتشجيعه على مواصلة المسار ويكون ذلك بلفت نظره إلى مواضيع قدراته لكي يقوّيها وتحديد مواضيع قصوره لكي يرفع شيئا ما من قدراته فيها ،والهدف من وراء ذلك هو مساعدته على الاندماج ووضعه داخل المناخ الجماعي للجامعة لتفادي انعزاله ثم فشله .

4.2.11.الجانب المهني: هو مساعدة الطالب على إعداد مشروعه المهني أي إعطاء نظرة على المتخرج المستقبلي الذي سيكون عليه الطالب وهذا ما يضعه في الصورة ويفتح في الصورة ويفتح له الأفاق ويجعله ينظر بشكل ايجابي إلى مستقبله.[1]

1)-فرحات بلولي ،مرجع سابق،ص ص 29-30.

شكل رقم(02): الجوانب المتعلقة بالمرافقة البيداغوجية



3.11.المهارات المطلوبة في الأستاذ الوصي :

تتطلب الوصاية كممارسة بيداغوجية فعالة مجموعة من المهارات والتي من الضروري توفرها والمحددة في :

1.3.11.المهارات البيداغوجية: تشير إلى المعرفة والخبرة التي يتمتع بها الأستاذ الوصي وتتركز خصوصا على التحكم في تقنية تنشيط الأفواج ،تسهيل التعلم الذاتي ،تحفيز التفكير ما وراء المعرفي والنقد والتخطيط ،حل المشكلات .

2.3.11.مهارات التخصص:تعكس مستوى الخبرة في موضوع التكوين وقدرة الأستاذ على تقديم معلومات أو توفير موارد بيداغوجية إضافية وتصحيح انتاجات المتعلمين .

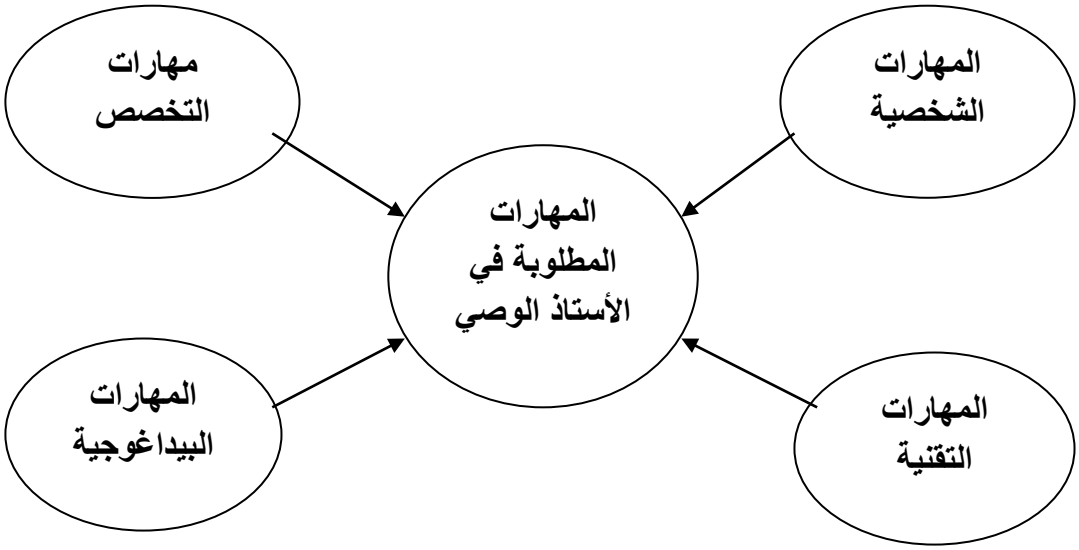
3.3.11.المهارات التقنية: تشير إلى المهارات التقنية التي يجب على الأستاذ الوصي أن

يطورها لتستجيب إلى بيئة وطبيعة التكوين ،فالأستاذ الوصي لابد أن يكون متحكما جيدا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،وان يحدد على وجه الدقة ما يعرفه ومالا يعرفه حتى يتمكن من الإجابة بسرعة على تساؤلات الطالب أو إعادة توجيهه إلى الشخص الكفء.

4.3.11.المهارات الشخصية:تمثل الخبرة الفنية والسلوكية للأستاذ الوصي وقدرته على

التفاوض وحل النزاعات الفردية والجماعية مع قابليته للاستماع للطلبة وتدخل ضمن المهارات الشخصية الاستعداد الشخصي والذهني والسلوكي فالاتزان والثبات من اهم الجوانب التي يشترط توفرها لمن سيشغل مهمة الإشراف على الطلاب .

شكل رقم (03): المهارات المتطلبة في الأستاذ الوصي.



4.11.الأساليب المستعملة في المرافقة البيداغوجية :

هناك العديد من الأساليب التي يمكن للمشرف الاستعانة بها في مهمته أهمها :

- اللقاءات المكتبية الفردية والجماعية المحددة سلفا كل أسبوع.
- المراسلات بين المشرفين والدارسين عبر الرسائل الهاتفية أو البريد الالكتروني .

- يقدم الأساتذة بعض المحاضرات ويتيحون في ذلك فرص المداخلة و الأسئلة للطلاب.
- نقاشات عبر الهاتف او الانترنت يبادر بها المشرف الأكاديمي .
- تنظيم جلسات إرشادية بين الدارسين والمشرف الأكاديمي ضمن مواعدي متفق عليها.
- ان يقوم الأستاذ بالخروج مع طلابه في رحلات علمية قصيرة .
- اللقاءات الأكاديمية المباشرة في شكل ندوات ومحاضرات وورش عمل يمكن ان تشمل "تعريف الطلاب على أهم مهارات حل المشكلات وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجه الطالب في الكلية، القراءة السريعة ،إدارة الوقت ،كيفية تجاوز قلق الامتحانات .

وبناء على ما تم الوصول إليه من خلال الدراسة الاستطلاعية وانطلاقا من القراءات حول هذا الموضوع فقد شهد مفهوم المرافقة البيداغوجية غموضا وصعوبة في التطبيق في البدايات الأولى لتطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ويمكن حصر هذه الصعوبات في غياب التكوين بالنسبة للأستاذ الجامعي والذي اثر بشكل كبير على ممارسته لهذه البيداغوجيات الجديدة إضافة إلى مشاكل متعلقة بالطلبة و الإدارة والوسائل وصعوبة هذه المهمة في حدّ ذاتها باعتبارها أهم محاور النظام التعليمي الجديد ويمكن التفصيل في هذه المشاكل كما يلي :

- **العائق البشري:** يمكن تمييز نوعين من العناصر البشرية التي تتدخل في عملية

الإشراف وهما: الأساتذة والطلبة ويمكن أن يكونا حسب الأحوال عائقا دون تحقيق مهمة الإشراف كما ينبغي.

- **الأساتذة:** لا يكون الأستاذ إلاّ مشرفا أو مشرفا على مشرفين أمّا الإشكالية التي يمكن أن نجدها مع الأساتذة فهي على مستوى التكوين أولا والموقف من هذه المهمة ثانيا والواقع أن نقص التكوين والمعلومة على هذه المهمة تؤدي في اغلب الأحيان إلى الشك والريبة من هذه المهمة ككل مما يجعل الأستاذ غير متحمس

ومتخوف في الوقت نفسه ،فكل جديد مخيف كما يقال ،وهناك من الأساتذة من يرتاب حتى من نظام ل م د وهذا فصل آخر من فصول العوائق التي تواجه مهمة الإشراف في تطبيقها.

- **الطلبة:**يمكن أن يكون الطالب مشرفا أو مستفيدا من الإشراف أمّا المشاكل التي

يمكن أن تواجه الأستاذ في عملية الإشراف فهي دون شك ظاهرة العزوف عن الحضور فمن جهة الإشراف قد لا يتجاوب الطلبة لان يضطلعوا بمهمات الإشراف ،أما من جهة الطلبة المشرف عليهم فنجد أن الطابع غير الإلزامي لهذه الحصص قد يجعلهم يتجاوزونها مما سيعرّض العملية برمتها إلى الفشل أو على الأقل التقليل من أهمية نتائجها علما أنّ تجارب حصص المحاضرة تثبت أنّ ظاهرة العزوف عن الحضور تطرح إشكالا كبيرا في الجامعات[1]

- **الوسائل المادية** :تذكر المادة 07 من المرسوم التنفيذي 09-03 أنّ الجامعة يجب أن تضع تحت تصرف المشرف وسائل ضمان مهمته وعلى الخصوص [2]:

-فضاء ملائما للاتصال بالطالب.

-النصوص التنظيمية التي تنظم السير البيداغوجي والإداري للمؤسسة .

-المعلومات المتعلقة بأشكال التكوين المقترحة من مؤسسات التكوين العالي الأخرى .

-كل معلومة مفيدة حول المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتوجيه الطالب في اختياراته في مساره التكويني وفي مشروعه المهني.

ويبدو أنّ أهم شيء يصعب على المشرف والمستفيد من الإشراف تجاوزه هو المكان الذي تتم فيه المقابلات "الفضاء" كما سماه القانون والحال أن معظم الجامعات لا يتوفر

1)- فرحات بلولي ،نفس المرجع،ص31

2)-المرسوم التنفيذي رقم09-03 المؤرخ في 6محرم1430 الموافق ل3 يناير2009 والذي يوضح مهمة الإشراف ويوضح كيفية تنفيذها المادة07.

فيها الأساتذة على مكاتب إلا القليل منها كجامعة بجاية ...والواقع أن هذا الحال يشكل عائقا ماديا مهما في طريق تحقيق مهمة الإشراف في جامعاتنا.

وإضافة إلى ذلك نجد فضاء العالم الالكتروني كالانترنت ... التي تساعد الأساتذة والطلبة على التواصل غير متوفرة وان وجدت فعادة ما تكون قليلة مما يجعل استعمالا على نطاق واسع غير ممكن .

- **العائق الإداري** : إضافة إلى العوائق المادية والبشرية هناك ماله علاقة بالإدارة

فالمرسوم التنفيذي رقم 09-03 السالف الذكر يقول في مادته التاسعة "تحدث لجنة لدى كل مؤسسة جامعية تدعى لجنة الإشراف يرأسها مسؤول المؤسسة ،تعدّ اللجنة تقريرا سنويا تقويميا لعملية الإشراف "والحال أن هذه اللجنة غير منصبة في بعض الجامعات أو تمّ تنصيبها لكنها ليست فاعلة في الميدان إلا القليل النادر ،رغم صدور القانون الوزاري رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المحدد لتشكيلة الإشراف وسيرها ،لكن الأمور لم تتزحزح كثيرا عن هذا المستوى.

والسؤال الذي نطرحه هنا هل تم تجاوز هذه الصعوبات بعد مرور سنوات من اعتماد نظام ل م د ؟ وهذا ما ستجيب عنه الدراسة الميدانية.

12: التعاون الوطني والدولي للجامعات الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د:

إن فلسفة الجامعة تنطلق أساسا من فلسفة المجتمع وبالتالي فهي تسعى إلى تنميته وتنظيمه وهذا من خلال تثمين العلاقات وتطويرها بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع.

أما في الجزائر فإننا نجد أن عملية التقارب بين مؤسسات والجامعة ليس بالعملية السهلة التجسيد وهذا راجع حسب **CNRES** إلى سببين مهمين هما :

-الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات حيث يطغى حاليا الاهتمام بالتوازن المالي والمعيشي على حساب جوانب تكوين مواردها البشرية.

–يغلب على الاقتصاد الجزائري انتشار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة واللتين تسيطران على منظر الاقتصاد الجزائري، وبالتالي فإن بلادنا في هذا الميدان الصناعي والاقتصاد بصفة عامة موجهة أكثر نحو الاستيراد الأمر الذي يحول دون إمكانية تطبيق الجزائر نموذج التفاوض والتقارب بين الطرفين (مؤسسات المجتمع والجامعة) مثلما هو موجود في الدول المتقدمة .

لكن بعد تطبيق نظام **ل م د** في الجامعة الجزائرية نجد أن من بين أهم توجهات وأهداف هذا الأخير هو الدعوة إلى ربط العلاقات والمصالح بين الجامعة ومحيطها وهذا من خلال تدعيم وترقية الحركة التمهينية في التكوين، كما دعت **CNRSE** في هذا المضمار إلى تثمين وإقامة شراكات فعالة بين الطرفين وهذا من خلال :

- التربصات التي تجرى في الوسط المهني تكون لها مكانتها في البرامج التكوين.
- إدخال التنظيمات الرسمية التي يمكن إدماجها في مخطط إعداد ومصادقة البرامج وتحديد الشهادات وهذا حتى تضمن فعالية منتوج الذي بدوره سيؤثر على منتوج مؤسسات المجتمع كمنظمة المهندسين، منظمة خبراء المحاسبين...الخ. كما يمكن لجمعيات أرباب العمل والجمعيات المهنية المساهمة في هذا المسار.
- على الجامعة كذلك من أجل تثمين الإقامة الشراكات الفعالة على المستوى المحلى و الجهوى تجب أن تشرك المؤسسات (غرفة التجارة والصناعة – مؤسسات التكوين والمصالح التشغيل والجماعات المحلية والجمهورية) في تطبيق البرامج وتكييفها مع المضمون المحلي[1].

1.12.ما تعلق بالتعاون الوطني:

تهدف الاتفاقيات المبرمة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع والمتمثل في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والصناعية...الخ والتي يأمل طرفيها إلى تجسيدها في الواقع إلى تحسين المستوى النظري والتطبيقي وهذا بفتح فرص التكوين للطلبة داخل هذه المؤسسات خاصة مع تداعيات نظام **ل م د** الجديد ومتطلبات

1)–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،مديرية التعليم والتكوين ،ص18 نقلا عن فهيمة ديب مرجع سابق ،ص 120

اختصاص ليسانس مهني وكذلك الجامعة بدورها تودّ استغلال إمكانياتها العلمية والبيداغوجية وهذا برسكلة ذ وجودة عالية لعمال تلك المؤسسات وتمكينهم من الحصول على شهادات وبالتالي تطوير وترقية نشاطات تلك المؤسسات، ونجد من بين المؤسسات الجامعية الجزائرية التي قامت بتفعيل وخلق العلاقة والمصالح المتبادلة مع المؤسسات المجتمع نجد جامعة قالمة 8ماى1945 ،أبرمت مجموعة من الاتفاقيات مع خمس مؤسسات اقتصادية جزائرية وهي :

المؤسسة الوطنية لدرجات والدرجات النارية وتطبيقها.
وحدة الرخام بقالمة.
مقاولة الترصيص والكهرباء والتكييف بقالمة.
شركة الأشغال الري والغابات بقالمة.
شركة تكرير السكر بقالمة.[1]

أما جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس التي أنشأت سنة 1998 والتي تعتبر من المؤسسات الجامعية الرائدة في إبرام الاتفاقيات سواء على المستوى الوطني أو الدولي قد أبرمت 27 اتفاقية عمل مع المؤسسات الوطنيةالاقتصادية والعلمية بغيت تحقيق الأهداف السابقة الذكر وهي:

المعهد الجزائري للبترول(IAP)
المؤسسة الوطنية للتكرير (NAFTEC)
المؤسسة الإلكتروصناعية(EEI AZAZGA)
الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشبابANSEJ ...الخ

وفي نفس السياق وفي يوم 24 أكتوبر 2010 تمت المصادقة على اتفاق بين جامعة الجزائر 3 وجريدة "الشروق" بصفة رسمية وهي اتفاقية تعاون بين المؤسستين لتأطير طلبة الجامعة في مجال الإعلام والاتصال والعلوم السياسية وكذا طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ومن خلال هذه الأخيرة تمكن مؤسسة جريدة "الشروق"

1)–النشرة الإعلامية الدورية،دامعة قالمة ،فيفري 2016،ص 14.نقلا عن فهيمة ديب ،المرجع السابق ،ص122.

فتح أبواب أقسامها بما فيها أقسام الإشهار، التوزيع، المالية، الإدارة في وجه الطلبة وهذا في كافة المستويات من أجل تلقي تربصات ميدانية.

2.12.ما تعلق بالتعاون الدولي:

بما أننا في عصر تسوده معالم العولمة ، وتحولات كبيرة فيما يخص التكنولوجيا ووسائل الإعلام والاتصال. هذا الأخير الذي فرض على الجامعة وهذا بكونها إحدى مؤسسات المجتمع الفاعلة إلى أن تستجيب إلى التحولات والتحديات النظام العالمي الجديد خاصة في توجهه نحو اقتصاد السوق والذي نجد من بين إفرازاته اقتصاد المعرفة ومجتمع المعلومات، وبما أن الجزائر تبنت اقتصاد السوق يعنى أن الجزائر بدأت تنصهر في توجهات نظام العالمي الجديد هذا الذي فرض عليها أن تبنى علاقات على المستوى الدولي وهذا من خلال عقد اتفاقيات تعاون بينها وبين نظيراتها من الجامعات الأجنبية خاصة ونحن نعلم أن التكوين بالمؤسسات الجامعية الجزائرية يعانى الكثير من العوائق وهذا بسبب نقص الخبرة ونقص التكنولوجيات...الخ. ولهذا وجب على هذه الأخيرة أن تستنجد بتجارب الدول الناجحة في هذا الميدان. كذلك خاصة بعد انتشار مفاهيم وأفكار عديدة منها أن العالم عبارة عن قرية، وعليه فالجزائر جزء من هذه القرية لهذا لا يجب عليها أن تعيش بمعزل عن العالم، وعليه فإن الانفتاح نحو الخارج خاصة نحو الجامعات هذا من شأنه إثراء التفاعل بين أعضاء هيئات التدريس والباحثين وحتى الطلبة عالميا وبالتالي دفع عجلة الاحتكاك بنظائرنا من الجامعات وأعضائها.

وفي هذا المضمار نجد من بين مجموع الاتفاقيات المبرمة مع الجامعات الأجنبية خاصة في ظل تطبيق نظام **ل م د** ما يلي :

وقعت جامعة 08 ماي 1945 بقالمة يوم 05 ماي 2005 مذكرة تفاهم مع نظيره من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية.

تم عقد اتفاق تعاون علمي وتبادل أكاديمي بين جامعة وهران الممثلة في رئيسها أ.د/ عبد القادر دربال وجامعة دمشق بسوريا والممثلة في رئيسها أ.د/ محمد عصام عوا وهذا يوم

17-05-2004، حيث تم المصادقة على مذكرة التفاهم والتي احتوت على كل ما تم الاتفاق عليه بين الطرفين وقد قسمت المذكرة إلى تسع بنود.

وقعت جامعة دمشق يوم 13-03-2010 على ستة اتفاقيات علمية مع عدد من الجامعات الجزائرية وهي بسكرة، سطيف، أم البواقي، تلمسان، مستغانم، الجلفة وذلك من خلال لقاء تم بين رئيس جامعة دمشق ورؤساء جامعات بسكرة، الجلفة، سطيف، تلمسان، مستغانم وأم البواقي.

في يوم الأحد 15 جوان 2008 تم توقيع اتفاقية تعاون علمي بين المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية بجامعة دمشق والممثلة برئيس جامعة دمشق والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر والممثل بمديرته العامة.

تم توقيع اتفاقية تعاون بين كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة فرحات عباس – سطيف (الجزائر) والمركز القومي للبحوث لتربوية والتنمية (مصر) وهذا في شهر أبريل 2008.

تم إبرام عدة اتفاقيات تعاون بين جامعات بول سيزان اكس . مرسيليا 3 وبن يوسف بن خدة بالجزائر العاصمة ومنتوري بقسنطينة، وذلك على هامش حفل إطلاق أول مدرسة لتحضير شهادة الدكتوراه لرجال القانون من حوض المتوسط.

تم يوم 12-10-2009 بجامعة "فرحات عباس" بسطيف إبرام اتفاق علمي بيداغوجي تكميلي بين جامعتي سطيف (الجزائر) وران (فرنسا)، هذا الاتفاق يربط بين كلية العلوم بجامعة "فرحات عباس" بسطيف وكلية علوم المادة بجامعة ران 1 ويشمل ثلاثة محاور.

في إطار التعاون والشراكة العلمية ارتبطت جامعة بومرداس بمجموعة من الاتفاقيات مع جامعات ومراكز البحث عالمية ومن بين هذه الاتفاقيات المتعددة نجد جامعة هنري بوانكاري (نانسيا)، المعهد العالي لمواد البناء الميكانيكي (باريس)، جامعة التكنولوجيا (تروا)...الخ

وبعد الاطلاع على محتوى نصوص الاتفاقيات المبرمة بين الجامعات الجزائرية ونظيراتها من الدول الاجنبية فقد معظمها تتشارك في كثير من النقاط والبنود كان أهمها ما يلي:

-تطوير المشاريع البحثية المشتركة بين الطرفين.

-الإشراف المشترك على الأطروحات.

-تنظيم أحكام الاعتراف المتبادل، ما يسمح للطلبة وخريجي إحدى الجامعتين باستكمال ومتابعة الدراسة في الجامعة الأخرى.

-تقدم كل جامعة لموفديها الرعاية الصحية والاجتماعية.

-تبادل المطبوعات والمنشورات والمجلات ورسائل الماجيستير والدكتوراه.

-تبادل الخطط الدراسية والمناهج.

-تشجيع الجامعتين على نشر بحوث ومقالات التي تصدرها الجامعة الأخرى في مجلات ودوريات العلمية في جامعة البلد الآخر، وأيضا تعاون الجانبان في مجال التأليف وترجمة الكتب والنشر المشترك وفق ما يتم وضعه من قواعد تنفيذية مشتركة[1].

تعتبر عملية انفتاح الجامعة الجزائرية على المحيط الخارجي (الدولي)خطوة ايجابية تحسب لصالح النظام التعليمي الجديد لكن السؤال الذي يتم طرحه بهذا الصدد حول هل الاتفاقيات الوطنية اقتصرت فقط على إجراء التربصات المهنية أم هي اتفاقيات قامت على أساس الشراكة الفعلية وتكوين طلبة تحتاجها المؤسسات المذكورة؟ وما مدى تفعيل هذه الاتفاقيات والأهداف على ارض الواقع ؟ إضافة لكون هذه الاتفاقيات تخص الطالب بالدرجة الأولى الذي يعتبر حلقة الوصل بين الجامعة و هاته المؤسسات فنظام ل م د لم يهمّش دوره في الرفع من قيمة المؤسسة الجامعية مع نظيراتها في الدول الأخرى فجاء بنظام شامل عرف "بنظام الوصاية" من شانه التكفل بجميع الجوانب الخاصة به بما فيها الجانب المهني،وعليه نستنتج أن الممارسات الجديدة التي جاء بها نظام ل م د تعمل في كل متكامل لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى لضمان نجاحه في الوسط الجامعي .

1)-فهيمة ديب ،مرجع سابق ،ص ص 122-124

ملخص الفصل :

أصبحت الجامعة الجزائرية اليوم ومن خلال اعتماد نظام ل م د في عالم معولم وذلك وعيا منها بالمهام المنوطة بها على المستوى المحلي من خلال فتح أبواب الحوار بينها وبين محيطها السوسيواقتصادي وبينها وبين المحيط الدولي عن طريق عقود تعاون وشراكة قائمة على هذا الأساس ،ولضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة وتسجيل حضورها على كافة المستويات من اجل تشجيع التبادلات العلمية والحركية البشرية .

كذلك أعطى نظام ل م د المتبع في الجامعة الجزائرية اهتماما كبيرا بالتكامل المعرفي بين الوحدات التي يتشكل منها سواء كانت أساسية أو اكتشافيه أو ثقافية إذ جعل من التكامل المعرفي أهم المقومات التي يتشكل منها مقارنة بالنظام الكلاسيكي القديم الذي طالما عجز عن إحداث الانسجام والتكامل المعرفي المطلوب فكان النظام التعليمي الجديد استحداث آليات جديدة تعمل على ملأ هذا الفراغ ضمن جملة من الخطط التقنية والمنهجية فانشأ الميادين ثم الشعب ثم التخصصات التي تساعد الطالب على الإلمام بجميع الوحدات بفرص متساوية ،و ما يجمله هذا النظام من ديمقراطية كبيرة ظهرت في حرية إحداث تخصصات تناسب تطلعات السوق والمجتمع وما تفرضه الظروف العابرة ،كل هذا من اجل ضمان تكوين ذو جودة وتلبية متطلبات المجتمع في شقها التكويني و التمهيني. حيث أعطى هذا النظام الحرية الكاملة للجامعة في تحديد مجال التكوين و الشهادات المرفقة التي ستحظى بمقروئية دولية ،الطلبة والأساتذة يحضون بحركية أكثر وستكون هناك شراكة بين المؤسسات والجامعات ،مخابر البحث ستحظى أيضا بمصداقية أكثر كل هذا إذا ما تم العمل بجدية في هذا النظام ويجب التذكير هنا بالمبدأ الأساسي الخاص بالمذكرة التوجيهية لإصلاح التعليم العالي "هذا الإصلاح ليس له نهاية بل يجب أن يلبي تطلعات المجتمع ويجب عليه تدعيم صفة القطاع العمومي للمؤسسات الجامعية الحفاظ على ديمقراطية التعليم العالي ،وإعطاء فرصة للجامعة الجزائرية لتأمين تكوين ذو جودة يتجاوب مع المعايير الدولية ،تمكين مؤسسات التعليم العالي من الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي والعمل على التجديد الدائم للتعليم العالي لإدماج حاملي الشهادات العالية لمواجهة التطورات المهنية وتدعيم الية التكوين الذاتي "

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1.المقاربة المنهجية

1.1.مجالات الدراسة

1.1.1.المجال الميداني

2.1.1.المجال البشري.

3.1.1.المجال الزمني

2.1.المنهج المعتمد

3.1.تقنيات جمع المعطيات.

1.3.1.الاستبيان

2.3.1.المقابلة .

تمهيد:

تعتبر المرحلة الميدانية أهم خطوة في العمل البحثي يتم فيها عرض وتحليل المعطيات الميدانية والنتائج المتوصل إليها والتي يتم الربط فيها بين الإطار النظري حول الموضوع والسياق المنهجي المعتمد من اجل معالجته ،حيث يتم العمل انطلاقا من تصور مبدئي حول الموضوع الذي تحوّل فيما بعد إلى إشكالية وتساؤلات تمخضت علنها فرضيات الدراسة التي حددت فيما بعد المناهج والتقنيات لتي يتم بموجبها النزول إلى الميدان باعتبار أن الواقع هو المرجع الأساسي لاستنطاق الحقائق السوسيولوجية .

ومن هنا تم العمل بالتوازي بين الجانبين النظري والميداني حيث تم استخراج أبعاد ومؤشرات قابلة للقياس في الواقع وتحويلها على شكل أسئلة التي سيتم تحليل مختلف متغيراتها وبعدها يتم عرض ما توصلت إليه المقابلات المعتمدة انطلاقا من نموذج التحليل المبني حول محاور الدراسة.

1:المقاربة المنهجية :

تشمل المقاربة المنهجية على مجالات الدراسة والمناهج المعتمدة في الموضوع الى جانب التقنيات المستعملة في جمع البيانات وتحليلها ،و تعتبر المنهجية العلمية مجموعة من الإجراءات الفكرية من اجل الوصول إلى الحقائق التي يتبعها الباحث يبنيها يفحصها ويتحقق منها [1].

1.1.مجالات الدراسة :

1.1.1.المجال الميداني: تتطرق هذه الدراسة إلى نظام ل م د **بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية** ، وتم الاعتماد في هذا على جامعة سعد دحلب البليدة لعدة أسباب:

-جامعة البليدة من الجامعات الأولى التي طبقت نظام ل م د ما يجعلها تملك خبرة فيما يخص النظام ،كما أنها تشمل كافة التخصصات وعدد كبير من الأساتذة ما يؤهلها لان تكون ممثلة .

-تم توزيع مجموعة من الاستبيانات على المبحوثين في بعض الجامعات ولما كانت الإجابات متقاربة تم اعتماد جامعة البليدة كمجال نهائي للدراسة.

-عدم التمكن من الاتصال بجامعات أخرى .

2.1.1.المجال البشري : تمت معالجة الموضوع **من** خلال اعتماد طريقتين مختلفتين عينة من الأساتذة وزعت عليها الاستبيانات وكذا مدونة corpus .

- **العينة:** تم الاعتماد على العينة العشوائية العنقودية لأنّ وحدات مجتمع البحث

[1])-Sylvie DAGENAIS, Sciences humaines et méthodologie, initiation a la recherche, éditions Bau chemins, Québec, 1991,p16

توجد في شكل تجمعات متشابهة إلى حد ما بالنسبة للخاصية المراد دراستها والمتمثلة في هذه الحالة في الجامعات ومن ثمة كلياتها ،"التي تكون عناقيد ويحتوي كل عنقود منها على عدد من عناصر المجتمع الأصلية التي غالبا ما تكون متجانسة"[1]

أما عن طريقة السحب: تم الاعتماد على نصف العدد الكلي للأساتذة الدائمين في جامعة سعد دحلب البليدة والمتمثل في 1719 أستاذ ، وانطلاقا من نسبة سبر ½ أصبح العدد المراد التعامل معه هو859 أستاذ ،وتم على هذا الأساس اختيار العينة العشوائية المنتظمة بعد الحصول على قائمة بأسماء الأساتذة حيث تم ترقيمهم من 1 إلى غاية أخر رقم في مجتمع البحث ،ثم تم تحديد مسافة الاختيار التي تستخرج بتقسيم وحدات العينة على وحدات المجتمع الأصلي ،وبهذا كانت مسافة الاختيار 2 أي أنّ كل أستاذ يمثل أستاذين في مجتمع البحث وقد تم اختيار رقم 1 كرقم عشوائي مما يجعل وحدات العينة المختارة 1،3،5،6.....حتى الحصول على 859 والجدول الموالي يبين توزيع المبحوثين حسب المجتمع الأصلي ووحدات العينة بعد السحب.

[1])–عبد الحميد عبد المجيد البلداوي ،أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي :التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج spss،دار الشروق للنشر والتوزيع ،ط1،عمان ،2004،ص71.

جدول رقم (01): يمثل توزيع المجتمع الأصلي للأساتذة المبحوثين ووحدات العينة

الكلية	ت	%	وحدات العينة	%
كلية العلوم الإنسانية وألاج	194	11.28	97	11.30
كلية الآداب واللغات	166	9.65	83	9.66
كلية الحقوق	232	13.50	116	13.50
كلية ع الاقتصادية	224	13.03	112	13.03
كلية العلوم	201	11.70	100	11.64
كلية علوم الهندسة	306	17.80	153	17.81
كلية التكنولوجيا	194	11.28	97	11.30
كلية علوم الطبيعة والحياة	202	11.75	101	11.75
المجموع	1719	100	859	100

اما فيما يخص المقابلات فقد تم اعتماد مدونة مكونة من 11 حالة من صنف : عمداء –نائب عميد –رئيس مخبر.

3.1.1.المجال الزمني للدراسة: انطلقت الدراسة سنة 2014 بدءا بالبحث البيبليوغرافي وجمع المادة العلمية من مراجع ودراسات سابقة والعمل بالتوازي مع الجانب الميداني من خلال الدراسة الاستطلاعية وتحضير الاستبيان ،حيث تم توزيع الاستبيانات النهائية مع إجراء المقابلات ابتداء من شهر أكتوبر 2017 إلى غاية مارس 2018.

2.1.المنهج المعتمد: المنهج العلمي هو مجموعة من القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من اجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظاهرة موضوع الاهتمام من الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية.[1]

[1])–حسين محمود جواد الجبوري ،منهجية البحث اعلمي–مدخل لبناء مهارات بحثية ،دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ،الأردن،ط2 ،2014،ص178.

وبما أن الدراسة تهدف إلى تقييم وتحليل فعالية نظام ل م د في الجامعة الجزائرية فان طبيعة الموضوع الوصفية تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي ،الذي هو احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه عبارة عن وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة او المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته[1]،حيث تندرج عملية اختيار المناهج ضمن إستراتيجية البحث فهي ترشد الباحث وتوضح عمله[2].

3.1.تقنيات جمع المعطيات:

من اجل الوصول إلى المعلومات الكافية لمعرفة الحقائق المتعلقة بالظاهرة اعتمدت الدراسة على مختلف التقنيات المساعدة للحصول عليها وقد تمّ إتباع الخطوات التالية :

- جمع و قراءة ما كتب حول موضوع نظام ل م د من كتب وأطروحات ومناشير...
- الحضور والمشاركة في الملتقيات لإثارة النقاش حول الموضوع .
- القيام بدراسة استطلاعية لمعرفة وجهات نظر الأساتذة حول النتائج التي حققها الإصلاح الجديد ل م د.
- التحضير التدريجي للإشكالية والاستمارة وأسئلة المقابلة.

1.3.1.الاستبيان:

لقد تم الاعتماد على تقنية الاستبيان لكون مجتمع البحث يمتاز بمستوى علمي يمكنه من الإجابة بسهولة ،وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعدّ بقصد

1)–حسين محمود جواد الجبوري ،مرجع سابق ،ص 179.

2)-Jean Claude COMBESSIE, la méthode en sociologie, Casbah édition, collection approches, Alger, 1998, p138.

الحصول على معلومات أو أراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين[1]، كما تعتبر الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوثين ،حيث تفرض عليه التقيد بموضوع البحث وعدم الخروج عن أطره ومضامينه ومساراته النظرية والتطبيقية [2].

وقد شمل الاستبيان على 44سؤال وبعد توزيع الاستمارات التجريبية عدّلت الأسئلة حيث انحصرت في 36سؤال .

2.3.1.المقابلة:

اعتمدت الدراسة على المقابلة التي تعتبر أكثر الوسائل فعالية للحصول على المعلومات الضرورية ،باعتبارها من أهم الأدوات لجمع المعلومات ولشيوع استعمالها وكثرة فاعليتها [3]، ويمكن أن تعرف المقابلة على أنها عملية تقصي علمي تقوم على مسعى اتصالي كلامي من اجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث[4].

وقد تم الاعتماد على مدونة مكونة من 11 مقابلة محققة مع الحالات التالية:

-3 رؤساء مخابر – 1نائب رئيس جامعة البليدة

-4 عميد .

3-نائب عميد .

-اعتمدت المقابلات على التسجيل وشملت في مجملها على 12 سؤال مقسمة على أربع محاور:البرامج التعليمية ،البحث العلمي،تدويل الشهادة الجامعية ،المرافقة البيداغوجية.

1.)-هشام حسان ،منهجية البحث العلمي ،ط2،مطبعة الفنون البيانية ،الجلفة ،الجزائر،2007،ص112.

2)-Madeleine GRAVITZ, méthode des sciences sociales, huitième édition, pari, 1990, p738.

3)-إحسان محمد الحسن ،الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ،دار الطليعة للطباعة والنشر ،بيروت،ط2 ، 1986 ص96.

4)-Madeleine GRAWITZ, op cite, p742.

وتم تحليل المعطيات المقدمة من خلال تحليل محتوى الكمي والكيفي نظرا لطبيعة الموضوع التقييمية التحليلية.

الفصل السادس :

عرض وتحليل نتائج الاستبيانات.

تمهيد.

1 :عرض خصائص المبحوثين.

2 :تحليل العلاقة بين البرامج التعليمية وانعكاسها على مستوى التكوين

- تحليل الفرضية الأولى

3:تحليل العلاقة بين البحث العلمي وتطور العلاقة بين الجامعة والمجتمع

- تحليل الفرضية الثانية

4:تحليل العلاقة بين ممارسة نظام المرافقة وتحقيق جودة التكوين .

- تحليل الفرضية الثالثة

5:تحليل العلاقة بين الطلب على حاملي الشهادات وتأثيره على موقع الشهادة.

- تحليل الفرضية الرابعة
- الاستنتاج العام.

1: عرض خصائص المبحوثين

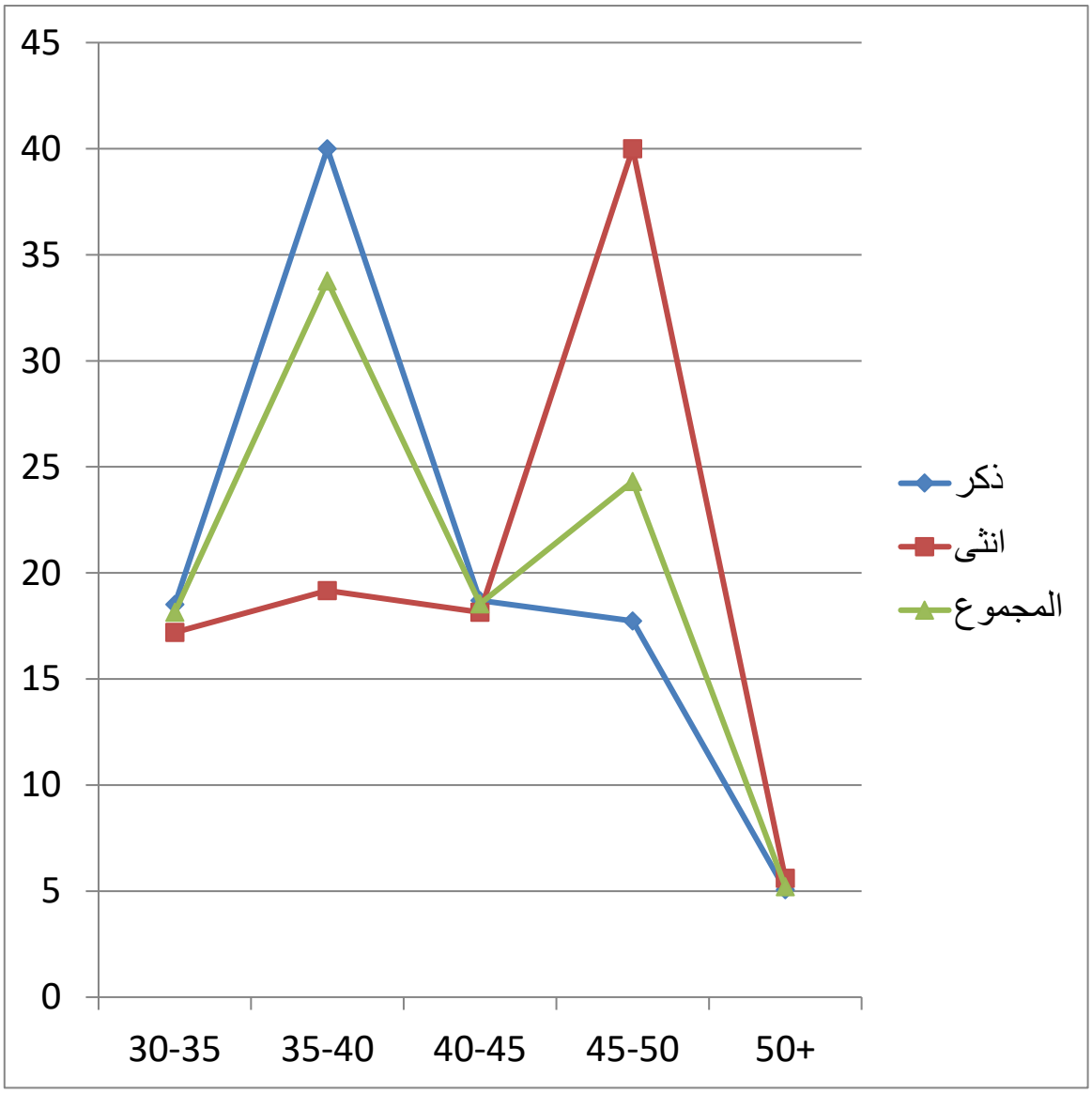
جدول رقم 1: يبين توزيع المبحوثين حسب السن والجنس

الجنس / فئات السن	ذكر		انثى		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
35-30	95	18.51	37	17.20	132	18.14
40-35	205	40	41	19.06	246	33.79
45-40	96	18.70	39	18.14	135	18.55
50-45	91	17.73	86	40	177	24.31
50+	26	5.06	12	5.60	38	5.21
المجموع	513	100	215	100	728	100

يتبين من خلال الجدول توزيع الأساتذة المبحوثين حسب متغيري السن والجنس ، حيث يقدر عددهم ب728 أستاذ مقسمين حسب السن والجنس الى70.46 أستاذ مقابل 29.53 أستاذة، في حين السن مقسم إلى خمس فئات تقدر المسافة بينها ب 5سنوات حسب سن المبحوث الذي يأخذ أدنى قيمة له في سن 30 واكبر قيمة له في سن 50 سنة فما فوق موزعين حسب الجنس كما يلي:

-تمثل اكبر قيمة للمجموع الكلي للأساتذة في فئة سن [35-40[بنسبة 40% تليها نسبتي 18.70 % عند فئة[40-45[و18.51%عند فئة سن [30-35[،في حين بلغت 5.06 % عند فئة سن 50+ سنة فما فوق .

-أما عند الإناث فبلغت اكبر نسبة عند فئة سن [45-50[بنسبة 40%،في حين توالت النسب عند فئة سن [35-40[ب19.06% ونسبة 18.14 %فئة سن [40-45[،ونسبة 17.20% عند فئة سن [30-35[في حين بلغت اخفض نسبة عند فئة سن 50+ بنسبة 5.60.%



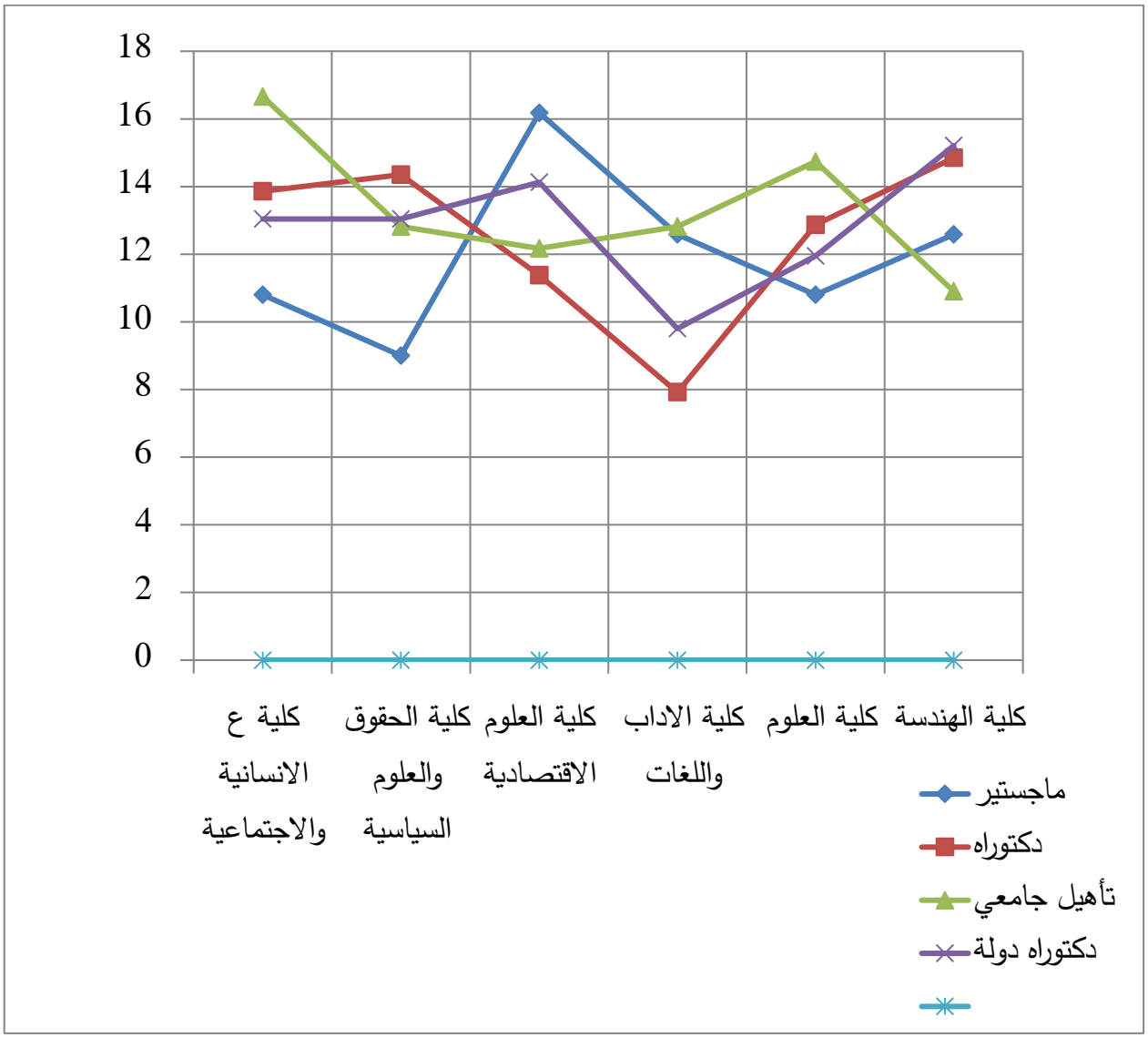
3توزيع المبحوثين حسب السن والجنس

جدول رقم 2:توزيع المبحوثين حسب الشهادة العلمية والكلية

الشهادة العلمية / الكلية	ماجستير		دكتوراه		تأهيل جامعي		دكتوراه دولة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علوم الإنسانية والاجتماعية	30	10.80	28	13.87	26	16.66	12	13.04	96	13.20
الحقوق والعلوم السياسية	25	9.00	29	14.35	20	12.82	12	13.04	86	11.81
ع.الاقتصادية والتجارية	45	16.18	23	11.38	19	12.17	13	14.14	100	13.73
الاداب	35	12.58	16	7.92	20	12.82	09	9.80	80	11
كلية العلوم	30	10.80	26	12.87	23	14.74	11	11.95	90	12.36
الهندسة	35	12.58	30	14.85	17	10.90	14	15.21	96	13.18
التكنولوجيا	30	10.80	28	13.86	17	10.90	15	16.30	90	12.36
علوم ط والحياة	42	17.26	22	10.90	14	8.99	06	6.52	90	12.36
المجموع	278	100	202	100	156	100	92	100	728	100

يبين هذا الجدول توزيع الأساتذة المبحوثين حسب الشهادة الجامعية والكلية ،حيث أن نسبة 13.73% من المبحوثين ينتمون لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، تليها نسبة 13.20% ممن ينتمون لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،ونسبة 13.18% في كلية الهندسة ،في حين تساوت النسب في كليات العلوم وكلية التكنولوجيا وكلية العلوم الطبيعية والحياة بنسبة 12.36% ، في حين بلغت نسبة 11.81% في كلية الحقوق والعلوم السياسية ونسبة 11% في كلية الآداب.

ونجد بالمقابل أن اكبر نسبة لحاملي شهادة الماجستير تمركزت في كلية علوم الطبيعة والحياة بنسبة 17.26% تليها نسبة 16.18% من حملة الماجستير في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ،في حين أنّ اكبر نسبة لحاملي الدكتوراه تمركزت في كلية الهندسة بنسبة 14.85% تليها نسبة 14.35 % في كلية الحقوق والعلوم السياسية ،وبالمقابل سجلت أعلى نسبة لحملة التأهيل الجامعي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة 16.66% تلتها نسبة 14.74% في كلية العلوم ،كما وسجلت أعلى نسبة لحملة دكتوراه دولة في كلية التكنولوجيا بنسبة 16.30 تلتها نسبة 15.21 في كلية الهندسة .



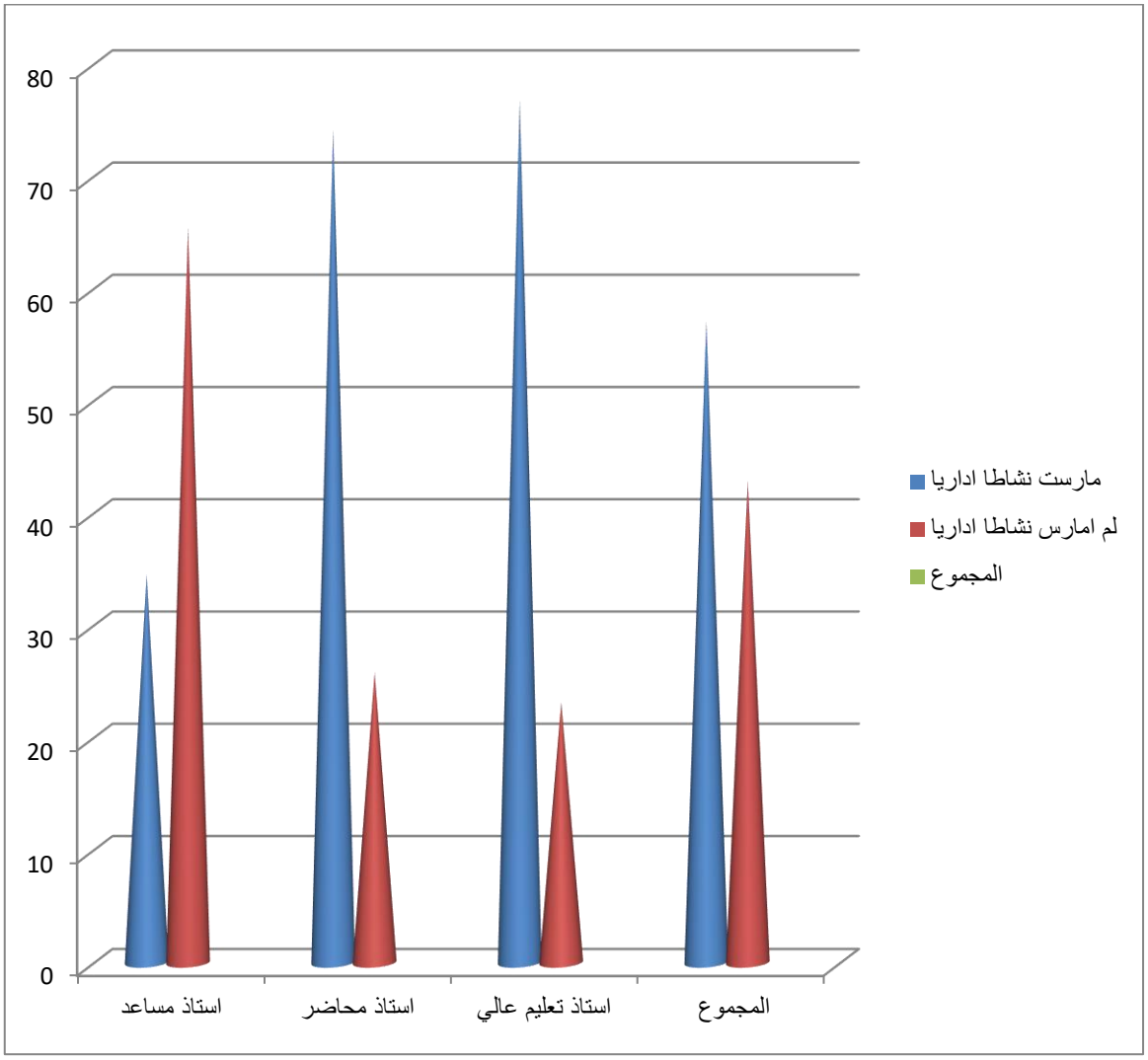
توزيع المبحوثين حسب الكلية والشهادة الجامعية

جدول رقم 3:يبين توزيع المبحوثين حسب الرتبة الأكاديمية وممارسة النشاط الإداري

الرتبة الأكاديمية / ممارسة النشاط الإداري	أستاذ مساعد		أستاذ محاضر		أستاذ تعليم عالي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم مارست نشاطا إداريا	96	34.53	270	74.18	50	76.85	416	57.15
لم أمارس نشاطا إداريا	182	65.47	94	25.82	36	23.15	312	42.85
المجموع	278	100	364	100	86	100	100	100

يبين هذا الجدول توزيع المبحوثين حسب رتبهم الأكاديمية وممارسة النشاط الإداري، حيث بلغت اكبر نسبة عند المبحوثين الذين مارسوا نشاطا إداريا بمختلف رتبهم الأكاديمية وقدرت ب5 57.1% مقابل نسبة 42.85% عند المبحوثين الذين لم يمارسوا نشاطا إداريا وإذا ما فصلنا في كيفية توزيع النسب على متغير الرتبة الأكاديمية نجد أن اكبر نسبة سجلت عند أساتذة التعليم العالي الذين مارسوا نشاطا إداريا بنسبة 76.85% مقابل نسبة 23.15% منهم لم يمارسوا نشاطا إداريا، في حين بلغت أعلى نسبة عند الأساتذة المحاضرين الذين مارسوا نشاطا إداريا ب74.18 % مقابل نسبة 25.82% من نفس الرتبة لم يمارسوا نشاطا إداريا ، في حين بلغت نسبة ممارسة النشاط الإداري عند الأساتذة المساعدين ب65.47% مقابل 34.53% منهم لم يمارسوه.

نستنتج من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن اغلب أفراد العينة مارسوا نشاطا إداريا مما يؤكد اطلاعهم على الجانب الإداري من قوانين ومراسيم حول نظام ل م د وبالتالي تسهل عليهم الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالدراسة .

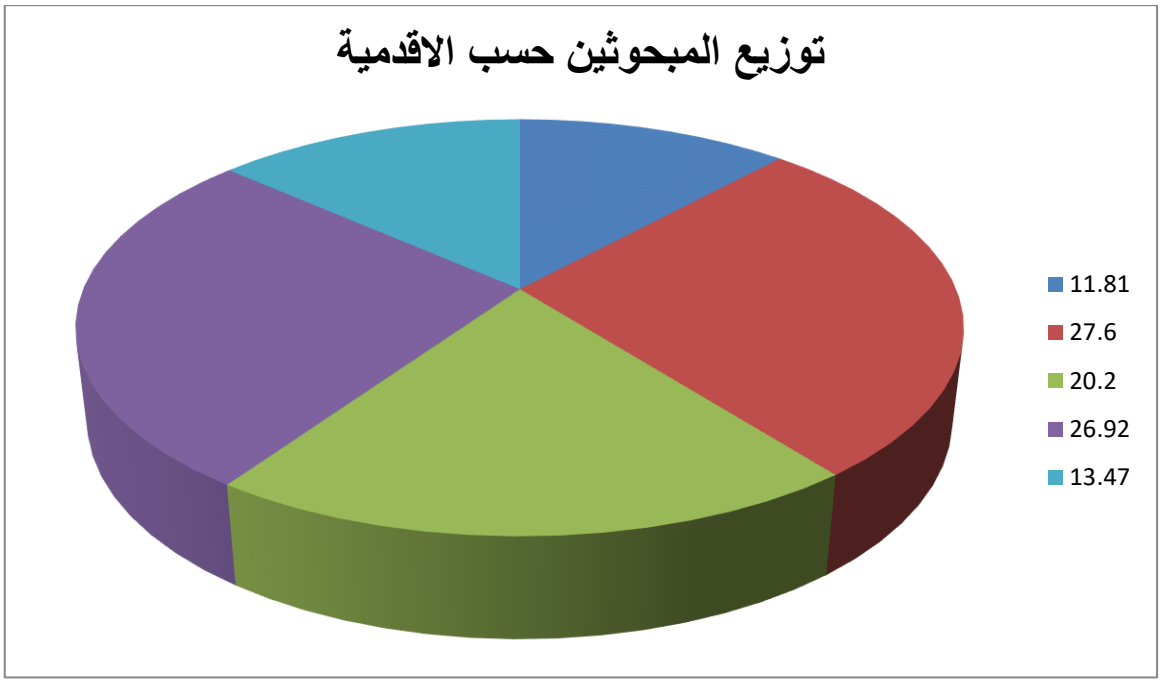


توزيع المبحوثين حسب الرتبة الأكاديمية وممارسة النشاط الإداري

جدول رقم 4:توزيع المبحوثين حسب الاقدمية

توزيع المبحوثين حسب الاقدمية	ت	%
10-5	86	11.81
15-10	201	27.60
20-15	147	20.20
25-20	196	26.92
+25	98	13.47
المجموع	728	100

يبين الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب الاقدمية في العمل حيث بلغت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين يملكون خبرة مهنية بين 10-15 سنة ب27.60% تليها نسبة 26.92 % عند المبحوثين الذين تتراوح اقدميتهم من 20-25 سنة في حين بلغت عند فئة 15-20 20.20 % تليها نسبة 13.47% عند من تتراوح خبرتهم من 25+ في حين بلغت 11.81% عند المبحوثين الذين تراوحت اقدميتهم من 5-10.



عرض خصائص المبحوثين:

تم التعامل في هذه الدراسة مع عينة مكوّنة من 728 أستاذ من جامعة البليدة 1 و2 مقسمين حسب الجنس إلى 70.46% ذكور مقابل 29.59% إناث ،يتمركزون عموما في فئة عمرية [35−40[منهم 38.18 حاملين لشهادة الماجستير والبعض منهم في طور انجاز الدكتوراه و21.42% حاملين للتأهيل الجامعي و12.63% دكتوراه دولة يتوزعون إلى 38.18 % أستاذ مساعد و 50% منهم أساتذة محاضرين ونسبة 11.81% أساتذة تعليم عالي ،م اكبر نسبة منهم مارست نشاطا إداريا وذلك بنسبة 57.14% مقابل نسبة 42.85% لم يمارسوا نشاطا إداريا ،موزّعين حسب الكليات إلى :

13.73% من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير .

13.18% من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .

12.36%من كلية العلوم ،ونفس النسبة في كليتي العلوم الطبيعة والحياة و كلية التكنولوجيا.

11.81%كلية الحقوق .

10.98%كلية الآداب واللغات .

2:تحليل العلاقة بين البرامج التعليمية في نظام ل م د وانعكاسها على مستوى التكوين الجامعي (الفرضية الأولى).

جدول رقم 5:يبين مدى استعمال الأساتذة للوسائط التكنولوجية أثناء العملية التعليمية.

مدى استعمال الأستاذ للوسائط التكنولوجية	ت	%
نعم اعتمد على وسائط تكنولوجية	413	56.74
لا اعتمد	315	43.26
المجموع	728	100

يعتبر توظيف الوسائل التكنولوجية أثناء العملية التعليمية والتخلي عن الوسائل التقليدية القديمة و استغلال كل الإمكانيات التي تتيحها التقنيات الحديثة والمتطورة في إطار عصرنة العملية التكوينية أهم متطلبات التعليم الحديث على كل المستويات التعليمية ،حيث يهدف هذا الجدول إلى معرفة مدى استعمال الأستاذ للوسائط التكنولوجية أثناء العملية التكوينية حيث تبين من خلال القراءة الإحصائية للجدول أنّ اغلب الأساتذة المبحوثين وبنسبة 56.73% أنهم يستعملون وسائط تكنولوجية أثناء العملية التكوينية مقابل نسبة 43.26 منهم من صرحوا بعدم الاعتماد على أية وسائل ،وقد أشار اغلب المبحوثين إلى أنهم يلجؤون الى استعمال الحاسوب وأجهزة الإسقاط الالكترونية بالاعتماد الشخصي إضافة إلى وسائل التعليم عن بعد وبالتالي فهم يعمدون إلى التواصل مع الطالب عن بعد حتى بعد الانتهاء من العملية كتقديم كتب الكترونية للطلبة عبر الايميل من اجل توسيع معلوماتهم والتواصل عبر مواقع الكترونية ومنتديات تعليمية ،و أضاف المبحوثين أن استعمال الوسائط التكنولوجية في عرض المادة العلمية يعمل على اغتنام الوقت إضافة إلى سير الحصة بطريقة مثيرة ومشوّقة بعيدا عن الملل وسهولة استيعابها من طرف الطالب.

في حين برر الأساتذة المبحوثين الذين صرّحوا بعدم اعتمادهم على الوسائط التكنولوجية لعدم توفرها على مستوى الكلية إضافة لعدم وجود ضرورة في استعمالها لكون بعض المقاييس نظرية لا تحتاج إلى وسائط ! ،وارجع بعضهم ذلك إلى عدم وجود إمكانيات أصلا وغياب العادات التكنولوجية .

وقد أكدت بالمقابل إجابات الطلبة أن اغلب أساتذتهم يلجؤون إلى استعمال أجهزة العرض التفاعلي كما أنهم على تواصل شبه دائم معهم عبر وسائل التواصل الالكترونية فيما يتعلق بالجانب العلمي .

من هنا نستنتج أن الثقافة التكنولوجية في الوسط التعليمي بدأت تشق طريقها من خلال تفاعل اغلب الأساتذة معها من اجل إكساب عادات تكنولوجية للطالب الجامعي من جهة وتسهيل سير العملية التكوينية من جهة أخرى وهذا ما تتطلبه جودة البرامج التعليمية والتعليم الجامعي ككل .

جدول رقم 6: يبين مدى اعتماد الأساتذة على أساليب تعليمية جديدة في التدريس و أثناء العملية التكوينية.

مدى اعتماد الأساتذة على أساليب تعليمية جديدة	ت	%
نعم اعتمد على أساليب تعليمية جديدة	475	65.25
لا اعتمد على أساليب تعليمية جديدة	253	34.75
المجموع	728	100

يهدف هذا الجدول إلى معرفة الأساليب التعليمية التي يعتمدها الأساتذة في التدريس و الأنشطة التعليمية ومدى تنويعهم فيها حيث تعتبر من أهم معايير تحقيق جودة البرامج التعليمية وانعكاسها على مستوى تكوين الطالب ،فقد أكد اغلب المبحوثين وبنسبة 65.25% أنهم عمدوا إلى تنويع الأساليب التعليمية من اجل توصيل المعلومة في حين أكدّ البعض الآخر وبنسبة 34.75% أنهم لم يعتمدوا على أي أساليب تعليمية جديدة و قد توصلنا من خلال نفس الإجابات على السؤال إلى معرفة أهم أساليب التدريس التي يستعملها الأساتذة فقد تنوعت بين إشراك الطلبة في الدرس ومنحهم فرصة لإعطاء رأيهم وإسقاط ما تعلموه على الواقع والتعلّم عن طريق المناقشة والحوار من اجل تعزيز دافعيتهم واستعدادهم للتعلم وإعطائهم فرصة لكي يعرضوا أفكارهم بحرية وتقديم أفكار بديلة ،ومنهم من يلجا إلى طريقة التعلم التعاوني مع الاعتماد على طريقة التحليل أثناء الامتحانات والابتعاد عن أسلوب الإلقاء وتقديم المطبوعات في حين أنّ بقية المبحوثين الذين أكدوا على استعمالهم لطريقة الإلقاء والحفظ لأنها الطريقة الأنجع في ظل العدد الكبير للطلبة

كما أنّ المعلومات يجب أن تحفظ من اجل تأكيد رسوخها في ذهن الطالب ،كما أن الطلبة يحبذون فكرة الحفظ والتزامهم بمطبوعة يقدّمها الأستاذ لهم في نهاية البرنامج الدراسي أو بالأحرى يضعها في مكان معروف بالنسبة لهم ومطالبتهم باستنساخها وحفظها وأضاف اغلب المبحوثين أن الحجم الساعي للبرنامج الدراسي غير كاف لفسح المجال للمناقشة والحوار إضافة إلى العدد الكبير للطلبة الذي لا يسمح بإعطاء فرصة لهم لتبادل المعلومات والأفكار .

لكن من خلال الإجابات المقدمة من طرف الطلبة أكدوا على أن اغلب الأساتذة يلجؤون إلى طريقة الإلقاء والشرح سواء من الحاسوب او من المراجع ... وبالمقابل ضرورة حفظ المعلومات الواردة في المحاضرات وعرضها يوم الامتحان .

من خلال الجدول نستنتج أن الأستاذ الجامعي يسعى إلى دمج الطالب في الحياة العلمية بكل الأساليب واعتماد على أساليب كالحوار والمناقشة إلا أنها لا ترقى أن تكون أساليب متطورة مواكبة لما تحتاجه البرامج التعليمية وبالمقابل هي أساليب يعتمدها لتكييف محتوى البرنامج مع الحجم الساعي المخصص له في اغلب الأحيان وهذا ما تؤكده الطريقة الكلاسيكية المعتمدة في الامتحانات "بضاعتي ترد إلي".والجدول الموالي يوضح أهم الأساليب التعليمية التي يعتمدها الأستاذ أثناء العملية التعليمية .

جدول رقم 7:يبين الأسلوب التعليمي الذي يعتمده الأستاذ

الأسلوب التعليمي الذي يعتمده الأستاذ	ت	%
أسلوب الإلقاء والإملاء او تقديم مطبوعات	429	58.92
المناقشة والحوار وعرض الأفكار بحرية	251	34.50
الخرجات الميدانية	21	2.88
أخرى	27	3.70
المجموع	728	100

يرى جون ديوي ان المعلم هو ذلك الذي يعلّم طلابه استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم وهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى

أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة[1]،ولا يتم هذا إلاّ بوجود أساليب تعليمية تسمح للطلبة بالتفاعل معه ،حيث وضع هذا الجدول استكمالا للجدول السابق ليبين أهم الأساليب التعليمية التي يعتمدها الأستاذ في عرض مادته العلمية ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين أن نسبة 58.62% من المبحوثين يعتمدون على أسلوب الإلقاء والإملاء أو تقديم مطبوعات ولازالوا متمسّكين بالطرق التقليدية التي كانت معتمدة في ظل النظام الكلاسيكي ،تليها نسبة 34.50% منهم من يعتمدون على المناقشة والحوار والسماح للطلبة بعرض أفكارهم بكل حرية وبلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الخرجات الميدانية ب 2.88%،مقابل نسبة 3.70% من المبحوثين الذين يفضلون العمل الجماعي وأسلوب التعلم الذاتي، وإقحام الطلبة في الأعمال الميدانية وتكليفه بإعداد البحوث والقيام باستطلاعات ميدانية معتبرين أنّ هناك العديد من الطلبة الذين يملكون كفاءات عالية يجب الاهتمام بهم وتوجيه تلك المهارة والحماس الذي يملكونه في الجانب العلمي ،وفي نفس السياق برر المبحوثين إجاباتهم على أن الحجم الساعي للمادة التعليمية وكثافة البرنامج الدراسي تجبرهم على استعمال الطريقة الإلقائية ومن ثمة تقديم مطبوعات في نهاية السداسي باعتبار أنها الطريقة التعليمية الوحيدة التي تمكنهم من استكمال البرنامج الدراسي وفي بعض الأحيان يعطي الأستاذ مطبوعات بدروس لم يتسنى للطلبة دراستها نظرا لكثافة البرنامج المخصص للسداسي مع التنازل عنه في الامتحان وهنا نتساءل هل الدروس المقدمة ترتبط بإكساب الطالب كفاءة مستقبلية ام من اجل الامتحان والنقطة ؟ و هل الأستاذ مطلع على ملمح تخرج الطلبة في كل مستوى تعليمي ؟

كما صرّح العديد من المبحوثين أيضا أن الطلبة يفضلون الطريقة الإملائية ولازالوا يعتبرون الأستاذ هو محور العملية التعليمية والمسيطر والمتحكم في المادة العلمية كما أنهم لا يرغبون في مطالعة المراجع والكتب التي تقترح عليهم لذلك يعتبرون أن الطريقة الكلاسيكية أكثر ملاءمة للبرنامج ولخصائص الطلبة ،كما اه ونظرا للعدد الكبير للطلبة لا يتسنى لهم الوقت لفتح باب النقاش والحوار ،كما برر المبحوثين الذين يعتمدون على

)Jean DEWEY ,the school and the society and the Child and the curriculum university, 1 Chicago,1956,p125.

أسلوب المناقشة والحوار وعرض الأفكار أن هذه الطريقة ليست جديدة بالنسبة لهم بل معتمدة منذ زمن النظام الكلاسيكي وفي نظرهم هي الطريقة الأكثر ملائمة لترك الطالب يبحث بنفسه خاصة في حصة الأعمال الموجهة نظرا لوجود عدد قليل من الطلبة مما يتيح لهم فرصة للنقاش وعرض الأفكار كما أنها طريقة مناسبة لاستكمال البرنامج الدراسي المخصص للسداسي ففي نظرهم طرق التدريس تختلف حسب التخصص وطبيعة الدرس المقدم فأساليب التدريس في العلوم التقنية تعتمد على الجانب التطبيقي والتعامل مباشرة مع الآلة واستعمال الوسائل التكنولوجية كالانترنت أما في العلوم الإنسانية فتقتصر على الجانب النظري فقط أكثر من التطبيقي وهنا تظهر براعة الأستاذ في التفكير واختيار الأسلوب الذي يضمن سيرورة العملية التعليمية بنجاح والوصول إلى الهدف منها.

وفي نفس السياق تم طرح السؤال على الطلبة والمتعلق بما هي أساليب التدريس التي يفضلونها سجلت أعلى نسبة عند الطلبة الذين يفضلون طريقة المناقشة والحوار حيث أنها تكسبهم ثقة بأنفسهم ومكتسباتهم كما وأنها تزيل الحواجز بينهم وبين الأستاذ في حين نسبة لا باس بها فضلت طريقة الإلقاء وتقديم المطبوعات حيث برروا إجابتهم بان هذه الطريقة تضبط أفكارهم ويستطيعون استرجاعها أثناء الامتحان "ذهنية العلامة لا تزال تطارد الطالب الجامعي" وان اللجوء إلى البحث تجعلهم يتيهون ولا يفهمون ما يتوصلون إليه من معلومات ،في حين فضل بعضهم الخرجات الميدانية واقترحوا أن تكون لهم خرجات ميدانية من اجل ممارسة ما يتلقونه نظريا فطلبة علم الآثار مثلا عوض أن يقدم لهم الدرس جافا خاليا من المؤثرات يمكن تقديمه في شكل خرجات ميدانية إلى الأماكن الأثرية الموجودة في الجزائر والتي لا يمكن حصرها كما انه يمكن تقدم دروس التاريخ في شكل فيلم تاريخي حتى يتسنى للطالب فهمها واستيعابها لا حفظها واسترجاعها حرفيا ...

من كل هذا نستنتج أن الأساتذة يبذلون جهدا من اجل خلق أساليب تعليمية جديدة تتكيف مع البرنامج التعليمي إضافة إلى العديد من الأسباب التي أدت إلى اعتماد أساليب تدريس مختلفة أهمها :

-الحجم الساعي المخصص للمادة ضيق مقارنة بكثافة البرنامج.

-العدد الكبير للطلبة يعيق اعتماد أساليب تعليمية معاصرة .

-غياب ثقافة الطالب الناقد .

-لازال ينظر إلى الأستاذ على انه محور العملية التعليمية من وجهة نظر الطالب.

-لازال الأستاذ والطالب بالتالي في حاجة إلى تكوين بيداغوجي يمكنهم من معرفة أدوارهم من جهة والأساليب التعليمية الحديثة التي تتماشى مع البرامج التعليمية الحديثة أيضا.

جدول رقم8: يبين مدى ارتباط البرامج التعليمية بالمحيط وعلاقته بالكلية.

مدى ارتباط البرامج بالمحيط المحلي / الكلية		نعم برامج تربط الجامعة بالمحيط	برامج لا تربط الجامعة بالمحيط	نوعا ما هناك ارتباط	المجموع
العلوم الانسانية والاجتماعية	ت	18	52	26	96
	%	18.75	54.16	27.09	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	25	43	18	86
	%	29.06	50	20.94	100
العلوم اقتصادية	ت	18	69	13	100
	%	18	69	13	100
الاداب واللغات	ت	03	77	00	80
	%	3.75	96.25	00	100
العلوم	ت	13	67	10	90
	%	14.45	74.44	11.11	100
الهندسة	ت	11	72	13	96
	%	11.45	75	13.55	100
التكنولوجيا	ت	07	83	00	90
	%	7.77	92.23	00	100
علوم ط والحياة	ت	14	74	02	90
	%	15.56	82.22	2.22	100
المجموع	ت	109	537	82	728
	%	14.98	73.76	11.26	100

ينصّ نظام ل م د على ضرورة ارتباط البرامج التعليمية في الجامعة بالمحيط المحلي انطلاقا من التخصصات المفتوحة لها والتي تعبّر في اغلبها عن حاجة محلية او وطنية تتطلبها المرحلة الحالية للجامعة والمجتمع ككل ، وتم وضع هذا الجدول لمعرفة ماذا كانت هذه البرامج حقيقة مرتبطة فعلا بالمجتمع على المستويين الوطني والمحلي ،ومن خلال التحليل الإحصائي للجدول تبين أنّ نسبة 73.76% من المبحوثين أجابوا أن البرامج التعليمية غير مرتبطة بالمحيط المحلي ،مقابل نسبة 14.97% منهم من قالوا بأنها مرتبطة بالمحيط مقابل نسبة 11.26% منهم من رأوا بأنها نوعا ما مرتبطة .

وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير الكلية بمختلف تخصصاتها كمتغير مستقل يمكن أن يؤثر على رأي الأستاذ ذلك أن هناك فرق في التخصصات العلمية والأدبية نجد أن:

-سجلت كلية التكنولوجيا نسبة 92.22% من المبحوثين الذين أكدوا على عدم ارتباط البرامج التعليمية بالمحيط مقابل نسبة 7.77% منهم من أكدوا أنها كذلك .

أما كلية الآداب فقد بلغت اكبر نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بعدم ارتباط البرامج مع المحيط مقابل نسبة 3.75% منهم من قالوا أنها مرتبطة .

في حين سجلت كلية العلوم 82.22% من المبحوثين أكدوا على عدم ارتباطيه البرامج مع المحيط مقابل نسبة 15.55% منهم من رأوا أنها كذلك مقابل 2.22% من قالوا أنها نوعا ما مرتبطة .

وسجلت نسبة 69% في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير من قالوا أن الجامعة لا تزال منفصلة عن محيطها مقابل 18% من نفس الكلية رأوا أن الجامعة أصبحت أكثر ارتباطا من ذي قبل بعد تعديل البرامج التعليمية ،مقابل نسبة 13% في نفس الكلية رأوا أنها نوعا أصبحت مرتبطة .

كما وسجلت نسبة54.16% عند المبحوثين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية أجابوا بان البرامج التعليمية لا تربط بين الجامعة ومحيطها مقابل 27.08% منهم رأوا

أنها تحاول الربط نوعا ما بين الجامعة ومحيطها أما نسبة 18.75% منهم قالوا بأنها مرتبطة بالمجتمع.

وقد ارجع اغلب المبحوثين أنّ البرامج التي تقدّم على مستوى الكليات بمختلف تخصصاتها لا تمد بأي صلة لما هو موجود في الواقع ولما يطلبه سوق العمل وبرروا ذلك أنّ البرامج لم تخضع للتغيير فهي نفسها تلك التي كانت تدرس في النظام الكلاسيكي وما قام به اغلب الأساتذة هو حل المقياس الواحد إلى مقياسين وتوزيع البرنامج عليها ،فحسب رأيهم الجامعة بعيدة عن مجتمعها وعما يتطلبه محيطها ،كما أنّ البرامج يجب أن تقام على أساس حوار مع شركاء اجتماعيين واقتصاديين عن طريق عقود شراكة بينهم وبين الجامعة لمعرفة الكفاءات التي يحتاجونها من الخريج إلاّ أنّ هذا الأمر لم يحدث وما هو موجود منها غير مفعّل ،وبرر المبحوثين الذين قالوا بايجابية العلاقة بان البرامج المقدمة ساهمت في ربط الجامعة مع محيطها بدليل فتح العديد من التخصصات التي يحتاجها المجتمع وهذا في نظرهم تقدّم ايجابي يحسب لصالح الجامعة لكن السؤال الذي نطرحه هل كل التخصصات التي تقدمها الجامعة يحتاجها المجتمع ؟

من خلال الجدول نستنتج أن الأساتذة بمختلف تخصصاتهم اجمعوا على أن البرامج التعليمية لم تسهم في ربط الجامعة مع محيطها ولم تواكب متطلبات سوق العمل لأسباب متعلقة ب:

-البرامج التعليمية بقيت نفسها ولم تتغير من النظام الكلاسيكي ل ل م د .

-غياب الحوار مع مؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية التي تعتبر أساس الصلة بين الجامعة ومحيطها الذي أدى إلى انفصال بين ما يتلقاه الطالب وما هو كائن في الواقع

-تخصصات بعيدة عن احتياجات المجتمع .

جدول رقم 9:يبين مدى وجود تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج التعليمية

مدى وجود تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية	ت	%
نعم هناك تكامل	44	6.05
ليس هناك تكامل	684	93.95
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة مدى التكامل بين ما يتلقاه الطالب من الناحية النظرية وما يقابلها في الجانب التطبيقي فنظام ل م د أعطى اهتماما كبيرا بالطالب الجامعي وتكوينه العلمي من حيث إعادة الاعتبار للتربصات الميدانية في الأوساط المهنية ، فهل مثلا الطالب الذي يدرس عن كيفية تشخيص الأمراض النفسية يجد تطبيقا ميدانيا في انتظاره ؟ وهل الطالب الذي يتلقى درسا نظريا عن التفاعل الكيميائي للمواد الطاقوية يجد ممارسة ميدانية لها في انتظاره ؟ فمن خلال الجدول أعلاه أجاب اغلب المبحوثين وبنسبة 93.95% ان البرامج التعليمية المقدمة أكاديمية نظرية وليس هناك تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية الذي لابد منها لنجاح المشاريع التعليمية فالطالب الجامعي يتلقى دروسا نظرية بعيدة عما درسوه وليست لهم للخروج للميدان وهذا ما أثبته الواقع الذي شهد العديد من خريجي الجامعة الذين لا يجيدون كتابة طلب عمل آو استعمال الحاسوب ....سواء في الاختصاصات العلمية آو الأدبية ،وهذا لسبب بسيط أثبتته الجداول السابقة هو أن الجامعة منغلقة ومنعزلة عن محيطها ، في حين نجد نسبة 6.05% رأت ان هناك تكامل من خلال التربصات الميدانية التي يقوم بها الطالب في نهاية التخرج مما يعطيهم فكرة عن الميدان إلا أنها غير كافية فما تحتاجه الفكر التجريبي والتواصل مع الميدان .

وبالمقابل نفس السؤال الموجه إلى الطلبة الذين اجمعوا على انه ليست هناك اي تربصات ميدانية خاصة بهم كما أكدوا أنهم في حالة الدراسة الميدانية المتعلقة بمذكرات التخرج يتلقون مشكل في إيجاد مكان للتربص الذي يسعون لإيجاده بأنفسهم دون توجيههم من قبل المؤسسة الجامعية وفي حالة إيجاد مكان التربص لا يجدون تطابق بين ما تعلموه وما هو موجود في المؤسسة مكان التربص.

من خلال الجدول أعلاه نستنتج أنّ هناك إجماع من المبحوثين على أن:

-البرامج التعليمية مازالت أكاديمية نظرية وعدم وجود ممارسة أو تطبيق في الميدان ماعدا تلك المتعلقة بمذكرة نهاية التخرج .

-البرامج التعليمية لا تعمل على إدماج الطلبة في الحياة العملية.

ويمهد هذا الجدول للجدول الموالي فإذا لم يكن هناك ممارسة وتكامل بين ما يتلقاه الطالب من معارف وتقنيات وبرمجيات ومقاييس نفسية من الناحية النظرية والجوانب الميدانية فكيف سيؤثر ذلك على نوعية تكوينه العلمي ؟

جدول رقم10:يبين تأثير التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية على مستوى تكوين الطالب

مدى التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي / مستوى تكوين الطالب الجامعي	يوجد تكامل بينها		لا يوجد تكامل بينها		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
مستوى تعليمي مرتفع	15	34.10	22	3.22	37	5.09
مستوى تعليمي منخفض	92	65.90	662	96.78	691	94.91
المجموع	44	100	684	100	728	100

يجمع هذا الجدول بين متغيري التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية وتأثيرها على مستوى تكوين الطالب حيث نجد من خلال الجدول السابق أن أعلى نسبة مقدرة ب93.95% أجابت بعدم وجود تكامل بين ما يتلقاه الطالب من دروس نظرية والجوانب الميدانية التطبيقية واقتصار التكوين على الجانب النظري فقط مقابل نسبة 6.04% منهم رأت أنّ تربص نهاية التخرج يعطي فكرة للطالب لإكساب ممارسة ميدانية ، وإذا ما ربطنا بين المتغيرين باعتبار أنّ وجود التربصات الميدانية يؤثر على مستوى تكوين الطالب نجد أنّ :

نسبة 94.91% من المبحوثين أكدوا انّ مستوى التكوين للطالب الجامعي منخفض أنّ لم نقل في تردّي مستمر مقابل نسبة 5.09% منهم من رأوا أنّ المستوى التعليمي مرتفع .

وإذا ما وزعنا النسب على متغير التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي نجد أنّ أعلى نسبة سجلت ب96.78% عند المبحوثين الذين قالوا بان المستوى التعليمي ضعيف في ظل انعدام التكامل بين ما يتلقاه الطالب الجامعي والميدان ، مقابل نسبة 3.22% من رأت أنّ المستوى التعليمي مرتفع إلا انه لا يوجد تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية فالطالب الجامعي الجزائري بالرغم من ظروف التعليم غير المناسبة إلا انه يملك كفاءة تعليمية لا باس بها فكيف إذا وفرت له شروط التعليم النوعية والدليل تفوقهم في الجامعات الغربية ؟ فالطالب الجامعي لديه مستوى تعليمي لا يمكن تجاهله ونظام ل م د أعطاه مكانة هامة ضمن العملية التعليمية لكن الجهات الوصية هي التي أهملته عن طريق اعتباره فئران تجارب وتبني سياسية تعليمية شكليا فقط جعلته يتأثر بمصير الخريجين قبله.

في حين نجد نسبة 65.90% من المبحوثين من وجدوا أن مستوى التعليم منخفض وان هناك تكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية وبرر اغلب المبحوثين انخفاض المستوى التعليمي راجع إلى افتقار البرامج التعليمية للتطبيقات الميدانية إضافة إلى كثافتها والتركيز على الكم والحشو بدل الكيف ،كما أضاف المبحوثين أنّ المدة المبرمجة للتدريس قصيرة مقارنة بحجم البرنامج فهناك ما يتطلب سنة كاملة لإكماله مما يصعب على الطالب استيعابها في سداسي واحد ، وارجع بعضهم انخفاض المستوى التعليمي أيضا الى غياب الحوار مع مؤسسات المجتمع حتى تستطيع الجامعة بناء الأهداف من برامجها والكفاءات التي تتطلبها ،كما أشار المبحوثين إلى انعدام عملية التقييم للبرامج ونتائج السداسيات وحتى تقييم الأساتذة لمعرفة نقاط الخلل فيها ومحاولة معالجتها وتعديلها.

نستنتج من خلال الجدول أنّ التكوين النوعي للطالب وتحقيق الكفاءة المطلوبة منه تتطلب:-إعادة الاعتبار للتربصات الميدانية وضرورة الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية وفتح باب الحوار مع مؤسسات المجتمع .

– ضرورة تدخل الجهات الوصية لتفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع ككل.

جدول رقم11: يبين مدى انفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العلمية العالمية

مدى انفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العالمية	ت	%
نعم	23	3.15
لا	608	83.52
نوعا ما	97	13.23
المجموع	728	100

بعد أن تبين من خلال الجداول السابقة عدم انفتاح البرامج التعليمية في الجامعة الجزائرية على المجتمع المحلي وعدم اهتمامها بخصوصياته ووجود قطيعة بين الجامعة والمجتمع ككل أدى إلى تأثيره على مستوى تكوين الطالب الجامعي أراد هذا الجدول معرفة ما إذا كانت البرامج التعليمية منفتحة على المعارف والمستجدات العلمية من برمجيات وتقنيات ونتائج بحوث ... الموجودة على المستوى العالمي حتى يتسنى للطالب اكتساب كفاءة محلية وكفاءة دولية حتى لا يبقى منغلقا ومتقوقعا على نفسه ومجتمعه فقط كما تمكنه من منافسة نظرائه من الطلبة في الجامعات العالمية ،إضافة إلى أن البرامج التعليمية في ظل نظام ل م د تتطلب الانفتاح على الجديد المعرفي العالمي وضرورة خضوعها للتعديل حتى تتماشى معه .

و من خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين أن اكبر نسبة من المبحوثين مقدرة ب 83.52% أجابوا بعدم انفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العالمية مقبل نسبة 13.23% من أجابوا ب"نوعا ما " ،مقابل أيضا نسبة 3.15% أجابت بان البرامج التعليمية منفتحة على المستجدات العالمية ،وهذا ما يؤكد انغلاق الجامعة على المحيط الدولي مما ينعكس على موقعها ككل .وقد برر اغلب المبحوثين موقفهم بأنه لم تؤخذ أي إجراءات من شانها المساهمة في انفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العلمية في المحيط الدولي كما أن البرامج لا زالت نفسها لم تتغير في حين رأى بقية المبحوثين أن البرامج أصبحت أكثر انفتاحا وتتناول معارف ونظريات حديثة ... وسنحاول في الجدول الموالي ربط هذا المؤشر بمتغير التخصص لتحديد أكثر لإجابات المبحوثين .

جدول رقم 12:يبين تأثير التخصص على مدى ارتباط البرامج التعليمية بالمستجدات العلمية العالمية.

مدى انفتاح البرامج / الكلية		نعم برامج منفتحة على المستجدات العلمية العالمية	برامج غير منفتحة على المستجدات العلمية العالمية	نوعا ما	المجموع
العلوم الإنسانية والاجتماعية	ت	05	82	09	96
	%	5.21	85.42	9.37	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	00	84	02	86
	%	00	97.67	2.33	100
العلوم اقتصادية	ت	06	73	21	100
	%	06	73	21	100
الاداب واللغات	ت	04	62	14	80
	%	05	77.5	17.5	100
العلوم	ت	02	62	26	90
	%	2.24	68.88	28.88	100
الهندسة	ت	01	85	10	96
	%	1.04	88.55	10.41	100
التكنولوجيا	ت	03	82	05	90
	%	3.34	91.11	5.55	100
علوم ط والحياة	ت	02	78	10	90
	%	2.22	86.67	11.11	100
المجموع	ت	23	608	97	728
	%	3.15	83.51	13.34	100

اعتمد هذا الجدول استكمالا للجدول السابق حيث ادخل متغير التخصص كمتغير مستقل يؤثر على انفتاح البرامج التعليمية من عدمه على المستجدات العالمية العلمية انطلاقا من الاختلاف الموجود بين التخصصات التقنية والإنسانية في البرامج ونوعية المعارف وحتى اللغة المستخدمة ...الخ .

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين إجماع المبحوثين بنسبة 83.81% أنّ البرامج التعليمية غير منفتحة على المستجدات العلمية العالمية مقابل نسبة 13.32 %ممن رأوا أنّ البرامج التعليمية نوعا ما منفتحة على المعارف العالمية الحديثة أما نسبة 3.15% فرأوا أنها أصبحت منفتحة أكثر على التطورات والمستجدات العلمية العالمية.

وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير التخصص وذلك بإرجاع المبحوثين إلى كلياتهم نجد أنّ :

-اكبر نسبة قدرت ب91.11% سجلت في كلية التكنولوجيا للمبحوثين الذين قالوا أن البرامج التعليمية ليست منفتحة على التغيرات العلمية العالمية ،مقابل نسبة 5.55 % في نفس الكلية رأوا أنها نوعا ما في بعض المقاييس فقط أما نسبة 3.34 رأت آن البرامج التعليمية موائمة للتغيرات العلمية العالمية .

وسجلت نسب متقاربة بعدها في كلية العلوم الطبيعية والحياة ب86.67% وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة 85.42% و نسبة 88.54% في كلية الهندسة عند المبحوثين الذين رأوا بان البرامج التعليمية غير مستجدة للتغيرات العلمية العالمية مقابل بسب ضئيلة في نفس الكليات تراوحت بين 11.11% في كلية العلوم الطبيعية والحياة ونسبة 9.37% سجلت في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،أما كلية الهندسة فسجلت نسبة 10.41% دائما عند المبحوثين الذين البرامج التعليمية نوعا ما منفتحة على المستجدات العلمية العالمية وعلى ما يحدث في العالم الخارجي من تطورات في مجال العلم والمعرفة ،مقابل نسب ضئيلة جدا سجلت في نفس الكليات أيضا حيث بلغت 2.22% ،5.21% ،1.04 عند المبحوثين الذين اقروا بانفتاح البرامج التعليمية على المستجدات العلمية.

في حين سجلت نسبة 77.5% في كلية الآداب واللغات ونسبة مقاربة لها في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية بلغت 73% عند المبحوثين الذين رأوا بان البرامج غير منفتحة على المستجدات العلمية العالمية مقابل نسبة 5% في كلية الآداب و6% عند المبحوثين في نفس الكليات الذين أكدوا على أنها منفتحة في حين بلغت عند المبحوثين الذين قالوا بأنها نوعا ما مستجدة ب17.5% في كلية الآداب و21% في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية .

أمّا كلية العلوم التي تعتبر تخصصاتها تقنية تحتاج إلى انفتاح أكثر ودوري على المستجدات العلمية العالمية ومراجعة مستمرة للبرامج فقد سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بان البرامج التعليمية ليست منفتحة بنسبة 68.88% مقابل نسبة 28.88% من المبحوثين من قالوا أنها نوعا ما منفتحة في حين أن نسبة 2.24% سجلت عند المبحوثين الذين اقروا بأنها منفتحة على المستجدات العلمية العالمية وقد ارجع اغلب المبحوثين الذين قالوا بعدم مواكبة البرامج التعليمية في ظل نظام ل م د للتطورات والمستجدات العلمية العالمية بان الوزارة هي القائمة على سن هذه البرامج ولم تتخذ بالمقابل أي إجراءات من شانها المساهمة في التفتح على الآخر وعدم التقوقع ويضيف المبحوثين انه يجب ان ندرس أولا إمكانيات البرامج في التفتح على المحيط الوطني وتحقيق الانسجام والتفتح بينها وبين ما يطلبه المحيط الوطني ليأتي بعدها التفكير في التفتح على الأخر ،فلا يمكن في ظل الإمكانيات البسيطة والغائبة في اغلب الأوقات وانعدامها كالحاسوب مثلا والاكتظاظ داخل القاعات والعديد من المشاكل التي تحد من التفكير في بجدية في الانفتاح على الآخر،كما يضيف المبحوثين أن هذا الإجراء يتطلب تجنيد كل العناصر من وزارة ،إدارة ،طالب،أساتذة،والمجتمع من اجل اندماجهم في السياق العالمي وإنتاج برامج متفتحة على العالم الدولي فلا تكوين الأساتذة يسمح بها ولا ذهنيات الطالب ولا المحيط يتقبلها فكيف نتكلم عن العالمية في ظل وزارة متسلطة وادارة بيروقراطية وطالب مهمل يعتمد على الغش وأساتذة ليس لهم دور سوى التدريس في ظل التهميش الذي يعيشونه،ويضيف المبحوثين انه حتى ولو انفتحنا على العالم الخارجي

وعدّلنا في البرامج التعليمية وأحضرنا برمجيات ووسائل وتقنيات ومعارف مواكبة للمرحلة الآنية فيجب الاستعانة بخبراء وباحثين وأساتذة وهذا يكلف الكثير مقارنة بما هو موجود.

أما بقية المبحوثين فقد برروا أنّ الجامعة الجزائرية قد دخلت ضمن الأنظمة العالمية بتبنيها لنظام ل م د فهم يعملون على إدراج التغيرات والمعايير العالمية ضمن البرامج والاستعانة بالبرامج الموجودة على الانترنت المقدمة في بلدان أخرى حتى تندمج الجامعة بكل هياكلها في السياق العالمي ،إضافة إلى اعتماد على الامتحانات والسير على النماذج العالمية حتى يتسنى لهم معرفة موقع البرامج ومستوى الطالب مقارنة مع غيره ،ويمكن القول أنّ هذه الطريقة غير كافية للقول أن البرامج التعليمية منفتحة على المستجدات العلمية العالمية .

من هنا نستنتج أنّ الأساتذة بمختلف تخصصاتهم الإنسانية والتقنية اجمعوا على عدم مواكبة البرامج التعليمية في الجامعة لما هو حاصل في المحيط الدولي وذلك لأسباب عديدة منها :

-انفتاح البرامج يتطلب إعداد وتكوين الأساتذة وتغيير الذهنيات للعمل كنسق متكامل لإنجاحها .

-البرامج عشوائية وغير مدروسة حيث بقيت نفسها تغير اسم المقياس فقط.

جدول رقم 13:يبين إذا كانت البرامج التعليمية تستجيب لاحتياجات المجتمع.

البرامج التعليمية	ت	%
تستجيب لاحتياجات المجتمع	77	10.58
لا تستجيب لاحتياجات المجتمع	551	75.68
نوعا ما	100	13.74
المجموع	728	100

هذا الجدول لمعرفة ما إذا كانت البرامج التكوينية تستجيب وتجيب عن احتياجات المجتمع من خلال الكفاءة التي يكتسبها الطالب الجامعي والتي تترجم فيما بعد إلى منصب شغل يتحصل عليه الطالب الخريج ،ذلك أن كل برنامج تعليمي يجب يحتوي

على أهداف تخدم متطلبات المجتمع بالدرجة الأولى ، حيث بيّن التحليل الإحصائي للجدول ان نسبة 75.68% من المبحوثين أكدوا على أن البرامج التعليمية لا تجيب على احتياجات المجتمع ،مقابل نسبة 13.74% منهم أكدوا على أنها نوعا ما تستجيب لاحتياجات المجتمع ،مقابل10.58% منهم من أكدوا أنها تستجيب لما يحتاجه المجتمع .وهذا ما أكدته الجداول السابقة عن عدم جدوى البرامج التعليمية في الاستجابة لاحتياجات المجتمع وانفصال الجامعة عن محيطها .وهذا ما سنحاول تأكيده من خلال الجدول الموالي

جدول رقم14:تأثير الحوار مع مؤسسات المجتمع في وضع البرامج على الاستجابة لاحتياجاته

الحوار مع المؤسسات في وضع البرامج / البرامج تستجيب لاحتياجات المجتمع	برامج قائمة على أساس الحوار		لا يوجد حوار		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم تستجيب لاحتياجات المجتمع	00	00	77	10.60	77	10.58
لا تستجيب لاحتياجات المجتمع	00	00	551	75.90	551	75.68
نوعا ما	02	100	98	13.50	100	13.74
المجموع	02	100	726	100	728	100

يربط هذا الجدول بين متغيرين محاولا معرفة العلاقة بينهما فتسطير البرامج التعليمية على أساس الحوار مع مؤسسات المجتمع الاقتصادية ،التربوية ،الصناعية ،الخدماتية .... يؤثر على مدى استجابتها لاحتياجاته ،،حيث اعتمد متغير الحوار في وضع أهداف البرنامج كمتغير مستقل يؤثر على الاستجابة لاحتياجات المجتمع من خلال معرفة هذه الأخيرة للكفاءات والمعارف التي تريدها في الخريج الجامعي والذي سيصبح في ما بعد عاملا بها .

حيث ومن خلال الجدول البسيط السابق اجمع اغلب المبحوثين بأكبر نسبة 75.69% أنّ البرامج لا يستجيب للطلب الاجتماعي ،مقابل نسبة 13.73% منهم من رأوا أنها نوعا ما تستجيب لذلك ،مقابل 10.58% قالوا بنعم تستجيب وتلبي احتياجات المجتمع .

و إذا ما وزعنا هذه النسب على متغير الحوار مع مؤسسات المحيط نجد أن نسبة 75.90% من المبحوثين الذين قالوا بان البرامج لا تجيب عن احتياجات المجتمع رأوا أنها غير قائمة على أساس الحوار مع المجتمع ،وحتى المبحوثين الذين قالوا بأنها نوعا ما تستجيب رأوا أنها لم يكن هناك حوار في إعدادها ونسبة 10.60% ممن رأوا أنها تستجيب لاحتياجات المجتمع رأوا أنها لم تسطر على أساس حوار ،مقابل مبحوثين فقط ممن رأوا أنها تستجيب وبالتالي هناك حوار ،وقد برر المبحوثين وقد برر المبحوثين ذلك في غياب الثقة في منتوج الجامعة والدليل أن اغلب المتخرجين عندما يلتحقون بسوق العمل يتلقون تكوينا وإعادة دراسة مواد أخرى لم يتلقوها في تكوينهم الجامعي، إضافة للعدد الكبير للطلبة الذي لا تستوعبه مؤسسات المجتمع من جهة والقطيعة المتواصلة للجامعة والمجتمع .

ومن هنا نستنتج أنّ هناك إجماع كلي تقريبا على أن البرامج التعليمية في الجامعة لا تخضع لاستشارة الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين وبالتالي لم يستطع التكوين الجامعي أن يستجيب للطلب الاجتماعي وعدم توافق مخرجات الجامعة مع ما يطلبه هذا الأخير وهذا ما يؤكد غياب جسور التواصل بين الجامعة والمجتمع وانفصال البرامج التعليمية عن المحيط المحلي والدولي الذي ينعكس على مستوى تكوين الطالب نتيجة غياب التكوين التطبيقي الذي من المفترض أن يكون لو أن الجامعة فتحت باب الحوار مع المجتمع ومن هنا نطرح السؤال :على أي أساس يتم فتح التخصصات العلمية ؟

من كل ما سبق نستنتج أنّ البرامج التعليمية لم تسطر على أساس حوار مع المحيط

جدول رقم 15: يبين تأثير ارتباط البرامج مع المحيط على مستوى تكوين الطالب

ارتباط البرامج مع المحيط / مستوى تكوين الطالب	نعم برامج مرتبطة مع المحيط		برامج غير مرتبطة مع المحيط		نوعا هناك ارتباط		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مستوى تكوين الطالب جيد	20	18.35	1	0.18	16	19.52	37	5.09
مستوى تكوين منخفض	89	81.65	536	99.82	66	80.48	691	94.91
المجموع	109	100	537	100	82	100	728	100

اعتمد هذا الجدول على متغير ارتباط البرامج التعليمية مع المحيط وتأثيره على مستوى تكوين الطالب من حيث ارتفاعه وانخفاضه ،باعتبار أن انفتاح الجامعة على محيطها من خلال برامجها ينعكس على مستوى التكوين من خلال اعتماد متغيرات المحيط الخارجي فيها حتى لا يكون هذا الطالب غريبا عن مجتمعه ،ومن خلال الجدول سجلت أعلى نسبة ب99.81 %عند المبحوثين الذين قالوا أن مستوى تكوين الطالب منخفض والبرامج التعليمية غير مرتبطة مع المحيط ،وتساوت النسب تقريبا عند المبحوثين الذي قالوا بان البرامج مرتبطة مع الواقع ومستوى التكوين منخفض ب81.65% و80.48% عند المبحوثين الذين قالوا أنها نوعا ما مرتبطة ومستوى التكوين منخفض ،في حين نجد 19.52% من المبحوثين رأوا أن البرامج نوعا مرتبطة قالوا أنّ مستوى التكوين مرتفع مع نسبة 18.35% من قالوا ان البرامج مرتبطة ومستوى التكوين مرتفع . فإضافة إلى النتيجة المتوصل إليها في الجدول رقم 10 في أن غياب التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج التعليمية الناتج عن غياب الحوار مع المجتمع وانغلاق الجامعة على محيطها اثر على مستوى التكوين سلبا .

نستنتج أن ارتباط البرامج مع المحيط أيضا يؤثر على انخفاض مستوى تكوين الطالب ،والعلاقة بينهما طردية فكلما كان هناك انفتاح للجامعة على محيطها من خلال برامجها وتتناول متغيرات الواقع المحلي والوطني وربطت بين برامجها واحتياجاته كلما كان هناك ارتفاع في مستوى التكوين.

جدول رقم 16:يبين أهم المشاكل التي تواجه الأساتذة أثناء العملية التكوينية

فئة الموضوع: المشاكل التي تعترض الأساتذة أثناء العملية التكوينية			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	ت	%
1	غياب التناسق بين ما يتعلمه الطالب داخل الجامعة وما يحتاجه خراجها	220	30.21
2	الحجم الساعي لا يتوافق مع البرنامج التعليمي	145	19.91
3	مشكل اللغات الأجنبية	85	11.70
4	العدد الكبير للطلبة "اكتظاظ" وضعف المستوى والتجاوب مع الأساتذة.	103	14.15
5	قلة الإمكانيات: انترنت، قاعات الإعلام الآلي، مراجع حديثة ...	150	20.60
6	لا يوجد أي مشكل	25	3.43
	المجموع	728	100

يختم هذا الجدول مختلف الاختلالات التي تعرفها البرامج التعليمية والتي تنعكس في مجملها على العملية التكوينية ككل باعتبارها تشتمل على المحتوى والوسائل والطالب وأي خلل في إحدى هذه المكونات يؤثر على العملية ككل ،واتضح جليا من خلال الجدول ان كل وحدات التحليل تفرز جانبا سلبيا ماعدا وحدة التحليل رقم 6 .

فبدءا بأكبر نسبة مقدرة ب30.21% تمثلها وحدة التحليل رقم 1 والتي ترى ان من ابرز المشاكل التي تعترض العملية التكوينية هو غياب التناسق والتكامل بين ما يتعلمه الطالب داخل الجامعة وما يحتاجه خارجها كونها أكاديمية نظرية أكاديمية فقط ،ذلك ان العديد من التخصصات سواء الإنسانية او التقنية تحتاج إلى التطبيق الميداني أثناء عملية التكوين .

تليها وحدة التحليل رقم5 وبنسبة 20.60% التي ترى انه من أهم المشاكل التي تواجههم أثناء العملية التكوينية هو قلة الإمكانيات البيداغوجية فمشكل القاعات والكراسي لا يزال مطروحا إضافة إلى نقص التجهيزات مثل أجهزة الإعلام الآلي ،والمخابر ينقصها العديد من التجهيزات لممارسة العمل التطبيقي أكثر .والمكتبة تفتقر إلى الكتب والمصادر الحديثة ...

وتأتي وحدة التحليل رقم 2 لترى أن أهم مشكل هو العامل الزمني لاستكمال البرنامج الدراسي الذي لا يتوافق في اغلبه مع الحجم الساعي المخصص له ،فنظام ل م د في حقيقته يعتمد الجانب التطبيقي الممارساتي أكثر من الجانب النظري فما حدث انه قلصنا الحجم الساعي من اجل الاعتماد على التطبيق أكثر إلا أن ما يحدث هو بقاء الطابع الأكاديمي النظري الذي يؤدي لا محالة إلى عدم كفاية الحجم الساعي له .

أما وحدة التحليل رقم 4 وبنسبة14.15 % أرجعت أهم المشاكل إلى العدد الكبير للطلبة والاكتظاظ داخل القاعات إضافة لضعف المستوى وعدم القدرة على التجاوب مع الأساتذة ،في حين أشارت وحدة التحليل رقم 3 وبنسبة 11.70% إلى مشكل اللغات الأجنبية الذي لم يسمح للطالب بامتلاك المعرفة فحتى المؤسسات الإنتاجية و الاقتصادية ...الخ تعتمد على اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية لكن الأمر المفزع أن يصل الضعف في اللغة إلى اللغة الأم او اللغة العربية فكثير من الطلبة حقيقة لا يستطيعون حتى الاعتماد على اللغة العربية في الشرح ويعتمدون على الدارجة في اغلب الأحيان و يصعب عليهم التواصل بلغة سليمة،وهذا يعيدنا إلى الطريقة التي تكوّن بها التلميذ في الأطوار الأولى .

في حين أن وحدة التحليل رقم 6 والتي أجابت بنسبة 3.43 على عدم وجود أي مشكل يواجه العملية التكوينية فترى البرامج لم تتغير بالصورة التي تخلق المشاكل وبالتالي فالأمور تسير على نفس الوتيرة السابقة .

❖ **تحليل الفرضية الأولى :**

تحلّل هذه الفرضية العلاقة بين البرامج التعليمية ومستوى تكوين الطالب الجامعي محاولة معرفة تأثيرها على علاقة الجامعة بالمحيط ككل،انطلاقا من أن كل برنامج

تعليمي يجب أن يحمل بوضوح متطلبات المجتمع المحلي والوطني والدولي ،وتأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الحاصلة فيه مما يجعل منتوج الجامعة ذو مستوى تكويني جيد نابع عن جودة البرامج التعليمية التي تعرّف على أنها" تلك التي تتميز بشمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحدّيات العلمية والمعرفية ومدي تطريها بما يتناسب مع المتغيرات العامة ،وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات الميدانية لتلك البرامج وطرق تدريسها"،و لابد أن تتصف البرامج التعليمية ب:

-ملاءمتها لاحتياجات الطالب وسوق العمل .

-قدرتها على ربط الطالب بواقعه .

-ارتباطها برسالة الجامعة .

-المرونة والتجديد لمسايرة المستحدثات المصاحبة للتغير المعرفي وتطورات العصر .

-تنوعها من حيث مصادر التعليم والتعلّم.

-التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي[2] .

وهذا ما ينص عليه نظام التعليم العالي ل م د ومن اجل ذلك تم وضع مجموعة من المؤشرات التي تقيس هذه العلاقة والتي تم التوصل من خلالها إلى :

تتطلب البرامج التعليمية في ظل نظام ل م د استعمال وسائط تكنولوجية وإدماج تقنيات تدريس حديثة أثناء العملية التكوينية فارتأينا طرح سؤال حول مدى استعمال الأساتذة لهذه الإمكانيات التكنولوجية لإخراج التعليم من الطريقة التقليدية الكلاسيكية التي تعتمد على الورق والكتب إلى دائرة الثقافة التكنولوجية من اجل إكساب الخريج الخبرات والقدرات والكفاءات للتعامل مع الواقع العملي ومن هنا يبين الجدول رقم 5 أن الثقافة التكنولوجية بدأت تشق طريقها في الوسط التكويني الجامعي لكن في حدود الإمكانيات البسيطة

2)-أماني رفعت محمد ،مفهوم متطلبات إنشاء نظام داخلي للجودة بالكليات وأثرها على جودة الأداء الأكاديمي بها ،مؤتمر عربي حول تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة ،2007،ص382.

المتاحة كأجهزة العرض ومحاولة ربط الطالب دائما بالوسائط التكنولوجية لكن تبقى ضئيلة جدا في ظل نقص الإمكانيات وذلك بنسبة 56.73% .

يأتي الجدول رقم 06 ليبين نوع الأساليب التعليمية المستعملة في عملية التكوين ومدى تغيير الأساليب التي كانت تعتمد على الحفظ والتلقين إلى الأساليب التعليمية الحديثة التي تعطي فرصة للطالب لكي يكون فاعلا ومشاركا وعارضا لأفكاره تبين من خلاله أنّ أساليب التدريس المعتمدة اقتصرت على الإلقاء والإملاء وتقديم مطبوعات وذلك بنسبة 58.92% من اجل تكييف محتوى البرامج مع الحجم الساعي المخصص له وليس هناك أي مجال لأساليب أخرى كالتعلم الذاتي، إضافة إلى العديد من الأسباب التي أدت إلى اعتماد عدم استعمال أساليب تدريس حديثة أهمها :

-الحجم الساعي المخصص للمادة ضيق مقارنة بكثافة البرنامج.

-العدد الكبير للطلبة يعيق اعتماد أساليب تعليمية معاصرة .

-غياب ثقافة الطالب الناقد.

-لازال ينظر إلى الأستاذ على انه محور العملية التعليمية من وجهة نظر الطالب .

-لازال الأستاذ والطالب بالتالي في حاجة إلى تكوين بيداغوجي يمكنهم من معرفة أدوارهم من جهة والأساليب التعليمية الحديثة التي تتماشى مع البرامج التعليمية الحديثة أيضا.

وهو ما يتنافى مع متطلبات ل م د وجودة التكوين ذلك ان مناسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس نقطة هامة لتحقيق ذلك ،وتعتبر هذه النتيجة موافقة للنتيجة التي توصلت اليها الباحثة فهيمة ديب[3] أنه توجد فروق بين آراء الطلبة الأجانب والجزائريين حول مؤشر طرق التدريس حيث اعتبرت العينة الأولى أن الجامعة الجزائرية تستخدم الطرق التقليدية والمنحصرة في طريقة الإلقاء بينما اعتبرت العينة الثانية أن الجامعات الفرنسية تستخدم الطرق الحديثة مع تنوع أساليبها التدريس فكانت معظم الاستجابات الطلبة الأجانب نحو لا حيث وبنسبة75.30% أكد أن الجامعات التي ينتمون إليها لا تستخدم

3)انظر :انظر فهيمة ديب،مرجع سابق.

طرقا حديثة في التدريس هذا وإن دلّ على شيء فإنما يدلّ على أن الأستاذ الجامعي الجزائري بصفة عامة محتاج إلى تكوين بيداغوجي إضافي إلى تكوينه الأكاديمي والعلمي وبالأخص في طرق التعليم واستخدام الوسائل الديداكتيكية.

أما بالنسبة للطلبة الجزائريين الذين يدرسون في جامعات أجنبية فهم يؤكدون على حداثة طرق التدريس معهم (67.34%) وأن الطريقة المسيطرة هي طريقة التعلم الذاتي (61.22%) ثم طريقة حل المشكلات (51.02%) تليها طريقة المناقشة (40.81 %)[4].

وانتقلنا بالجدول رقم 07 إلى مطلب ضروري وهام حول علاقة البرامج بالمحيط أو ما يسميه المشروع الرسمي بالمواءمة مع المحيط ،وضرورة انفتاح الجامعة على المجتمع وحصر الحاجات الأساسية له وخصائصه ،فتم طرح سؤال حول مدى اعتماد البرامج التعليمية على هذا الجانب وقد تبين من خلال الجدول البسيط لهذا السؤال انه ليس هناك علاقة بين ما يدرسه الطالب وما هو موجود في الواقع ،لذلك تم ربط السؤال بالكليات ومختلف التخصصات الموجودة فيها سواء الإنسانية أو التقنية حيث اجمع اغلب المبحوثين وبمختلف تخصصاتهم على أنّ البرامج التعليمية لم ترتبط بالمحيط ولم تواكب متطلبات المجتمع وذلك بنسبة 73.76% وذلك لعدة أسباب أهمها :

-غياب الحوار مع مؤسسات المجتمع الاقتصادية والصناعية والتعليمية ... الذي يعتبر أساس الصلة بين الجامعة ككل ومحيطها ما أدى بالتالي إلى انفصال بين ما يتلقاه الطالب وما هو كائن في المجتمع .

ويأتي الجدول رقم 9 لمعرفة مدى التكامل بين ما يتلقاه الطالب من الناحية النظرية وما يقابلها في الجانب التطبيقي فنظام ل م د أعطى اهتماما كبيرا بالطالب الجامعي وتكوينه العلمي من حيث إعادة الاعتبار للتربصات الميدانية في الأوساط المهنية ، فهل مثلا الطالب الذي يدرس عن كيفية تشخيص الأمراض النفسية يجد تطبيقا ميدانيا في انتظاره ؟ وهل الطالب الذي يتلقى درسا نظريا عن التفاعل الكيميائي للمواد الطاقوية يجد ممارسة ميدانية لها في انتظاره؟ فقد تبين من خلاله أن الطالب الجامعي يتلقى دروسا بعيدة عما يطلبه الميدان والمؤسسات وهناك إجماع على ان البرامج التعليمية مازالت أكاديمية نظرية

4)انظر فهيمة ديب .

ولا مكان للتربصات والخرجات الميدانية ماعدا تلك المتعلقة بنهاية التخرج وذلك بنسبة 93.95% .

ولتأكيد أهمية ربط الجانب النظري الذي يتلقاه الطالب بالجانب التطبيقي تم وضع الجدول رقم 10 الذي وضع لي–بين تأثير التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية على مستوى تكوين الطالب الجامعي حيث اجمع فيه اغلب المبحوثين الذين أكدوا عدم وجود تكامل بين ما يتلقاه الطالب وبين الميدان على أن مستوى التكوين منخفض ،فالبرامج أصبحت سداسية وذلك يعني أننا قلصنا مدة التكوين النظري التي يقابلها التكوين الميداني بنسبة اكبر لكن المشكل أن الطالب اليوم يتخرج دون مكسب نظري ولا تطبيقي لذلك فالتكوين النوعي للطالب وتحقيق الكفاءة المطلوبة منه يتطلب :

- ✓ إعادة الاعتبار للتربصات والخرجات الميدانية وضرورة ربط ما يدرسه الطالب بمجاله التطبيقي وهذا لا يتأكد إلا بفتح باب الحوار مع مؤسسات المجتمع من اجل تحقيق مطلب الانفتاح على المجتمع ككل.

وباعتبار الانفتاح على الآخر وعلى المستجدات العلمية في مختلف الميادين ،و مرونة البرامج والتجدد لمسايرة المستحدثات المصاحبة للتغير المعرفي وتطورات العصر ضرورة تمليها المرحلة الخالية للجامعة فقد تم وضع جدول يبين مدى الاعتماد على هذا المؤشر في بناء البرامج التعليمية ،فمن خلال الجدول رقم 11 الذي يبين مدى انفتاح البرامج التعليمية على المعارف والتطورات والبرمجيات والتقنيات الحديثة في كل المجالات والتخصصات توصلنا من خلاله إلى أنها منغلقة على المستجدات ولا تتسم بالمرونة بنسبة 83.51% وقد حاولنا تأكيد الإجابة من خلال ربط هذا المؤشر بالمتغير المستقل "التخصص" باعتبار أن البرامج تختلف من حيث علاقتها بالمحيط الدولي تبين ان هناك إجماع من طرف المبحوثين على أنّ البرامج التعليمية لا تواكب التغيرات العلمية العالمية وذلك لأسباب أهمها :

–عدم وجود اتفاقيات وإجراءات لدعم بوادر الانفتاح على المحيط الدولي فنظام ل م د يتطلب تعاون دولي في مجال التدريس ،في البرامج التعليمية ،الإشراف إلا أن هذه المطالب غير موجودة

-عدم تفكير الجهات الوصية في الانفتاح على العالم المتطور ذلك ان عجز البرامج في الانفتاح على المحيط جعلها عاجزة في التفكير في العالمية .

-الجامعة ليست مؤهلة للعمل في إطار التطورات العلمية والتكنولوجية الدولية نظرا لغياب تكوين خاص بالأساتذة .

ونعود بالجدول رقم 13 الذي وضع لمعرفة ما إذا كانت البرامج التكوينية تستجيب وتجيب عن احتياجات المجتمع من خلال الكفاءة التي يكتسبها الطالب الجامعي والتي تترجم فيما بعد إلى منصب شغل يتحصل عليه الطالب الخريج ،ذلك أن كل برنامج تعليمي يجب يحتوي على أهداف تخدم متطلبات المجتمع بالدرجة الأولى حيث أن نسبة 75.68% من المبحوثين أكدوا على أن البرامج التعليمية لا تجيب عن احتياجات المجتمع.

وحاولنا من خلال الجدول رقم 14 إبراز العلاقة بين الحوار مع مؤسسات المجتمع على وضع برامج تستجيب لاحتياجات المجتمع تبين ان البرامج التعليمية في الجامعة لا تخضع لاستشارة الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين وبالتالي لم يستطع التكوين الجامعي ان يستجيب لحاجات المجتمع وعدم توافق مخرجات الجامعة مع ما يطلبه هذا الأخير وهذا ما يؤكد غياب جسور التواصل بين الجامعة والمجتمع وانفصال البرامج التعليمية عن المحيط المحلي والدولي الذي ينعكس على مستوى تكوين الطالب نتيجة غياب التكوين التطبيقي الذي من المفترض أن يكون لو أن الجامعة فتحت باب الحوار مع المجتمع ومن هنا نطرح السؤال :على أي أساس يتم فتح التخصصات العلمية ؟

أما الجدول رقم 15 أردنا من خلاله إبراز تأثير ارتباط البرامج مع المحيط على مستوى تكوين الطالب باعتبار أن انفتاح الجامعة على محيطها من خلال برامجها ينعكس على مستوى التكوين من خلال اعتماد متغيرات المحيط الخارجي فيها حتى لا يكون هذا الطالب غريبا عن مجتمعه، فإضافة إلى النتيجة المتوصل إليها في الجدول رقم 10 في أن غياب التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج التعليمية الناتج عن غياب الحوار مع المجتمع وانغلاق الجامعة على محيطها اثر على مستوى التكوين سلبا تبين من خلال الجدول 15 أن غياب الارتباط بين البرامج التعليمية والمحيط اثر على مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على النظري وغياب التنسيق بين الجامعة

والقطاعات الأخرى حيث مازالت النظرة لحدّ الآن إلى الإطار الجديد على انه لا يملك خبرة ومؤهلات ممّا زاد من حدة البطالة وأصبح ينظر إلى الطالب الجامعي على انه يحمل معلومات لا علاقة لها بالواقع .

ويختتم الجدول رقم 16 الجداول السابقة من حيث الى الاختلالات التي تعرفها البرامج التعليمية والتي تنعكس في مجملها على العملية التكوينية ككل باعتبارها تشتمل على المحتوى والوسائل والطالب وأي خلل في إحدى هذه المكونات يؤثر على العملية ككل وتمثلت أهم المشاكل في :

-غياب التنسيق بين ما يتعلمه الطالب داخل الجامعة وما يحتاجه خارجها نتيجة انفصال البرامج التعليمية عن المحيط ما اثر على علاقة الجمعة بالمجتمع ككل .

-قلة الإمكانيات والوسائل التي تتطلبها المرحلة الحالية للجامعة فالجامعة الجزائرية وضعت نفسها ضمن سياق دولي من خلال تبني نظام ل م د وبالتالي ضرورة توفير متطلباتها .

-مشكل اللغة وضعف المستوى الطلبة نتيجة المشاكل التي تعرفها الجامعة بدءا بانفصالها علن محيطها، فالطالب الجامعي الجزائري يحمل العديد من الكفاءات إذا ما استغلت ووفرت لها شروطها بدليل انه يثبت ذاته في الجامعات الأجنبية التي تحترم الكفاءات العلمية .

-الحجم الساعي المخصص للبرامج غير كافي نتيجة غياب التكوين الميداني واقتصار التكوين على النظري فقط .

-العدد الكبير للطلبة الذي يعرقل عملية ربط الجامعة بالمحيط.

ومن خلال مختلف المتغيرات المذكورة في الجداول والتحليلات الناتجة عنها تبين ان هناك اختلال كبير في البرامج التعليمية ما انعكس على مستوى تكوين الطالب وساهم في انعزال الجامعة عن محيطها وبالتالي تحقيق الفرضية الأولى ،وسيتم التعمق في هذه العلاقة من خلال تحليل المقابلات.

ثالثا:تحليل العلاقة بين ترقية البحث العلمي وتطور العلاقة بين الجامعة والمجتمع (الفرضية الثانية)

جدول رقم17: يبين عضوية الأساتذة في مخابر بحث جزائرية او دولية

عضوية الأساتذة في مخابر البحث	ت	%
نعم املك عضوية	688	94.50
لا املك عضوية	40	5.50
المجموع	728	100

مما لا شك فيه أنّ البحث العلمي يعتبر أهم سّمات التعليم الجامعي ومهمة أساسية من مهام الأستاذ ،الذي لابد أن يهتم بالتطوير المستمر في معارفه بما ينعس على مخرجات الجامعة وبالتالي علاقتها مع المجتمع ،وقد تمّ وضع هذا الجدول لمعرفة ما إذا كان الأستاذ الجامعي ينتمي إلى مخابر بحث الوطنية او الدولية وذلك حتى يتمكن من إعطاء نظرة حول مدى اهتمامه بالبحث العلمي من جهة وتمكنه من الإجابة بسهولة على الأسئلة المتعلقة بهذا المحور من جهة أخرى حتى يتسنى لنا تشخيص وضعية البحث العلمي في علاقته بالمجتمع .

ويتضح من خلال معطيات الجدول الإحصائية ان نسبة كبيرة من المبحوثين 94.50%أكدّوا على انتمائهم إلى مخابر بحث مختلفة وطنية ودولية مقابل نسبة 5.50% منهم لا يملكون انتساب لأي مخابر بحث.

وقد أكد المبحوثين أن انتماءهم لمثل هذه المخابر ساهم في فعاليتهم الإنتاجية فيما يتعلق بالنشر والمشاركة في الملتقيات العلمية بدراسات بحثية إضافة الى الندوات العلمية التي تنظمها المخابر البحثية على مستوى الجامعات وبالتالي تساهم في نشر ثقافة المعرفة والبحث العلمي سواء للأساتذة أو الطلبة المقبلين على نيل الشهادة الأكاديمية .

وفي نفس السؤال المقدّم إلى الطلبة الذين يحضرون شهادة الدكتوراه أكدوا انتماءهم إلى مخابر بحث علمية مع استفادتهم من عدة امتيازات وإمكانيات مسخرة منها الانترنت ،الحاسوب التي تساعدهم على التكوين الذاتي كما ساعدهم ذلك في تجميع النقاط التي

تسمح لهم بمناقشة أعمالهم كنشر المقالات والمشاركة في تنظيم الملتقيات الوطنية والدولية والأيام الدراسية التي تقدّم على مستوى هذه المخابر .

إذا من خلال الجدول نستنتج أن هناك حركية فيما يخص البحث العلمي لكن السؤال المطروح هنا ما مدى تفعيل وتثمين نتائج المشاركات والدراسات البحثية التي تقدّمها المخابر لان القيمة تكمن فيما تقدّمه هذه المخابر من قيمة نوعية إضافية .وهذا ما ستجيبنا عنه الجداول اللاحقة .

جدول رقم18:يبين مدى وجود تعاون مشترك مع مخابر بحث وطنية ودولية في مجال البحث العلمي.

مدى وجود تعاون بين المخابر وطنيا ودوليا	ت	%
نعم يوجد تعاون مستمر	100	13.73
نوعا ما	207	28.44
لا يوجد تعاون	421	57.83
المجموع	728	100

باعتبار المخابر منتجة للأفكار فعليها تجاوز عتبة الجامعة حيث يشارك في الفعاليات الوطنية والدولية في إطار تعزيز التعاون العلمي على المستويين الوطني والدولي والحضور القوي المشترك في الملتقيات والندوات الذي يعمل على التقارب بين هذه المخابر وبين الجامعات ككل يصل حتى إلى القيام بالإشراف على مذكرات التخرج ...الخ ، فتم وضع هذا الجدول لمعرفة مدى وجود تعاون علمي حقيقي مشترك بين مختلف المخابر الموجودة على مستوى الجامعات الوطنية والدولية حيث تبين من خلال الجدول أنّ نسبة 57.83% من المبحوثين أكدوا على عدم وجود تعاون في مجال البحث العلمي بين المخابر على المستوى الوطني او الدولي في حين أنّ نسبة 28.44% أجابوا ب"نوعا ما" ،مقابل نسبة 13.73% منهم من أكدوا أنّ هناك تعاون علمي مع مختلف المخابر البحثية على المستوى الوطني والعربي و الغربي .

وقد برر المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود أي تعاون مشترك فيما يخص البحث العلمي بان الجامعة الجزائرية لا تزال في مؤخرة جامعات العالم ولذلك لا يمكن لها ان تنال

بحوثها موقعا ضمن البحوث الدولية وبالتالي عدم وجود ثقة فيما تقوم به ،في حين برر بقية المبحوثين ان هناك تعاون علمي مشترك مع العديد من مخابر البحث عربية ووطنية مثل جامعة مؤتة ومركز الأبحاث رماح "الأردن " فرنسا مخبر الفلسفة وتركيا مخبر التنظيم...

نستنتج من خلال الجدول ان البحث العلمي في الجامعة الجزائرية يسعى إلى إيجاد طريق نحو التعاون المشترك الوطني العربي والدولي إلا أنها ضئيلة جدا .

جدول 19:يبين تأثير التخصص على مدى الاهتمام بنتائج الأعمال البحثية التي تقدمها مخابر البحث الجامعية .

الاهتمام بنتائج الأعمال البحثية / الكلية		هناك اهتمام	ليس هناك اهتمام	المجموع
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	ت	04	92	96
	%	4.16	95.24	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	01	85	86
	%	1.16	98.84	100
العلوم اقتصادية	ت	07	93	100
	%	07	93	100
الاداب واللغات	ت	00	80	80
	%	00	80	100
العلوم	ت	07	83	90
	%	7.78	92.22	100
الهندسة	ت	00	96	96
	%	00	100	100
التكنولوجيا	ت	05	85	90
	%	5.55	94.45	100
علوم ط والحياة	ت	06	84	90
	%	6.66	93.34	100
المجموع	ت	30	698	95.88
	%	4.12	95.88	100

يعتبر التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي من أهم التوجهات التي ينص عليها نظام ل م د وذلك من خلال استثمار نتائج البحوث العلمية المقدّمة من قبل

المؤسسات التي لها علاقة بها وتوظيفها في حل مشاكلها سيكون كفيل ببعث البحث العلمي ،وباعتبار أنّ عينة البحث كلها من الأساتذة الباحثين المنتمين أيضا لمخابر البحث وبالتالي توفر الصفة البحثية فيهم تمّ وضع هذا الجدول لمعرفة مدى الاهتمام بنتائج الأعمال والدراسات البحثية من قبل الجهات الوصية والهيئات الفاعلة حيث تبين من خلال الجدول البسيط لهذا المتغير أن نسبة 95.87% من المبحوثين أكدوا عدم الاهتمام بالأعمال التي تقدّمها مخابر البحث مقابل نسبة 4.13% منهم أكدوا على وجود اهتمام لذلك ارتأينا توزيع هذه النسب على متغير الكلية ذلك ان التخصصات العلمية والتقنية تختلف عن التخصصات الإنسانية باعتبارها تخصصات تطبيقية أكثر وتعتمد على التكنولوجيا والوسائل حيث تبين أن:

بالنسبة لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية أن نسبة 95.23% من المبحوثين أكدّوا عدم وجود اهتمام بنتائج الأعمال التي تقدمها مخابر البحث مقابل نسبة 4.16% من قالوا أن هناك اهتمام .

أمّا بالنسبة لكلية الحقوق فسجلت نسبة 98.84% عند المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود اهتمام مقابل نسبة 1.16% من قالوا بوجود ذلك .

أما كلية العلوم الاقتصادية فقد صرّحت نسبة 93% منهم أكدّوا عدم وجود اي اهتمام بنتائج الأعمال التي تقدمها مخابر البحث مقابل نسبة 7% من أكدّوا ذلك .

أما كلية الآداب فقد صرحوا بعدم وجود أي اهتمام لنتائج الأعمال وذلك بنسبة 100% ونفس النسبة سجلت في كلية الهندسة .

أما كلية العلوم وكلية التكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة فقد تقاربت النسب بين 92.22% و94.45% و93.34% عند المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود اهتمام بنتائج الأعمال البحثية التي تقدمها المخابر .

وبالتالي هناك إجماع للمبحوثين في كافة التخصصات على عدم وجود اهتمام بنتائج الأعمال التي تقدمها مخبر البحث على مستوى الجامعات،ذلك أنّ المجتمع ككل لا يعترف بنتائج البحوث التي تقدّمها الجامعة نتيجة للقطيعة الموجودة بينهما ،نظرا لغياب

الجدّية في البحث من طرف الأساتذة ،كما ارجع المبحوثين ذلك إلى أن البحث العلمي في الجامعة الجزائرية لا يهدف إلى خدمة المجتمع وإنما إلى خدمة مصالح شخصية كالترقية والتوظيف ونيل الشهادات ،بالمقابل برر بقية المبحوثين أن هناك تطور ملحوظ فيما يخص البحث العلمي وان ما تقوم به مخابر المخبر أعطى حركية نشطة للبحث العلمي ومازالت الجامعة في مرحلة أولية لا يمكن تقييم نتائج بحوثها المقدمة .

نستنتج انه بالرغم من الانتشار الكبير لمخابر البحث إلا انه ليس هناك تثمين لنتائج البحوث التي تقدّمها وذلك لعدّة أسباب منها :

-عدم اخذ نتائج هذه البحوث بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية من جهة وعدم وجود أي إجراء من شانه تسهيل هذه العملية.

-القطيعة الموجودة بين الجامعة ومختلف المؤسسات

-عدم وجود ثقة فيما تنتجه الجامعة .

-عدم جدية البحوث المقدّمة من طرف الباحثين.

-اقتصار البحوث على خدمة السيرة المهنية فقط .

و لمعرفة مدى انعكاس ذلك على علاقة الجامعة بالمجتمع تم وضع الجدول الموالي.

جدول رقم20: تطوير المكتبات الجامعية لخدمة البحث العلمي.

مدى تطوير المكتبات	ت	%
نعم	101	13.87
لا	627	86.13
%	728	100

تمّ الاعتماد على هذا الجدول الذي يبين مدى تطوير المكتبات الجامعية لخدمة البحث العلمي باعتبارها قاعدة بحثية تشجع على إثراء البحث وإنعاشه وتسهيل حصول الباحث على المستجدات الورقية والالكترونية لاختصار الوقت والجهد مؤشر يدل على مدى الاهتمام من عدمه في تطوير سبل البحث العلمي ،حيث يظهر من خلال الجدول ان

اكبر نسبة مقدرة ب86.13% من المبحوثين تقرّ بعدم وجود اي تطوير للمكتبات الجامعية لا من حيث نوعية الكتب المتوفرة وعددها وحداثتها ولا من حيث النظام الذي يسيّرها مقابل نسبة 13.87% منهم من رأوا أنها تطورت كثيرا عن سابقها ويوجد تحسن ملحوظ على مستوى المكتبات من خلال تسهيل عملية البحث وإدخال نظام جديد SNDL ،إضافة إلى تزويد المكتبة بالعديد من الكتب والمراجع التي لم تكن متوفرة سابقا ،كما تم إدخال نظام الفهرس الالكتروني في حين رأى أغلبية المبحوثين أنّ المكتبة الجامعية لم يطرأ عليها أي تغيير فرغم الجهود المبذولة على مستوى توسيع الشبكة الجامعية إلا أن المكتبات هي آخر اهتمامات الهيئات الوصية نظرا لتأخر اهتمامها بالبحث العلمي وغياب إدارة التطوير بدليل أن الأستاذ لا يزال يتصل بجامعات أخرى لاقتناء الجديد من المراجع والكتب إضافة إلى وجود مكتبات الكترونية عن طريق الانترنت تسهل طريقة الحصول على الكتب ،كما أضاف المبحوثين أن لباحث يجد صعوبة كبيرة في توفير أطروحات دكتوراه وماجستير وذلك لغياب التنسيق على مستوى جامعات الوطن وعدم وجود شبكة متينة لتبادل المراجع والأطروحات وتوفيرها للباحث

وفي نفس السياق أكد الطلبة في كافة المستويات على عدم قدرتهم على اقتناء الكتب التي يحتاجونها في بحوثهم نظرا لقلتها من جهة نتيجة العدد الكبير للطلبة من جهة أخرى كما أكد اغلبهم أن الطريقة الورقية في استخراج الكتب لا تزال معمول بها على مستوى الجامعات مما جعلهم يعتمدون على المراجع الالكترونية بكثرة .

نستنتج من خلال الجدول أن هناك تطور ضئيل جدا فيما يخص المكتبات الجامعية من حيث الكتب والمراجع إلاّ انه لا يرقى إلى المستوى المطلوب وتبقى محدودة تفتقر كثيرا للعصرنة والتقنيات الحديثة .

جدول رقم 21: يبين مدى وجود تسهيلات علمية في حالة المشاركة في ملتقيات ومؤتمرات علمية.

مدى وجود تسهيلات علمية	ت	%
نعم	137	18.81
احيانا	396	54.40
لا	195	26.79
المجموع	728	100

يتبين من خلال الجدول الذي وضع من اجل معرفة وجود تسهيلات علمية تدّعم ممارسة البحث العلمي(مؤتمرات ،ملتقيات علمية) باعتبار أن الميزانية المخصصة للبحث العلمي والتعليم العالي كبيرة ،حيث نجد أنّ نسبة 54.40% من الباحثين أكدّوا على عدم وجود أي تسهيلات علمية تساعدهم على ممارسة البحث وحضور مؤتمرات وملتقيات علمية وارجعوا ذلك إلى كون الميزانية المخصصة للبحث العلمي غير كافية كما ارجع بعضهم ذلك إلى البيروقراطية والمحسوبية التي تمارسها الإدارة وفي اغلب الأحيان تكون على عاتق الباحث ،مقابل نسبة 26.79% منهم أكدوا على وجود تسهيلات علمية أحيانا ونسبة 18.81% من أجابت ب"نعم". فهناك سهولة كبيرة في الوصول إلى المعلومة حول مختلف الأنشطة العلمية.

وفي نفس السؤال الموجه إلى طلبة الدكتوراه باعتبارهم باحثين أكدوا عدم وجود أي تسهيلات علمية من شانها دعمهم للمشاركة في الملتقيات ووجود صعوبة كبيرة في المشاركة في ظل البطالة التي يعيشونها هم ملزمون بدفع مبالغ مالية ما يجبرهم على التخلي عن هذه المهمة

نستنتج من خلال الجدول أن هناك عراقيل تحدّ من حرية الباحثين في ممارسة العمل البحثي أولها الميزانية المخصصة و التي لا تسيّر بالأسلوب الصحيح.

جدول رقم 22: أهمية مخابر البحث الجامعية في تفعيل البحث العلمي وربطه بالمجتمع وعلاقته بالعضوية

عضوية الأستاذ / تفعيل البحث العلمي	نعم املك عضوية		لا املك عضوية		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم كفيلة بذلك	567	82.41	25	62.5	592	81.31
ليست كفيلة بذلك	121	17.59	15	37.5	136	18.69
المجموع	688	100	40	100	728	100

تم الاعتماد على هذا الجدول لمعرفة نظرة الأساتذة حول أهمية انتشار مخابر البحث في الجامعات الجزائرية ودورها في تفعيل البحث العلمي وقد تم ربط هذا المتغير بمتغير العضوية باعتبار أن الأستاذ إذا كان عضو في أي مخبر فهو على اطلاع بما يجري داخله وخارجه حيث تبين من خلاله أنّ نسبة 81.31% من المبحوثين أكدّوا على أن انتشار المخابر الجامعية مؤشر ايجابي من اجل تفعيل البحث العلمي مقابل نسبة 18.69% .

وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير العضوية نجد أنّ نسبة 82.41% تمركزت عند المبحوثين الذين يملكون عضوية في مخابر البحث وصرّحوا بأنّها كفيلة بتفعيل البحث العلمي وربطه بالمجتمع مقابل نسبة 17.59% من المبحوثين من نفوا ذلك ،في حين أن نسبة 62.5% من المبحوثين الذين لا يملكون عضوية رأوا أنّ المخابر قادرة على بعث البحث العلمي وربطه بالمجتمع مقابل نسبة 37.5% من المبحوثين من نفوا ذلك .

وقد ارجع اغلب المبحوثين الذين رأوا أنّ المخابر الجامعية لها أهمية ودور في تفعيل البحث العلمي كونها تعمل على تنمية الملكات العلمية بإجراء مداخلات والاحتكاك بالأساتذة ممّا يؤدي إلى زيادة البحوث والرفع من المستوى التعليمي والبحثي للأستاذ

والطالب ،وهي بداية مشجعة في نظرهم لدفع روح البحث العلمي بشرط أن توفر الإمكانيات المالية وإرساء قوانين لجدية عمل المخابر واستغلال نتائج البحوث المقدمة باعتبارها رئة البحث العلمي.

في حين أنّ بقية المبحوثين الذين نظروا إلى أنّ هذه المخابر لا تفعل الشفافية وأنها شكلية فقط ومفرغة من محتواها العلمي إضافة لعدم سعيها لتفعيل نتائج البحوث فهي كرّست الكم لا الكيف باعتبار أنّ النتائج المتوصل إليها لا يتم الاستفادة منها في خدمة المجتمع لا ن الجامعة بعيدة عن اهتماماته ،كما أن هذه المخابر أقيمت لأجل ترقية الأساتذة فقط دون إنتاج علمي مميز نظرا لغياب المراقبة .

وقد اعتمدنا أيضا على إجابات الطلبة الباحثين فقد أكدوا على أهمية هذه المخابر في تكوينهم العلمي من خلال جلسات التقييم التي تقام لهم وإدماجهم ضمن أنشطة علمية من خلال مساهمتهم في تنظيم والمشاركة في الأعداد للأيام الدراسية والملتقيات العلمية و النشر ...

نستنتج مما سبق أنّ المخابر الجامعية ستعطي دفعا قويا في تفعيل البحث العلمي لكن بشروط يتم اتخاذها أهمها :

–ضرورة تفعيل نتائج البحوث المقدمة وقبلها الحرص على الجدية في إعدادها .

الاعتماد على دراسات لها علاقة أكثر بالواقع لتغليب الكيف على الكم.

–فتح المجال أمام مؤسسات المجتمع للانضمام والمشاركة في الأنشطة العلمية للحصول على نتائج البحوث المقدمة مما يساهم في انفتاح الجامعة على محيطها .

جدول رقم24:مدى وجود ديناميكية في عملية النشر علاقتها بالدرجة العلمية

الدرجة العلمية / ديناميكية النشر	أستاذ مساعد		أستاذ محاضر		أستاذ تعليم عالي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم وجود ديناميكية	105	37.76	112	30.76	22	25.59	239	32.83
عدم وجود ديناميكية	173	62.24	252	69.24	64	74.41	489	67.17
المجموع	278	100	364	100	86	100	728	100

اعتمد هذا الجدول لمعرفة رأي المبحوثين حول مدى وجود ديناميكية في مجال المنشورات العلمية باعتبار أنها مؤشر يدل على اهتمام الأساتذة بالبحث العلمي وليس فقط التدريس من جهة وتم الاعتماد على متغير الرتبة الأكاديمية لان عملية الانتقال من رتبة إلى أخرى تقتصر على الأعمال البحثية المطلوبة .

حيث يظهر من خلال الجدول أنّ نسبة 67.17% من المبحوثين أكدّوا على عدم وجود حركية في عملية نشر البحوث مقابل نسبة 32.83% منهم من أكدّوا وجود ذلك ، ،ومن خلال توزيع النسب على متغير الدرجة العلمية تبين أنّ:

74% من المبحوثين برتبة أستاذ تعليم عالي أكدوا عدم وجود ديناميكية في عملية النشر الأكاديمي مقابل نسبة 25% من المبحوثين ممن أكدوا وجود ذلك مبررين إجابتهم بان نسبة النشر ضئيلة مقارنة بما هو عليه الحال في الدول العربية .

أمّا بالنسبة للمبحوثين من رتبة أستاذ محاضر فقد بلغت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بان عملية النشر لم تعرف تطورا وذلك بنسبة 69.24% مقابل نسبة 30.76% من المبحوثين من رأوا العكس .

وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى انتشار المجلات العلمية من جهة ووجود جودة في البحوث العلمية خاصة فيما تعلق بالبحوث الأكاديمية ،في حين ارجع بقية المبحوثين

الذين قالوا أن عملية النشر لا تعرف حركية وارجعوا ذلك إلى عدم اهتمام الأساتذة بالبحث العلمي واقتصاره فقط على التدريس كما أن اغلب المنشورات هي لأجل الترقية فقط وليس من اجل تثمين البحث العلمي ،إضافة إلى غياب جودة البحث واقتصارها فقط على البحوث الأكاديمية .

من خلال الجدول نستنتج أنّ هناك عراقيل تحكم عملية النشر العلمي :

-انشغال الأساتذة بوظيفة التدريس دون البحث العلمي.

-افتقار البحوث الأكاديمية للمعايير العلمية وشروط البحث العلمي وهذا ما يحاول الجدول الموالي تناوله.

جدول رقم 24: التخصص وتأثيره على رأي الأستاذ حول مدى توفر مؤشرات جودة البحث العلمي في البحوث الأكاديمية –دكتوراه–

مدى توفر مؤشرات الجودة في الأعمال البحثية الكلية		نعم وجود مؤشرات الجودة	غياب مؤشرات الجودة	المجموع
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	ت	32	64	96
	%	33.33	66.67	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	34	52	86
	%	39.53	60.47	100
العلوم اقتصادية	ت	37	63	100
	%	37	63	100
الاداب واللغات	ت	33	47	80
	%	41.25	58.75	100
العلوم	ت	38	52	90
	%	42.22	57.78	100
الهندسة	ت	42	54	96
	%	43.75	56.25	100
التكنولوجيا	ت	48	42	90
	%	53.33	46.67	100
علوم ط والحياة	ت	35	55	90
	%	38.88	61.12	100
المجموع	ت	299	429	95.88
	%	41.07	58.93	100

تم الاعتماد على هذا الجدول لمحاولة معرفة مدى توفر مؤشرات الجودة في البحوث العلمية لمختلف التخصصات العلمية ذلك أنّ البحث العلمي يتطلب شروطا نوعية لإخراجه والتمكن من استثماره واستغلال نتائجه ، وقد تم الاعتماد على مؤشر التخصص باعتبار ان منهجية البحث العلمي تختلف بينها

وقد تبين من خلال الجدول أنّ اكبر نسبة والمتمثلة في 58.93% من المبحوثين أكدوا على غياب مؤشرات الجودة في البحوث الأكاديمية مقابل نسبة 41.07% منهم من أكدوا وجود مؤشرات جودة البحث العلمي في الأعمال الأكاديمية .

وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير التخصص نجد أنها تأخذ نفس التوزيع حيث بلغت في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية 66.67% عند المبحوثين الذين قالوا بوجود مؤشرات جودة البحث العلمي ،تليها نسبة63% في كلية العلوم الاقتصادية ونسبة 61.12 في كلية العلوم ،في حين بلغت في كلية الآداب 58.75% وكلية العلوم 57.78% وكلية الهندسة 56.25% .في حين أن كلية التكنولوجيا بلغت 53.33% عند المبحوثين الذين قالوا بوجود مؤشرات جودة البحث العلمي .

إذن من خلال الجدول نستنتج أن هناك شبه إجماع من طرف المبحوثين على غياب مؤشرات الجودة في البحوث الأكاديمية ولتوضيح أهم المؤشرات التي تخلو منها البحوث تم وضع الجدول الموالي

جدول رقم25: يبين تبرير إجابات المبحوثين حول أهم المؤشرات الناقصة في البحوث العلمية الأكاديمية

فئة الموضوع:اهم مؤشرات الجودة الغائبة في الأعمال الأكاديمية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	المساهمة والقيمة التي أضافتها للمعرفة	95	22.15
2	التحكم في صياغة إشكالية البحث	105	24.47
3	الدقة في تحليل النتائج المتوصل اليها	87	20.27
4	عدم احتوائها على مراجع حديثة ذات صلة بالموضوع	84	19.60
5	التحكم في اللغة	58	13.51
	المجموع	429	100

يعتبر هذا الجدول مكملا للجدول رقم 25 الذي اجمع فيه المبحوثين بنسبة 58.93% من مجموع المبحوثين على غياب مؤشرات الجودة في البحوث الأكاديمية ،وتمّ وضع هذا الجدول لمعرفة أهم المؤشرات الغائبة فيها حيث :

بررت وحدة التحليل رقم 2 إجابتها بغياب التحكم في صياغة إشكالية البحث التي تعتبر وعاء البحث العلمي والتي تندرج ضمنها جميع معطيات البحث وذلك بنسبة 24.47% .

تليها وحدة التخلي رقم 1 وبنسبة 22.15% رأت ان أهم المؤشرات الغائبة هي المساهمة والقيمة التي أضافتها للمعرفة .والتي تعتبر أقوى مؤشر يعبر عن جودة البحث من عدمه

اما وحدة التحليل رقم3 فبررت إجابتها بعدم الدقة في تحليل النتائج المتوصل إليها في حين أرجعت وحدة التحليل رقم 4على عدم احتوائها على المراجع الحديثة وذات الصلة بالموضوع التي تبين عدم اطلاع الباحث وإلمامه بموضوع بحثه،في حين بررت وحدة التحليل رقم 5 ذلك بعدم التحكم في اللغة المستعملة ذلك ان اللغة المستعملة في البحوث التقنية غير تلك المستعملة في البحوث الإنسانية والاجتماعية إضافة الى ضعف اللغات الأجنبية مما يؤثر على قدرة الباحث في الترجمة واستعمال المراجع وهو ما بررت به وحدة التحليل رقم 4 إجابتها.

بالتالي نستنتج من خلال الجدولين أن الوضعية الحالية لأغلب الأعمال الأكاديمية تنقصها نوعا مؤشرات جودة البحث العلمي بالتالي لا يؤخذ بنتائجها وتبقى حبيسة رفوف المكتبات الجامعية لا يمكنها الخروج عن ذلك ممّا يؤكد أن البحث العلمي الأكاديمي لا يزال يعني من مشاكل خاصة منها الالتزام بقواعد البحث العلمي وشروطه وكذا القيمة العلمية المضافة فالعبرة ليست بالكم بل بالنوعية ومدى تقديم خدمات تنموية للمجتمع ،ونحاول من خلال الجدول التالي إذا كان تأثير غياب مؤشرات الجودة في البحوث العلمية على عملية تثمين نتائجها .

جدول رقم26: تأثير جودة البحث العلمي في البحوث على مدى الاهتمام بها والأخذ بنتائجها .

جودة البحوث العلمية / تثمين نتائج البحوث	نعم هناك مؤشرات جودة بحث علمي		غياب مؤشرات جودة البحث العلمي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم هناك اهتمام وتثمين لنتائجها	30	10.03	00	00	30	4.12
ليس هناك تثمين لنتائجها	269	89.97	429	100	698	95.88
المجموع	299	100	429	100	728	100

الهدف من وضع هذا الجدول هو معرفة إذا كان هناك علاقة بين وجود مؤشرات الجودة في البحوث العلمية من عدمه على الاهتمام بنتائجها وأخذها بعين الاعتبار من طرف الجهات الوصية ومؤسسات المجتمع أم أن هناك أسباب أخرى .

حيث تبين من خلال القراءة الإحصائية للجدولين البسيطين لهذين المتغيرين أن نسبة 95.88% من المبحوثين رأوا انه ليس هناك اهتمام بالنتائج التي تقدمها هذه الأعمال مقابل نسبة 4.12% من أكدوا وجود ذلك ونسبة 58.93% من المبحوثين أكدوا غياب

بعض مؤشرات جودة البحث العلمي في البحوث المقدمة مقابل نسبة 41.07 من أكدوا وجود جودة في البحوث العلمية .

وإذا ما حاولنا الربط بين المتغيرين والاعتماد على مؤشر جودة البحوث كمتغير مستقل يؤثر على مدى الاهتمام بها نجد أن أعلى نسبة مقدرة ب100% من المبحوثين الذين قالوا بغياب مؤشرات الجودة في البحوث الأكاديمية لذلك ليس هناك تثمين لنتائجها وعدم الأخذ بها ،مقابل نسبة 89.97 من المبحوثين الذين قالوا بوجود مؤشرات الجودة في البحوث الأكاديمية إلا أنها كذلك لم يتم تثمين نتائجها والاهتمام بها .

إذا من خلال الجدول نستنتج أن البحوث العلمية سواء ذات الجودة العلمية أو الأقل جودة لا تثمّن وليس هناك اهتمام بها وهذا م يجعلنا نتأكد من أن السبب يكمن في القطيعة بين الجامعة والمجتمع وتهميش دورها وحتى دور الأساتذة باعتبارهم القائمين على هذه الوظيفة و التي اثر على نوعية البحث العلمي وبقائه أكاديميا مرتبط فقط بنيل الشهادات العلمية ، فالبحث العلمي إذا لم تثمن نتائجه تنقص قيمته ما يؤدي إلى فقدان الثقة في الباحث الجزائري من جهة وتراجع الرغبة في مواصلة البحث لان قيمة الباحث والبحث العلمي تكمن في مدى الاهتمام بالبحوث المقدمة واستثمار نتائجها .ونحاول توضيح هذا أكثر من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم27:يبين مدى استعانة مؤسسات المجتمع بالباحث الجزائري للاستفادة من خبراته وعلاقته بالتخصص.

مدى الاستعانة بالباحث الجزائري / الكلية		نعم هناك استعانة	لا تستعين	المجموع
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	ت	02	94	96
	%	2.08	97.92	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	3	83	86
	%	3.48	96.52	100
العلوم اقتصادية	ت	8	92	100
	%	8	92	100
الاداب واللغات	ت	00	80	80
	%	00	100	100
العلوم	ت	07	83	90
	%	7.78	92.22	100
الهندسة	ت	00	96	96
	%	00	100	100
التكنولوجيا	ت	08	82	90
	%	8.88	91.12	100
علوم ط والحياة	ت	07	83	90
	%	7.78	92.22	100
المجموع	ت	35	698	728
	%	4.80	95.20	100

تسعى الجامعة الجزائرية من خلال مختلف الإصلاحات التي مرت بها إلى تسطير أهداف للبحث العلمي ،تحاول من خلالها الربط بين الجامعة ومحيطها من خلال تثمين نتائج البحث العلمي وتعتبر الاستعانة بالباحث الجزائري للاستفادة من خبراته في مختلف المجالات بشتى الطرق مؤشر يدل على وجود علاقة تواصل بين الجامعة و محيطها ،وقد وضع هذا الجدول لمعرفة مدى تواصل الجامعة وانفتاحها على مؤسسات المجتمع من خلال أساتذتها للاستفادة من خبرتهم في حل مشاكله او في عملية تكوين عمالها ...الخ.

وقد اعتمد هذا على متغير الكلية كمتغير مستقل يؤثر على رأي المبحوثين حول هذه العلاقة على اعتبار أن هناك اختلاف بين التخصصات العلمية والتقنية تعتمد على الممارسة التطبيقية أكثر من التخصصات الإنسانية .

و تبين من خلال الجدول على أن اغلب المبحوثين و بنسبة 95.20% أكدوا على عدم استعانة مؤسسات المجتمع الاقتصادية، الصناعية، التربوية ...الخ ، بالأساتذة الباحثين والاستفادة من خبراتهم مقابل نسبة 4.80% منهم أكدوا أن هناك مؤسسات المجتمع تلجأ إليهم للاستفادة منهم .

حيث بلغت نفس النسبة عند المبحوثين في كليتي الآداب واللغات والهندسة والعلوم الاقتصادية بنسبة 100% الذين قالوا بعدم وجود استعانة بالباحث الجزائري في مؤسسات المجتمع للاستفادة من خبراتهم. مقابل نسبة 97.92% في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية عند المبحوثين أيضا الذين أنكروا وجود استفادة من خبراتهم من طرف المجتمع ،وبلغت نسبة 96.52% عند المبحوثين في كلية الحقوق وتساوت النسب في كليتي العلوم وعلوم الطبيعة والحياة بنسبة 92.22% في حين بلغت في كلية التكنولوجيا 91.12 عند نفس الفئة ن المبحوثين الذين قالوا بأنه لا توجد أي اهتمام من طرف مؤسسات المجتمع بخبرات الباحثين الجزائريين .

وقد برر اغلب المبحوثين أن المؤسسات تلجأ غالبا إلى الاستعانة بالخبرات الأجنبية عوض الجزائرية وهذا ناتج عن عدم ثقتها في قدرات هذا الأخير وكفاءته ،كما

ارجع بعضهم ذلك إلى عدم وصول نتائج الدراسات والأبحاث التي يقوم بها الأساتذة إلى هذه المؤسسات واطلاعها على ما يقوم به الباحث الجزائري نظرا لغياب التواصل بين الجامعة والمؤسسات أثناء الأيام الدراسية والملتقيات العلمية لتتطلع إلى ما توصلت إليه بحوثهم ،كما ارجع بعضهم إلى تهميش دور الباحث وعدم وجود قيمة للبحث العلمي ككل ما أدى إلى هجرة العديد من الباحثين الجزائريين ونجاحهم والاستفادة منهم في العديد من المجالات في البلدان الأجنبية .في حين برر بقية المبحوثين إجابتهم في أن هناك بعض المساهمات الشخصية للباحثين من خلال تقديم تقارير تشخيصية أو في شكل أيام دراسية أو دورات تكوينية كما أشار بعض المبحوثين إلى الاستشارة والاستفادة من الباحث الجزائري عن طريق وسائل الإعلام التي تستعين بهم في حواراتهم وتدخلاتهم المختلفة .

نستنتج من خلال الجدول أن اغلب المبحوثين بمختلف تخصصاتهم اجمعوا على عدم وجود استعانة واستفادة من خبرات الباحث الجزائري لعدة أسباب أهمها:

-غياب التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الذي أدّى إلى عدم اطلاع مؤسسات المجتمع على نتائج البحوث المتوصل إليها من طرف الباحثين .

-عدم الثقة في كفاءة وخبرة الباحث الجزائري وتهميش دوره والاكتفاء بالاستعانة بالخبرات الاجنبية لايجاد الحلول .

- ورغبة المؤسسات في العيش في سياسة اللّانظام المنظم حتى تتمكن من ممارساتها باعتبار ان البحث العلمي يهدف الى الكشف عن المشاكل ومسبباتها وايجاد حلول لها.

-عدم وجود قيمة للبحث العلمي ككل وهذا ما ادّى الى ظهور مشكل الهجرة .

جدول رقم 28:يبين مدى تحقيق الاستقلالية الاكاديمية في ممارسة العمل الاكاديمي "بحث –تدريس" وعلاقتها بالاقدمية.

الاقدمية / الاستقلالية الاكاديمية	10-5		15-10		20-15		25-20		+25		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم هناك استقلالية	32	37.20	99	49.25	96	65.30	122	62.25	61	62.75	410	56.31
ليست هناك استقلالية	54	62.80	102	50.75	51	34.70	74	37.75	37	37.75	318	43.69
المجموع	86	100	201	100	147	100	196	100	98	100	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة مدى تحقيق الاستقلالية في اختيار البرامج التعليمية وتم الاعتماد على متغير الاقدمية كمتغير مستقل يؤثر على رأي الأستاذ خول تطور الحرية الأكاديمية أم لا على اعتبار أن ممارسة العمل الأكاديمي سواء التدريس أو البحث العلمي يحتاج إلى حرية أكثر حتى يتمكن من مسايرة التغيرات والمستجدات الحاصلة في جميع مجالات المعرفة يستطيع بموجبها تعديل البرنامج و البحث عن الوسائل الواضحة والبسيطة حتى تصل هذه المعطيات إلى الطلبة ومتابعة بحثه للوصول والوصول إلى نتائج علمية دون قيود أو شروط ،فالحرية الأكاديمية في البحث العلمي تمنح الأستاذ المرونة حسب التغيرات من خلال البحث والتجديد.

ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين أن نسبة 56.31% من المبحوثين اجمعوا أن هناك حرية أكاديمية في العمل الأكاديمي مقابل 43.69% منهم أكدوا على عدم وجودها .وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير الاقدمية كمؤثر على رأي المبحوث نجد أن :

-بالنسبة لفئة [20-25] وفية 25+ باعتبار انهار اكبر فئة ممارسة للعمل الجامعي تدريس وبحث علمي فقد تساوت النسب عندها ب62.75% من المبحوثين أجابوا بان هناك تطور في حرية العمل الأكاديمي مقابل نسبة 37.75% منهم وفي نفس الفئتين من رأوا عكس ذلك أي عدم وجود حرية أكاديمية في ممارسة العمل الأكاديمي.

أما عند المبحوثين في فئة [15-20] فقد بلغت اكبر نسبة عند المبحوثين الذين أجابوا باستقلالية الأستاذ ووجود حرية في العمل الأكاديمي واختيار البرامج ب65.30% مقابل نسبة 34.70 % منهم من رأوا عكس ذلك .

في حين نجد نسبة 50.75% عند المبحوثين في فئة اقدمية من [10-15] سنة الذين أجابوا بعدم وجود اي استقلالية او حرية أكاديمية في ممارسة العمل الأكاديمي مقابل نسبة 49.25% في نفس الفئة وهي نسبة قريبة من الأولى قالوا بوجود استقلالية في التدريس واختيار البرامج والبحث العلمي .

ونجد كذلك نفس التوجه عند فئة [5-10[سنة الذين قالوا بعدم وجود اي استقلالية ب62.80% مقابل نسبة 37.20 % منهم من راوا عكس ذلك حيث ان هناك تطور ملحوظ في ممارسة العمل الأكاديمي بحرية .

وقد برر المبحوثين الذين قالوا بوجود حرية في العمل الأكاديمي واختيار البرامج الأكاديمية والبحث وتطويرها ان نظام ل م د منحهم حرية في وضع تخصصات تكوينية جديدة وفتح تكوينات تتناسب مع ما يطلبه المجتمع ومشاركتهم في تحديد المقاييس وإعداد البرامج لها ،كما أضاف المبحوثين انهم يتمتعون بحرية في مجال التدريس والبحث مقارنة بالأطوار التعليمية الأخرى(ابتدائي متوسط ثانوي) التي تكون المادة الدراسية خاضعة للرقابة والتفتيش وبالتالي لا يمكن ان ننكر هنا ان نظام ل م د والجهات الوصية أعطت حرية للأستاذ والجامعة في البحث وممارسة العمل الأكاديمي فالأستاذ له الحرية المطلقة في التصرف في المادة العلمية ،اما بالنسبة للمبحوثين الذين قالوا بان العمل الأكاديمي لا يتمتع بالاستقلالية وهذا راجع لكون الاستاذ لم يبذل جهدا للتغيير حيث ان نفس المقاييس التي كانت موجودة في النظام الكلاسيكي وبنفس المحتوى تغيرت فقط التسميات ،فالبرامج

لم تعتمد على دراسة وتقييم بل عمدت إلى تكريس الرداءة في التكوين ،أما بالنسبة للتخصصات المفتوحة فأوضح الأساتذة أن كل أستاذ كان يملك فكرة حولها إلى مشروع تكويني حتى أن بعض المقاييس حوّلت إلى مشاريع تكوين ما أدى إلى خلل كبير وصعوبة في حركية وتنقل الطلبة بين الجامعات فالطالب الذي نجح في جامعة "ج" يجد نفسه راسبا في جامعة "د " لسبب وحيد وهو أن المعاملات والأرصدة وحتى المقاييس لم تكن موّحدة ،ما أدى إلى تدارك الوضع من قبل الوزارة الوصية اليوم وتوحيد البرامج التعليمية في كل الجامعات وهو ما يتنافى مع مبدأ تلاءم المحتوى التعليمي مع المحيط ،فحسب نظرهم هذه الحرية خلقت العديد من المشاكل ،كما ارجعوا ذلك الى ان ممارسة العمل الأكاديمي لا يزال خاضعا للوزارة فالوزارة منحتهم حرية في وضع البرامج بناء على canva معتمدة من طرف الوزارة الوصية وهي في خد ذاتها عائق للحرية الأكاديمية فعادة ما تكون خاطئة لعدم مواءمة المحاور العريضة للبرنامج مع الحجم الساعي لها ، والأساتذة يلجؤون إلى الانترنت والى استعارة برامج اجنبية دون دراسة وتخطيط لم تاخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجتمع وبالتالي لم تخضع لمعايير علمية دقيقة وارجع بعضهم غياب الحرية الى البيروقراطية والمحسوبية وغياب بالتالي الكفاءة العلمية .

والنتيجة التي نصل إليها من كل هذا أن هناك نوع من الاستقلالية في البحث العلمي لكنّها تبقى نسبية ولازالت خاضعة للجهات الوصية من حيث قبولها او رفضها وبالمقابل اجمع اغلب المبحوثين على تطور حرية العمل الأكاديمي مقارنة بما كان عليه فالخلل يكمن في الأستاذ الذي أصبح عمله يستقر فقط على التدريس دون التجديد في المعرفة عن طريق البحث العلمي لذلك على الأساتذة العمل بجدية اكبر لتحقيق تقدم للعمل الأكاديمي بحثا وتدريسا .والإحاطة بكل ما يتعلق بمجال عمله .

جدول رقم 29:يبين العراقيل التي تواجه الأستاذ في ممارسة البحث العلمي

فئة الموضوع:العراقيل التي تواجه الأستاذ في ممارسة البحث العلمي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	عدم وجود إرادة سياسية تهتم بالعلم والبحث العلمي	202	27.75
2	مكانة العلم في المجتمع الجزائري ضعيفة	118	16.20
3	ظروف عمل الباحث وعدم التفرغ للبحث	108	14.85
4	البيروقراطية.	99	13.60
5	عدم وجود رغبة في ممارسة البحث	69	7.47
6	غياب الحوافر والجو السائد الذي يعمل فيه الاستاذ غر محفز	65	8.95
7	قلة الامكانيات داخل الجامعة نتيجة سوء التسيير	67	9.20
	المجموع	728	100

وضع هذا الجدول كحوصلة لكل ما تمّ التطرق إليه من خلال الجداول لمعرفة أهم المشاكل والمعوقات التي يعاني منها الأستاذ والتي تحدّ من بذله جهدا اكبر في ممارسة بحثه ،حيث ومن خلال تخليل الفرضية الأولى تبين ان الأستاذ يهتم فقط بالتدريس دون البحث العلمي بالرغم من أنهما وظيفتان متلازمتان لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى ،حيث تلخصت في مجملها حول الذهنيات المتعلقة بمكانة البحث العلمي ككل إضافة إلى ظروف العمل والإمكانيات .

حيث ترى وحدة التحليل رقم 1 ترى انه عدم وجود إرادة سياسية تهتم بالعلم والبحث العلمي وذلك بنسبة 27.75% حيث بامكان الهيئات الوصية التدخل والعمل على ربط الجامعة بمؤسسات المجتمع .

وتصب وحدة التحليل رقم 2 في نفس السياق وترجع اهم المعوقات الى مكانة العلم والبحث العلمي في المجتمع الجزائري ككل بنسبة 16.20% التي باتت ضعيفة ذلك لنقص الوعي لدى مؤسسات المجتمع بأهمية البحث العلمي ورفضها حتى إجراء تربصات في بعض الأحيان استقبال الطلبة من اجل إجراء تربصاتهم الميدانية لعدم وجود ثقافة البحث العلمي من جهة حيث أصبح البحث العلمي يحمل صورة مرعبة خوفا من كشف الحقائق والمشاكل ومحاولة حلّها .

فيما ترجع وحدة التحليل رقم 3 ذلك الى ظروف عمل الباحث والمشاكل التي يعاني منها من حيث بعده عن مكان الإقامة وفي الحصول على المواصلات في ظل غياب السكن ما جعله يفكر فقط في كيفية توفير ظروف للتدريس فقط ما جعلهم لا يتفرغون للعمل البحثي ففي رايهم المجتمع الذي يعجز عن ضمان شروط العمل الكريم للأستاذ فانه يعجز عن تحقيق بحثه العلمي ،فالجامعات لم تعط الأهمية والأولوية للتفكير في أسباب وكيفية استقرار الأساتذة ومنحهم ظروف تسمح لهم بإجراء بحوثهم العلمية بكفاءة والتحضير الجيد لمحاضراتهم بجدارة والإشراف على انجاز رسائل طلابهم بفعالية .

في حين ترجع وحدة التحليل رقم تحليل رقم 6 وبنسبة 8.92% المعوقات الى غياب الحوافز والمكفآت من اجل دعمهم اكثر فحتى تثمين البحوث والاستعانة بنتائجها والاستفادة من خبراته تعدّ تحفيزا يساعد الباحث على العطاء الفكري اكثر .

اما وحدة التحليل رقم 7 فقد ارجعت ذلك الى قلة الامكانيات والهياكل والتجهيزات التي تساعد الأستاذ في ممارسة بحثه إضافة إلى سوء تسيير الميزانية المخصصة للبحث العلمي وذلك بنسبة 9.20%

نستنتج من خلال الجدول أن هناك عدة أسباب ومعوقات للبحث العلمي تنقسم الى :

- **معوقات فكرية:** ذلك أن هناك قلة وعي بأهمية العلم وخوف وعقدة من البحث العلمي

والنتائج التي م الممكن أن يصل إليها في الكشف عن الحقائق وهذا ما أدى إلى تراجع مكانته من قبل الجهات الوصية من حيث عدم وجود تخطيط وإرادة في انفتاح الجامعة على محيطها ومؤسسات المجتمع ومن جهة الأساتذة من حيث انشغاله بتوفير ظروف الحياة الكريمة لهم ولعائلاتهم متمسّكين بالتدريس فقط وإبعادهم بالتالي عن وظيفة البحث العلمي وضغطهم بأمور إدارية فقط بالتالي عدم وجود تقدم فكري فيما يخص البحث العلمي الذي من شانه إعطاء دفعا للتقدم في الواقع .

- **معوقات مادية** : تمثلت في سوء التسيير للميزانية المخصصة للبحث العلمي ما أدى

إلى نقص التجهيزات والإمكانيات البسيطة داخل الجامعة كالانترنت ،أجهزة الإعلام الآلي ما أدى إلى خلق جو غير محفز للعمل البحثي ما انعكس على البحث العلمي ككل .

ولأجل هذا ارتأينا وضع الجدول الموالي لمعرفة اقتراحات الأساتذة لتخطي هذه المعوقات والنهوض بالبحث العلمي

جدول رقم 30: اقتراحات الباحثين لتخطي هذه المعوقات والنهوض بالبحث العلمي:

فئة التحليل :اقتراحات الباحثين للنهوض بالبحث العلمي			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	ضرورة وجود سياسة واضحة تهتم بالعلم والمعلمين	100	13.73
2	إعطاء مكانة ودور اجتماعي للأستاذ والاهتمام به	98	13.46
3	وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وإسناد البحث للباحثين و مشاركة الأستاذ في اتخاذ القرارات داخل الجامعة	40	5.50
4	ضرورة ربط البحث العلمي بالمجتمع والأخذ بنتائجه	250	34.35
5	تسهيل الحصول على المعلومة وعدم احتكارها	45	6.18
6	توفير التجهيزات وتحفيز الباحثين	100	13.73
7	ضرورة الرقابة من طرف الوزارة	20	2.75
8	الالتزام بالمعايير العلمية للبحث العلمي في البحوث	75	10.30
	المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة اقتراحات الأساتذة باعتبارهم باحثين تقع على عاتقهم وظيفة البحث العلمي التي تشهد حسب رأيهم –جدول رقم 29–العديد من المعوقات وكذلك نحاول من خلال هذا الجدول حصد مختلف اقتراحاتهم للنهوض بالبحث العلمي ولا حظنا ان الإجابات تنقسم إلى ما يتعلق بتفعيل دور الأستاذ والاهتمام بمكانة العلم ومنها ما يتعلق بالجانب المادي والإداري ...

وبدءا بأكبر نسبة مقدّرة ب34.35% لوحدة التحليل رقم 4 التي ترى ضرورة ربط البحث العلمي بالواقع والاستفادة من نتائجه واستثمارها من طرف مؤسسات المجتمع كل حسب مجالها .

في حين وحدات التحليل رقم 1 و2 و6 وبنفس النسب تقريبا 13.73% و 13.46% و 13.73 انصبّت كلها حول ضرورة وجود سياسة واضحة تهتم بالعلم والمعلمين في جميع الأطوار التعليمية حتى تصل إلى الجامعة حتى يتكون لدينا مجتمع يؤمن بأهمية العلم والبحث العلمي ويكرس لخدمة المجتمع ،وإعطاء مكانة ودور للأستاذ الجامعي باعتباره باحث وتوفير التجهيزات من اجل تحفيزهم للعمل أكثر وبجدّية من اجل تقديم عطاء فكري أوفر داخل الجامعة وخارجها وأيضا تكوينهم وإزالة كل المعوقات الإدارية وتحسين ظروفهم المعيشية للتفرغ لعملية البحث،إضافة إلى توزيع ميزانية المخصصة للبحث العلمي بطريقة عقلانية واستغلالها لخدمة البحث العلمي .

أما وحدة التحليل رقم 3 وبنسبة 5.50% لتؤكد على ضرورة وضع الرجل المناسب في المكان المناسب سواء ما تعلق بالبحث العلمي أو الجامعة ككل وإشراك الأساتذة في اتخاذ القرارات خاصة ما تعلق منها بتعيين رؤساء الأقسام والنواب والعمداء حيث كان هذا المطلب محل نقاش مع سلطات الجامعة العليا خلال شهر جانفي 2016 حيث طالبوا بضرورة التوقف عن تعيين هؤلاء المسؤولين بقرارات سياسية خارج الجامعة .

واقترحت وحدة التحليل رقم 8 ضرورة الالتزام بالمعايير العلمية للبحث العلمي أكثر والجدية في انجاز البحوث وذلك بنسبة 10.30% والاعتماد على الكم وليس الكيف .

أما وحدة التحليل رقم 5 وبنسبة 6.18% فركزت على ضرورة تسهيل الحصول على المعلومة وعدم احتكارها من خلال توسيع عملية النشر إضافة إلى تشجيع النشر والاكتتاب الجماعي وإثراء المكتبة بالمراجع الحديثة .

وختمت وحدة التحليل رقم 7 وبنسبة 2.78% الجدول باقتراح ضرورة تدخل الجهات الوصية من اجل الرقابة والتقييم ما تم التوصل إليه وأيضا كيفية التسيير داخل الجامعات

❖ تحليل الفرضية الثانية:

تحلّل هذه الفرضية العلاقة بين مساهمة نظام ل م د في ترقية البحث العلمي وتطوير العلاقة بين الجامعة والمجتمع ونقل المعرفة من مرحلة المعرفة العلمية البحتة الى مرحلة الإنتاج وخدمة المجتمع ،حيث تعدّ البحوث العلمية المرآة العاكسة للتطور

الحاصل في أي مجتمع باعتباره أهم مخرجات الجامعة بفضل ما ينتجه من أفكار تساهم في تحقيق التقدم وإيجاد حلول لمشكلاته ،ومن جهة أخرى عمدت الوزارة الوصية إلى تغيير نظام التعليم العالي واعتمدت على نظام عالمي سعيا منها لتحقيق الجودة في مخرجاتها بما فيها البحث العلمي ،ولدراسة هذه العلاقة تم التطرق إلى مدى اهتمام الأساتذة بالانضمام إلى مخابر البحث الوطنية والدولية باعتبارها موّلد لعملية البحث العلمي ،إضافة إلى محاولة معرفة وجود تعاون في مجال البحث العلمي على المستويين الوطني والدولي(العربي والغربي) ،و أيضا إلى مدى الاهتمام وتثمين نتائج البحوث باعتبار أن ذلك يبين مدى تطور العلاقة بين الجامعة والمجتمع وتم التركيز على أعمال المخابر باعتبار أنها عرفت انتشارا كبيرا ومعرفة مدى فاعليتها في خدمة البحث العلمي ،حيث انتقلنا من 600 مخبر عام 2008 إلى 1400 مخبر في 2016 داخل الجامعات وكل الجامعات الجزائرية اليوم أصبحت مهيكلة بمختبرات بحث في كل المجالات والتخصصات ،وهو ما زاد من عدد الباحثين في كل التخصصات حيث انتقلنا من 1200 باحث إلى 30الف أستاذ باحث داخل الجامعات إضافة إلى 60الف طالب دكتوراه ..

بالإضافة إلى العديد من المؤشرات التي حاولنا من خلالها دراسة هذه العلاقة والإجابة على الفرضية محل الدراسة ،قد بينت الجداول المعالجة للدراسة ما يلي :

بالنسبة للجدول رقم 18 الذي وضع لمعرفة ما إذا كان الأستاذ الجامعي ينتمي إلى مخابر بحث الوطنية أو الدولية وذلك حتى نتمكن من إعطاء نظرة حول مدى اهتمامه بالبحث العلمي من جهة وتمكنه من الإجابة بسهولة على الأسئلة المتعلقة بهذا المحور من جهة أخرى حتى يتسنى لنا تشخيص وضعية البحث العلمي في ظل نظام ل م د في علاقته بالمجتمع فقد بيّن أن اغلب المبحوثين وبنسبة 94.50% أكدوا عضويتهم وانتماءهم إلى مخابر بحث وطنية ودولية ،وقد قدمت لهم هذه المؤسسات البحثية امتيازات عديدة متعلقة بزيادة النشر والبحوث العلمية ،كما تعمل على نشر ثقافة البحث العلمي ،هذه النسبة الكبيرة للمبحوثين مكنتنا من معرفة مدى وجود تعاون مشترك مع مخابر بحث دولية او

وطنية في مجال البحوث العلمية التي تعتبر اهم مؤشر لتعزيز التعاون الدولي والعربي والتقارب العلمي بين الجامعات .

فمن خلال الجدول رقم 18حيث تبين أن نسبة 57.83% من المبحوثين أكدوا عدم وجود تعاون دولي فيما يخص البحث العلمي إلا في حدود ضيقة عند المبحوثين الذين أجابوا بنوعا ما بنسبة 28.44% وارجعوا ذلك إلى ان الجامعة الجزائرية لا تزال في مؤخرة جامعات العالم ولذلك لا يمكن لها أن تنال بحوثها موقعا ضمن البحوث الدولية وبالتالي عدم وجود ثقة فيما تقوم به ،في حين برر بقية المبحوثين ان هناك تعاون علمي مشترك مع العديد من مخابر البحث عربية ووطنية مثل جامعة مؤتة ومركز الأبحاث رماح "الأردن " فرنسا نخبر الفلسفة وتركيا مخبر التنظيم...

-ولمعرفة مدى الاهتمام بالأعمال التي تقدمها مختلف مخابر البحث الجامعية جاء الجدول رقم 20 الذي وضع لذلك حيث تبين إجماع المبحوثين في كافة التخصصات العلمية على الإنسانية انه بالرغم من الانتشار الكبير لمخابر البحث وتوسع دائرة الأعمال العلمية التي تقوم بها إلا انه ليس هناك تثمين لنتائج البحوث التي تقدّمها وذلك لعدة أسباب :

- القطيعة الموجودة بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع نتيجة عدم انفتاح البحث العلمي عليها .
- عدم وجود ثقة فيما تنتجه الجامعة سواء ما تعلق بالطلبة وهو ما اثبتته الفرضية الاولى او بحوث علمية ....
- عدم جدّية البحوث المقدمة من طرف الأساتذة .
- اقتصار البحوث على خدمة السيرة المهنية فقط .
- الأبحاث تبقى حبيسة الرفوف في المكتبات

وتعتبر نفس النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مساك أمينة[5] في الجدول رقم 29 المتعلق بمدى العقلانية في استغلال نتائج البحوث الاجتماعية لمحاولة تشخيص الإستراتيجية

5)-امينة مساك ،مرجع سابق

المعتمدة اتجاه البحوث الجامعية المنجزة في إطار أعمال نهاية التخرج ،وقد اجمع المبحوثين على ان المبحوثين بنسبة 99.8% على أن البحوث المنجزة في الإطار الجامعي غير مستغلة بشكل عقلاني وهذا ما يؤثر على عملية تثمين البحث العلمي .

واخذ الجدول رقم 21 مؤشر تطوير المكتبات الجامعية باعتبار أنها تخدم البحث العلمي باعتبار أن الوزارة عمدت إلى توسيع الهياكل الجامعية فارتأينا معرفة مكانة الجامعات ومنه البحث العلمي ضمن هذا التوسع القاعدي حيث أكدت نسبة 86.12% من المبحوثين على عدم تطوير المكتبات الجامعية لخدمة البحث العلمي في الجامعة لكونها آخر اهتمامات الجهات الوصية ،ولازالت الجامعات تفتقر لأمهات الكتب ولازال الباحث ينتقل من بلد لآخر لاقتناء الكتب إضافة لافتقارها للعصرنة والتقنيات الحديثة لاستخراج الكتب مما يسبب تأخر في انجاز البحوث واللجوء إلى المكتبات الالكترونية .

وعالج الجدول رقم 22 مؤشر تطبيقي من مؤشرات دعم البحث العلمي الذي يعنى بالتسهيلات العلمية أثناء المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية حيث أكدت نسبة 54.40% على عدم وجود تسهيلات علمية تساعدهم في ممارسة البحث العلمي وحضور ملتقيات ومؤتمرات دولية أرجعوها إلى سوء تسيير الميزانية المخصصة للبحث العلمي وتعتبر أيضا نفس النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مساك أمينة .

وعن رأي المبحوثين حول أهمية المخابر في تفعيل البحث العلمي وربطه بالمجتمع أكدت نسبة 81.31% أن هذه المخابر كفيلة ببعث البحث العلمي إذا أخذت الأمور بجدية أكثر ، كونها تعمل على ترقية المعرفة العلمية عند الأستاذ والطالب من خلال النشاطات التي تقوم بها ما زاد من انتشار البحوث لكن بشروط يتم العمل وفقها :

- *ضرورة تفعيل نتائج البحوث المقدّمة وقبلها الحرص على الجدية في إعدادها .
- الاعتماد على دراسات ميدانية ولها علاقة بالواقع أكثر .
- فتح المجال أمام مؤسسات المجتمع لحضور والمشاركة في مختلف الفعاليات العلمية والحصول على نتائج البحوث المقدمة

- القيام بدراسات ميدانية وفعاليات مشتركة مع مختلف مؤسسات المجتمع كفيلة بإحداث الانفتاح الفعلي عليها ويساهم بدوره في: :
- ربط الجامعة بالمجتمع وبالتالي انفتاحها على محيطها.
- إعادة الاعتبار للباحث ومكانته .

وتعتبر هذه النتيجة معاكسة للنتيجة التي توصلت إليها الباحثة **مساك أمينة** في الجدول رقم 31 حيث أن اكبر نسبة من المبحوثين أن الإجراء المتعلق بانتشار مخابر البحث غير كفيل ببعث البحث العلمي وتقديم المجتمع .

–ومن خلال الجدول رقم 24 حول مدى وجود ديناميكية في عملية النشر في المجلات العلمية أكدت بنسبة 69.24% أن عملية النشر لم تعرف تطورا مقابل نسبة 30.76% من المبحوثين من رأوا العكس ومن خلال الجدول نستنتج أن هناك عراقيل تحكم عملية النشر العلمي :

- اغلب المنشورات هي لأجل الترقية فقط وليس من اجل تثمين البحث العلمي
- انشغال الأساتذة بوظيفة التدريس دون البحث العلمي.
- افتقار البحوث الأكاديمية للمعايير العلمية وشروط البحث العلمي

و في إطار هذه الديناميكية الضعيفة تساءلنا عن مدى توفر جودة ونوعية البحوث ؟ حيث يجيبنا الجدول رقم 25 على مدى وجود مؤشرات جودة البحث ذلك أن البحث العلمي يتطلب شروطا نوعية لإخراجه والتمكن من استثماره واستغلال نتائجه حيث صرّح 58.93% من المبحوثين عن غياب مؤشرات جودة البحث في البحوث العلمية المقدمة حيث فصل الجدول رقم26 في تبرير إجابات المبحوثين والتي تمثلت في :

- المساهمة والقيمة التي أضافتها للمعرفة
- التحكم في صياغة إشكالية البحث
- الدقة في تحليل النتائج المتوصل إليها
- عدم احتوائها على مراجع حديثة ذات صلة بالموضوع

- التحكم في اللغة

البحوث العلمية سواء ذات الجودة العلمية أو الأقل جودة لا تثّمن وليس هناك اهتمام بها وهذا ما يجعلنا نتأكد من ان السبب يكمن في القطيعة بين الجامعة والمجتمع وتهميش دورها وحتى دور الأساتذة باعتبارهم القائمين على هذه الوظيفة و التي اثر على نوعية البحث العلمي وبقائه أكاديميا مرتبط فقط بنيل الشهادات العلمية ، فالبحث العلمي إذا لم تثمّن نتائجه تنقص قيمته ما يؤدي إلى فقدان الثقة في الباحث الجزائري من جهة وتراجع الرغبة في مواصلة البحث لان قيمة الباحث والبحث العلمي تكمن في مدى الاهتمام بالبحوث المقدمة واستثمار نتائجها .ونحاول توضيح هذا أكثر من خلال الجدول رقم 27 أين تسعى الجامعة الجزائرية من خلال مختلف الإصلاحات التي مرت بها إلى تسطير أهداف للبحث العلمي ،تحاول من خلالها الربط بين الجامعة ومحيطها من خلال تثمين نتائج البحث العلمي وتعتبر الاستعانة بالباحث الجزائري للاستفادة من خبراته في مختلف المجالات بشتى الطرق مؤشر يدل على وجود علاقة تواصل بين الجامعة و محيطها ،وقد وضع هذا الجدول لمعرفة مدى تواصل الجامعة وانفتاحها على مؤسسات المجتمع من خلال أساتذتها للاستفادة من خبرتهم في حل مشاكله او في عملية تكوين عمالها ...الخ. تبين ان اغلب المبحوثين بمختلف تخصصاتهم اجمعوا على عدم وجود استعانة واستفادة من خبرات الباحث الجزائري لعدة أسباب أهمها :

-غياب التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الذي أدى إلى عدم اطلاع مؤسسات المجتمع على نتائج البحوث المتوصل إليها من طرف الباحثين .

-عدم الثقة في كفاءة وخبرة الباحث الجزائري وتهميش دوره والاكتفاء بالاستعانة بالخبرات الأجنبية لإيجاد الحلول .

- ورغبة المؤسسات في العيش في سياسة اللانظام المنظم حتى تتمكن من ممارساتها باعتبار أن البحث العلمي يهدف إلى الكشف عن المشاكل ومسبباتها وإيجاد حلول لها.

-عدم وجود قيمة للبحث العلمي ككل وهذا ما أدى إلى ظهور مشكل الهجرة .

ومن خلال الجدول رقم 29 الذي وضع لمعرفة مدى تحقيق الاستقلالية في القيام بالبحث باعتبار أن ممارسة العمل الأكاديمي سواء التدريس أو البحث العلمي يحتاج إلى حرية أكثر حتى يتمكن من مسايرة التغيرات والمستجدات الحاصلة في جميع مجالات المعرفة يستطيع بموجبها تعديل البرنامج و البحث عن الوسائل الواضحة والبسيطة حتى تصل هذه المعطيات الى الطلبة ومتابعة بحثه للوصول والوصول الى نتائج علمية دون قيود او شروط ،فالحرية الأكاديمية في البحث العلمي تمنح الأستاذ المرونة حسب التغيرات من خلال البحث والتجديد ومن خلال الجدول تبين أن هناك نوع من الاستقلالية في البحث العلمي لكنّها تبقى نسبية ولازالت خاضعة للجهات الوصية من حيث قبولها أو رفضها وبالمقابل اجمع اغلب المبحوثين على تطور حرية العمل الأكاديمي مقارنة بما كان عليه فالخلل يكمن في الأستاذ الذي أصبح عمله يستقر فقط على التدريس دون التجديد في المعرفة عن طريق البحث العلمي لذلك على الأساتذة العمل بجدية اكبر لتحقيق تقدم للعمل الأكاديمي بحثا وتدريسا .والإحاطة بكل ما يتعلق بمجال عمله.

ويأتي الجدول رقم30 ليلّم بمختلف معوقات للبحث العلمي والتي قسمناها حسب إجابات المبحوثين إلى :

- **معوقات فكرية:** ذلك أن هناك قلة وعي بأهمية العلم وخوف وعقدة من البحث العلمي

والنتائج التي م الممكن أن يصل إليها في الكشف عن الحقائق وهذا ما أدى إلى تراجع مكانته من قبل الجهات الوصية من حيث عدم وجود تخطيط وإرادة في انفتاح الجامعة على محيطها ومؤسسات المجتمع ومن جهة الأساتذة من حيث انشغاله بتوفير ظروف الحياة الكريمة لهم ولعائلاتهم متمسّكين بالتدريس فقط وإبعادهم بالتالي عن وظيفة البحث العلمي وضغطهم بأمور إدارية فقط بالتالي عدم وجود تقدم فكري فيما يخص البحث العلمي الذي من شانه إعطاء دفعا للتقدم في الواقع .

- **معوقات مادية** : تمثلت في سوء التسيير للميزانية المخصصة للبحث العلمي ما أدى

إلى نقص التجهيزات والإمكانيات البسيطة داخل الجامعة كالانترنت ،أجهزة الإعلام الآلي ما أدى إلى خلق جو غير محفز للعمل البحثي ما انعكس على البحث العلمي ككل .

ولأجل هذا ارتأينا وضع الجدول رقم 31 لمعرفة اقتراحات الأساتذة لتخطي هذه المعوقات والنهوض بالبحث العلمي ولما لا إيصال وجهات نظر الأساتذة إلى الجهات الوصية التي أخذت فيها ضرورة ربط البحث العلمي بالمجتمع وتثمين نتائجه كخطوة لتحفيز الباحثين لمواصلة وظيفتهم وتنوعت الاقتراحات بين ضرورة وجود سياسة واضحة تهتم بالعلم والبحث العلمي والأساتذة وإعطاء مكانة ودور اجتماعي للأستاذ الباحث داخل الجامعة وخارجها مع توفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة .

وبالتالي بالرغم من تحول النظام الجامعي ككل وتبني نظام عالمي فيه من المميزات ما يؤهله لإعطاء جودة للبحث العلمي وانفتاح الجامعة على محيطها إلا انه لم يسهم في ترقية البحث العلمي من جهة وعدم تمكنه من ربط الجامعة بمحيطها من جهة أخرى.

الفرضية الثالثة: تحليل العلاقة بين ممارسة نظام المرافقة البيداغوجية وتحقيق جودة التكوين .

جدول رقم31:يبين مدى وجود لقاعات علمية مستمرّة لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية

وجود لقاءات علمية توعوية	ت	%
نعم موجودة	00	00
احيانا	20	2.75
غير موجودة	708	97.25
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة مدى وجود لقاعات علمية بمختلف أشكالها سواء على شكل ندوات علمية أو أيام دراسية على مستوى الجامعة لتوعيتهم بأهمية عملية المرافقة البيداغوجية في تكوينهم الجامعي ،باعتبار أنها نظام مكمل لمسارهم الدراسي المقدر ب3سنوات ليسانس ،2ماستر ،3سنوات دكتوراه ونظرا أيضا للمجالات التي تشملها هذه

الأخيرة ،وانطلاقا من الجدول تبين أن نسبة 97.25% من المبحوثين أكدوا على عدم وجود أي لقاءات علمية كفيلة بتوعية الطلبة بنظام المرافقة البيداغوجية وأهميته في تكوينهم ومسارهم الجامعي مقابل نسبة 2.75% منهم أكدوا بأنها أحيانا فقط .

وتم الاستعانة هنا بإجابات الطلبة حيث اجمع كل المبحوثين من الطلبة عدم وجود أي نشاطات علمية لتوعيتهم كما وأنهم يجهلون تماما مصطلح المرافقة البيداغوجية .

ولإيضاح الأسباب في عدم وجود توعية لطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية تم وضع الجدول الموالي الذي يبرر إجابات المبحوثين .

جدول رقم 32:يبين تبرير إجابات المبحوثين حول غياب التوعية للطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية.

فئة الموضوع :أسباب غياب اللقاءات العلمية بأهمية المرافقة البيداغوجية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	الاهتمام بالجانب الإداري فقط وعدم تقييمها من طرف الإدارة	150	20.60
2	عدم وجود رغبة في التغيير و العمل بهذا النظام من طرف المسؤولين	115	15.80
3	اخر اهتمامات الجامعة هو الطالب	100	13.74
4	الطالب غير مهتم وعدم رغبته في الحضور	82	11.26
5	كثرة العدد وعدم وجود الوقت الكافي لتوعيتهم	91	12.50
6	عدم قدرة المسؤولين على توفير هذه الخدمة للطالب	95	13.05
7	عدم جدية العمل في النظام ككل بدءا من الجهات الوصية إلى الإدارة والأستاذ ومن ثمة الطالب .	95	13.05
	المجموع	728	100

يمكننا هذا الجدول من الوقوف عند مبررات الإجابة الخاصة بالجدول السابق حول وجود لقاءات علمية بمختلف أشكالها لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية ،حيث نلاحظ من خلال الجدول أن هناك أسباب إدارية متعلقة بالجهات الوصية والإدارة الجامعية وأخرى متعلقة بالطالب .

فنجد وحدة التحليل رقم 1 وبنسبة 20.60% التي رأت أن من أهم أسباب غياب النشاطات العلمية لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية في مسارهم التكويني هو عدم وجود اهتمام لدى الإدارة الجامعية بهذه المهمة البيداغوجية واهتمامها بالجانب الإداري فقط إضافة لعدم تقييمها وأخذها بعين الاعتبار .

فيما بررت وحدة التحليل رقم 2 ذلك بعدم وجود رغبة في التغيير والعمل بهذا النظام "ل م د " ككل من طرف المسؤولين والاساتذة وذلك بنسبة 15.80%.

أما وحدة التحليل رقم 3 فأكدت ا ناخر اهتمامات الجامعة والجهات المسؤولة هو الطالب الجامعي وذلك بنسبة 13.75%.

في حين بررت وحدة التحليل رقم 04 إجابتها وبنسبة 11.26 % أن الطالب غير مهتم وعدم جود رغبة لديه في الحضور وهذا نتيجة حتمية فإذا لم تعطه الجهات المسؤولة الإدارية والوصية اهتماما فكيف سيهتم هو بهذا الأمر ؟ فهو يحتاج إلى توعية تدريجية .

أما وحدة التحليل رقم 05 وبنسبة 12.50 فبررت إجابتها بكثرة العدد وعدم وجود الوقت الكافي لتنظيم لقاءات علمية للطلبة وتوعيتهم بضرورة المرافقة البيداغوجية في مسارهم التكويني وهذا راجع إلى اهتمام الأساتذة بتدريس حصصه التي هو في حد ذاته يشتكي من حجمها وعدم كفاية الحجم الساعي المخصص لها .

في حين تساوت وحدتي التحليل رقم06 و07 في النسبة ب13.05 وبررت إجابتهما إجابتها إلى عدم قدرة المسؤولين على توفير هذه الخدمة نظرا لكثرة عدد الطلبة وبالمقابل نقص التأطير ففي نظرهم المرافقة البيداغوجية توكل لأساتذة غير منشغلين بالتدريس؟؟ وعدم الجدية للعمل في نظام ل م د ككل بدءا من الجهات الوصية إلى الإدارة والأستاذ ومن ثمة الطالب .

من خلال إجابات المبحوثين نستنتج أن :

-الجهات الوصية من إدارة ومسؤولين تتحمل مسؤولية اكبر في عدم توعية الطلبة بأهمية المرافقة في مشوارهم التكويني باعتبارها مكملة لسنوات التعليم .

-ليس هناك اهتمام وجدّية للعمل في نظام ل م د ككل .

-غياب الاهتمام بالطالب ومساره التكويني من طرف الجهات المسؤولة .

-عدم رغبة الإدارة الجامعية في التغيير وعدم قدرتها على تقديم خدمات للطالب الجامعي

جدول رقم 33:يبين مدى وجود متابعة للطلبة لمساعدتهم على الاندماج في الحياة العملية

مدى مساعدة الطالب للاندماج في الحياة العملية	ت	%
نعم هناك متابعة من اجل الاندماج المهني	143	19.65
ليست هناك متابعة	585	80.35
المجموع	728	100

لقد أولى نظام ل م د أولوية كبيرة للطالب باعتباره محور أساسي في العملية التعليمية ومن بين مظاهر هذا الاهتمام متابعته من الناحية المهنية وتمكينه من الاطلاع على متغيرات سوق العمل من متطلبات وعروض مهنية للوصول به إلى درجة عالية من النضج المهني ضمن شكل من أشكال ما يسمى بالمرافقة البيداغوجية ،وقد وضع هذا الجدول لمعرفة كيف يتم الأخذ بهذا الأمر من طرف الأساتذة

حيث تبين أن نسبة 80.35% من المبحوثين أكدوا على أنهم لا يعملون على مساعدة الطالب للاندماج في الحياة المهنية الا ما تعلق بانجاز بحوث نهاية التخرج التي يعمل فيها الأستاذ على تقديم نصائح للطلبة الذين يشرف عليهم في كيفية العمل الميداني مبررين إجابتهم بعدم وجود علاقة بين ما يدرسونه وما هو موجود في الواقع كما أنهم ليسوا مجبرين على ذلك لأنهم على حد قول احد المبحوثين ليسوا ب" ***لونساج***" ،مقابل نسبة 19.65% منهم أكدوا أنهم يعملون على ذلك أثناء المحاضرات وتخصيص مدة من 10 إلى 15د لتوجيههم ونصحهم بضرورة استطلاع الميدان لوضعهم في الصورة ومحاولة معرفة بالتالي معرفة الهدف من دراسة التخصص وماذا يستفيد منه في الحياة العملية ومنهم من يلجأ الى تكليفهم ببعض البحوث الميدانية لإعطائهم فرصة للاحتكاك بالميدان وتقريبه من الواقع .

وفي نفس السؤال الموجه للطلبة أكدوا أن الأستاذ لا يساعدهم على الاندماج في الحياة المهنية ماعدا بعض التوجيهات أثناء المحاضرات أو حصص الأعمال التطبيقية .

إذن نستنتج من خلال الجدول أن الأستاذ لا يعمل على مساعدة الطالب على الاندماج في الحياة المهنية بالطرق البيداغوجية ووفق خطة معينة ماعدا بعض المحاولات التي تتم بطرقه الخاصة أثناء المحاضرات والأعمال الموجهة أحيانا لكن السؤال المطروح هل هذه الطريقة كافية لممارسة هذا الشكل من أشكال المرافقة وتقريب الطالب من سوق العمل ؟

جدول رقم34:يبين إذا كان هناك متابعة المسار الطالب البيداغوجي من طرف الأستاذ

متابعة مسار الطالب البيداغوجي	ت	%
نعم أتابع مسار الطالب	00	00
لا أتابع مسار الطالب	728	100
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول استكمالا لمعرفة مدى تطبيق جوانب المرافقة البيداغوجية والمتمثلة في إرشاد الطالب إلى التعلّم وكيفية لفت الانتباه لمحاضراته ،واختيار التخصصات في حالة توجيهه وذلك بشرح مضمون التخصصات وربطها بتطلعات وإمكانيات الطالب ، حيث تبين من خلال الجدول إجماع المبحوثين وبنسبة 100% على عدم متابعتهم لمسار الطالب البيداغوجي وارجعوا ذلك لكون هذا الأمر من اختصاص الإدارة وليس من اختصاصهم وانه على الطالب الاعتماد على نفسه دون الاتكال على الأستاذ في كل خطوة ...وهنا يجدر بنا طرح السؤال التالي :هل الأستاذ مطلع على المرافقة البيداغوجية وملّم بمختلف جوانبها ؟

جدول رقم 35: يبين ما إذا كان هناك اهتمام بمتابعة الجانب النفسي للطالب .

متابعة الجانب النفسي	ت	%
نعم هناك متابعة	00	00
ليست هناك متابعة	728	100
المجموع	728	100

يتبين من خلال الجدول الذي وضع لمعرفة وجود متابعة للجانب النفسي للطالب كتجاوز ضغوط الدراسة والامتحانات ومتابعة تطوّر أداء الطالب ،حيث تبيّن من خلاله أن نسبة 100% من الأساتذة غير مهتمين بالجانب النفسي حيث ارجع المبحوثين ذلك لكون أن المتابعة النفسية تحتاج إلى أخصائيين نفسانيين او أساتذة من تخصص علم النفس ،إلا أن الأمر في الحقيقة لا يتعدى كونه تشجيع وحث الطلبة على الاهتمام بتكوينهم الجامعي وزرع الثقة في نفوسهم لمواصلة دراستهم.*

من خلال الجدول نستنتج أن متابعة الجانب النفسي للطالب غير مبرمج في المسار التكويني له وهذا الجانب يحتاج إلى تكوين الأساتذة للعمل بهذه الجوانب بحضور أخصائيين متمكنين .والسؤال الذي نطرحه هل الأستاذ مطلّع على مفهوم المرافقة البيداغوجية وأشكالها؟

*)-للاطلاع انظر :زكريا عيلان، التصورات المهنية المستقبلية لطلبة ل م د ،اطروحة دكتوراه في علم النفس ،جامعة الجزائر 2015،2-2016.

جدول رقم 36:يبين ما يعرفه الأستاذ حول المرافقة البيداغوجية

فئة الموضوع :ما يعرفه الأستاذ حول المرافقة البيداغوجية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	–نظام مرافقة الطالب في مساره الدراسي وحياته الجامعية من جميع النواحي ،فيما يخص النصح والارشاد وشرح بعض المفاهيم ومتابعتهم عن قرب ...	105	14.42
2	ركن اساسي في نظام ل م د وفكرة جيّدة المشكل في التطبيق مع عدم اخذه بصورة تتناسب مع ما هو مسطر له .	96	13.18
3	سلوك وايمان بالنجاح يجب تفعيله في الوسط الجامعي	65	8.92
4	كل استاذ له مجموعة من الطلبة لتحفيزهم على الدراسة والبحث العلمي .	99	13.60
5	نظام تكفّل الاساتذة بمجموعة من الطلبة على المستوى التوعوي ،المنهجي ،التوجيهي ...في الجياة الاجتماعية	84	11.53
6	الاستاذ وصي على مجموعة من الطلبة من خلال توجيههم وحل مشاكلهم التعليمية ،البيداغوجية ،وهو بمثابة الاب الثاني لهم داخل الجامعة .	102	14.02
7	نظام متابعة الطالب منذ دخولة الجامعة الى غاية التحاقه بسوق الشغل كان موجود سابقا والان لم يفعل كما يجب	101	13.90
8	بدأت تطبيقه الجامعة ثم تخلت عنه	75	10.30
9	نظام غير جدي وغير نافع	1	0.13
	المجموع	728	100

تم الاعتماد على هذا الجدول لمعرفة ما يعرفه الأستاذ حول نظام المرافقة البيداغوجية ومدى إلمامه بهذه الممارسة البيداغوجية من حيث مفهومها وجوانبها ،ومن خلال الجدول يتضح جليا إلمام المبحوثين بمفهوم الوصاية ومختلف جوانبها وطريقة العمل بها فكلّ وحدة تحليل لاحقة كانت تفصّل أكثر في هذا المفهوم عن سابقاتها .

فبدءا بوحدة تحليل رقم 1 التي قالت بأنه نظام مرافقة الطالب في مساره الدراسي وحياته الجامعية من جميع النواحي فيما يتعلق بالنصح والإرشاد وشرح بعض المفاهيم ومتابعتهم عن قرب وذلك بنسبة 14.42%.

لتأتي وحدة التحليل رقم 2 وبنسبة 13.18% لتضيف مشكل التطبيق وترى أنها ركن أساسي في نظام ل م د وفكرة جيّدة لكنها غير مأخوذ بها بصورة تتناسب مع ما هو مسطّر .

أما وحدة التحليل رقم 3 لتبين النظرة التفاؤلية اتجاه هذه الممارسة البيداغوجية وتؤّكد أن المرافقة هي سلوك وإيمان بالنجاح مع دعوتها إلى إعادة تفعليه في الوسط الجامعي وذلك بنسبة 8.92%

في حين وحدة التحليل رقم 4 ترى ان المرافقة البيداغوجية هو تكفّل الأساتذة بمجموعة من الطلبة لتحفيزهم على الدراسة والبحث العلمي وذلك بنسبة 13.60% .

فيما ترى وحدة التحليل رقم 5 وبنسبة 11.53% بان نظام المرافقة البيداغوجية هو وصاية الأستاذ على مجموعة من الطلبة على المستوى التوعوي المنهجي التوجيهي في الحياة الجامعية ،فيما تضيف الوحدة رقم 6 مفهوما أخر يحمل الدور الحقيقي للأستاذ الوصي وهو وصاية الاستاذ على مجموعة من الطلبة من خلال توجيههم لحل مشاكلهم التعليمية البيداغوجية وهو بمثابة الأب الثاني لهم داخل الجامعة وذلك بنسبة 14.02%

وتوضح وحدة التحليل رقم 7 أن نظام المرافقة البيداغوجية هو متابعة الطالب منذ دخوله للجامعة إلى غاية التحاقه بسوق الشغل وتضيف انه كان موجود سابقا والآن لا لأنه لم يفعّل كما يجب وذلك بنسبة 13.90% ،وتؤكد وحدة التحليل رقم 8 بنسبة 10.30% أن الجامعة بدأت بتطبيقه ثم تخلّت عنه لتخالف وحدة التحليل رقم 10 وبنسبة 0.13 كل الوحدات لترى ان المرافقة البيداغوجية نظام غير جدي وغير نافع .

من خلال اجابات المبحوثين التي تؤكد المام الاساتذة المبحوثين لمفهوم المرافقة البيداغوجية ومختلف الجوانب التي تشملها في سبيل تحقيق جودة التكوين الجامعي كما توضح الاجابات نظرة الأساتذة اتجاه هذه الممارسة البيداغوجية التي كانت تحمل نوعا

من الايجابية في ضرورة تفعيلها مرة ثانية ،فالمرافقة البيداغوجية وما تحمله من جوانب وأهداف هي استكمال لمدة التكوين القصيرة من الناحية النظرية والتي يكون فيها الطالب داخل فوج كبير او محاضرة كبيرة تشمل عدد كبير من الطلبة لا تسمح له في الكثير من الأحيان بالإجابة عن انشغالاته التي توفرها له المرافقة البيداغوجية تحت إشراف أستاذ وصي مع مجموعة قليلة من الطلبة يمكن استخلاص ما يلي:

-إلمام المبحوثين بفكرة الأستاذ الوصي ونظام المرافقة البيداغوجية والجوانب التي تشملها وبالتالي هناك تقدّم فكري معلوماتي حول هذا النظام عكس ما كان في البدايات الأولى لتطبيق نظام ل م د .

-نظرة ايجابية يحملها المبحوثين اتجاه نظام المرافقة البيداغوجية وإيمانهم الكبير بدورها في التكوين الجامعي للطالب .

-نظام المرافقة طبق في الجامعة لكن سرعان ما اختفى وبالتالي مطالبة بإعادة تفعيله في االوسط الجامعي للرفع من مستوى تكوين الطالب .

جدول رقم 37:يبين ما اذا كان هناك إقبال لحضور المرافقة البيداغوجية .

مدى وجود إقبال لممارسة الوصاية	ت	%
نعم كان هناك إقبال	00	00
لم يكن هناك إقبال	609	83.65
اقبال ضعيف	119	16.35
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة ما إذا كان هناك إقبال لحضور المرافقة البيداغوجية حيث تبين من خلاله أن نسبة 83.65% من المبحوثين أكدوا عدم وجود إقبال للطلبة لحضور ساعات المرافقة البيداغوجية مقابل نسبة 16.35% منهم أكدوا على أن نسبة الإقبال كانت ضعيفة.

وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى غياب التحسيس بأهمية المرافقة البيداغوجية في التكوين الجامعي للطالب وهذا ما اكده الجدول رقم 31 إضافة إلى عدم وجود المكان

المنسب لاستقبال الطلبة بالإضافة الى عدم مناسبة التوقيت المبرمج لها والذي انعكس على هذه الممارسة البيداغوجية ككل.

نستنتج من خلال الجدول الذّي خصص لمعرفة مدى إقبال الطلبة على المرافقة البيداغوجية أن هناك إقبال ضعيف جدّا على هذه الممارسة البيداغوجية ما قادنا إلى ضرورة معرفة المشاكل التي واجهت الأستاذ في ممارسة المرافقة البيداغوجية والجدول الموالي يبين ذلك .

جدول رقم 38:يبين المشاكل التي واجهت الاستاذ اثناء ممارسة عملية المرافقة البيداغوجية

فئات التحليل :المشاكل التي واجهت نظام المرافقة البيداغوجية			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	ت	%
1	الجهات الوصية لم توفر لها الإمكانيات وعدم صرامتها في تطبيقها	109	14.97
2	غياب القوانين الواضحة والتي تحدد كيفيات العمل بها	95	13.05
3	الخلل في تطبيق النظام ككل وليس فقط المرافقة البيداغوجية	120	16.50
4	العدد الكبير للطلبة وعدم القدرة على التكفل بهم جميعا في ظل نقص التأطير	201	27.60
5	عدم تأهيل الجامعة بمختلف فاعليها ادارة استاذ طالب للعمل بنظام المرافقة	83	11.40
6	عدم وجود الصرامة في تطبيق المرافقة البيداغوجية على الطالب من طرف الادارة	97	13.32
7	الوقت غير كافي لممارسة الوصاية	20	3.15
8	غياب ثقافة الاستاذ الوصي في الوسط الجامعي ككل	03	0.41
	المجموع	728	100

تم وضع هذا الجدول لتوضيح المشاكل والصعوبات التي واجهت الأستاذ الجامعي في ممارسة المرافقة البيداغوجية ذلك أن الجدول السابق بين عدم وجود إقبال للطلبة على حضور الوصاية فأردنا توضيح مختلف الصعوبات التي رافقت هذه العملية ذلك أن

الصعوبات والمشاكل تثبط الإرادة في مواصلة العمل والوصول إلى الفاعلية والمردودية منها

ومن خلال مختلف إجابات المبحوثين تبين ان الإدارة و الجهات الوصية تلقي على عاتقها اغلب هذه الصعوبات ،التي انعكست على غياب الأستاذ الوصي ككل.

فبدءا بوحدة التحليل رقم 1 بينت أن أهم الصعوبات التي واجهتها في تطبيق المرافقة البيداغوجية هو عدم توفر الإمكانيات البشرية اللازمة من أساتذة ما يعني نقص التأطير والمادية في تطبيقها وعدم صرامة الجهات الوصية في تطبيقها وذلك بنسبة 14.97% في حين أن وحدة التحليل رقم 2 أكدت على غياب القوانين الواضحة التي تنظم المرافقة البيداغوجية والصارمة التي تحدد كيفيات العمل بها وذلك بنسبة 13.05% ،أما وحدة التحليل رقم 3 وبنسبة 16.50% فقد أكدت أن المشاكل والصعوبات تكمن في الخلل الذي رافق تبني نظام ل م د في الجامعة مما انعكس على عملية المرافقة البيداغوجية وعلى العديد من الإجراءات والأهداف التي تتعلق بهذا النظام .

في حين رأت وحدة التحليل رقم 04 فأشارت ان العدد الكبير للطلبة وعدم القدرة على التكفل بهم جميعا في ظل نقص التاطير والتوظيف الذي تعاني منه الجامعة الجزائرية وذلك بنسبة 27.60%

أما وحدة التحليل رقم 5 فأكدت وبنسبة 11.40% أن الصعوبات والمشاكل التي واجهتهم تعود لعدم تأهيل كل عناصر الجامعة من إدارة وأستاذ وطالب للعمل بنظام المرافقة البيداغوجية وهذا راجع كما قلناه سابق إلى الطريقة الارتجالية التي طبق بها نظام ل م د في حين أن وحدة التحليل رقم 6 رأت أن غياب الصّرامة من طرف الإدارة على الطالب كانت أهم المشاكل التي واجهتهم والتي أدت إلى غيابهم عن حضورها وذلك بنسبة 13.32% ،أما وحدة التحليل رقم 7 فأضافت أن الوقت لا يكفي لممارسة المرافقة البيداغوجية نظرا لانشغالهم بالتدريس وذلك بنسبة 3.15 أما وحدة التحليل رقم 8 فأرجعت أهم الصعوبات إلى غيابة ثقافة الأستاذ الوصي في الوسط الجامعي حتى وان توفرت جميع الظروف .

من خلال الجدول نستنتج أن عملية المرافقة البيداغوجية رافقتها العديد من المشاكل أهمها:

- العدد الكبير للطلبة وعدم قدرة الجامعة على التكفل بهم في ظل نقص التأطير الذي تشهده.
- عدم توفير الإمكانيات اللاّزمة لممارسة المرافقة البيداغوجية وعدم الصرامة والجدّية في تطبيقها من طرف الإدارة والهيئات الوصية .
- غياب القوانين الواضحة التي تحكم كيفيات ممارسة المرافقة البيداغوجية .
- عدم تأهيل الجامعة بمختلف عناصرها (إدارة ،أستاذ،طالب ...) للعمل ونشر ثقافة الأستاذ الوصي
- غياب التخطيط والتنسيق للعمل الجدي

جدول رقم39:يبين مدى وجود لجنة تقييم المرافقة البيداغوجية

وجود لجنة لتقييم عملية المرافقة	ت	%
نعم توجد	00	00
لا توجد	728	100
المجموع	728	100

من خلال الجدول يتضّح جليا أن كل المبحوثين بمختلف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية على عدم وجود لجنة لتقييم المرافقة البيداغوجية ،وهذا ما يؤكد عدم اهتمام بهذه الممارسة البيداغوجية وذلك بنسبة 100% وهذا ما يؤكد إجابات المبحوثين السابقة حول عدم وجود صرامة من قبل المسؤولين في تطبيق المرافقة البيداغوجية وبالتالي فالمرافقة البيداغوجية تتضمن تكافل جميع الفاعلين في الجامعة وسيتم التطرق الى هذه النقطة في تحليل المقابلات .

جدول رقم40:يبين ما اذا كانت هناك تحفيزات للأستاذ للعمل بنظام المرافقة البيداغوجية.

يبين اذا كان هناك تحفيزات للأساتذة	ت	%
نعم هناك تحفيزات	120	16.48
لا يوجد تحفيزات	608	83.52
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة ما إذا كان الأستاذ الوصي يتلقى تحفيزات باعتبار أن الوزارة الوصية خصصت مكافأة مالية للأساتذة المطبقين حيث ومن خلال الجدول تبين ان نسبة 83.52% من المبحوثين أكدوا على عدم وجود أي تحفيزات لممارسة المرافقة البيداغوجية مقابل نسبة 16.52% منهم أكدوا على وجودها وهنا نتساءل عن سبب عدم وجود تحفيزات بالرغم من إقرارها وهذا ما يتم التعمق فيه في المقابلات .

جدول رقم41:تأثير الإقبال على المرافقة البيداغوجية على مسار تكوين الطالب الجامعي

مدى اقبال الطلبة / مسارتكوين الطالب	هناك إقبال		ليس هناك إقبال		إقبال ضعيف		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مسار تكويني جيد	00	00	00	00	27	22.66	27	3.70
مسار تكويني ضعيف	00	00	609	100	92	77.34	701	96.30
المجموع	00	00	609	100	119	100	728	100

تهدف الوصاية إلى مرافقة الطالب لكي يكون مطلعا على مجريات الدراسة واستحداث رتبة الأستاذ الوصي الذي من أولى مهامه تقديم كل المعلومات المفيدة حول المحيط الاجتماعي ،وتوجيه الطالب في حسن اختيار مساره التكويني ومشروعه المهني والمتابعة المستمرة له من دخوله الجامعة إلى غاية التحاقه بسوق العمل ،ومد جسور بينه وبين سوق العمل هذا من جهة ومن جهة أخرى إعداده في تخصص يضمن له عملا وفقا

للمعايير المطلوبة للتوظيف،بفضل المرافقة يحدث التوفيق بين إستراتيجية التكوين ومتطلبات التوظيف ،التي من خلالها يمكن الطالب أن يحقق توافقه الدراسي ثم مشروعه المهني مستقبلا،و إشباع حاجة تحقيق الذات .لأجل هذا حاولنا من خلال هذا الجدول تأثير غياب الإقبال على المرافقة البيداغوجية على مسار الطالب الجامعي حيث تبين من خلال الجدول البسيط لهذا المتغير أن نسبة 83.65% من المبحوثين أكدوا عدم إقبال الطلبة على المرافقة البيداغوجية ما اثر على غياب المرافقة البيداغوجية ككل مقابل نسبة 16.35%أكدوا أن حضور الطلبة كان ضعيفا ،فأردنا ربطه بمتغير المسار الدراسي و محاولة معرفة تأثير غياب المرافقة البيداغوجية على مسار الطالب التكويني ، ويتضح هنا أن نسبة 100% من المبحوثين الذين قالوا بعدم حضور الطلبة لساعات المرافقة رأوا بان مسار تكوين الطالب الجامعي اليوم ضعيف ،مقابل نسبة 77.34% منهم أيضا ممن قالوا بان حضور الطلبة كان ضعيفا رأوا أيضا أن مسار تكوين الطالب الجامعي ضعيف.

وقد ارجع المبحوثين أن سبب ضعف مسار تكوين الطالب راجع لقصر مدة التكوين المتمثلة في 3سنوات ليسانس غير كافية لإعطاء تكوين جامعي جيّد للطالب حيث أن الطالب في السنة الثانية او الثالثة جامعي يجهل العديد من البديهيات التي يضطر الأستاذ إلى إعادتها لدمج المعارف مع بعضها مما جعل العملية التعليمية فاقدة للمحتوى النظري والممارساتي على حد السواء في ظل انعدام التكوين الميداني الذي يرافق التكوين النظري ويصبح الطالب بذلك غير مؤهل لا نظريا ولا تطبيقيا إذا وضع موضع التطبيق بحكم أن نظام ل م د يهدف إلى اختصار سنوات التعليم والجوانب النظرية وتعويضها بالجانب الميداني أكثر، كما أشار المبحوثين في ذات السياق أيضا إلى أن غياب التطبيق الفعلي للمرافقة البيداغوجية أيضا ساهم في تدني المسار التكويني للطالب ذلك انها بمختلف جوانبها النفسية ،البيداغوجية ،المهنية ...الخ ذات علاقة تكاملية مختلف بمستويات التكوين ليسانس ،ماستر،دكتوراه .

من خلال الجدول يتضح جليا أن غياب المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي اثر على المسار التكويني للطالب فالطالب الجامعي لم يصل للتمكن من بالجانب النظري ولا الجانب التطبيقي وذلك راجع لغياب المرافقة البيداغوجية بصورة فعلية والممارسة

الميدانية وقصر مدة التكوين التي لم تسمح بترقية معارف الطالب ووصوله إلى الإلمام بمعارف تخصصه وهذا ما يؤكد جليا أهمية الإسراع في تفعيل المرافقة البيداغوجية للرفع من مستوى تكوين الطالب خلال المسار الدراسي وضمان عمل تناسقي بين الإدارة والأستاذ والطالب التي تترجم فيما بعد إلى مخرجات ذات جودة . فهل تدرك الإدارة و الجهات المسؤولة عواقب تقليص حجم المعارف خلال المسار الدراسي وغياب المرافقة مع التكوين الميداني؟؟

ولمحاولة تدارك الوضع ارتأينا وضع جدول يبين اقتراحات الأساتذة حول تفعيل المرافقة البيداغوجية

جدول رقم 4:اقتراحات الأساتذة لتفعيل المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي

فئة التحليل: اقتراحات الاساتذة لتفعيل نظام الوصاية			
رقم الوحدة	فئات التحليل	ت	%
1	ضرورة اخذ دور ومكانة الطالب بعين الاعتبار	52	7.15
2	ان تكون هذه الممارسة مدروسة ومنهجة وتحديد اهدافها	80	10.98
3	تكوين فعال للاساتذة والطلبة وتوعيتهم باهميتها في تكوين الطالب	108	14.83
4	تقنين قوانين وتشريعات الزامية تحدد دور كل طرف في عملية المرافقة .	91	12.50
5	تحفيز الاساتذة .	65	8.92
6	المتابعة الجدية والرقابة من قبل الجهات الوصية ومن ثمة الادارة وتقييمها	73	10.02
7	اعادة النظر في كيفية تطبيق نظام ل م د ككل وتكييفه بطريقة جيدة سينعكس بالضرورة على جميع اهدافه بما فيها المرافقة البيداغوجية	60	8.25
8	تخصيص لها وسائلها اللازمة مادية وبشرية لتحقيق الغاية منها	150	20.60
9	الاستعانة بالتجارب الأجنبية لإعادة تفعيلها	49	6.75
	المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة اقتراحات الأساتذة في تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية باعتبارها نظام جوهري في نظام ل م د له أهدافه التي وضع من اجلها وليس اعتباطيا فمن خلال الجداول السابق اتضح لنا جليا أن نظام المرافقة البياغوجية كان مطبقا في الجامعة لكن سرعان ما تخلت عنه فهدفا من خلال هذا الجدول إعادة تفعيله في الوسط الجامعي .

فبدءا بوحدة التحليل رقم 8 والتي اقترحت ضرورة تخصيص الوسائل اللازمة سواء منها المادية او البشرية لممارسة المرافقة البيداغوجية وتحقيق بالتالي الغاية منها وذلك بنسبة 20.60.% باعتبار أن من أهم المشاكل التي عانى منها تطبيق المرافقة البيداغوجية هي نقص الوسائل كما تم الإشارة إليه في الجدول رقم 38.

فيما اقترحت وحدة التحليل رقم 3 وبنسبة 14.83% أن يكون هناك تكوين فعال للأساتذة والطلبة وتوعيتهم بأهمية المرافقة البيداغوجية في تكوين الطالب.

أما وحدة التحليل رقم 4 فرات ضرورة وضع قوانين وتشريعات جدّية تلزم كل طرف في عملية المرافقة سواء أستاذ أو طالب أو الإدارة بضرورة القيام بها وذلك بنسبة 12.50%

في حين ترى وحدة التحليل رقم 2 انه لتفعيل نظام المرافقة البيداغوجية في الجامعة أن تكون مدروسة جيّدا و ممنهجة وتحديد الأهداف منها وذلك بنسبة 10.83%.

فيما اقترحت وحدة التحليل رقم 6 ضرورة المتابعة الجدية من قبل الوزارة وتقييم المرافقة البيداغوجية وذلك بنسبة 10.02%.

ورأت وحدة التحليل رقم 7 إلى انه لتفعيل نظام المرافقة البيداغوجية ضرورة إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل لأنه سينعكس بالضرورة على جميع أهدافه بما فيها الوصاية وذلك بنسبة 8.25%

وبنسبة 7.15% اقترحت وحدة التحليل رقم 1 ضرورة اخذ دور ومكانة الطالب بعين الاعتبار فنظام ل م د أعطى أهمية كبيرة للطالب الجامعي وضرورة إعادة الاعتبار له من خلال المرافقة البيداغوجية .

وأضافت وحدة التحليل رقم 5 اقتراحا وهو ضرورة تحفيز الأساتذة للعمل بهذا النظام وذلك بنسبة 8.92% ،وختمت وحدة التحليل رقم 9 باقتراح الاستعانة بالتجارب الأجنبية لإعادة تفعيلها في الوسط الجامعي وذلك بنسبة 6.75% باعتبار أننا استعنا نظام تعليم عالي أجنبي فلا ضير في أننا نستعين أيضا بالتجارب الأجنبية في نظام المرافقة البيداغوجية بشرط تكييفها وتطبيقها الفعلي .

نستنتج من خلال الجدول أن نظام المرافقة يحتاج إلى مجموعة من العوامل بدءا بالجهات الوصية ثم الأستاذ والطالب وقد قدّم المبحوثين جملة من الاقتراحات مست جميع الفاعلين إدراكا منهم أن عملية المرافقة البيداغوجية يتم العمل بها انطلاقا من تكامل جميع الأنساق الفاعلة :

- **من ناحية الإدارة و الجهات الوصية:**
- ضرورة وضع قوانين ومراسيم تنفيذية إلزامية تحدد دور كل طرف في الجامعة ضمن نظام المرافقة البيداغوجية
- الرقابة من طرف الجهات الوصية والمتابعة الجدية من طرف الإدارة في كيفية سير حصص المرافقة البيداغوجية .
- إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل لان المشاكل التي يعاني منها وعدم تكييفه انعكس على أهدافه وعلى أنظمته الفرعية .
- **من ناحية الأساتذة والطلبة :**
- ضرورة اخذ دور ومكانة الطالب الجامعي التي أولاها نظام ل م د له بعين الاعتبار وتوعيته بأهميتها في مساره التكويني و تكاملها مع المسار الدراسي للطالب الجامعي
- تقديم تكوين فعال لكلا الطرفين في كيفية ممارسة المرافقة البيداغوجية بشتى الطرق
- تحفيز الأساتذة ماديا للعمل بها .

❖ **تحليل الفرضية الثالثة:**

تنص هذه الفرضية على أن غياب المرافقة البيداغوجية في الجامعة يؤدي إلى تدني مستوى التكوين الطالب الجامعي ،حيث قادنا إصلاح التعليم العالي للنظر بعمق في متطلبات التكفل والمرافقة للطالب الجديد العهد بالجامعة ومتطلبات التكوين الجامعي ككل ،وعليه برزت ضرورة التفكير في الطريقة التي تقرّب وتسهل عملية تكيف الطالب في محيطه الجديد ،وذلك بوضع آليات ضمن العملية البيداغوجية أطلق عليها المرافقة البيداغوجية التي تركز على النشاط الشخصي للطالب والتي تضمن التكفل بجميع جوانب التكوين حيث بين المرسوم التنفيذي رقم 09-03 المؤرخ في 6 محرم 1430 الموافق ل03جانفي 2009 عملية المرافقة البيداغوجية أسسها و كيفيات استغلالها ،حيث ورد في المادة 02 حديد لمهمة المرافقة البيداغوجية الدّائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية وتسهيل مهمة حصوله على المعلومات حول عالم الشغل من جهة أخرى ،كما تضمن له نوعية التكوين وذلك من بداية مساره التكويني في الجامعة إلى غاية التحاقه بسوق الشغل وتوجيهه لاختيار المسار التكويني الذي يلائمه ،حيث من خلالها يحدث التوفيق بين إستراتيجية التكوين ومتطلبات التوظيف ،وبالتالي تنصّ الفرضية على أن عدم تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية بالطريقة المنصوص عليها تؤدي إلى تدني مستوى التكوين الجامعي ،ومن خلال تحليل المؤشرات المتعلقة بهذه الفرضية تم التوصل إلى ما يلي :

-يبين الجدول رقم 32 الذي وضع لمعرفة مدى وجود لقاءات علمية سواء ندوات علمية أو أيام دراسية على مستوى الجامعة لتوعية الطلبة بمختلف مستوياتهم بأهمية المرافقة البيداغوجية في تكوينهم الجامعي باعتبار أنها نظام مكمل لمسارهم الدراسي نظرا للمجالات التي تشملها حيث صرّح من خلاله 95.87% من المبحوثين بعدم وجود أي توعية للطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية ويوضح الجدول رقم 33 مبررات إجابات المبحوثين حول غياب اللقاءات العلمية لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة التي بينت ما يلي :

- غياب الجدّية للعمل في نظام ل م د ككل.
- غياب الاهتمام بالطالب ومساره التكويني من طرف الجهات المسؤولة .

- عدم قدرة الإدارة الجامعية في التغيير وعدم قدرتها على تقديم خدمات للطالب الجامعي .
- الجهات الوصية من إدارة ومسؤولين تتحمل مسؤولية اكبر في عدم توعية الطلبة بأهمية المرافقة في مشوارهم التكويني باعتبارها مكملة لسنوات التعليم.

أما الجدول 34 الذي وضع لمعرفة مدى وجود متابعة للطلبة بمختلف مستوياتهم للاندماج في الحياة الجامعية حيث أولى نظام ل م د أولوية كبيرة للطالب باعتباره محور أساسي في العملية التعليمية ومن بين مظاهر هذا الاهتمام متابعته من الناحية المهنية وتمكينه من الاطلاع على متغيرات سوق العمل من متطلبات وعروض مهنية للوصول به إلى درجة عالية من النضج المهني ضمن شكل من أشكال ما يسمى بالمرافقة البيداغوجية حيث تبين أن نسبة 80.35% من المبحوثين أكدوا على أنهم لا يعملون على مساعدة الطالب للاندماج في الحياة المهنية إلا ما تعلق بانجاز بحوث نهاية التخرج التي يعمل فيها الأستاذ على تقديم نصائح للطلبة الذين يشرف عليهم في كيفية العمل الميداني مبررين إجابتهم بعدم وجود علاقة بين ما يدرسونه وما هو موجود في الواقع كما أنهم ليسوا مجبرين على ذلك لأنهم على حد قول احد المبحوثين ليسوا ب" ***لونساج***" بالتالي فالأستاذ لا يعمل على مساعدة الطالب على الاندماج في الحياة المهنية بالطرق البيداغوجية ووفق خطة معينة ماعدا بعض المحاولات التي تتم بطرقه الخاصة أثناء المحاضرات والأعمال الموجهة أحيانا لكن السؤال المطروح هل هذه الطريقة كافية لممارسة هذا الشكل من أشكال المرافقة وتقريب الطالب من سوق العمل؟؟.

ويستكمل الجدول رقم 35جوانب المرافقة البيداغوجية ليجيب عما إذا كان هناك متابعة لمسار الطالب الدراسي والمتمثلة في إرشاد الطالب إلى التعلّم وكيفية لفت الانتباه لمحاضراته ،واختيار التخصصات في حالة توجيهه وذلك بشرح مضمون التخصصات وربطها بتطلعات وإمكانيات الطالب ، حيث تبين من خلال الجدول إجماع المبحوثين وبنسبة 100% على عدم متابعتهم لمسار الطالب البيداغوجي وارجعوا ذلك لكون هذا الأمر من اختصاص الإدارة وليس من اختصاصهم وانه على الطالب الاعتماد على نفسه دون الاتكال على الأستاذ في كل خطوة ...

وهنا يجدر بنا طرح السؤال التالي :**هل الأستاذ مطلع على المرافقة البيداغوجية وملّم بمختلف جوانبها ؟**

ونفس النتيجة أكدها الجدول رقم 36 الذي وضع لمعرفة وجود متابعة للجانب النفسي للطالب كتجاوز ضغوط الدراسة والامتحانات ومتابعة تطوّر أداء الطالب ،حيث تبيّن من خلاله ان نسبة 100% من الأساتذة غير مهتمين بالجانب النفسي حيث ارجع المبحوثين ذلك لكون أن المتابعة النفسية الحقيقية تحتاج إلى أخصائيين نفسانيين أو أساتذة من تخصص علم النفس ،إلا أن الأمر في الحقيقة لا يتعدى كونه تشجيع وحث الطلبة على الاهتمام بتكوينهم الجامعي وزرع الثقة في نفوسهم لمواصلة دراستهم .

بالتالي متابعة الجانب النفسي للطالب غير مبرمج في المسار التكويني له وهذا الجانب يحتاج إلى تكوين الأساتذة للعمل بهذه الجوانب بحضور أخصائيين متمكنين .والسؤال الذي نطرحه هل الأستاذ مطلّع على مفهوم المرافقة البيداغوجية وأشكالها؟

وقادنا هذا إلى ضرورة إلقاء نظرة عما يعرفه الأستاذ الجامعي عن نظام المرافقة البيداغوجية ومدى اطلاعه على جوانبها وأشكالها وأهميتها فجاء الجدول رقم 37 ليوضح ما يملكه الأستاذ من معارف حول هذا النظام حيث اتضح جليا إلمام الأساتذة المبحوثين لمفهوم المرافقة البيداغوجية ومختلف الجوانب التي تشملها في سبيل تحقيق جودة التكوين الجامعي كما توضح الإجابات نظرة الأساتذة اتجاه هذه الممارسة البيداغوجية التي كانت تحمل نوعا من الايجابية في ضرورة تفعيلها مرة ثانية ،فالمرافقة البيداغوجية وما تحمله من جوانب وأهداف هي استكمال لمدة التكوين القصيرة من الناحية النظرية والتي يكون فيها الطالب داخل فوج كبير أو محاضرة كبيرة تشمل عدد كبير من الطلبة لا تسمح له في الكثير من الأحيان بالإجابة عن انشغالاته التي توفرها له المرافقة البيداغوجية تحت إشراف أستاذ وصي مع مجموعة قليلة من الطلبة يمكن استخلاص ما يلي:

-إلمام المبحوثين بفكرة الأستاذ الوصي ونظام المرافقة البيداغوجية والجوانب التي تشملها وبالتالي هناك تقدّم فكري معلوماتي حول هذا النظام عكس ما كان في البدايات الأولى لتطبيق نظام ل م د .

–نظرة ايجابية يحملها المبحوثين اتجاه نظام المرافقة البيداغوجية وإيمانهم الكبير بدورها في التكوين الجامعي للطالب .

–نظام المرافقة طبق في الجامعة لكن سرعان ما اختفى وبالتالي مطالبة بإعادة تفعيله في االوسط الجامعي للرفع من مستوى تكوين الطالب .

ولمعرفة أسباب اختفاء نظام المرافقة من الوسط الجامعي بالرغم من أهميته وضع الجدول رقم 38 الذي يبين مدى إقبال الطلبة على المرافقة البيداغوجية، حيث تبين من خلاله أن نسبة 83.65% من المبحوثين أكدوا عدم وجود إقبال للطلبة لحضور ساعات المرافقة البيداغوجية مقابل نسبة 16.35% منهم أكدوا على ان نسبة الإقبال كانت ضعيفة.

وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى غياب التحسيس بأهمية المرافقة البيداغوجية في التكوين الجامعي للطالب وهذا ما أكدّه الجدول رقم 31 إضافة إلى عدم وجود المكان المناسب لاستقبال الطلبة بالإضافة إلى عدم مناسبة التوقيت المبرمج لها والذي انعكس على مردودها وفاعليتها.وحاولنا من خلال الجدول رقم 39معرفة المشكل التي واجهت الأستاذ أثناء ممارسة المرافقة البيداغوجية حيث كان أهمها :

- عدد الطلبة وعدم قدرة الجامعة على التكفل بهم في ظل نقص التأطير الذي تشهده الجامعة .
- عدم الصرامة والجدّية في تطبيقها من طرف الإدارة الجامعية والجهات الوصية .
- غياب القوانين الواضحة التي تحكم كيفيات ممارسة المرافقة البيداغوجية .
- عدم تأهيل الجامعة بمختلف عناصرها (إدارة ،أستاذ ،طالب للعمل ونشر ثقافة الأستاذ الوصي
- غياب التخطيط والتنسيق للعمل الجدّي.

ومن خلال الجدول رقم 40 اجمع كل المبحوثين على عدم وجود لجنة لتقييم المرافقة البيداغوجية وهذا ما يؤكد عدم الصرامة في تطبيقها ،ولمعرفة تأثير المرافقة البيداغوجية على المسار التكويني للطالب وضع الجدول رقم 41 الذي يبين أن نسبة 100% من المبحوثين الذين قالوا بعدم حضور الطلبة لساعات المرافقة رأوا بان مسار تكوين الطالب

الجامعي اليوم ضعيف ،مقابل نسبة 77.34% منهم أيضا ممن قالوا بان حضور الطلبة كان ضعيفا رأوا أيضا أن مسار تكوين الطالب الجامعي ضعيف وبالتالي ان غياب المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي اثر على المسار التكويني للطالب فالطالب الجامعي لم يصل للتمكن من بالجانب النظري ولا الجانب التطبيقي وذلك راجع لغياب المرافقة البيداغوجية بصورة فعلية والممارسة الميدانية وقصر مدة التكوين التي لم تسمح بترقية معارف الطالب ووصوله الى الإلمام بمعارف تخصصه ،وهذا ما يؤكد جليا أهمية المرافقة البيداغوجية في تحسين المسار التكويني للطالب ورفع مستوى تكوينه الشخصي والقضاء بالتالي على سلبية الطالب لضمان ديناميكية الطالب والأستاذ والإدارة والتي تترجم إلى مخرجات ذات جودة عالية .

وهذا ما يؤكد جليا أهمية الإسراع في تفعيل المرافقة البيداغوجية للرفع من مستوى تكوين الطالب خلال المسار الدراسي وضمان عمل تناسقي بين الإدارة والأستاذ والطالب التي تترجم فيما بعد إلى مخرجات ذات جودة . فهل يدرك الإدارة و الجهات المسؤولة عواقب تقليص حجم المعارف خلال المسار الدراسي وغياب المرافقة مع التكوين الميداني؟؟

ويختتم الجدول رقم 41 الجداول باقتراحات من اجل تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي الذي يحتاج إلى تجنّد جميع الفاعلين بدءا بالجهات الوصية ثم الأستاذ والطالب وقد قدم المبحوثين مجموعة اقتراحات تمثلت في:

- **من ناحية الإدارة و الجهات الوصية:**
- ضرورة وضع قوانين ومراسيم تنفيذية إلزامية تحدد دور كل طرف في الجامعة ضمن نظام المرافقة البيداغوجية.
- الرقابة من طرف الجهات الوصية والمتابعة الجدية من طرف الإدارة في كيفية سير حصص المرافقة البيداغوجية .
- إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل لان المشاكل التي يعاني منها وعدم تكييفه انعكس على أهدافه وعلى أنظمته الفرعية .
- **من ناحية الأساتذة والطلبة :**

- ضرورة اخذ دور ومكانة الطالب الجامعي التي أولاها نظام ل م د له بعين الاعتبار وتوعيته بأهميتها في مساره التكويني و تكاملها مع المسار الدراسي للطالب الجامعي
- تقديم تكوين فعال لكلا الطرفين في كيفية ممارسة المرافقة البيداغوجية بشتى الطرق
- تحفيز الأساتذة ماديا للعمل بها.

وبهذا فقد تحولت الفرضية الثالثة من فرضية بحث إلى فرضية عمل من خلال تحققها ميدانيا فغياب المرافقة البيداغوجية المنصوص عليها في النظام التعليمي انعكس على مساره التكويني .

الفرضية الرابعة:تحليل العلاقة بين الطلب على حاملي الشهادات وتأثيره على موقع الشهادة الجامعية .

جدول رقم43: يبين تأثير التخصص على العلاقة بين التخصصات وما يطلبه سوق العمل.

العلاقة بسوق العمل / الكلية		نعم هناك علاقة	ليست هناك علاقة	أحيانا	المجموع
العلوم الإنسانية والاجتماعية	ت	16	60	20	96
	%	16.66	62.5	20.84	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	10	63	13	86
	%	11.62	73.25	15.13	100
العلوم اقتصادية	ت	15	75	10	100
	%	15	75	10	100
الاداب و اللغات	ت	11	56	13	80
	%	13.75	70	16.25	100
العلوم	ت	02	77	11	90
	%	2.22	85.55	12.23	100
الهندسة	ت	04	85	07	96
	%	4.16	88.55	7.29	100
التكنولوجيا	ت	10	64	16	90
	%	11.11	71.11	17.78	100
علوم ط والحياة	ت	01	86	03	90
	%	1.11	95.55	3.34	100
المجموع	ت	69	566	93	728
	%	9.48	77.75	12.77	100

وضع هذا الجدول لمعرفة ما إذا كانت التخصصات المفتوحة على مستوى الكليات لها علاقة بما تطلبه الحياة العملية باعتبار أن نظام ل م د أعطى فرصة لإقامة هذه العلاقة وتثمينها ،وفتح هذه التخصصات بناء على حوار مع مؤسسات المجتمع لمعرفة طبيعة التخصصات التي تحتاجها المؤسسات حتى تجد الشهادة الجامعية فيما بعد مكانتها داخل السوق المحلية والوطنية على السواء حيث شهدت الجامعة الجزائرية ظهور العديد من التخصصات الحديثة في ظل تبني السياسة التعليمية الجديدة ل م د

ومن خلال الجدول أعلاه تبين أن أعلى نسبة من المبحوثين مقدرة ب77.75% ،صرّحت بعدم وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة على مستوى الكليات وما يطلبه سوق العمل مقابل 12.77% منهم من أكدوا أنها أحيانا فقط في حين أجابت نسبة 9.48% من المبحوثين بوجود علاقة بين التخصصات المفتوحة وما يطلبه سوق العمل .

وإذا ما وزعنا هذه النسب على متغير التخصص باعتباره متغير مستقل يؤثر على راي المبحوث في مدى وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة والطلب الاجتماعي نجد ما يلي:

-بالنسبة لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بلغت أعلى نسبة ب62.5% عند المبحوثين الذين صرّحوا بعدم وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة وما تطلبه مؤسسات المجتمع مقابل نسبة 20.84% عند المبحوثين الذين قالوا انه في بعض الأحيان فقط يكون هناك توافق مقابل 16.66 فرات انه توجد علاقة بين التخصصات المفتوحة .

-أما كلية الحقوق فقد سجلت أعلى نسبة 73.25%عند فقد سجلت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين نفوا وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة وما يطلبه سوق العمل مقابل نسبة 15.13% منهم من رأوا أنها نوعا ما هناك علاقة ،مقابل 11.62% من رأت وجود علاقة بين التخصصات المدرّسة في الجامعة وما يحتاجه سوق العمل .

-أما بالنسبة لكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير فبلغت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين نفوا وجود علاقة ب75% مقابل نسبة 15% منهم من رأوا وجود علاقة بين

التخصصات المفتوحة والطلب الاجتماعي مقابل نسبة 10% من رأوا أنها علاقة نسبية نوعا ما .

-أما كلية الآداب فنجد أن أعلى نسبة بلغت 70% عند المبحوثين الذين صرّحوا بعدم وجود علاقة مقابل نسبة 16.25% منهم من رأوا أنها علاقة نسبية في حين بلغت نسبة المبحوثين الذين اقرّوا بوجود علاقة نسبية ،في حين بلغت نسبة المبحوثين الذين اقرّوا بوجود علاقة بين ما يطلبه سوق العمل وما يدرّس في الجامعة ب13.75.

-أما في كلية العلوم فبلغت أعلى نسبة ب85.55% عند المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود علاقة مقابل نسبة 12.23% منهم من رأوا أنها في بعض الأحيان ،في حين بلغت 2.22% عند المبحوثين الذين أكدوا وجود علاقة .

-في حين سجلت أعلى نسبة في كلية الهندسة عند المبحوثين الذين صرّحوا بعدم وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل ب88.55% مقابل 7.29% ممن صرّحوا بوجود علاقة ضئيلة جدا في حين رأت نسبة 4.6% منهم انه توجد علاقة .

-أما في كلية التكنولوجيا فقد بلغت نسبة 71.11% عند المبحوثين الذين صرّحوا بعدم وجود علاقة بما يدرّس في الجامعة وما يطلبه سوق العمل مقابل نسبة 17.77% منهم من رأوا انه في بعض الأحيان تكون هناك علاقة في حين رأت نسبة 11.11 من صرّحوا بوجود علاقة بين التخصصات وسوق العمل .

-وبالنسبة لكلية العلوم الطبيعة والحياة فنجد نسبة 95.55% من اقروا بعدم وجود علاقة مقابل نسبة 3.34% من وجدت انه توجد علاقة مقابل نسبة 3.34% من وجدت انها علاقة نسبية و1.11من أكدوا على وجودها .

وقد برر المبحوثين موقفهم بعدم وجود علاقة بين التخصصات الموجودة في الجامعة وما تطلبه سوق العمل إلى عدم وجود الحوار بين مؤسسات المجتمع والجامعة نظرا للقطيعة الموجودة بينهما ،فمن المفروض أن تكون هناك لقاءات واجتماعات بين الجامعة وهاته المؤسسات لمعرفة ما تحتاجه من مختصين وكفاءات التي يتم على أساسها فتح

التخصص ويتم ليضل صياغة محتوى البرامج أيضا التي تترجم في الخريج الجامعي هذه الكفاءات وبعد سنوات من تحقيق الكفاءات المطلوبة يتم غلق التخصص ليحلّ محله تخصص آخر أيضا من متطلبات سوق العمل ،إلا أن الواقع يبرز أن العديد التخصصات المدرسّة لا تجد لها دور وتطبيق في المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية ،لان النظام التعليمي في حدّ ذاته ل م د لا يزال غامضا بالنسبة لهاته المؤسسات وهذا ما اثر على العلاقة بين ما تنتجه الجامعة والمحيط الاجتماعي .

وأضاف المبحوثين بان هناك تخصصات بعيدة عما يحتاجه سوق العمل وغير معترف بها وغير مطلوبة أيضا ،إضافة لكون الشهادة الجامعية لا تعكس حقيقة مستوى التكوين الذي تلقاه الطالب حيث يجد الخريج صعوبة في تطبيق ما تعلمه في الجامعة سرعان ما يلتحق بسوق العمل ،مما ولد نوع من عدم الثقة .

نستنتج من خلال الجدول إجماع المبحوثين في كل التخصصات على عدم وجود علاقة بين العديد من التخصصات المفتوحة على مستوى الكليات وما يحتاجه سوق العمل وذلك لعدة أسباب أهمها :

-غياب الحوار بين الجامعة ومؤسسات المجتمع ومحاولة معرفة ما تحتاجه هذه الأخيرة من كفاءات .

-القطيعة بين الجامعة والمجتمع .

-نظام ل م د في حدّ ذاته لا يزال غامضا بالنسبة لمؤسسات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية .

-تخصصات غير مدروسة وغير معترف بها لأنها لا تعكس ما يحتاجه المجتمع .

-الشهادة الجامعية التي يحملها الخريج لا تحمل المستوى المطلوب نظرا لاقتصار التكوين على النظري فقط .

-عدم وجود تنسيق بين الجامعة والقطاعات الموجودة في المجتمع .

-اغلب خريجي الجامعة إما بطالون وإما يعملون خارج الوطن.

جدول رقم 44:يبين مدى اعتماد مبدأ التكوين حسب الطلب في التكوين الجامعي

الطلب الاجتماعي مبدأ أساسي في التكوين	ت	%
نعم	33	4.53
لا	695	85.47
المجموع	728	100

اعتمد هذا الجدول على متغير التكوين حسب الطلب الاجتماعي من خلال معرفة ما إذا تعتمده الجامعة كمبدأ أساسي في فتح التخصصات وتكوين الطلبة ،باعتبار أن الجدول السابق أكد على عدم مجود علاقة بين التخصصات المدرّسة وما يطلبه سوق العمل ،ومن خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين ان نسبة85.47% من المبحوثين أكدوا عدم اعتماد مؤشر التكوين حسب ما تحتاجه مؤسسات المجتمع مما أدى إلى مشكلة عدم التوافق بين ما تنتجه الجامعة من مخرجات مع سوق العمل في حين ان نسبة 4.53% ممن أجابوا بان هناك احترام لمبدأ التكوين حسب الطلب في التكوين الجامعي ضمن التخصصات المفتوحة والسؤال المطروح هنا كيف انعكس ذلك على الشهادة الجامعية وهذا ما يجيبنا عنه الجدول الموالي .

جدول رقم45:تبرير إجابات المبحوثين حول انعكاس غياب التكوين حسب الطلب على الشهادة الجامعية .

فئة الموضوع: انعكاس التكوين حسب الطلب على الشهادة الجامعية			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	ت	%
1	اغلب خريجي الجامعة يعانون من مشكل البطالة لعدم وجود توازن بين ما تنتجه الجامعة وما يطلبه المجتمع والتي وصلت الى نخبة المجتمع	220	30.21
2	شهادات وخريجين غير معترف بهم في سوق العمل	100	13.75
3	شهادة لا تعكس مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على الجانب النظري فقط مع قصر مدة التكوين	102	14.01
4	تغليب الكم عل الكيف أدى إلى تراجع قيمة الشهادة الجامعية فالجامعة تنتج بكثرة دون كفاءة	100	13.75
5	كثرة التخصصات غير المدروسة أدى إلى غموضها وعدم التعريف بها عند الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين	95	13.05
6	الشهادة الجامعية أصبحت تنافس نظيراتها في الدول الأوربية	73	10.02
7	الشهادة الجامعية مقرونة بالطريقة الاسترجالية التي يسير بها النظام ككل	38	5.21
	المجموع	728	100

يمكننا هذا الجدول من الوقوف على مبررات الإجابة المتعلق بمدى اعتماد حسب الطلب في التكوين الجامعي ،حيث اجمع المبحوثين في الجدول السابق على عدم اعتماد هذا المتغير في الجامعة وفي فتح التخصصات ويبين هذا الجدول انعكاس ذلك على الشهادة الجامعية ككل .

تبين وحدة التحليل رقم 1 وبأكبر نسبة 30.21% أن عدم إدراج مؤشر التكوين حسب الطلب الاجتماعي انعكس على خريجي الجامعات الذين يعانون من مشكل البطالة وذلك لغياب التوافق بين ما تنتجه الجامعة وما يطلبه سوق العمل والذي وصل إلى حاملي شهادة الدكتوراه .

أما وحدة التحليل رقم 3 فتبرر ان غياب مؤشر التكوين حسب الطلب أنتجت شهادة لا تعكس مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على الجانب النظري فقط ما أدى إلى غياب الكفاءة والمهارة عند خريج الجامعة وذلك بنسبة 14.01%.

وتبرر وحدتي التحليل رقم 2و4 وبنفس النسبة 13.75% رأت أن الشهادة والخريجين غير معترف بهم في سوق العمل وتغليب الكم على الكيف أدى إلى تراجع قيمة الشهادة الجامعية على ما كانت عليه في السابق والتي كانت تحمل مكانة وقيمة كبيرة في المجتمع وهذا لان الجامعة أصبحت تنتج بكثرة دون نوعية في التكوين .

-أما وحدة التحليل رقم 5 فأشارت إلى أن عدم إدراج مؤشر التكوين حسب الطلب كمبدأ أساسي في التكوين أدى إلى كثرة التخصصات غير المدروسة وغموضها نظرا لغياب التعريف بها عند الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين وحتى الوظيف العمومي فاغلب التخصصات جاءت لتلبية حاجة بعض الأساتذة فقط وإغفال ما يحتاجه المجتمع حيث وصل الأمر الى ان اسم مقياس في تخصص ما أصبح هو بحد ذاته تخصص قائم بذاته وذلك بنسبة 13.05%.

-وبررت وحدة التحليل رقم 6 إجابتها بان الشهادة الجامعية اليوم أصبحت تنافس نظيراتها في الدول الأوربية ذلك أن من أهم أهداف نظام ل م د هو تدويل الشهادة الجامعية ومنحها مقروئية أكثر من خلال إضفاء الطابع الدولي وتوحيد أنظمة التعليم العالي حتى يتسنى للكفاءات بالانتقال من جامعة إلى أخرى وذلك بنسبة 10.02%

-اما وحدة التحليل رقم 7 فرات أن مكانة الشهادة الجامعية مقترنة بالطريقة التي يسير بها نظام ل م د ككل فإذا نجح هذا النظام وهذا أمر بعيد المدى لان المؤشرات تنبئ بفشله فنه ينعكس على الشهادة باعتبارها مخرجة جامعية والعكس وما نراه اليوم من مشاكل فسينعكس على الجامعة ككل .

من خلال الجدول نستنتج ان اغفال التكوين حسب الطلب ادى الى خلق مشاكل عديدة انعكست على الشهادة الجامعية ونوعيتها ومكانتها وقيمتها العلمية :

-انتشار البطالة نظرا لكثرة خريجي الجامعة وعدم توافق بين ما تنتجه الجامعة وما يطلبه المجتمع .

-شهادات و خريجين غير معترف بهم في سوق العمل .

-تخصصات غير مدروسة وغامضة نتيجة عدم التعريف بها عند الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين.

شهادة لا تعكس مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على الجانب النظري فقط وانفصال بين محتوى البرامج وما يطلبه سوق العمل .

-تراجع قيمة الشهادة الجامعية وقيمتها مقارنة بما كانت عليه سابقا.

-المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د نتيجة الطريقة التي طبق بها اثرت على مستوى التكوين ونوعية الشهادة الجامعية .

جدول رقم 46:يبين ما اذا كان هناك اشراف دولي للاطروحات وعلاقته بالرتبة العلمية

الرتبة العلمية / وجود إشراف	أستاذ مساعد		أستاذ محاضر		أستاذ تعليم عالي		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم هناك إشراف دولي مشترك	00	00	01	0.27	00	00	01	0.14
ليس هناك اشرف دولي	278	100	359	98.63	81	94.18	718	98.62
احيانا	00	00	04	1.10	05	5.82	09	1.24
المجموع	278	100	364	100	89	100	728	100

أدرج هذا الجدول متغير الإشراف المشترك على الأطروحات الذي يعتبر مؤشر تطبيقي يهدف إلى تعزيز الحركية الدولية للطلبة والأساتذة خاصة منهم طلبة الدكتوراه

الذين هم في طور انجاز أطروحة دكتوراه– من اجل تشجيع البحث العلمي بين الجامعات وقد وضع هذا الجدول لمعرفة إذا تم الأخذ بهذا المؤشر في جامعتنا.

حيث ومن خلال الملاحظة الإحصائية للجدول تبين ان نسبة 98.62% من المبحوثين أكدوا عدم وجود إشراف دولي مشترك للأطروحات مقابل نسبة 1.24 منهم من قالوا أن هذا الإجراء يكون أحيانا وليس بصفة مطلقة أما نسبة 0.14% من المبحوثين فق رأوا أن هناك إشراف دولي مشترك للأطروحات .

وقد اعتمدنا على متغير الرتبة الأكاديمية كمتغير مستقل يؤثر على رأي الأستاذ حيث بلغت أعلى نسبة 100%عند الأساتذة المساعدين الذين قالوا بعدم وجود هذا الإجراء ،مقابل نسبة 98.63% من الأساتذة المحاضرين الذين نفوا أيضا وجود هذا الإجراء مقابل نسبة 94.18% عند أساتذة التعليم العالي الذين أكدوا على أن هذا الإجراء غير معمول به في جامعتنا إلا في حالات 5.82% من المبحوثين الذين أرجعوها إلى علاقات شخصية .

وقد برر المبحوثين الذين قالوا بوجود هذا الإجراء انه يرجع إلى علاقات بين الأستاذ والأساتذة الأجانب المتواجدين في مختلف الجامعات ،مما سهل عملية تنقل الطالب إلى الجامعات الأجنبية ولا يدخل ضمن أي اتفاقيات مسبقة كما أضاف المبحوثين أن هذا الإجراء كان معمول به في السابق أكثر مما هو عليه الآن .

من خلال الجدول نستنتج إجماع المبحوثين بمختلف رتبهم بعدم إدراج واعتماد مؤشر الإشراف الدولي المشترك للأطروحات واقتصاره في حالات ضئيلة جدا على علاقات شخصية بين الأستاذ المشرف وأخر من جامعة أجنبية .

جدول رقم 47: يبين ما إذا كانت الجامعة الجزائرية تستقطب طلبة أجانب كغيرها من الجامعات الاجنبية .

استقطاب الجامعة الجزائرية للطلبة الأجانب	ت	%
نعم هناك استقطاب	00	00
نوعا ما	30	4.12
ليس هناك استقطاب	698	95.88
المجموع	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة إذا كانت الجامعة الجزائرية اليوم وبعد تبني نظام ل م د تتمتع بالجاذبية العلمية للطلبة الأجانب واستقطابهم من مختلف الدول الذي يهدف إلى إضفاء الطابع الدولي على التعليم العالي ،حيث نجد نسبة 95.88% من المبحوثين من رأوا أن الجامعة الجزائرية لا تستقطب الطلبة الأجانب ولا تتميز بجاذبية علمية مقارنة بغيرها من الدول الأوربية المطبقة لنظام ل م د مقابل نسبة 4.12% من قالوا أن الجامعة الجزائرية تستقطب طلبة أجانب خاصة منهم الأفارقة وقد أوضحت دراسة فهيمة ديب في هذه النقطة أن الطلبة الأفارقة المتواجدين في المؤسسات الجامعية الجزائرية لم يكن هدفهم الجاذبية العلمية لهذه المؤسسات وإنما مجانية التعليم التي يتّسم بها التعليم العالي في الجزائر وان الحروب في بعض الأحيان أدت إلى هجرتهم والتحاقهم بمؤسساتنا ،إضافة لكونهم من دول افريقية فقيرة ومتخلفة اقتصاديا وعلميا وحتى فيها من يسوده المجاعات والحروب .

وعليه نستنتج أن الجامعة الجزائرية بالرغم من تبني نظام ل م د الذي يهدف إلى إضفاء الصبغة الدولية على أنظمة التعليم العالي وتحقيق الجاذبية العلمية التي تسهل تنقل الطلبة لم تسعى إلى توفير استراتيجيات تطبيقية لجذب الطلبة الأجانب وتحقيق الهدف حول حركية الطلبة وهذا الأمر ينطبق على الطلبة الأوربيين وبالتالي لا توجد أي اخطط مستقبلية لدعم تواجد الطالب الأجنبي وهذا بسبب أن الجامعة ليست مؤسسة ربحية .

جدول رقم 48:يبين ما إذا كانت الجامعة الجزائرية توفر شروط التكوين النوعي وعلاقته بمبدأ التكوين حسب الطلب

التكوين حسب الطلب / توفر شروط التكوين النوعي	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
نعم	00	00	00	00	00	00
لا	33	100	695	100	728	100
المجموع	33	100	695	100	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة تأثير مبدأ التكوين حسب الطلب على توفير شروط التكوين النوعي في الجامعة الذي ينعكس على نوعية الشهادة المقدمة وبالتالي على وجود طلب على حاملي الشهادات من مؤسسات المجتمع المحلي والدولي ،وكذا استقطاب طلبة أجانب آخرين لمواصلة دراستهم بها ،ممّا يساهم أيضا في اكتساب الجامعة ككل صيت عالمي يؤدي بالضرورة إلى الاعتراف المتبادل بالشهادات وبالجامعات ككل ،فقد تبين من خلال الجدول رقم 45 أن نسبة 85.87% من المبحوثين أكدوا على عدم اعتماد مؤشر التكوين حسب الطلب في الجامعة .

ومن خلال الجدول أعلاه تبين أن اغلب المبحوثين الذين قالوا بعدم اعتماد الجامعة على مبدأ التكوين حسب الطلب اجمعوا على أنها لا توفر شروط التكوين النوعي وذلك بنسبة 100% وهذه نتيجة حتمية ،فكيف تستطيع الجامعة توفير التكوين حسب الطلب في ظل علاقتها الانفصالية بالمجتمع؟

وقد برر المبحوثين ذلك أن الجامعة اقتصر دورها على توزيع الشهادات المتفاقمة سنويا دون الاهتمام بنوعية التكوين الذي تحتاجه المؤسسة المستخدمة ، فمحتوى التكوين لا علاقة له بسوق العمل ولا باحتياجات التنمية ،فحتى الطلاب أصبحوا يهتمون بالحصول على الشهادة دون مراعاة التكوين الذي يتلقونه ،فالتكوين لا يقتصر عما يقدّمه الأستاذ

فقط بل أيضا مجهود الطالب خاصة وان نظام ل م د ينصّ على أن 70%من الأعمال المقدمة هي من عمل الطالب

نستنتج من خلال الجدول أن :

-الجامعة أصبحت مصنعا للشهادات خاصة في ظل طريقة الانتقال الآلية بالديون فطغى الكم على الكيف وظهور مشكل عدم التوازن بين العرض والطلب أي بين ما تكوّنه الجامعة وما يحتاجه سوق العمل.

-غياب الرقابة والتقييم فالبرامج غير متجددة وتخصصات لا علاقة لها بما يطلبه المجتمع من حيث نوعية التكوين ولا من حيث التخصصات المفتوحة فقط لإرضاء ذاتية بعض الأساتذة .

-شروط التكوين النوعي يجب أن تبنى على أساس التواصل بين الجامعة والمحيط أي العمل في إطار نسقي متكامل .

-اقتصر عمل الجامعة على محاولة استيعاب الطلبة الجدد الذي فاق بكثير طاقتها الاستيعابية.

جدول رقم 49: يبين مدى تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين وعلاقتها بالتخصص.

وجود تفاعل / الكلية		نعم هناك تفاعل	ليست هناك تفاعل	نوعا ما	المجموع
العلوم الانسانية والاجتماعية	ت	07	80	09	96
	%	7.30	83.33	9.37	100
الحقوق والعلوم السياسية	ت	04	70	12	86
	%	4.65	81.40	13.95	100
العلوم اقتصادية	ت	05	82	13	100
	%	5	82	13	100
الاداب و اللغات	ت	00	80	00	80
	%	00	100	00	100
العلوم	ت	08	60	22	90
	%	8.89	66.66	24.45	100
الهندسة	ت	13	68	15	96
	%	13.55	70.83	15.62	100
التكنولوجيا	ت	06	76	08	90
	%	6.66	84.45	8.89	100
علوم ط والحياة	ت	08	71	11	90
	%	8.89	78.89	12.22	100
المجموع	ت	51	588	89	728
	%	7	80.78	12.22	100

وضع هذا الجدول لإعطاء حول مدى تفاعل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية مع أهداف نظام ل م د والتي يعدّ أهمها الاتجاه المهني الذي يعتبر معبرا هاما للتكفل بالخريجين حيث ومن خلال الجدول يتضّح جليا أن نسبة 80.78%من المبحوثين اجمعوا على عدم تفاعل مؤسسات المجتمع مع نظام ل م د مقابل نسبة 12.22% من رأت أن هناك تفاعل نوعا ما مقابل نسبة 7% التي رأت أن هناك تفاعل لمؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د ،وقد تم ربط هذا المؤشر بمتغير التخصص باعتبار أن العلوم التقنية اقرب للتكوين التطبيقي أي الخبرة التي يكتسبها الطالب أثناء التكوين ،حيث تبين أن :

-بلغت أعلى نسبة 100% في كلية الآداب واللغات من المبحوثين اجمعوا على انه ليس هناك تفاعل من طرف مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د .

-وتوالت النسب عند المبحوثين في كلية التكنولوجيا ب84.45% وكلية العلوم الاجتماعية ب83.33% الذين قالوا بعدم وجود تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين.مقابل نسبة 8.89% و9.37% من رأوا أنها نوعا مقابل 6.66% و7.30% من رأت أن هناك تفاعل .

-أما في كلية العلوم الاقتصادية فبلغت أعلى نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود تفاعل مع مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين مقابل نسبة 13% منهم رأت أن هناك نوعا ما تفاعل و5% من رأوا ان هناك تفاعل .

-في حين بلغت أعلى نسبة في كلية الحقوق ب81.40% عند المبحوثين الذين رأوا عدم وجود تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د مقابل 13.95% من المبحوثين رأوا وجود نوعا ما تفاعل في حين ان نسبة 4.65% من المبحوثين قالوا بوجود تفاعل .

-اما كلية العلوم الطبيعية والحياة فبلغت اعلى نسبة عند المبحوثين الذين قالوا بعدم وجود تفاعل مؤسسات المجتمع مع اهداف نظام ل م د مقابل نسبة 68% في كلية الهندسة ونسبة 78.89% في كلية الهندسة .

وقد ارجع المبحوثين ذلك الى عدة اسباب ترجع لكون المؤسسات كشريك اقتصادي واجتماعي لم تكن حاضرة اثناء تبني سياسة التعليم العالي الجديدة ل م د ما يؤكد جليا

انفصال وانغلاق الجامعة عن محيطها فهي جاهلة لأهداف هذا النظام ومبادئه والتخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات فكيف بالتوظيف ؟ وإذا كان هناك تفاعل حقا كيف نفسر غياب التكوين الميداني ؟والتكوين على أساس الطلب ...الخ من المؤشرات التي تبرر وجود تفاعل .

-العدد الكبير للطلبة يعتبر من أهم المشاكل التي تجعل المؤسسات غير قادرة على استيعاب هذه العدد فالعرض لا يوافق الطلب إضافة لكون التكوين لا يخدم ما تحتاجه المؤسسات ،فالجامعة تكوّن عشوائيا وليس بطريقة مخصص لها .

وبالتالي نستنتج إجماع المبحوثين وبمختلف التخصصات على عدم وجود أي تفاعل من طرف مؤسسات المجتمع لاستيعاب والتكفل بالخريجين .

جدول رقم 50:يبين مساهمة التكوين في ظل نظام ل م دفي الرفع من مستوى التكوين العلمي للطالب وعلاقته بالاقدمية .

الاقدمية / مساهمة التكوين في الرفع من المستوى العلمي	10-5		15-10		20-15		25-20		+25		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
نعم ساهم	11	12.80	09	4.47	15	10.20	20	10.20	10	10.20	65	8.92
نوعا ما	13	15.11	17	8.45	35	23.80	23	11.73	13	13.26	101	13.88
لم يساهم	62	72.09	175	87.08	97	66	153	78.07	75	76.54	562	77.20
المجموع	86	100	201	100	147	100	196	100	98	100	728	100

وضع هذا الجدول لمعرفة ما إذا ساهم نظام ل م د في الرفع من المستوى التكويني للطالب الجامعي على اعتبار أن الهدف من الإصلاح هو تحقيق تكوين نوعي وقد تم ربطه بمتغير الاقدمية باعتبارها تؤثر في رأي المبحوثين الذين عايشوا النظامين تمكنهم من ملاحظة مستوى الطالب التكويني حيث ومن خلال الجدول نلاحظ أن نسبة77.20% رأوا أن نظام ل م د لم يساهم في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي مقابل نسبة 13.88% رأوا بأنه نوعا ما ساهم مقابل 8.92% وبإرجاع المبحوثين إلى سنوات اقدميهم نجد أن :

بلغت أعلى نسبة عند المبحوثين عند فئة 10-15 بنسبة 87.08% الذين رأوا أن نظام ل م د لم يساهم في تحقيق نوعية التكوين الجامعي مقابل نسبة 78.07% عند المبحوثين في فئة اقدمية 20-25 الذين وجدوا أيضا أن نظام ل م د لم يساهم في الرفع من مستوى التكوين مقابل 76.54% عند المبحوثين في فئة 25+ أكدوا أن نظام ل م د لم يحقق نوعية التكوين مقابل 66% في فئة 15-20 أيضا رأوا عدم مكن نظام ل م د من تحقيق جودة في التكوين الجامعي للطالب .

وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى الطريقة الارتجالية التي طبق بها نظام ل م د والتي لم تراعى فيها خصوصية المجتمع والجامعة الجزائريين لأنه أولا مستورد وليس نابعا منها وثانيا لأنه لم يكيف ،فكل نظام تعليمي لابد أن يبنى حسب ثقافة المجتمع وفلسفته كما ن هذا النظام يحتاج إلى إمكانيات من أساتذة للتأطير ومتابعة الطلبة ،الانترنت ،الحاسوب ،الهياكل القاعدية فالأساتذة لا زالوا يشتكون من عدم توفر القاعات للتدريس والموجود منها لا تتوفر على ابسط المؤثرات في ظل عدد الطلبة 50طالب في الفوج .

إضافة إلى الشراكات التي تقيمها الجامعة مع محيطها والتي لم يظهر لها اثر في الوسط العلمي لا من حيث إيجاد أماكن لتربص الطلبة ولا من حيث مساهمتها في إيجاد فرص عمل لهم مقابل سنوات التدريس القصيرة التي زادت من تدهور المستوى التكويني الجامعي .

فنظام ل م د لم يحقق نوعية التكوين بسبب الطريقة التي طبق بها وهذا بإجماع جميع المبحوثين بمختلف سنوات تدريسهم والذين عايشوا النظامين القديم و الجديد.

جدول رقم 51:يبين ما إذا الشهادة الجامعية أصبحت مطابقة للمعايير العالمية.

مطابقة الشهادة الجامعية للمعايير	ت	%
نعم مطابقة	175	24.04
لا غير مطابقة	553	75.96
المجموع	728	100

يعتبر تدويل الشهادة الجامعية والاعتراف المتبادل بها أهم أهداف نظام ل م د في مختلف مراحله التاريخية ،والذي على أساسه تم تبنيه في العديد من الجامعات في الدول المختلفة ومن هذا المنطلق جاء هذا الجدول لمعرفة ما إذا حققت الجامعة الجزائرية هذا الهدف .

و من خلال القراءة الإحصائية تبين ان نسبة 75.96% من المبحوثين أكدوا أن الشهادة الجامعية أصبحت مطابقة للمعايير العلمية مقابل نسبة 24.04% أكدوا أنها كذلك .

وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى المشاكل المختلفة التي يعاني منها نظام ل م د في توحيد البرامج والمقاييس والأرصدة لمختلف الوحدات على المستوى الوطني والتي أسقطوها على الصعيد الدولي فالطالب يجد نفسه ناجحا في جامعة أ وإذا ما أراد استكمال دراسته في جامعة ب يجد نفسه راسبا فلا أرصدة مطابقة هذا من جهة كما انه مجبر في بعض الأحيان إعادة دراستها من جديد ،ونظرا اختلاف مبررات الإجابة عند المبحوثين ارتأينا وضع جدول موالي .

جدول رقم 52:يوضح مبررات إجابة المبحوثين حول ما إذا أصبحت الشهادة الجامعية مطابقة للمعايير الدولية .

فئة الموضوع:مبررات إجابة المبحوثين حول مطابقة الشهادة			
رقم الوحدة	فئة الموضوع	ت	%
1	نظام لتدويل أنظمة التعليم العالي بالتالي فهو يسمح للشهادة الجامعية بالتموقع عالميا أيضا	108	14.83
2	مستوى التكوين لا يعكس حقيقة الشهادة المتحصل عليها و معايير التكوين بعيدة عن العالمية	127	17.45
3	بعض الشهادات فقط في بعض التخصصات التقنية	85	11.67
4	المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د تحول دون منح الشهادة الجامعية صفة العالمية	132	18.13
5	كثيرا ما يطلب من الطالب الجامعي إعادة التكوين في بعض المقاييس ولذلك لا يمكن القول بعالمية الشهادة	100	13.75
6	لازالت هناك عراقيل حول انتقال الطلبة لاستكمال الدراسة	93	12.77
7	ترتيب الجامعات الجزائرية ككل يعطي صورة غير مشرّفة لموقع الشهادة	34	4.67
8	عدم تبادل الكفاءات للتكوين في الجامعات الجزائرية ادى الى غياب معايير التصنيف العالمي	21	2.88
9	مكانة الشهادة الجامعية محليا ووطنيا خير دليل على مكانتها دوليا	28	3.85
	المجموع	728	100

يمكننا هذا الجدول من الوقوف عند مبررات الإجابات المتعلقة بما إذا أصبحت الشهادة الجامعية مطابقة للمعايير الدولية حيث أعطى تحليل الإجابات 9 وحدات تحليلية حيث تبين وحدة التحليل رقم 4 و بأكبر نسبة 18.15% ان المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د تحول دون منح الشهادة الجامعية صفة العالمية فمشاكل الحجم الساعي و حساب الأرصدة وكيفية التقييم فنظام ل م د منح الحرية للأساتذة في فتح التخصصات التي لها علاقة بالمجتمع المحلي فما كان أمامهم سوى تلبية الهدف فأصبح كل أستاذ يملك فكرة يحولها إلى تخصص وأصبحت كل جامعة متفردة بتخصصات ومقاييس

وأرصدة معينة ،وأصبح الطالب الناجح في جامعة إذا ما أراد الانتقال لاستكمال دراسته في جامعة ب وجد نفسه راسبا كما أن الطلبة الذين تخرّجوا اليوم بشهادات جامعية إذا ما أرادوا العودة إلى الجامعة واستكمال دراستهم وجدوا أنفسهم راسبين...الخ من المشاكل التي عانى ولا زال يعاني منها نظام ل م د على المستوى الوطني فكيف الحال بالمستوى الدولي؟.

أما وحدة التحليل رقم 2 فرأت أن مستوى التكوين لا يعكس حقيقة الشهادة المتحصل عليها و معايير التكوين بعيدة عن العالمية وهذا بنسبة 17.45 %،أما وحدة التحليل رقم 1 فبررت إجابتها بان نظام ل م د هو نظام لتدويل أنظمة التعليم العالي بالتالي فهو يسمح للشهادة الجامعية بالتموقع عالميا كما انه أصبحت هناك شهادة واحدة هي ليسانس ماستر دكتوراه أيضا وذلك بنسبة 14.83%.

اما وحدة التحليل رقم 5 وبنسبة 13.75%فترى انه غالبا ما يطلب من الطالب إعادة التكوين من سنة إلى سنتين في حالة التحاقه بجامعة أجنبية أخرى بالتالي لا يمكن القول بعالمية الشهادة .

في حين بررت وحدة التحليل رقم6 إجابتها انه لا زالت هناك عراقيل تمنع الطلبة من التنقل إلى الجامعات الأجنبية لاستكمال دراستهم وذلك بنسبة 12.77% .

اما وحدة التحليل رقم 7 وبنسبة 4.67% رأت أن موقع الشهادة الجامعية بالنسبة للجامعات الأخرى خير دليل على واقع وموقع الشهادة الجامعية ،أما وحدة التحليل رقم 8 وبنسبة 2.88%فرات انه عدم تبادل الكفاءات للتكوين أدى إلى غياب معايير التصنيف فنظام ل م د يطلب تبادل خبرات أساتذة بين الجامعات الأجنبية أيضا البرامج التعليمية إضافة إلى العديد من المؤشرات ...في حين استدّلت وحدة التحليل رقم 9 وبنسبة 3.83% بمكانة الشهادة الجامعية على المستوى الوطني و أسقطتها على المستوى العالمي.

والنتيجة المتوصل إليها انه بالرغم من تبني نظام تعليم عالمي يتسم بالعالمية إلا أن الشهادة الجامعية لازالت غير معترف بها وهذا راجع للطريقة التي يسير بها نظام ل م د وهذا ما قادتنا لضرورة معرفة الأهداف التي حققتها الجامعة الجزائرية منذ تبني نظام ل م

جدول رقم53:يبين ما اذا حققت الجامعة الجزائرية الأهداف التي سطرتها عند تبني نظام ل م د:

مدى تحقيق الجامعة الجزائرية للأهداف التي سطرتها	ت	%
نعم حققت	00	00
نوعا ما	08	1.10
لم تحقق	720	98.90
المجموع	728	100

يأتي هذا الجدول كحوصلة لمختلف الجداول السابقة ويبين ما إذا حققت الجامعة الجزائرية الأهداف التي سطرتها منذ تبني السياسة التعليمية الجديدة ل م د حيث تبين من خلال الجدول أن نسبة 98.90% من المبحوثين أكدوا على عدم وصول الجامعة الجزائرية إلى تحقيق الأهداف التي سطرتها مع السياسة الإصلاحية الجديدة ل م د مقابل نسبة 1.10% من أجابوا ب نوعا ما وتم وضع الجدول الموالي لمعرفة مبررات الإجابة للمبحوثين

جدول رقم 54:يبين تبرير إجابات المبحوثين حول ما إذا حققت الجامعة الجزائرية للأهداف المسطرة

فئة الموضوع:مبررات إجابات المبحوثين حول تحقيق الجامعة الجزائرية للأهداف المسطرة			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	ت	%
1	حققت الهدف الكمي وليس الكيفي وبالتالي وضعت نفسها في ورطة	120	16.48
2	حققت الرداءة في التكوين	101	13.87
3	اعتماد نظام تعليمي دون دراسة وتقييم فلم يصلنا شيء من هذا	45	6.18
4	مزال نظام ل م د في مرحلة انتقالية ولم يطبق لحد الآن كما هو مشرّع لذلك لم تحقق النتائج	20	2.75
5	لم تظهر اية آثار ايجابية لحدّ الآن لانه طبق بنفس الطريقة القديمة	80	10.99
6	غيرنا النظام ولم نغير الذهنيات	30	4.12
7	القانون شيء والتطبيق شيء أخر	75	10.30
8	منتوج الجامعة لا يوحي باي جديد في مجال التعليم العالي	80	10.99
9	نتيجة حتمية لعدم مراعاة خصوصية المجتمع والجامعة الجزائرية	60	8.25
10	سياسة الدولة لم تأخذ بعبن الاعتبار الجامعة	95	13.05
11	المشاكل التي تعرفها الجامعة لا تسمح بتحقيق الأهداف المرجوة	22	3.02
	المجموع	728	100

يبرر هذا الجدول إجابات المبحوثين حول ما إذا حققت الجامعة الجزائرية الأهداف المرجوة من تطبيق نظام ل م د الذي يسعى إلى توثيق الصلة بين الجامعة والمجتمع وسوق العمل من خلال انه يأخذ بعين الاعتبار التكوين الذاتي للطالب الجامعي وربطه بالميدان أكثر من خلال التربصات الميدانية الناتجة عن الشراكة بين الجامعة مؤسسات المجتمع ،إضافة لتسهيل حركية تنقل الطلبة واستكمال دراستهم بالجامعة التي يريدون من خلال إعطاء الشهادة الجامعية مقروئية أكثر على المستوى المحلي والوطني والدولي وقد تمّ استخراج 11 وحدة من خلال تحليل كافة الإجابات التي تدور كلها حول عدم تمكن الجامعة من تحقيق الأهداف التي سطرتها عند تبني نظام ل م د.

فبدءا بوحدة التحليل رقم 1وبنسبة 16.45 التي رأت أن الجامعة الجزائرية حققت الهدف الكمي من خلال التكوين العشوائي وسياسة الانتقال الآلي التي سهلت عملية تخريج العديد من الطلبة على حساب الهدف الكيفي وبالتالي فتحت الجامعة على نفسها أزمة حقيقية تتمثل في عجز المجتمع على استيعاب كل المخرجات على استيعاب كل المخرجات إضافة إلى ارتفاع مؤشر البطالة .

ووحدة التحليل رقم 2 وبنسبة 13.87% تشير إلى أن الجامعة حققت الرداءة في التكوين كنتيجة حتمية لسياسة تطبيق ل م د،أما وحدة التحليل رقم 10وبنسبة 13.05% ترى أن سياسة الدولة لم تأخذ بعين الاعتبار خصائص الجامعة عند تطبيق نظام ل م د فنظام ل م د طبق بطريقة ارتجالية مفروضة تبرز تبعية فكرية تربوية اقتصادية سياسية للدول الغالبة .

أما وحدتي التحليل 5 و 8 وبنسب متساوية تبرر إجابتها بأنه لم تظهر أيه آثار ايجابية لحد الآن لان النظام في حد ذاته يسير بطريقة كلاسيكية قديمة لا توحي بآي جديد أو انتقال في مجال التعليم العالي وذلك بنسبة 10.99%.

وبررت وحدة التحليل رقم 9 وبنسبة 8.25% إجابتها بأنها نتيجة حتمية لعدم مراعاة خصوصية المجتمع والجامعة الجزائرية أثناء تطبيقه ،فكل نظام تربوي يجب أن يبنى حسب ثقافة المجتمع وفلسفته فهذا الشرط لم يراعى لان التغيير لا يأتي بقرارات سياسية وإنما يفترض ان يحدثه المجتمع لان الهندسة لكل شيء يجب ان تكون وليدة البيئة التي تتهندس فيها لان لكل مجتمع خصوصياته الثقافية والاجتماعية وبيئتنا لم تكن مؤهلة مع هذه الإصلاحات لعدم توفر الظروف الملائمة لها .

وتضيف وحدة التحليل رقم 7وبنسبة 10.30% ان القانون شيء وما يطبق شيء أخر فيما يخص حساب الأرصدة ،عملية الانتقال ،المقاصة والتعويض ...الخ ،أما وحدة التحليل رقم 4 بررت إجابتها انه مزال في مرحلة انتقالية ولم يطبق لحد الآن كما هو مشرّع وذلك بنسبة 2.75% أما وحدة التحليل رقم 6 وبنسبة 4.12% فتبرر إجابتها بأننا

غيرنا النظام ولم نغير الذهنيات للعمل وفق هذا النظام أما وحدة التحليل رقم 11 فترى أن المشاكل التي تعرفها الجامعة الجزائرية لا تسمح بتحقيق الأهداف المرجوة .

جدول رقم 55:يبين رؤية المبحوثين لآفاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية :

فئة الموضوع:افاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية			
رقم الوحدة	وحدة التحليل	ت	%
1	يجب إعادة النظر فيه وفي طريقة تطبيقه وإفساح المجال للأساتذة الأكفاء للتسيير	285	39.15
2	تغيير الذهنيات وتقييم كل عمل ويجزى كل حسب مجهوده	40	5.50
3	سيؤدي الى نفس نتائج نظام الكلاسيكي لانعدام آليات التقييم الموضوعية ومتطلبات المرحلة الحالية وبالتالي نتائج مرتبطة بكمية الطلبة المتخرجين على حساب النوعية والمستوى التكويني	91	12.50
4	يمكن أن يتحسن بتوفير المحيط الملائم له و تقييمه دوريا وتحسينه باستمرار لأنه يمكن أن يكون ناجحا إذا توفر الجو المنسب له	125	17.17
5	الأفاق غامضة وغير واضحة	109	14.97
6	سيتخلى عنه عما قريب والدليل العودة إلى توحيد البرامج التعليمية	33	4.53
7	يجب التعديل والإصلاح بطريقة فعلية	25	3.43
8	يؤول للفشل	20	2.75
	المجموع	728	100

يقدّم هذا الجدول رأي المبحوثين حول آفاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية وبعد تحليل إجابات المبحوثين لوحظ أن بعضها يحمل النظرة التشاؤمية حول مستقبل الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،وبعضها قدّم وجهة نظر تفاؤلية واقتراحات للخروج بنتائج مرضية .

فبدءا بوحدة التحليل رقم 1 وبنسبة 39.15% الذي رأى المبحوثين بضرورة إعادة النظر في طيفية تطبيق نظام ل م د وإفساح المجال أمام الأساتذة الأكفاء للتسيير باعتباره الفاعل المحرّك للعملية التكوينية ،حيث أن تهميشهم ينعكس سلبا على مردود الجامعة والنظام التعليمي ، وتصّب وحدة التحليل رقم 4زبنسبة 17.17% في نفس التوجه

الايجابي نوعا ما حيث ترى انه يمكن أن يتحسن بتوفير المحيط الملائم له من هياكل قاعدية تعليمية وإمكانات بيداغوجية مادية وبشرية وفسح المجال أمام مؤسسات المجتمع للتفاعل مع الجامعة ،كما نفس الوحدة فكرة التقييم دوريا كشرط حيث يتم تثمين الايجابي ومعالجة السلبي حتى يمكن الجامعة من تحقيق أهدافها وتحسينه باستمرار لأنه يمكن أن يقدّم نتائج ايجابية .

أما وحدة التحليل رقم 5 وبنسبة 14.97% فترى أن آفاق الجامعة الجزائرية ونظام ل م د غامضة وغير واضحة ،فيما ترى وحدة التخليل رقم 3 أن أفاق نظام ل م د في الجامعة سيؤدي إلى نفس نتائج النظام الكلاسيكي القديم لانعدام آليات التقييم الموضوعية ومتطلبات المرحلة الحالية أين أصبحت نتائجه مرتبطة بكمية الطلبة على حساب النوعية والمستوى التكويني .

أما وحدة التحليل رقم 2 وبنسبة 5.50% فتطرح أيضا فكرة التقييم وضرورة تغيير الذهنيات حول هذا النظام ،أما وحدة التحليل رقم 6 فترى أن هذا النظام سيتخلى عنه عما قريب والدليل هو العودة إلى توحيد البرامج التعليمية في كل الجامعات وهو ما يتنافى مع نظام ل م د وذلك بنسبة 4.53% .

فيما تقدّم وحدة التحليل رقم 7 انه يجب التعديل والإصلاح بطريقة فعلية وذلك بنسبة 3.43%، و نسبة 2.75% من المبحوثين قالوا بان النظام يؤول للفشل .

اذا من خلال إجابات المبحوثين وتحليلها نستنتج ا نظام ل م د يحتاج الى إجراءات فعلية وجادة تتوافق مع فلسفته من جهة وخصوصية المجتمع والجامعة من جهة أخرى منها تقيين المرحلة الحالية من تطبيق نظام ل م د وتحسين ما يجب تحسينه للمراحل القادمة .

❖ تحليل الفرضية الرابعة:

تنصّ هذه الفرضية على أن الطلب على حاملي الشهادات الجامعية هو الذي يحدد موقع الشهادة الجامعية، من خلال العلاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل ،والذي ينتج عنه نوعية التكوين المقدم أيضا ،مما يمنح الشهادة

الجامعية مقروئية أكثر على المستوى المحلي والوطني والدولي أيضا من خلال إدراج المتغيرات الوطنية والدولية ضمن عملية التكوين .الذي ينعكس على قيمة الشهادة الجامعية وعل الجامعة ككل .

يبين الجدول رقم 44 الذي وضع لمعرفة العلاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل باعتبار أن نظام ل م د أعطى فرصة لإقامة هذه العلاقة وتثمينها وفتح هذه التخصصات بناء على حوار مع مؤسسات المجتمع لمعرفة طبيعة التخصصات التي يحتاجها حتى تجد الشهادة الجامعية فيما بعد مكانتها داخل سوق العمل فنجد إجماع كلي للمبحوثين في مختلف التخصصات على عدم وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة على مستوى الكليات وما يحتاجه سوق العمل وذلك لعدّة أسباب :

- غياب الحوار بين الجامعة ومؤسسات المجتمع نتيجة القطيعة بين الجامعة والمجتمع ككل .
- نظام ل م د لا يزال غامضا بالنسبة لمؤسسات المجتمع الاجتماعية ،الاقتصادية،والخدماتية .
- تخصصات غير مدروسة وغير معترف بها لأنها لا تعكس ما يحتاجه المجتمع .
- الشهادة لا تحمل الكفاءة المطلوبة .
- عدم وجود تنسيق بين الجامعة والقطاعات الموجودة .

ويبين الجدول رقم 45 مدى اعتماد مبدأ التكوين حسب الطلب في التكوين الجامعي وفتح التخصصات حيث تبين من خلاله أن هذا المؤشر غائب وبنسبة 85.47%،مما خلق مشكل التوافق بين ما تنتجه الجامعة من مخرجات مع سوق العمل وقد بين الجدول رقم 46 انعكاس ذلك على الشهادة الجامعية حيث أن إغفال مؤشر التكوين حسب الطلب أدى إلى خلق مشاكل عديدة انعكست على مكانة الشهادة الجامعية وقيمتها العلمية من حيث :

- انتشار البطالة نظرا لتفاقم عدد خريجي الجامعات وعدم وجود توافق بين ما تنتجه هذه الأخيرة وما يطلبه المجتمع .

- شهادات وخريجين غير معترف بهم في سوق العمل .
- تخصصات غامضة وغير معروفة عند الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين .
- شهادة لا تعكس مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على الجانب النظري فقط حيث ان التكوين حسب الطلب يوفّر تربصات تطبيقية ميدانية للطلبة .
- انفصال بيم محتوى البرامج وما يحتاجه سوق العمل .
- تراجع مكانة الشهادة الجامعية وقيمتها مقارنة بما كانت عليه سابقا .

ويوضح الجدول رقم 47 الذي يعتبر مؤشر تطبيقي يهدف إلى تعزيز حركية الطلبة والأساتذة وخاصة منهم طلبة الدكتوراه (الذين هم في طور تحضير الدكتوراه) من اجل تشجيع التعاون العلمي بين الجامعات حيث ومن خلاله أشارت نسبة 98.62% أن عملية الإشراف الدولي المشترك ليست معمول بها إلا ما تعلق بالعلاقات الخاصة للأساتذة الجزائريين وأساتذة من جامعات أجنبية .

ويقدم الجدول رقم 48الذي وضع لمعرفة ما إذا كانت الجامعة الجزائرية وبعد تبني نظام ل م د تتمتع بالجاذبية العلمية للطلبة الأجانب واستقطابهم من مختلف الدول باعتبارها هدف يرمي إليه نظام ل م د فقد صرّح المبحوثين وبنسبة 95.88% أن الجامعة الجزائرية لم تصل إلى هذا المستوى سوى ما يتعلق بالطلبة الأفارقة الذين جذبتهم مجانية التعليم الذي يتسّم به التعليم العالي في الجزائر ولم تسعى إلى توفير أي استراتيجيات تطبيقية لجذب الطلبة وهذا ما يؤكده الجدول رقم 49 الذي اعتمد على معرفة مدى توفّر الجامعة الجزائرية على شروط التكوين النوعي الذي ينعكس على نوعية الشهادة المقدمة للطالب فيما بعد والذي تفتح له مجالا للتنافس عليه واستقطابه وأيضا استقطاب طلبة أجانب لإكمال دراستهم ولما لا مما يسهم في إكساب الجامعة ككل صيت عالمي يؤدي إلى الاعتراف المتبادل بالشهادات فيما بينها حيث تبين من خلاله أن نسبة 100% اجمعوا على عدم توفر الجامعة الجزائرية على شروط التكوين النوعي واقتصر دورها على توزيع الشهادات المتراكمة سنويا دون الاهتمام بنوعية التكوين المقدّم فمستوى الطالب بعيد عما يطلبه المجتمع

-محتوى لا علاقة له بسوق العمل ولا باحتياجات التنمية فحتى الطلاب أصبحوا يهتمون بالحصول على الشهادة دون مراعاة التكوين الذي يتلقونه فالتكوين لا يقتصر على عمّا يقدمه الأستاذ فقط بل أيضا على مجهود الطالب خاصة وان نظام ل م د ينصّ على أن 70% من الأعمال المقدمة من عمل الطالب .

-الجامعة أصبحت مصنعا للشهادات خاصة في ظل طريقة الانتقال الآلية بالديون فطغى الكم على الكيف وظهر مشكل عدم التوازن بين العرض والطلب بين ما تكونه الجامعة وما يحتاجه سوق العمل .

-غياب الرقابة والتقييم فالبرامج غير متجددة وتخصصات لا علاقة لها بما يطلبه المجتمع فقط لإرضاء ذاتية الأساتذة .

-شروط التكوين النوعي يجب أن تبنى على أساس التواصل بين الجامعة والمحيط أي العمل في إطار نسقي متكامل .

اقتصر دور الجامعة أيضا على محاولة استيعاب الطلبة الجدد الذي فاق بكثير طاقتها الاستيعابية فهي لم تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المطلوبة كما أنها اكتفت بمهمة التدريس فقط مما ساهم في انغلاقها عن المجتمع وإهمال مهمة البحث العلمي التي تعتبر ابرز وظائفها .

أما الجدول رقم 50 فقد تناولنا به مدى تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين باعتبار أن الاتجاه الوظيفي الذي يعتبر معبرا هاما للتكفل بالخريجين حيث أبرزت نسبة 97.25% من المبحوثين إلى عدم وجود تفاعل بين مؤسسات المجتمع والجامعة ممّا يؤكد على ما تم التوصل إليه في الجداول السابقة ويعود ذلك إلى أسباب أهمها :

-إغفال دور المؤسسات كشريك في العملية التكوينية أثناء تطبيق السياسة التعليمية الجديدة ل م د فهي جاهلة للنظام وفلسفته وأهدافه فكيف بالتوظيف ؟

-العدد الكبير للطلبة من أهم المشاكل التي تجعل المؤسسات غير قادرة على استيعابهم فالجامعة تكوّن عشوائيا غير مخطط لها.

في حين الجدول رقم 51 يبين مدى مساهمة نظام ل م د في رفع مستوى التكوين العلمي والتكويني على اعتبار أن الهدف منه هو تحقيق جودة التكوين الجامعي حيث اجمع المبحوثين وبنسبة 94.10% أن نظام ل م د لم يسهم في الرفع من المستوى التكويني وقد ارجع المبحوثين ذلك إلى :

-الطريقة الارتجالية التي طبق بها نظام ل م د والتي لم تراعى فيها خصوصية المجتمع والجامعة الجزائريين لأنه أولا نظام مستورد وليس نابعا منها وثانيا لأنه لم يكيّف فكل نظام تعليمي لابد أن يبنى حسب ثقافة المجتمع .

-كما انه يحتاج إلى إمكانيات من أساتذة للتأطير ومتابعة الطلبة ،الانترنت ،الحواسيب ،الهياكل القاعدية ...الخ .

-الشراكات التي من المفترض أن تقيمها الجامعة مع محيطها لم يظهر لها أي اثر في الوسط الجامعي لا من حيث إيجاد أماكن لتربص الطلبة ولا من حيث إيجاد فرص عمل لهم.

-ويحاول الجدول رقم 52 العودة إلى المؤثرات الدولية لنحاول من خلاله معرفة ما إذا كانت الشهادة الجامعية في ظل المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د والتي أسفرت عنها الجداول السابقة معترف بها عالميا ذلك أن تدويل الشهادة الجامعية والاعتراف المتبادل بها من أهم الأهداف التي جاء بها نظام ل م د في مختلف مراحله التاريخية حيث ان نسبة 75.96% من المبحوثين اجمعوا أن الشهادة الجامعية لا تتطابق مع نظيراتها في الدول الأخرى وقد برر المبحوثين إجاباتهم في الجدول رقم 52 ب:

-نظام ل م د نظام لتدويل الشهادات يسمح للشهادة الجامعية بالتموقع عالميا .

-مستوى التكوين لا يعكس حقيقة الشهادة المتحصل عليها ومعايير التكوين بعيدة عن العالمية .

-المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د تحول دون منح الشهادة الجامعية صفة العالمية .

- كثيرا ما يطلب من الطالب الجامعي إعادة تكوينه في بعض المقاييس ولذلك لا يمكن القول بعالمية الشهادة .

- لازالت هناك عراقيل حول انتقال الطلبة لاستكمال دراستهم في الجامعات الأجنبية .

-ترتيب الجامعات الجزائرية يعطي صورة واضحة عن موقع الشهادات الجامعية .

-عدم استقطاب وتبادل الكفاءات للتكوين في الجامعات الجزائرية أدى إلى تراجع قيمة الشهادة عالميا .

-وكحوصلة لما جاء في الجداول السابقة يبين الجدول رقم 54 ما اذا حققت الجامعة الجزائرية الأهداف التي سطرتها عند تبني نظام ل م د حيث بينت نسبة 98.90% من المبحوثين على أن السياسة الإصلاحية الجديدة ل م د وبالطريقة المطبقة لم تحقق الأهداف التي ترمي إليها ،وبرر المبحوثين إجابتهم في الجدول رقم 55 حيث صرّحوا بان :

-الجامعة الجزائرية حققت الهدف الكمي وليس الكيفي وبالتالي وضعت نفسها في ازمة حقيقية .

-حققت الجامعة الجزائرية الرداءة في التكوين .

-القانون شيء والتطبيق شيء آخر .

-نتيجة حتمية لعدم مراعاة خصوصية المجتمع والجامعة الجزائريين .

-سياسة الدولة لم تأخذ بعين الاعتبار الجامعة.

ويختتم الجدول رقم 56 المحور الرابع حول رأي المبحوثين لآفاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية حيث اجمعوا على ضرورة إعادة النظر في طريقة تطبيقه وتوفير المحيط الملائم له وتقييمه حتى تتمكن من الخروج بنتائج ايجابية .

وعليه ومن خلال تحليل مؤشرات الخاصة بمتغيري الفرضية الرابعة يمكن القول أن الطلب على حاملي الشهادات الجامعية يحدد موقع الشهادة الجامعية وعليه فان الفرضية الرابعة قد تحققت.

الفصل السابع:

عرض وتحليل نتائج المقابلات.

تمهيد

1:عرض وترجمة إجابات السؤال الأول

2:عرض وترجمة إجابات السؤال الثاني

3:عرض وترجمة إجابات السؤال الثالث

4:عرض وترجمة إجابات السؤال الرابع

5:عرض وترجمة إجابات السؤال الخامس

6:عرض وترجمة إجابات السؤال السادس

7:عرض وترجمة إجابات السؤال السابع

8:عرض وترجمة إجابات السؤال الثامن

9:عرض وترجمة إجابات السؤال التاسع

10:عرض وترجمة إجابات السؤال العاشرة

11:عرض وترجمة إجابات السؤال الحادي عشر

12:عرض وترجمة إجابات السؤال الثاني عشر

الاستنتاج العام

تمهيد:

نلجأ إلى تقنية تحليل المحتوى عندما نريد تحليل البيانات التي تم جمعها باستعمال تقنية المقابلة ،وعند تحليل الأجوبة التي تم الحصول عليها من الأسئلة المفتوحة في الاستمارة...

ويعرض هذا الفصل من الدراسة آراء المبحوثين حول محاور الدراسة من الجانب المحلي والجانب الدولي ،ويحتوي المحور الأول على متغير البرامج التعليمية ومدى ارتباطها بالمحيط المحلي وكيفية تكييفها مع المتغيرات المحلية والدولية أيضا ما تعلق بتبادل الخطط والبرامج التعليمية بين الجامعات الوطنية والدولية ،كما تطرق المحور الثاني إلى البحث العلمي ومعرفة مدى استثمار نتائج البحث العلمي في تنمية وخدمة المجتمع وركزت على عمل المخابر باعتبارها المسؤولة عن البحث العلمي اليوم بدرجة كبيرة واختتم المحور باقتراحات لتفعيل البحث العلمي أيضا محور المرافقة البيداغوجية ومفهومها والإجراءات المتعلقة بها وأيضا اقتراحات لتفعيلها واختتمت المقابلات بمحور الشهادة الجامعية ومعرفة واقعها على المستوى المحلي والدولي من خلال معرفة مدى وجود تناسق بين التخصصات الموجودة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل أيضا مدى عالمية الشهادة الجامعية الجزائرية

وعلى هذا الأساس تم تناول كل سؤال في الحالات الحادي عشر من خلال عرض المقاطع الدالة والتي لها علاقة بالسؤال المطروح وبفرضيات الدراسة وترجمتها وإعطاء حوصلة في أخر كل سؤال مع عرض أوجه التشابه والاختلاف حسب كل حالة ،وقد اعتمد التحليل على وحدة القياس "المقطع"،ووحدة السياق الفكرة والمعنى و وحدة العد "التسجيل"

عرض وترجمة مقاطع السؤال الأول:

ما رأيك في البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د من حيث ارتباطها مع احتياجات المجتمع ؟

الحالة الاولى س1 :نائب عميد لما بعد التدرج والبحث العلمي ،كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ،جامعة البليدة 2.

مستحدثة ؟؟؟"*لا مكاش منها هاذ مستحدثة"* généralement *كي يكون عندك ماستر مهني* """كي يكون عندك ماستر مهني ماشي دكتوراه" " *ممكن الاساتذة لي وضعوا البرامج يكون عندهم فتح جديد على ماهو موجود في المجتمع "،"فتح تخصصات جديدة تتأقلم كيما نقولو ماشي برك* مع احتياجات المجتمع ولكن مع المعطيات الجديدة في الساحة الوطنية والعالمية "

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

من خلال تحليل المقاطع الثلاث بينت الحالة وبعبارة تعجب وكأنها تقصد "**عن اي برامج مستحدثة تتكلمين** " وصرّحت أنّ البرامج التعليمية لم تتغير بل مازالت نفسها تلك التي كانت موجودة في النظام الكلاسيكي القديم كما أكدت ان البرامج التعليمية لا يمكن أن ترتبط باحتياجات المجتمع إلا إذا كانت تخدم الفرع المهني وركزت على الماستر المهني حيث كررتها أكثر من مرة مما ينفي تصور الحالة لارتباط البرامج التعليمية مع احتياجات المجتمع في مرحلة الليسانس، كما أكدت على أن ذلك ما يجب أن يقوم عليه فتح تخصصات جديدة التي ترى الحالة انه يجب ان تتأقلم مع المجتمع الوطني والعالمي .

الحالة الثانية س2: نائب رئيس جامعة البليدة 2، عميد كلية الحقوق سابقا ،جامعة البليدة 2.

"برامج معتمدة من طرف الوزارة العلاقة بينها وبين المجتمع او بين احتياجات المجتمع مازالت بعيدة " "*مفيهش* علاقة بين الاحتياجات الاجتماعية والبرامج الموجودة والمدرّسة

في الجامعة الجزائرية " "باعتبار ان هذه البرامج معتمدة من طرف الوزارة" " محتوى البرنامج مملى من طرف الوزارة" "المواد ليس لها علاقة بالمجال الاجتماعي "

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

بينت بان البرامج التعليمية هي معتمدة من طرف الجهات الوصية وأكدت عليها أكثر من مرة وبالتالي بيّنت غياب الحرية الأكاديمية في البحث وإعداد البرامج الذي اثر على علاقتها بما يحتاجه المجتمع ،كما أكدت بأكثر من مرة أن هذه البرامج ليست لها علاقة باحتياجات المجتمع وبعيدة عما يطلبه هذا الأخير وبالتالي فحسب هذه الحالة البرامج التعليمية المعتمدة لا تمدّ بأي صلة لما يحتاجه المجتمع بل وتؤكد على انفصالها عنه. .

الحالة الثالثة س3: مدير مخبر القياس النفسي ،أستاذ محاضر،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،قسم علم النفس ،الجامعة البليدة 2،2018

"إصلاح التعليم العالي في الجزائر بصفة عامة ومع ظهور نظام ل م د بصفة خاصة و محاولة تغيير فلسفة الجامعة وجعل التكوينات الموجودة في الجامعة في خدمة التنمية وفي خدمة المجتمع " "طبعا *نقدرو نقولو* في الجزائر راهي في بدايتها بحيث انو عندما نتفحص الكثير من المناهج نلاحظ **انها لم تتغير كثيرا تغيرت التسميات ،تغيرت العناوين ولكن في الحقيقة مازالت كما هي**" "وبالتالي انا نظن انو فعلا مازلنا بعيدين الى حدّ كبير عن ربط برامجها ومناهجها بالواقع " " هذا نابع من شيء أوله خصوصية العلوم الاجتماعية لي مزال فالمجتمع *مكتاسبتش* قيمتها ولا المؤسسات سواء عمومية او خاصة لم تدرك بعد الى اي حدّ يمكن لعلم النفس او علم الاجتماع مثلا او اقتصاد او مثلا لغات إلى أي حدّ يمكنها ان تقدم خدمة مباشرة للمجتمع ؟ اذا يعني المشكلة متبادلة جزء في الجامعة في حدّ ذاتها المناهج التي تقدمها ،وجزء في المؤسسات الاقتصادية اللي مازال لا تؤمن بإمكانيات الاستفادة من هاذ التخصصات" "ربما على العكس من ذلك في كثير من التخصصات التقنية مثلا البليدة من السهل جدا تنشيء تخصص على التغذية ومباشرة ندخل في علاقة مع أصحاب هذه المؤسسات التي تنتج مختلف المواد الغذائية يعني العلاقة مباشرة وواضحة "وفعلا التخصصات مشات في هاذ الإطار وتدّعمت أكثر مع ل

م د " "يمكن تقسيم هاد العلاقة بين المناهج والمحتويات والواقع الى قسمين :قسم العلوم الإنسانية *والاجتماعية لي مازالت فالبداية وعارفين راح نلقاو* صعوبات نتيجة خصوصية المادة من جهة ومن جهة اخرى الثقافة السائدة لدى مؤسسات اما في العلوم التقنية بعض التخصصات *راهي ماشية* محتوى البرامج في علاقة مباشرة مع الميدان"

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

أجابت هذه الحالة عن السؤال بتسلسل حيث بينّت الهدف من إصلاح التعليم العالي في الجزائر الذي ارتبط بضرورة تغيير المناهج والبرامج والتكوينات حتى تخدم المجتمع ، واستعملت الحالة مفهوم المناهج لتشمل طرائق و أساليب التدريس وليس فقط محتوى البرامج ومفهوم التنمية ،وأكدت الحالة بصريح العبارة أن البرامج التعليمية لم تتغير بل تغيرت التسميات الخاصة بالمقاييس والتخصصات فقط ،وأشارت إلى أن الجامعة لا تزال بعيدة جدا عن ذلك وهو ما صرحت به الحالة الثانية بنفس الفكرة والحالة الأولى،وقد بررت الحالة هذا الموقف بالعودة إلى التخصصات ذلك أن التخصصات الإنسانية والاجتماعية تجد صعوبة في التواصل مع المحيط لسببين أرجعتهما الحالة إلى خصوصية التخصصات الاجتماعية والإنسانية والثقافة السائدة اتجاهها وأيضا عدم فسح المجال أمامها داخل المؤسسات لمعرفة ما يمكن أن تقدّمه في خدمة المجتمع ،أما العلوم التقنية فترى الحالة أنها بسهولة تستطيع أن تربط برامجها باحتياجات المجتمع–**هذا ما سيجيبنا عنه عميد كلية العلوم**– ،كما وأكدت الحالة على ان هذا المطلب" ربط البرامج باحتياجات المجتمع " قد تدعم كثيرا مع نظام ل م د لو لنه اخذ بصرامة .

الحالة الرابعة س1: عميد كلية الحقوق والعلوم السياسية،أستاذ محاضر،جامعة البليدة .2.2018

نحكيلك اكاديميا؟ نحكيلك لوجيك ؟ "البرامج راهم كل عام عامين يتجدّوا كانوا في 2007 كانوا دايرينهم بالتخصصات أحوال شخصية ،جنائي ،مدني ومبعد عندها وحد العامين عاودو دارو مواءمة ،نهار ما درسوه عاودو رجعوها عا م وخاص " "حنا كي نجو نطبقوها نلقاو مشكل مع الطلبة كفاش لي معاود ؟هذا هو المشكل" "والله كي كانت مطبقة

بالتخصص خير كان عندها علاقة مع المحيط كاين تخصصات لي توالم المحيط تاعك" " مثلا تروحي بليدة1 كاين تع l'agronomie دايرين اتفاقيات مع سوسمي مع فونيس ""حنا يبعتولنا محاور من الوزارة نقروهم بصح كي نمدوهم للشيوخة يقولك ماشي هذا المحور لي نقريه سنة ثالثة ليسانس ونفس المقياس فالماستر 1" "حنا الأستاذ ***يكرر في بعض الاحيان كي نقرا البرنامج نلقاه برنامج تع كلاسيك وطبقو ف ل م د*** *"" لكان الأستاذ يبحث شوية " على هذيك حنا نقولو للأساتذة بعد كل سداسي يعطيلنا تقييم تع البرنامج* est ce que *البرنامج تع الوزارة لاباس بيه* est ce que *لازملو تنقيحات*" " لان كل 6 اشهر يبعتلك تعليمة يقولك في اطار تحيين البرامج نطلب منكم افادتنا ب كذا وكذا ..." "انا كي نبعتلو البرامج يبعتلي حاجة خلاف " " حنا نديرو اجتماعات تقييمية مع الفرق البيداغوجية يقولك الاستاذ انا هذا البرنامج مثلا علم اجتماع جنائي لازملي هنا استاذ علم الاجتماع ماشي استاذ جنائي يقريه" "تع الدكتوراه حصلنا معاهم حطولنا برنامج كي تقراه البرنامج يقولك الاعلام والاتصال واش تقصد بيها la communication ولا تقصد بيها l'informatique يقولولك لالا l'informatique اذا اكتب اعلام الي ،في بعض الاحيان تبعتلك النصوص القانونية زي كي جي باش طبقها تلقى مشكل "حنا في بعض الاحيان نفيقو بلي مبدأ الشرعية والسياسة الجنائية يجو في مبدأ واحد هو لا عندو حسابات عندو ارصدة لازم يوزعهم ميديرلكش على حساب البرامج يديرلك على حساب الارصدة كل سداسي 30 رصيد يلقى بعض المواد كبار يقسمهم على زوج مثلا عندها عامين كنا فالجنائي لقينا بلي خصتنا ارصدة كاين وحد المقياس اسمو الشركاء والمحرضون قسموه الشركاء وحدهم والمحرضون وحدهم على هذيك في بعض الاحيان يجيك استاذ يقري مادة تدخل معاه في نفس المحور" "الوزارة راهي تخدم بريكولاج "

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

أبدت الحالة نوعا من التذمر في بداية الأمر وأكدت أن البرامج التعليمية في السنوات السابقة من تطبيق نظام ل م د أي من 2007 كانت متنوعة كل جامعة تنفرد بتخصصاتها وبرامجها الخاصة ، إلا انه اليوم وبعد العديد من المشاكل التي واجهت الطلبة في حالة القيام بالتحويل من جامعة إلى جامعة أخرى رأت الوزارة الوصية ضرورة

توحيد البرامج والمقاييس بين كل الجامعات وفي مختلف السنوات التعليمية ،فرات الحالة أن الوضعية الأولى للجامعة كانت أحسن حيث أن البرامج تصاغ انطلاقا من احتياجات المجتمع أما اليوم وبعد التعديل الأخير الذي صاحبة توحيد البرامج الجامعية في كل جامعات الوطن رأت أن هذا لا يخدم هذا المبدأ بل وأضاف مشاكل عديدة منها كيفية التعامل مع الطلبة المعيدين او المنتقلين بالديون ؟ وأضافت هذه الحالة متغير التخصص التي رأت انه يؤثر في علاقة البرامج التعليمية مع المحيط "وهي بهذا توافق الحالة الثانية ،كما وأشارت نفس الحالة إلى أنّ البرامج التعليمية هي نفسها تلك التي كانت مطبقة في النظام الكلاسيكي ولم تتغير وهي نفس الفكرة التي قدّمتها الحالة الثانية في ظل غياب وظيفة البحث العلمي للأساتذة ،وعبّرت الحالة عن المشاكل التي تعاني منها الجامعة بكون الجهات الوصية تعتمد سياسة البريكولاج وعدم تقييم البرامج بطريقة ممنهجة وسليمة ،التي ركزت فيها على الارصدة دون النظر الى محتوى البرامج المقدمة .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س1:عميد كلية العلوم ،استاذ تعليم عالي ،جامعة البليدة 1.

« La philosophie تع le système L M D c’est système tous d’abord les méthodes d’enseignement doit changé » « les méthodes dans le système classique *واش نقولو* il ya ce qu’on appel la proche par objectif » « dans le système L m d en doit changé l’approche ce q on appel la proche par compétence » « cette approche par compétence nécessite obligatoirement un effort supplémentaire de l’enseignement ,ou l’étudiant est acteur principale, c’est pas l’enseignant « l’enseignant est devient un animateur » « quelle est son rôle ?dans cet animation tous d’abord il faut qui l’arrive a motivé les étudiants » « «au début *كي بدا ل م د فالجامعة قالك البرامج جي* il ya un objectif هذاك l’enseignant *من عند الجامعة يعني من عند الاساتذة* laقال انا licence quelle sont les compétences a aquire durant les 3

اذا درنا ليسانس مهني هايليك » *نعرفو كفاش نتوصلولها* ans a partir de la نشوفو professionnelليسانس » *هايليك باينة académique اذا تاعنا* l'objectif le secteur utilisateur qu'est ce que vous avez besoin comme profil ? » *ونتوما* la formation théorique *انتوما قولونا واش تسحقو حنا نعطولكم* « opérationnelle *كي يخرج من ليسانس يكون* » « formation pratique *اعطولنا* le table de *حنا الاساتذة كفاش يديرو* ؟ يحكم كتاب و » « formation *ميحتاجش* matières *ويجيبهالك ويقولك هذاك هو* mais nn c'est pas comme ca » نقريه في هاد الموديل chapitre قادر ensemble parce que اولا البرنامج نديروه » « *وهذا هو المشكل لي صرا* un autre moduleنلقاه في le même chapitre و les *واش ندير ؟نسحق مثلا* chapitre ثانيا *البرنامج لازم يكون متكامل اناكي نديرو* » *شكون يقريه ،ويكتا يقريه ،قال تقريه من سبتمبر لاكتوبر وهكا بنهار بساعة* intégrales *...الخ*

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة:

قدمت الحالة الفرق بين فلسفة نظام ل م د القائمة على أساس الكفاءات وبين فلسفة النظام الكلاسيكي القديم القائمة على أساس الأهداف ،هذه المقاربة التي شملت جميع أطوار التعليم ابتدائي –متوسط –ثانوي–جامعي هذه الأخيرة التي يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية و الأستاذ موجها ومرشدا له يعمل على تشجيعه وتحفيزه على الدراسة والبحث فقط والتي تتطلب تغيير طرق التدريس بالدرجة الأولى على هذا الأساس ،انتقلت الحالة إلى إعطاء نظرة حول البرامج التعليمية وما يجب ان تكون عليه في ظل نظام ل م د أين يكون للأساتذة دور في صياغة هذه البرامج ومعرفة الكفاءات التي يجب إكسابها للطالب الخريج والتي تترجم على شكل مقررات دراسية خلال سنوات الدراسة التي يتلقاها والتي تكون بالشراكة والحوار مع الشريك الاقتصادي ومؤسسات المجتمع من خلال معرفة ما تحتاجه هذه الأخيرة ومحاولة وضع برامج تتوافق وهذه الكفاءة المتعاقد عليها، بالتالي الجامعة تقدم التكوين النظري ومؤسسات المجتمع تقدم التكوين التطبيقي حتى إذا تخرج الطالب من الجامعة بتكوين متكامل يمكنه من الاندماج في الحياة العملية ،إلاّ أنّ

ما حصل في الجامعة الجزائرية هو أن الجهات الوصية منحت الحرية للأساتذة في صياغة البرامج إلا انه حسب الحالة لم تكن هناك جدّية من طرفهم في وضعها ما خلق العديد من المشاكل منها تكرار الفصول النظرية بين المقاييس فالبرامج حسب الحالة يجب ان تكون متكاملة بين النسقين الجامعة والمجتمع .

عرض مقاطع الحالة السادسة س1: نائب عميد مكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية ،كلية الحقوق والعلوم الساسية،استاذ محاضر ،كلية ،جامعة البليدة 2، 2018.

"ناخذوها بالمنطق العلمي لانو بالمنطق الرقمي نظام ل م د ما هو الا استيعاب لعدد اكبر من الطلبة "" التصور الثاني ان نظام ل م د جاء مفاجأة يعني مباشرة من 2003-2004 داروه بعض الجامعات لكن مثمنوش النتائج يعني مباشرة جات تعليمة للجامعات من يريد ان يفتح تخصص في الجامعة ""طلبوا من الأساتذة المكونين هم الذين يقومون بإحداث التخصصات وفق جداول " كاين بعض البرامج خدموها الاساتذة عطاولهم جداول يعني مواد اساسية ،استكشافية ،افقية وعطاولنا الحرية شوية دير 4 مواد 5 مواد " بعض الاساتذة وفقوا وبعض الاساتذة لم توفق " " كاين بعض المقاييس حولت الى تخصصات بعد ذلك ولا تضارب فالجامعة لما يروح الطالب المتخرج للوظيف العمومي يرفض التخصص"" وين حدث عندنا مشكل اكبر لما نديرو معادلة ماشي الشهادة معادلة المقاييس موصلناالوش لما الطالب يجي ينتقل " "نظام ل م د من المنظور العلمي يحتوي على كفاءات هذه الكفاءات تقاس عن طريق الارصدة لما ينتقل من جامعة لجامعة مدير الجامعة يقولك انا منقدرش نعطيك شهادة ،منقدرش نقبلك عندي في سنة ثانية يخرج معيد وهو ناجح ب 14" " هذه البرامج في الحقيقة لم تأخذ المعيار الإداري من جهة لم تؤخذ من جانب سوق العمل" فالتصور النظري نروحو حنا وين كاين مؤسسات نروحو لسوناطراك نروحو للمناجم نروحو للمؤسسات قال واش يخصكم حنا نكونولكم "" التكوين تاعنا لا ينفع في سوق العمل او قد يتوقف في الوظيف العمومي يقولولهم الشهادة غير معترف بها في هذا التخصص " "المشكل الأكبر انو لي قرا ليسانس لازم يكمل ماستر وتصور الجميع ان الماستر هي مكافئ للماجستير واصبح كلّو عبارة عن دكتوراه بحكم

المجتمع الجزائري راني نقرا راني نقرا فاصبح يستوعب ناس من عمال من موظفين طامع في الماستر ""هذا ل م د من المفروض يكون عبارة عن اتفاقيات كل مؤسسة نكونولها كفاءات لي طالبتها "" تصوري انو ف ل م د المقاييس غير مكتملة مع العطلة ميكملش السداسي 3 اشهر فالنظري 48 ساعة فالسداسي ولكان نبحثو نلقاوه مقراش 12 ساعة مع القاعة مكاش ،الأستاذ مكاش " "كاين بعض المقاييس إجبارية معندكش الوقت لازم تكمل فالسداسي منقدرش نعوضها كيما كنا فالكلاسيكي "" الان نشوفو تشتت الطالب تشتت الأستاذ تشتت النظام تشتت التكوين في حدّ ذاته "" فيه محاسن الطلبة كثيرو الشهادات لكن لم تظهر محاسنهم في سوق العمل هذا الطالب لا يستطيع الاعتماد على نفسه "" في سنة 2013-2014-الدولة تداركت بعض الأخطاء دارت نظام ل م د موحّد نادات للاساتذة لكن اجبرتنا على بعض المقاييس مثلا مقياس المقاولاتية يقصدو بيها مشروع الشاب قبل الخروج من الجامعة السؤال:من يدرس هاذ المقياس هل يدرسه واحد عقود ما قبل التشغيل ،ولا يدرسو استاذ يقري فالجامعة ،ولا موظف فالمؤسسة، ممكن معندوش ليسانس ولا ليسانس تاعو قديمة تسمحلو الجامعة باش يقري هاذ المقياس ؟هاذ المقياس ندرسوه على اساس اتفاقيات ؟" كاين في كثير من الحالات الطالب لا يوازي بين ماهو موجود فالتكوين النظري وما هو موجود فالتكوين التطبيقي .

ترجمة مقاطع الحالة السادسة :

حسب الحالة السادسة فنظام ل م د في الجامعة الجزائرية مرّ بمرحلتين :

المرحلة الأولى من 2004-2013: أين شهدت هذه المرحلة تبني نظام ل م د وتطبيقه في بعض الجامعات بالتوازي مع النظام الكلاسيكي لكن سرعان ما شهد انتشار وتعميما على كافة الجامعات الجزائرية أين طالبت الجهات الوصية الأساتذة بمساهماتهم في فتح تخصصات وفروع تكوين جديدة من شانها المساهمة في ربط الجامعة بمحيطها،حقيقة استجاب الأساتذة لهذا الطلب وفتحت العديد من التخصصات حيث أصبح كل أستاذ لديه فكرة او مقياس معين حوّله إلى تخصص وعرفت هذه المرحلة مشاكل عديدة أهمها :

- اغلب التخصصات المفتوحة لم تجد مكانتها في المجتمع وشهادات غير معترف بها.
- الطالب إذا ما أراد الانتقال من جامعة إلى جامعة أخرى يجد صعوبة في مواصلة دراسته أما مطالبته بإعادة المقاييس التي لم يدرسها وبالتالي إعادة سنة إلى سنتين أو يصبح الطالب راسبا وهنا يطرح السؤال حول قابلية الأرصدة للتحويل ؟ما يقودنا إلى ان هذا الهدف غير ماخوذ به في الجامعة الجزائرية .
- كثافة البرنامج حيث يعاني اغلب الأساتذة من عدم القدرة على إكمال المقرر الدراسي خلال السداسي وهذا نظرا للسياسة التي تم على أساسها اعتماد هذه البرامج حيث بقيت نفسها بنفس الحجم والكثافة وقلصت فقط المدة الزمنية ونظام العطل العشوائية الذي يتخذّه الطلبة ذريعة لعدم التحاقهم بمقاعد الدراسة إلا بعد حين .
- البرامج لم تأخذ بعين الاعتبار جانب سوق العمل ذلك أنها من المفترض أن يتم تصميمها على أساس الكفاءة التي يحتاجها سوق العمل لكن بما انها بقيت نفسها فلا وجود لملمح التخرج عند الطالب الذي ظل عاجزا عن ربط ما يتلقاه في الجانب النظري مع الجانب التطبيقي .
- من بين المحاسن كثرة الشهادات لكن دون مستوى تكويني جيد حيث ان الطالب يجد صعوبة في التواصل مع الميدان .

المرحلة الثانية من 2014الى الآن:

خلفت المرحلة السابقة العديد من المشاكل الناتجة عن غياب التقييم للجامعات التي طبقت نظام ل م د وحاولت بذلك الجهات الوصية خلال هذه المرحلة تدارك الأخطاء والمشاكل الناجمة عن الطريقة الارتجالية التي تم على أساسها تطبيق نظام ل م د وعمدت إلى:

- إلغاء العديد من التخصصات المفتوحة على مستوى الليسانس والماستر ووصل الأمر إلى تخصصات الدكتوراه حيث تم إلغاء العديد منها وإجبار الطالب على اختيار تخصص آخر في حالة نجاحه في المسابقة .

- توحيد البرامج والتخصصات على مستوى كل الجامعات الوطنية ما عبّر عنه المبحوثين بالعودة إلى النظام الكلاسيكي وهو ما يتنافى حسبهم مع أهداف نظام ل م د .
- ومثل الحالة السابقة أكدت الحالة السادسة ان نظام ل م د قائم على أساس الكفاءات و ليس الكم النظري من المعلومات ،كما انه نظام للأرصدة قابلة للتحويل من جامعة إلى أخرى وهو ما لم يطبق على مستوى الجامعات الجزائرية.

الحالة السابعة س1: رئيس مخبر اللغة العربية وآدابها،كلية الآداب واللغات،أستاذ محاضر ،جامعة البليدة 2،2018.

"في الحقيقة مكانش برامج مستحدثة هو قديم مكرر بشكل او باخر" لان 4 سنين يقراوه في 3سنين " في بدية ل م د كان اي استاذ يقدر يفتح تخصص وينشيء مشروع مثلا حنا في اللغة العربية في تحليل الخطاب قال ماهي العناصر لي ممكن نقراوها في تحليل الخطاب في المقياس الفلاني ""وهناك بعض المقاييس غير موحدة مثلا طالب كان يقرا هنا يقولولو منقبلوكش حتى تعاود المقاييس" "مكاش برامج فالحقيقة بالعمق الذي يجب ان يكون لان النظام هذا جا سريعا تحول مباشرة من نظام الى نظام ولكن فالحقيقة البرامج كلها قديمة ولكن اعيدت صياغتها بشكل اخر فقط تاجيل بعض المقاييس الى سنة لاحقة وتقديم بعض المقاييس من سنة لاحقة الى سنة سابقة" "مشفناش شيء جديد "" اليوم نتساءل هل الجامعة تتماشى مع روح المجتمع لا اعتقد انا بالنسبة لي توزيع شهادات ،كل الطلبة يدّو شهادات الا من ابى " "هل الكم المعرفي الذي كان يجب ان ياخذه الطالب فعلا توفر فيه ؟ " الان اصبح ليسانس 3سنين ماستر عامين وفي الحقيقة اجلّوا البطالة الى عام اخر فقط كان الطالب 4 سنين يلقى روحو بطال والان 5 سنين يلقى روحو بطال وقال نقصنا فالبطالة هل هناك تغير جذري ؟لا اعتقد المحاولة كاينة النية موجودة كن الواقع غير موجود .

ترجمة مقاطع الحالة السابعة س1:

صرّحت الحالة مثل باقي الحالات السابقة بعدم تغير البرامج التعليمية تغيرت فقط تسميات التخصصات والمقاييس ،كما أشارت إلى العراقيل التي واجهت الطلبة في الانتقال من جامعة إلى جامعة أخرى بسبب الاختلاف الذي شهدته مختلف الجامعات في تسميات المقاييس وهو ما أشارت إليه كل الحالات ووصفت الحالة وضعية الجامعة الجزائرية اليوم أنها تنتج شهادات بكثرة لكن اغلبها لا تجد مكانا في سوق العمل ما عبرت عنه الحالة بانتشار البطالة

عرض مقاطع الحالة الثامنة س1:عميد كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ،جامعة البليدة 2،أ.أستاذ محاضر،2018.

"بالنسبة للبرامج التعليمية انا نظن انها ترجع الى التخصص واكيد كل التخصصات من المفترض ان تحترم ما يحتاجه المجتمع" نلاحظ انو المجتمع يتغير هناك قفزة نوعية في مجالات العلم والمعرفة لكن حنا مجددناش هاذ البرامج على حساب واش اهو صاري بقينا في بلاصتنا"" فالحقيقة ان الجهات الوصية في بداية الامر اعطت فرصة للاساتذة باش يساهموا ف اعادة بناء هاته البرامج "من المفروض انو الاستاذ يكون على اطلاع ماشي حتى نجيبلو نظام ونفرضو"" العيب لي فينا انو حنا منبحثوش منحبوش نعياو من جهة اخرى مدام لا توجد سياسة للتفريق بين الاستاذ الذي يعمل والذي لا يعمل والمتمثلة في التحفيزات منستناوش التغيير التغيير يبدا من القمة للقاعدة "

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

أكدت الحالة مثل الحالات السابقة أنّ البرامج اليوم عكس ما يجب أن تكون عليه فمن الضروري أن تواكب كل المستجدات التي تطرأ على المجتمع وبالتالي تؤكد الحالة مثل الحالات السابقة أنّ البرامج لم تتغير مازالت الكلاسيكية القديمة كما أشارت إلى أنّ الإشكال يكمن في غياب عدم البحث والاكتفاء بما هو متوفر من المعلومات ومشكل التقييم الذي أشارت إليه الحالة الخامسة والرابعة والثالثة الذي لا يدفع بالأستاذ إلى البحث وبذل جهد كبير سوى في حدود ما يتقاضاه ماديا.

عرض مقاطع الحالة التاسعة س1:رئيس مخبر الطفولة والتربية ما قبل التمدرس،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،أستاذ محاضر ،جامعة البليدة2

"الجامعة الجزائرية من خلال كل محاولات الإصلاح التي قامت بها من 1971 حتى الآن حاولت أن تربط بين الجامعة ومحيطها من خلال برامجها فلا يمكن بالتالي أن ننكر أنها نوعا ما استطاعت بطريقة او بأخر تحقيق هاذ الهدف وهذا يختلف باختلاف التخصصات طبعا و لكن ليس بالقدر الكافي" *"باش نكونو واقعيين حنا منلوموش* الجامعة فقط حتى المجتمع هل هو مستعد لاستقبال الجديد من الخبرات والمعارف العلمية هل هناك المجال الممارساتي لهذه الخبرات ؟وبالتالي فالعملية من المفترض ان تكون عملية تكامل بين الجامعة والمجتمع حنا لا الجامعة في واد والمجتمع في واد آخر "

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

بينت هذه الحالة أنّ الهدف الأساسي للجامعة الجزائرية في مختلف مراحلها التاريخية هو السعي للربط بين برامجها التعليمية وما يحتاجه المجتمع وبالتالي انفتاحها على المجتمع وبيّنت الحالة أنها نوعا ما حققت هذا المطلب لكن ليس بالقدر الكافي كما أشارت مثل الحالة الرابعة والثالثة إلى متغير التخصص في ارتباط البرامج مع الواقع ذلك أن العلوم الإنسانية تختلف عن العلوم التقنية، وأرجعت السبب في ذلك إلى غياب دور المجتمع الذي من المفترض ان يكون حاضرا بمختلف مؤسساته في كل عملية إصلاح لكن الواقع يكشف أنّ الجامعة تعمل بمعزل عن المجتمع وهو ما يتنافى مها هداف الجامعة ووظائفها في كل زمان ومكان.

عرض مقاطع الحالة العاشرة س1:نائب عميد مكلف بالبحث العلمي والعلاقات الخارجية كلية الآداب واللغات ،جامعة البليدة2018،2.

" رايح نجاوبك من جهتين الاولى هل البرامج حقيقة متجددة والثانية ارتباطها مع حاجات المجتمع ؟

انا نقولك ان البرامج التعليمية لم يحدث فيها اي تغيير فإذا قتلك انا مثلا مدخل لإدارة الأعمال او مدخل الى الاقتصاد وين راهو الفرق هنا بمعنى ان البرامج لم يحدث فيها اي

تغيير مازلنا بنفس البرنامج فقط" "البرنامج كان سنوي جزئ إلى سداسيات وطبعا غيرت التسميات لا أكثر ولا اقل بدليل انو الطلبة والأساتذة *لقاو رواحهم يقراو في نفس الدروس على مر السداسيات برنامج وزعوه عشوائيا باش ميكونش متراكم فقط"" منحكيلكش على المشاكل اللي تلقاوها الطلبة فالتنقل من جامعة إلى أخرى مشكل الأرصدة و المقاييس، وتنوع التخصصات لي راهي ألان مرفوضة وغير معترف بها فالوظيف العمومي* " "من المفترض ان تكون البرامج على صلة بالمجتمع من خلال معرفة الكفاءات التي يحتاجها" " *نقولك مكاش* ارتباط لماذا؟ لانو هاذ الارتباط يمثله الجانب الميداني لي يتلقاه الطالب وحنا مكاش هاذ الجانب غير معمول به على هاذا مخلاش البرامج تكون مرتبطة" "هناك جهود حقيقة حاولنا عقد اتفاقيات وفتح باب الحوار لكن هاذ الأمر كان من المفترض يكون من طرف الجهات المسؤولة بالدرجة الأولى *قبل منطبق* النظام لازم نعرّف به الجامعة والمجتمع"" *مدام جبت نظام وفرضته فرضا أكيد رايح يكون هناك رفض تمثل في عدم تغيير البرامج ،عدم ممارسة الوصاية ...الخ العديد من الأمور لي تبين انو النظام مرفوض"*

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

مثل الحالة الثالثة والرابعة والسادسة والسابعة بينت الحالة العاشرة أن البرامج التعليمية لم يحدث عليها أي تغيير بل بقيت نفسها تلك الكلاسيكية ما تغير حقيقة هذه التسميات وتحويل الدراسة من السنوية إلى السداسية ،وأضافت الحالة مشكل التربصات الميدانية التي لا زالت لا تعرف طريقها إلى التكوين الجامعي والتي اعتبرتها الحالة أساس العلاقة بين الجامعة والمجتمع ككل وذلك لربط التكوين النظري الذي يتلقاه الطالب بالتكوين الميداني ،وأرجعت الحالة هذا الاختلال إلى الجهات الوصية التي لم تتخذ الإجراءات اللازمة قبل تطبيق نظام ل م د ومحاولة التعريف به وتوضيحه للأساتذة والطلبة والإدارة والمجتمع .

عرض مقاطع الحالة الحادية عشر س1:عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،أستاذ تعليم عالي ،جامعة البليدة2018،2.

"بالنسبة لنظام ل م د عرف ومزال يعرف مشاكل كثيرة بدليل انو الوزارة الوصية كل مرة *تبعتلنا* بتعليمة جديدة" "*وراهي* تحاول في كل مرة تتدارك الأخطاء التي وقعت" لانو في البداية طلبت الوزارة من كل استاذ او جامعة انها تقدّم تخصصات جديدة وبرامج جديدة أيضا وفعلا أصبح كل من لديه فكرة حوّلها الى مقياس وتم فتح الاف التخصصات التي كان من المفروض ان تبنى على أساس اتفاقيات وتكوين حسب طلب مؤسسات المجتمع المختلفة لكن فالحقيقة انو الوزارة طلبت تفتح تخصصات لكن دون إجراءات ألان الجات الوصية تدخلت وحذفت العديد من التخصصات وكان الطالب لما يجي يروح لجامعة أخرى يطلبولو إعادة المقاييس التي لم يدرسها واليوم تم توحيد هذه التخصصات والمقاييس على مستوى الجامعات الجزائرية الطالب دركة يقرا وين يحب وهذا دليل على انو الجهات الوصية مدركة لما يحدث وتقوم بالاجراءات اللازمة.

ترجمة مقاطع الحالة الحادية عشر :

مثل الحالات السابقة أشارت الحالة إلى المشاكل التي عرفتها عملية تنقل الطلبة من جامعة إلى جامعة أخرى والتي تفطنت إليها الوزارة مؤخرا وحاولت إصلاح الوضع بتوحيد هذه المقاييس والتخصصات على مستوى كل جامعات الوطن.

تحليل إجابات السؤال الأول:

من خلال تحليل الإجابات الواردة من الحالات الحادية عشر حول مدى ارتباط البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د باحتياجات المجتمع باعتبار أنّ تطبيق هذا النظام نصّ على ضرورة تغيير البرامج التعليمية لتتماشى مع الوضعية الحالية للجامعة الجزائرية وأولى أهمية كبيرة باعتبارها الرابط المباشر بين الجامعة والمجتمع توصلنا إلى معرفة طبيعة البرامج المطبقة وعلاقتها باحتياجات المجتمع وأيضا ،المشاكل التي تعاني منها :

- أجمعت كل الحالات على أن البرامج التعليمية المطبقة حاليا في الجامعة الجزائرية لم تتغير عن سابقاتها بل بقيت نفسها تغيرت فقط تسميات المقاييس و التخصصات.
- برامج معتمدة من طرف الوزارة العلاقة بينها وبين المجتمع أو بين احتياجات المجتمع مازالت بعيدة .
- يعود مشكل عدم تجديد البرامج التعليمية إلى غياب دور الأستاذ في البحث والاطلاع واكتفاءه بالتدريس فقط .
- البرامج التعليمية مرّت بمرحلتين :

المرحلة الأولى من 2004-2013: طالبت الجهات الوصية الأساتذة بمساهماتهم في فتح تخصصات وفروع تكوين جديدة من شانها المساهمة في ربط الجامعة بمحيطها،حقيقة استجاب الأساتذة لهذا الطلب وفتحت العديد من التخصصات حيث أصبح كل أستاذ لديه فكرة أو مقياس معين حوّله إلى تخصص وعرفت هذه المرحلة مشاكل عديدة أهمها :

- اغلب التخصصات المفتوحة لم تجد مكانتها في المجتمع وشهادات غير معترف بها
- الطالب إذا ما أراد الانتقال من جامعة إلى جامعة أخرى يجد صعوبة في مواصلة دراسته إما مطالبته بإعادة المقاييس التي لم يدرسها وبالتالي إعادة سنة إلى سنتين أو يصبح الطالب راسبا وهنا يطرح السؤال حول قابلية الأرصدة للتحويل ؟ما يقودنا إلى أنّ هذا الهدف غير مأخوذ به في الجامعة الجزائرية .
- كثافة البرنامج حيث يعاني اغلب الأساتذة من عدم القدرة على إكمال المقرر الدراسي خلال السداسي وهذا نظرا للسياسة التي تم على أساسها اعتماد هذه البرامج حيث بقيت نفسها بنفس الحجم والكثافة وقلصت فقط المدة الزمنية ونظام العطل العشوائية الذي يتخذّه الطلبة ذريعة لعدم التحاقهم بمقاعد الدراسة إلا بعد حين .

- البرامج لم تأخذ بعين الاعتبار جانب سوق العمل ذلك أنها من المفترض أن يتم تصميمها على أساس الكفاءة التي يحتاجها سوق العمل لكن بما أنها بقيت نفسها فلا وجود لملمح التخرج عند الطالب الذي ظل عاجزا عن ربط ما يتلقاه في الجانب النظري مع الجانب التطبيقي .
- من بين المحاسن كثرة الشهادات لكن دون مستوى تكويني جيد حيث ان الطالب يجد صعوبة في التواصل مع الميدان .

المرحلة الثانية من 2014الى الآن:

خلفت المرحلة السابقة العديد من المشاكل الناتجة عن غياب التقييم للجامعات التي طبقت نظام ل م د وحاولت بذلك الجهات الوصية خلال هذه المرحلة تدارك الأخطاء والمشاكل الناجمة عن الطريقة الارتجالية التي تم على أساسها تطبيق نظام ل م د وعمدت إلى:

- إلغاء العديد من التخصصات المفتوحة على مستوى الليسانس والماستر ووصل الأمر إلى تخصصات الدكتوراه حيث تم إلغاء العديد منها وإجبار الطالب على اختيار تخصص آخر في حالة نجاحه في المسابقة .
- توحيد البرامج والتخصصات على مستوى كل الجامعات الوطنية ما عبّر عنه المبحوثين بالعودة إلى النظام الكلاسيكي وهو ما يتنافى حسبهم مع أهداف نظام ل م د

وحسب الحالات هناك ضرورة ل:

- إعادة النظر في طبيعة البرامج التعليمية وضرورة تعديلها لتتماشى مع وضعية الجامعة الجزائرية الحالية وإخراجها من تقوقعها على نفسها والانفتاح على الآخر من جهة وباعتبارها المرأة التي تعكس صورة الجامعة في المجتمع والتي تعمل على ربطها به .
- يكون للأساتذة دور في صياغة هذه البرامج ومعرفة الكفاءات التي يجب إكسابها للطالب الخريج والتي تترجم على شكل مقررات دراسية خلال سنوات الدراسة التي

يتلقاها والتي تكون بالشراكة والحوار مع الشريك الاقتصادي ومؤسسات المجتمع من خلال معرفة ما تحتاجه هذه الأخيرة ومحاولة وضع برامج تتوافق وهذه الكفاءة المتعاقد عليها.

ويتضح جليا من خلال ما أفرزته إجابات المبحوثين ان الجامعة الجزائرية وفي ظل السياسة التعليمية الجديدة لم تستطع الربط بين برامجها الأكاديمية واحتياجات المجتمع إلا في بعض التخصصات وبصفة محتشمة.

عرض وترجمة إجابات السؤال الثاني:

تبادل الخطط الدراسية والمناهج التعليمية، الأساتذة ... على المستوى الدولي من أهم مرامي نظام ل م د لتحقيق عالمية التعليم العالي ما هو واقع و أفاق الجامعة الجزائرية في هذا الجانب؟

عرض مقاطع الحالة الأولى س2:

نظن "كاين برامج كاين اتفاقيات راهم ينعاقدو بين رئاسة الجامعة للعلاقات الخارجية هي المسؤولة على عقد اتفاقيات وبرامج تكوين كاين هاد البرامج بين الجامعات الفرنسية " "وشنو الاستفادة منها هاديك برنامج وزاري مي كاين راهم يديرو اتفاقيات خاصة على مستوى الوزارة كي شغل برامج تكوينية لفائدة الطلبة الجزائريين"

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

بينت هذه الحالة من خلال إجابتها أنها غير متأكدة من وجود تبادل خطط والبرامج التعليمية الأساتذة على المستوى الدولي ماعدا برامج تكوينية لفائدة الطلبة الجزائريين وأشارت إلى أنّ هذا الأمر يتم على مستوى الوزارة وليس على مستوى الكلية مما يؤكد العلاقة الأفقية بين الجهات الوصية والإدارة الجامعية .

عرض مقاطع الحالة الثانية س2:

نتمنى أن يعاد النظر فيما يخص نظام ل م د لان محتوى ما هو موجود في نظام ل م د في الجزائر بعيد عن الواقع الدولي .

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

يتبين من خلال مقطع الحالة الثانية ان طريقة تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية يتنافى مع الهدف الأساسي المتمثل في إضفاء الطابع الدولي على التعليم العالي ،ولم يصل بعد إلى العالمية.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س3:

"هذا جانب مهم عندما نتكلم عن تبادل البرامج تبادل الخبرات مابين الجامعات الجزائرية والجامعات الأجنبية" "قبل هذا لازم نتحدث على مستوى الجامعة الجزائرية وطبيعة البرامج الموجودة فيها باش نقدرو نتحدثو على التعاون" "عندما نتحدث عن البرامج والمناهج في حد ذاتها فارى انو الجامعة الجزائرية مزالت في البداية الاولى باش تقدر فعلا تفرض وجودها على الساحة العالمية وتقدّم خدمات من حيث البرامج " "ربما بعض الدول التي دوننا في الامكانيات ودوننا في الجانب العلمي استفادو من بعض الخبرات من بعض الخبرات الجزائرية" ""مازلنا نصدّر باحثين نع ولكن لا نستقبل مازلنا في مرحلة اولى ربما بعد فترات طويلة نقدرو نوصلو لهاد المرحلة "

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

رأت هذه الحالة أن الجامعة الجزائرية لم تصل بعد إلى فرض وجودها على المستوى الدولي فقبل الحديث عن هذا الأمر يجب النظر إلى مستوى الجامعة وطبيعة البرامج الموجودة فهي لم تحرّك ساكنا بل وأضافت الحالة أنّ الجامعة استطاعت أن تصدر باحثين استفادت منهم الدول الإفريقية والآسيوية الأقل منها في الإمكانيات والجانب العلمي لكنها لم تستطع هي فعل ذلك وجلب خبرات أجنبية للاستفادة منها وأضافت الحالة انه يمكننا الوصول إلى هذا المستوى لكن بعد فترة .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س2:

حنا دركة مع الوزارة دارت اتفاقيات كل كلية كل جامعة عندها اتفاقيات تبادل ما بين الكليات حنا كانت عندنا كلية تاعنا مع جامعة تع "وجدة" فالمغرب ،كانت اتفاقيات ما بين الجامعة وفرنسا واسطنبول دايرين اتفاقيات تبادل بصح مفعلة ولا لالا لحدّ الساعة مزال مجاوناش مغاربة " "فعلنا بعض الاتفاقيات مع وهران بين جامعة وجامعة كاين طلبة بعثناهم يقراو في وهران كاين اساتذة جاونا من وهران جاو درسو لهنا في اطار اتفاقية مابين البليدة 2 وهران2 وباتنة " مشكل العدد ميخليش الامر يمشي مليح"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة س2:

بينّت هذه الحالة أنّ هناك اتفاقيات بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية إلا أن الدولية غير مفعّلة في حين أنّ المتعلقة بالتبادل الوطني هناك العديد من الاتفاقيات بين الجامعات الوطنية لكن مشكل الطلبة يحول دون استمرار هذه العملية .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س2:

حنا عندنا بزاف طلبة مام ديري les conventions مع l'étranger بصح على واش pour permettre les enseignants تاوعنا باش يروحو يديرو ستاج لهيه وخلاص ولا اذا عندو étudiant مقدرش يدير la recherche يبعتو لهيه بصح مكاش une vrai coopération.

ترجمة مقاطع الحالة الخامسةس2:

بينت الحالة أنّ هناك إجراءات متعلقة بالأساتذة لإجراء تربصات خارج الجامعة لكن التعاون الحقيقي في مجال تبادل الأساتذة والطلبة والبرامج غير موجود .

عرض مقاطع الحالة السادسة س2:

فالحقيقة انا دائما نحب نربط بين النظري وما هو مطبق صحيح انو نظام ل م د ينص على التعاون في جميع المجالات وهذا امر جيّد علاش؟ كي تكون خطط متبادلة أساتذة

على الاقل ميصراش مشكل حركية الطلبة تتم بسهولة لكن في حقيقة الامر وما هو واقع نحن نمارس نظام ل م د بطريقة النظام الكلاسيكي ممكن على مستوى الوزارة توجد تعاونيات لكن على مستوى الكليات ما استقبلنا طلبة ما أرسلنا طلبة ولا اساتذة فقط تربصات وموجودة من وقت الكلاسيكي

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س2:

بيّنت هذه الحالة مثل الحالات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة وحتى السادسة انه ليس هناك اي تبادل فيما يتعلق بالطلبة والأساتذة ولا حتى البرامج والخطط الدراسية .و أوضحت ان نظام ل م د بما هو مطبق يتنافى مع ما هو منصوص عليه .

عرض مقاطع الحالة السابعة س2:

"طبعا لما نتكلم على نظام ل م د نتكلمو على التبادل العلمي""كاين مديريات على مستوى الوزارة ،لكن بعض الدول لم تأخذ به مثل مصر"" نظام ل م د انطلق من اوربا ونحن قراب ليها" "الطالب قرا في المانيا وتحولو لفرنسا في السداسي الثاني يقبل عادي""لكن حنا من جامعة لجامعة يطلب منه تعديل وتعميق المعارف وغيرها ""نظام ل م د في الجزائر اخذ بشكل عشوائي بدون دراسة مسبقة حنا معروفين بالتقليد بالتبعية للغرب المغلوب مولع بالغالب

ترجمة مقاطع الحالة السابعة س2:

بينت هذه الحالة أنّ هذا المبدأ غير معمول به والسبب يعود لكون نظام ل م د لم يؤخذ بالصورة التي كان يجب أن يطبق بها وأرجعت الحالة ذلك إلى التبعية للغرب كما طرحت الحالة مشكل الانتقال بين الجامعات الذي شهدته الجامعات الجزائرية .

عرض مقاطع الحالة الثامنة س2:

"على مستوى الكلية مكاش هاذ الإجراءات ممكن على مستوى الوزارة كاين تكوينات وتربصات للخارج للطلبة والأساتذة بصح هادي معمول بها من قبل يعني ماشي جديدة" "كاين أساتذة يروحو لجامعات أجنبية ويشوفو طرق التدريس تمة و الأمور كفاش تمشي

ماشي كيما حنا بصح ميقدروش وحدهم هوما بعاد علينا بزاف وزيد وسائل لي عندهم متطورة وحتى عدد الطلبة ماشي بزاف ينجم يطبق الأستاذ اي حاجة" "هادي من اختصاص الوزارة نورمالمو نهار جابت ل م د طبقو كيما فالغرب حنا جيبي برنامج ولا تقنية لازم جيبي معاها لي يخدم بها ولا على الأقل تبعتي مجموعة من الأساتذة يتكونو عليها وهادي تكلفهم بزاف على ديك اكتفينا باسم النظام فقط."

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

بينت هذه الحالة أن هذا الإجراء غير معمول به في الجامعة الجزائرية فقط ما تعلق بإجراءات كلاسيكية كتربصات الأساتذة والطلبة في الخارج وأوضحت الحالة أن مثل هذه الإجراءات تتطلب تكاليف كبيرة كتكوين الأساتذة .

عرض مقاطع الحالة التاسعة س2:

"مثل هاذ الإجراءات على المستوى الدولي وبهذه الصيغة *مكاش* لأننا لم نطبق نظام ل م د بشكل جيد حتى فالإجراءات البسيطة فكيف بالتبادل ؟ *""حنا استعرنا اسم النظام فقط نقولها ونعاودها ،كاين بعض الأساتذة يجو من جامعات الوطن يقرو مي هاذ الإجراء كان معمول به من بكري" "كيما نقولو مزالت الجامعة منغلقة على نفسها "*

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة :

أكدت الحالة مثل باقي الحالات السابقة أن هذا الإجراء المتعلق بالتبادل على المستوى الدولي غير معمول به في الجامعات الجزائرية وأضافت أن الجامعة الجزائرية لم تنفتح بعد على المتغيرات الدولية.

عرض مقاطع الحالة العاشرة س2:

منظنش لأنو موصلنا حتى جديد او تعليمة بهاذ الخصوص حنا كنا نروحو للخارج ونشوفو تجارب ونحاولو نقلدوهم بصح تبقى محاولات على المستوى الشخصي فقط لو انو الوزارة تكفلت بإرسال مجموعة من الأساتذة من كل جامعة ومن كامل التخصصات يتكونو ويجيبولنا الجديد هكا منكونوش نغردو خارج السرب .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة س2:

مثل الحالات السابقة بينت هذه الحالة أن هذا الهدف غير معمول به واقترحت ضرورة إرسال مجموعة من الأساتذة في كل التخصصات للتكوين والاطلاع على كل جديد وإفادة باقي الأساتذة بذلك واستعملت الحالة مصطلح التقليد لتؤكد أنّ الجامعة الجزائرية لازالت خاضعة وتابعة لسياسة المجتمع الغربي ومولعة بتقليده .

عرض مقاطع الحالة الحادية عشر س2:

حنا نسألو نفوسنا قبل هذا هل الجامعة الجزائرية تتوفر على شروط التكوين لاستقبال الطلبة ؟ انا نظن مكانش هاذ الأمر او معنديش علم به اما منطقيا الجامعات الجزائرية تعاني من اكتظاظ في عدد الطلبة تاوعها معندهاش القدرة على استقبال طلبة أجانب ما عدا الأفارقة لي راهم كل عام يجو ممكن فالتخصصات التقنية معمول بها بحكم انو تخصصات فيها عدد قليل .

ترجمة مقاطع الحالة الحادية عشر س2:

أشارت الحالة إلى عدم تفعيل الإجراءات المتعلقة بالتعاون الدولي يرجع إلى كون الجامعة الجزائرية لا تتوفر على ظروف التكوين وأرجعت السبب إلى تضخم عدد الطلبة الذي فاق ما عدد الهياكل وأضافت الحالة متغير التخصص في حين ان الحالة رقم 5 أفادت بعدم وجود مثل هذه الإجراءات.

❖ **تحليل إجابات السؤال الثاني:**

أجابت كل الحالات في السؤال المتعلق بتبادل الخطط الدراسة والمناهج التعليمية والأساتذة .... على المستوى الدولي لمعرفة واقع الجامعة الجزائرية في هذا الجانب وآفاقها أنّ هذا المطلب الذي يقتضي وجود تعاون دولي يتضمن حركية طلبة أكثر للطلبة الجزائريين والأساتذة نحو الجامعات الأجنبية وحركية الطلبة الأجانب وأساتذة نحو الجامعات الجزائرية فقد تم استنتاج ما يلي:

- تبادل البرامج والمناهج ،تبادل الخبرات ،تبادل الأساتذة والطلبة مابين الجامعات

الجزائرية والجامعات الأجنبية أمر مهم من شأنه الرفع من مستوى التكوين الجامعي من جهة ومستوى الجامعة الجزائرية ككل وجعلها في مصف الجامعات الكبرى.

- هناك برامج تكوينية لفائدة الطلبة الجزائريين لتحسين التكوين و إجراءات متعلقة بالأساتذة لإجراء تربصات خارج الجامعة لكن التعاون الحقيقي في مجال تبادل الأساتذة والطلبة والبرامج غير موجود.
- كل ما يتعلق بالتعاون الدولي يتم على مستوى الوزارة وليس على مستوى الكليات أو الجامعات مما يؤكد العلاقة الأفقية بين الجهات الوصية والإدارة الجامعية.
- الجامعة الجزائرية مازالت في البداية الأولى حتى تستطيع فعلا أن تفرض وجودها على الساحة العالمية وتقدّم خدمات من حيث البرامج والمناهج ...
- هناك اتفاقيات بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية إلاّ أنّ الدولية غير مفعّلة في حين أن المتعلقة بالتبادل الوطني هناك العديد من الاتفاقيات بين الجامعات الوطنية لكن مشكل الطلبة يحول دون استمرار هذه العملية وبالتالي بقيت حبر على ورق.
- نظام ل م د بما هو مطبق في الجامعة الجزائرية يتنافى مع ما هو منصوص عليه .
- التكوينات والتربصات للخارج للطلبة والأساتذة وحركية الأساتذة نحو الجامعات الوطنية معمول بها منذ زمن النظام الكلاسيكي وليس هناك جديد في هذا الجانب.
- الجامعات الأجنبية متطورة كثيرا من حيث الوسائل والأساليب وحتى عدد الطلبة قليل مما يسمح للأساتذة بتطبيق تكوينهم بطريقة نوعية ،ذلك أنهم يفضلون الحياة العملية على الأكاديمية من جهة كما أنّ طرق الانتقال من طور إلى طور قائمة على أساس دراسة وليست عشوائية.
- الجامعة الجزائرية لازالت خاضعة وتابعة لسياسة المجتمع الغربي ومولعة بتقليده .

- عدم تفعيل الإجراءات المتعلقة بالتعاون الدولي يرجع إلى كون الجامعة الجزائرية لا تتوفر على ظروف التكوين لاستقبال طلبة أجانب وأرجعت السبب إلى تضخم عدد الطلبة الذي فاق عدد الهياكل الموجودة.

واقترحت الحالات الثانية والثامنة:

- أن يعاد النظر فيما يخص نظام ل م د لان محتوى ما هو موجود في نظام ل م د في الجزائر بعيد عن الواقع الدولي .
- ضرورة إرسال مجموعة من الأساتذة في كل التخصصات للتكوين والاطلاع على كل جديد وإفادة باقي الأساتذة بذلك.

عرض وترجمة مقاطع السؤال الثالث :

البرامج التعليمية تبعا للسياسة التعليمية الجديدة يجب ان تتماشى مع متطلبات المجتمع المحلي من جهة ومنفتحة على المجتمع الدولي من جهة أخرى هل تم اخذ هذا المعيار بعين الاعتبار عند تسطير البرامج التعليمية ؟

عرض مقاطع الحالة الأولى س3:

اغلب الأساتذة ياخذو هذا بعين الاعتبار parce que علاه؟ راه كاين ديناميكية في تدريس المقاييس كاين هناك مقاييس كنت درسوا فالسبعينات مكاش دركة" ""كاين تخصصات لي مثلا رياضيات ميتغيروش الا اذا كانت هناك نظرية جديدة ولكن في تخصصات اخرى اكيد كاين تغيرات تتاثر بالعولمة واقتصاد السوق وماشابه ذلك ""بالتالي لازم ناخذو بعين الاعتبار هاذ التغيرات "

ترجمة مقاطع الحالة الأولى س3:

بينّت هذه الحالة أن الجامعة تأثرت بالعولمة واقتصاد السوق وبالتالي ظهرت تخصصات جديدة لم تكن معروفة من قبل في الجامعة ما جعل ضرورة الأخذ بمعايير الدولية في صياغة البرامج وأضافت الحالة متغير التخصص ورأت أن هناك بعض التخصصات لا

تستجيب للتغيرات المعرفية الموجودة لأنها ثابتة في برامجها الا في حالة ظهور نظريات جديدة .

عرض مقاطع الحالة الثانية س3:

"لا لم يؤخذ بعين الاعتبار ""نتمنى تكون فيه إعادة النظر في البرامج المسطّرة ككل في نظام ل م د" ،"نتمنى ان تكون فيه دراسة أكثر واقعية للظروف الاجتماعية السائدة في الجزائر وفي المجتمع الدولي" .

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

أجابت هذه الحالة بصريح العبارة أن تسطير البرامج التعليمية لم يأخذ بعين الاعتبار متطلبات المجتمع المحلي و المجتمع الدولي من جهة أخرى ،ورأت انه من الواجب إعادة النظر في تسطير البرامج بناء على دراسات امبريقية لخصوصية المجتمع الجزائري والمجتمع الدولي وتكييفها وفق ذلك.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س3:

"الآن لما نتحدث عن البرامج أو المناهج بلغة علمية فيه ما يسمى بأسس بناء المناهج يعتمد عليهم ضمن هذه الأسس الواقع الحالي للبحث العلمي بمعنى لازم نكونو مدركين لما نوضعو برنامج إلى أين وصل البحث العلمي على المستوى العالمي" "منتحدثوش على المستوى المحلي باش نقدر ندرج هاد التطورات في هذه البرامج ولا تصبح تغرد خارج السرب" "نصبح نقرر معلومات علمية أو نظرية أو نتائج لأبحاث عفا عليها الدهر ولم تعد معترف بها " "هذا المعيار معيار احترام ما وصل إليه العلم هو المعيار الأول في بناء المناهج " "نراعي أيضا الخصوصية المحلية سواء من حيث الحاجيات الاقتصادية ،الاجتماعية ،الثقافية ...الخ" السؤال المطروح إلى أي حدّ يمكن أن نقول أنّ المناهج في الجزائر تحترم المحلي والبعد الدولي في محتويات البرامج ؟" "أرى أنها تختلف من تخصص لآخر كما أنها تحتاج إلى جهد كبير" "الجامعة الجزائرية مازالت تبحث عن نفسها "" لكن المشكل هو في التطبيق بمعنى الآن مناهج التدريس وأساليب التدريس في الجامعة الجزائرية في ل م د للأسف لم تتغير عنها في النظام الكلاسيكي "" يقولو انو

الهدف انو يصبح الطالب محور العملية التعليمية ويصبح هو اللي ينتج هو اللي يبحث " " كي جي للتنفيذ او التطبيق مزالت الكثير من الذهنيات أولا من طرق التدريس ثانيا من الأساليب ثالثا الإمكانيات "مزالت تحول دون تنفيذ البرامج التي تبدو ظاهريا ربما انها مسايرة للتطورات على المستوى الوطني او الدولي "

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

رأت هذه الحالة أنّ تطوير المناهج التعليمية يعتمد على تطوير البحث العلمي الذي يعتبر أهم أسس ومعيار بناء المناهج والبرامج التعليمية، و أيضا ترى انه من الضروري معرفة ما توصل إليه آخرون ومواكبته حتى نتماشى معهم،ونتجاوز تقديم المعلومات السابقة ونهتم بالجديد،وهي ثقافة تعبّر عن احترام العلم ،إلا أن هذا الأمر يستوجب احترام الخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ...الخ للمجتمع،

وأجابت الحالة عما إذا كانت البرامج التعليمية في الجامعة الجزائرية تواكب كل هذا فأرجعت ذلك إلى التخصص ،كما انه يحتاج إلى جهد كبير ورأت أن الجامعة لازالت حديثة النشأة وأضافت الحالة المشاكل التي تعاني منها البرامج التي أولها عدم تغير البرامج من جهة والأساليب وطرق التدريس من جهة أخرى عما كانت عليه في النظام الكلاسيكي ، نظرا للذهنيات التي مازالت ترى أن الأستاذ هو محور العملية التكوينية وليس العكس، والإمكانيات التي تعوق تغييرها و عدم تطوير البحث العلمي الذي انعكس على واقع البرامج التعليمية اليوم.

عرض مقاطع الحالة الخامسةس3:

"فالبداية كي دارو ل م د حبو يديرو كيما دارو ailleurs ماشي الوزارة دارتها من راسها هكا هو"" mais لهيك واعيين واش راهم يديرو" دركة الوزارة باش درتي هاد système لازم نغير كل شيء "" حنا كيما قتلك الprogramme جابوه جماعة دير كذا ،عمّر كذا ويكتب le niveau ca marche" " دركة لكان نديرو un bilan para port le systèmeالمستوى زاد هبط مطلعش"" le problème لماشي le système lui-même mais la gestion du système les moyennes de

system "لهيك لي يدير licence –master وطلبة مجاوش ليه من تمة خلاص ماشي تسجلهم بسيف ليسانس ولا الماستر تاعك معندوش اهمية معرفتش تقنع الطلبة donc il est obligé يديرun parcoure باش يشرح ويفهمهم يوريلهم واش يحتاج السوق "حنا لقاو ألاف ليسانس مختلفين فالاسم برك الوزارة حبست قاتلك ca marche pas comme ca »

"En plus le système l m d من المفروض enforme le citoyen il doit être capable d'ignoré de créer على الاقل de crée son emploi propre الناس مفهمتش معلابالهمش

Tous le système, c'est un système anglo-saxon, l'étudiant "

ماشي يقرا باش يدي خدمة ،يقرا باش يكريي الخدمة ليه ولغيرو هذا هو l'objectif " حنا البرنامج مكاش كيما يلزم العلم يطور وهو باقي فالشي لي قراه من المفروض l'enseignant universitaire doit être un chercheur اقبل كل شيء ويكون مطلع على الحاجة الجديدة ويقدمها فالبرنامج تاعو.

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س3:

بينت الحالة انه في البداية الأولى لتطبيق نظام ل م د هدفت إلى تطبيقه مثل ما هو معمول به في الدول الأجنبية الانجلوساكسونية باعتبار انه نظام انجلوساكسوني بداية بتغيير البرامج التي تعتبر مرآة الجامعة التي بينت الحالة أنها لم تتغير بالتالي لم تواكب ما هو جديد المعارف والتقنيات بل صيغت بطريقة عشوائية غير مدروسة لتسيير الوضع وأشارت الحالة أن المشكل ليس في النظام بحد ذاته وإنما في الذهنيات و طريقة التسيير المنافية له والتي انعكست على مستوى التكوين ككل ،وأضافت الحالة ان النظام يهدف إلى إعطاء مكانة حقيقية للطالب تعمد إلى تكوينه تكوينا شاملا عكس ما هو معمول به كما أشارت إلى ضرورة اتجاه الأساتذة إلى البحث وتطوير البرامج الجامعية حتى تتماشى مع التطور العلمي الحاصل باعتبار ان وظيفة البحث العلمي من الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي.

عرض مقاطع الحالة السادسة س3:

"النظام كمنظور صحيح الأستاذ عندو حرية باش يجيب مراجع وإطار نظري ودراسات عالمية ويطبقها في نظام ل م د حا مزالنا نحكيو على كلاسيكيات النظريات" "هوما يحكيو على التطبيق حنا عندنا فالجامعة اكثر من 70% يقراو غير النظري " "في الكثير من الأحيان نلقاو تقني في التكوين المهني خير منّو فالميدان " " الطالب يقرا 3 سنين ولا 5 سنين معندوش ملمح تخرج محدد بالنسبة لجامعات الوطن ككل"" نعم نظام ل م د كاسم نعم رانا نمشو مع المجتمع الدولي لكن كتطبيق لا علاقة".

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س3:

بيّنت الحالة أن البرامج التعليمية لازالت كلاسيكية قديمة ،وربطت ذلك بكون التكوين الجامعي لازال أكاديمي محصورا في إطار الجامعة فقط دون معرفة للكفاءة المراد إكسابها للخريج الجامعي فالخريج مراكز التكوين المهني في بعض الأحيان أحسن من الخريج الجامعي نظرا لاعتماد تكوينه على التطبيقي أكثر على العكس التكوين الجامعي الذي يعتمد على النظري بدرجة كبيرة ، فالجامعة الجزائرية استعارت النظام كاسم فقط .

عرض مقاطع الحالة السابعة س3:

"هو نظريا موجود لكن عمليا غير موجود" "ماذا يدرس فيه ؟ بعض المقاييس لا نجد فيها ملامح العنوان فقط" "قال يا استاذ درسنا المقياس الفلاني اعطينا البرنامج ؟ بعض المقاييس لا نجد لها برنامج مضبوط ممكن عناوين لكن ليست دقيقة" " الاستاذ يجتهد في ضبط المدونة التي يتحدث بها للطلبة وكل حسب خلفياته ومطالعاته"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

ترى هذه الحالة أن هذا المطلب يتوقف على قدرة الأستاذ ومطالعاته في البحث عن المعلومة، وأشارت الحالة إلى مشكل عدم وجود معطيات خاصة ببعض المقاييس.

عرض مقاطع الحالة الثامنة س3:

"هذا يتوقف على قدرة الاستاذ على البحث وعلى تطوير نفسوا ذا كان الاستاذ مطلّع وعندو علاقات في جامعات اجنبية حقيقة تلقايه منفتح" حنا في البداية طلبت منا الوزارة نديرو برنامج اغلب الأساتذة عاودو البرامج القديمة مكاش تجديد حنا على كل حال ضد التغيير بمجرد انو نحاولو نغيرو تنوض فوضى حتى على مستوى الأفكار"

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة س3:

بينت الحالة أن تحقيق هذا الهدف يتوقف على قدرة الأستاذ على البحث والتعمق في معارفه أما البرامج فلكونها لم تتغير فلا يمكن القول أن هذا الأمر اخذ بعين الاعتبار .

عرض مقاطع الحالة التاسعةس3:

حقيقة الجهات الوصية اعطت فرصة للاساتذة من اجل فتح فروع تكوين مطلوبة محليا ووطنيا ووضع برامج تتوافق مع هذا الامر لكن فالواقع الاساتذة *يجيبو كتابات يوضعو منها الفهرس* وفي اغلب الاحيان اعيدت نفس البرامج بتسميات مختلفة فقط ،والاستاذ اذا كان مطلع يروح يشوف الجديد في الجامعات الاجنبية ويحاول يطبقو .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة س3:

بيّنت هذه الحالة أن الطريقة التي فتحت بها التخصصات ووضعت بها البرامج ليست بالطريقة العلمية إلي تخدم الجامعة والمجتمع وربطت الحالة ذلك بقدرة الأستاذ على البحث والاطلاع على الجديد من المعارف حيث أضافت الحالة مثل الحالات السابقة أن البرامج لم تتغير بل تغيرت تسميات المقاييس فقط .

عرض مقاطع الحالة العاشرة س3:

في 2007 لما بدا نظام ل م د قالك لازم كل جامعة تفتحلنا تخصصات تكون تخدم المحيط ولا المجتمع المحلي بصح انا كي نديرلك برنامج ومبعد الطالب ميلقاش وين يدير تربص وين راهو الهدف من هذا التكوين ؟ولما نتكلم على الانفتاح الدولي نشوفو مستوى

اللغات حنا مزالنا ندرسو بالفرنسية مي لغة البحث العلمي اليوم هي الانجليزية مزالنا نمشيو كيما بكري ولا بكري احسن على الاقل الجامعة كانت تخرج نخبة وراهي اليوم اطارات واساتذة وباحثين ومؤلفين لانو كانت هناك جدية فالتعليم كان الطلبة في 1971 يديرو اضراب على التعريب التخصصات واليوم الطالب يدير اضراب على النقل والاطعام نظن انو رانا نتراجعو بزاف وهذا نتيجة الإصلاحات العشوائية لي خلات الأستاذ يتعب من غير جهد ادارة تمارس البيروقراطية والتعسف والطالب مهمل وبمستوى ضعيف

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

بينت هذه الحالة مثل الحالات السابقة أنّ نظام ل م د حقيقة أعطى حرية للأساتذة في فتح تخصصات تخدم المحيط وأشارت الحالة إلى غياب التربصات الميدانية مما يجعل التكوين مقتصرا على الجانب النظري فقط ،وبررت الحالة إجابتها بتراجع مستوى اللغات واعتماد التعليم على اللغة الفرنسية التي لم تعد لغة العلوم وذلك نتيجة العلاقات التاريخية بين الجزائر وفرنسا ،وقارنت الحالة وضع التعليم اليوم وسابقا ورأت أن التعليم سابقا كان يتسم بالجدّية من طرف الأساتذة والطلبة واستطاعت ان تخدم المجتمع من خلال تزويده بمختلف الإطارات ووصفت وضعية الجامعة اليوم بتدني المستوى والبيروقراطية .

عرض مقاطع الحالة الحادي عشر س3:

بالنسبة للبرامج شهدت العديد من المشاكل لي *خلاتنا منفكروش* في مدى تواءمها مع المحيط ومع متطلبات المجتمع الوطني والدولي مشكل الأرصدة كان اكبر عائق في كيفية توزيعها على المقاييس أيضا أما من حيث تناولها للمتغيرات الوطنية والدولية يتوقف على مدى تمكن الأستاذ والطالب في إثراء الجانب المعرفي والاطلاع والبحث ومن جهة أخرى يبقى المشكل قائما فاذا كنا لا نستطيع ربط الجوانب الأكاديمية بالجوانب التطبيقية في مؤسسات المجتمع مدرنا والو .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

بينت الحالة مثل الحالة الرابعة والخامسة والسادسة أن المشاكل التي واكبت تطبيق نظام ل م د من حيث توزيع الأرصدة والمقاييس جعلت الجامعة والجهات الوصية تتغافل عن

مبدأ ربط الجامعة بمحيطها من خلال برامجها وأرجعت ذلك إلى تمكن الأستاذ ومدى اطلاعه على الجديد في إثراء هذا الجانب وأشارت الحالة مثل الحالة العاشرة أن دائما مشكل ربط البرامج الأكاديمية بالجانب التطبيقي يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه

❖ **تحليل إجابات السؤال الثالث :**

- الجامعة تأثرت بالعولمة واقتصاد السوق وبالتالي ظهرت تخصصات جديدة لم تكن معروفة من قبل في الجامعة ما جعل ضرورة الأخذ بمعايير الدولية في صياغة البرامج.
- بعض التخصصات لا تستجيب للتغيرات المعرفية الموجودة لأنها ثابتة في برامجها إلا في حالة ظهور نظريات جديدة.
- الخصوصية المحلية سواء من حيث الحاجيات الاقتصادية، الاجتماعية ،الثقافية أنها تختلف من تخصص لأخر كما أنها تحتاج إلى جهد كبير.
- تسطير البرامج التعليمية لم يأخذ بعين الاعتبار متطلبات المجتمع المحلي و المجتمع الدولي من جهة أخرى لأنها لم تتغير من أساسها بل بقيت تلك القديمة الكلاسيكية.
- المشكل هو في التطبيق بمعنى الآن مناهج التعليم وأساليب التدريس في الجامعة الجزائرية في ظل ل م د للأسف لم تتغير عنها في النظام الكلاسيكي.
- الهدف من نظام ل م د أن يصبح الطالب محور العملية التعليمية ويصبح هو الذي ينتج هو الذي يبحث لكن بالنسبة للتنفيذ أو التطبيق مازالت الكثير من الذهنيات أولا من طرق التدريس ثانيا من الأساليب ثالثا الإمكانيات "مازالت تحول دون تنفيذ البرامج التي تبدو ظاهريا ربما أنها مسايرة للتطورات على المستوى الوطني أو الدولي".
- البداية الأولى لتطبيق نظام ل م د هدفت إلى تطبيقه مثل ما هو معمول به في الدول الأجنبية الانجلوساكسونية باعتبار انه نظام اجلوساكسوني بداية بتغيير البرامج التي تعتبر مرآة الجامعة إلا أنها لم تواكب ما هو جديد بل صيغت بطريقة

عشوائية غير مدروسة لتسيير الوضع فالمشكل في الذهنيات و طريقة التسيير المنافية له والتي انعكست على مستوى التكوين ككل البرامج القديمة ليس فيها تجديد .

- التكوين الجامعي لازال أكاديمي محصورا في إطار الجامعة فقط دون معرفة للكفاءة المراد إكسابها للخريج الجامعي فالخريج من مراكز التكوين المهني في بعض الأحيان أحسن من الخريج الجامعي نظرا لاعتماد تكوينه على التطبيقي أكثر على العكس التكوين الجامعي الذي يعتمد على النظري بدرجة كبيرة ، فالجامعة الجزائرية استعارت النظام كاسم فقط .
- تحقيق هذا الهدف يتوقف على قدرة الأستاذ على البحث والتعمق في معارفه أما

البرامج فلكونها لم تتغير فلا يمكن القول أن هذا الأمر اخذ بعين الاعتبار.

- الطريقة التي فتحت بها التخصصات ووضعت بها البرامج ليست بالطريقة العلمية

التي تخدم الجامعة والمجتمع .

- التعليم الجامعي سابقا كان يتسم بالجدّية من طرف الأساتذة والطلبة واستطاعت

الجامعة أن تخدم المجتمع من خلال تزويده بمختلف الإطارات أما اليوم فوضعية الجامعة تنبيء بتدني المستوى و البيروقراطية في التسيير .

- البرامج شهدت العديد من المشاكل التي حالت دون التفكير في هدف مدى تواءمها

مع المحيط ومع متطلبات المجتمع الوطني والدولي مشكل الأرصدة كان اكبر عائق في كيفية توزيعها على المقاييس أيضا،كما أن الجهات الوصية ركزت على الجانب الإداري أكثر من البيداغوجي .

اقترحت الحالات :

- إعادة النظر في تسطير البرامج بناء على دراسات امبريقية لخصوصية المجتمع

الجزائري والمجتمع الدولي وتكييفها وفق ذلك.

- ضرورة اتجاه الأساتذة إلى البحث وتطوير البرامج الجامعية حتى تتماشى مع التطور العلمي الحاصل باعتبار أنّ وظيفة البحث العلمي من الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي.
- بناء المناهج يعتمد على الواقع الحالي للبحث العلمي بمعنى لما نضع برنامج يجب معرفة إلى أين وصل البحث العلمي على المستوى العالمي ، حتى لا نصبح نقرر معلومات علمية أو نظرية أو نتائج لأبحاث عفا عليها الدهر ولم تعد معترف بها هذا المعيار معيار احترام ما وصل إليه العلم هو المعيار الأول في بناء المناهج.

عرض وتحليل إجابات السؤال الرابع:

يقوم البحث العلمي في نظام ل م د على دعم التعاون مع مخابر بحث وطنية ودولية ما مدى تحقيق هذا المطلب؟

عرض مقاطع الحالة الأولى س4:

"كاين مخابر وطنية كثيرة "" باش تفتح دكتوراه لازم يكون عندك مخابر ويكون هاذ المشروع تع البحث مرتبط بمخبر بحث ، وفهاد الحالة ممكن يكون على علاقة بمخابر بحث دولية معنديش اطلاع عليها خاصة الأساتذة .

ترجمة مقاطع الحالة الأولى س4:

بينت هذه أنّ مشاريع الدكتوراه مرتبطة بمخابر البحث وليس لها اطلاع على العلاقات الدولية في مجال البحث العلمي ،كما تبين أنّ الحالة ليست نشطة في مجال البحث العلمي لأنه ليس لديها أي علم بوجود علاقات خارجية في مجال البحث العلمي.

عرض مقاطع الحالة الثانية س4:

"وزارة التعليم العالي راهي تلعب دور كبير لإعطاء المخبر دور فعال الذي يجب ان يكون فيه ""أصبحت فيه علاقة بين المخبر والمشاريع البحثية" "الذي سمح بوجود ديناميكية في البحث العلمي"

ترجمة مقاطع الحالة الأولى س4:

بينت هذه الحالة أن الجهات الوصية أعطت اهتماما كبيرا فيما يخص البحث العلمي من حيث الإمكانيات وإنشاء العديد من المخابر وبالتالي المشاريع البحثية الذي أعطى حركية للبحث العلمي .

عرض مقاطع الحالة الثالثة س4:

"*مهوش بالدرجة دولية* " "*تحدثو* على مخابر البحث في الجزائر عرفت العديد من العوائق لأنها تجربة جديدة في كثير من الحالات مفهوم المخبر في العلوم التقنية تختلف عنه في العلوم الإنسانية "" بعض المسيرين وضعوا في أذهانهم ان المخبر هو ما تنطبق على العلوم التقنية *فصرات* بعض الاختلالات بالنسبة لادوار هذه المخابر على مستوى الجامعات الجزائرية "" عندما نتحدث على هذه العلاقة بين المخابر الدولية انا *نقول* مزال العملية في بدايتها مازالت حتى على المستوى المحلي مزال المشكل مطروح يعني مزال العلاقة بيداغوجية بسيطة"

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة س4:

صرّحت الحالة الثالثة بطريقة غير مباشرة أن التعاون الدولي في مجال البحث العلمي غير موجود أما بالنسبة للتعاون الوطني فأكدت الحالة أن هناك العديد من المشاكل التي رافقت عملية إنشاء المخابر التي أصبحت تتكفل بعمليات البحث العلمي ،بسبب عدم معرفة دور المخابر الجامعية في البحث العلمي وأشارت الحالة إلى متغير التخصص ذلك أنّ دور المخبر في العلوم الإنسانية عكس العلوم التقنية .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س4:

" "نحكو على البحث العلمي حنا رحنا للاردن جامعة البليدة 2 مخبر كذا يقولك لالا لازم تكون بين دولة ودولة"" كاين بعض الصعوبات"" عندها وحد العام ولا عام ونص كتبوها لازم رخصة من الوزارة" " حنا مشاتلنا مليح مع تع المغرب كنا نتبادلو المناقشات فالدكتوراه يجونا مالمغرب وكانوا تاعنا يروحو كانت بصح فالكلاسيكي ،ل مد مزال

مطبقناهاش فيه" "فيه اتفاقيات بصح مزال مفعلناهاش مزال ملحقناش للمناقشة فالاتفاقيات يقولك لازم تبادل اساتذة ،الاشراف حتى فالدكتوراه يقولك انت تبعتلي cota وانا نبعتلك مي مزال "

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة س4:

بيّنت هذه الحالة مثل الحالات السابقة أنّ التعاون في مجال البحث العلمي على المستوى الدولي سواء عربيا او أوربيا لم يفعّل بعد وأشارت الحالة إلى انه في النظام الكلاسيكي القديم كان هناك تفعيل جيّد للبحث العلمي بمختلف أشكاله وذكرت الحالة مناقشات الدكتوراه وتبادل الأساتذة ..الخ كما بيّنت الحالة انه كانت هناك محاولات لتوسيع البحث العلمي بين مخابر البحث الجامعية لكنها لم تكتمل نتيجة بعض العراقيل التي تتطلب تدخل الوزارة أما الموجود منه فغير مفعّل.

عرض مقاطع الحالة الخامسة س4:

كاينين علاقات mais des conventions المشكل كنا قادرين نديرو اكثر وتكون علاقات اكثر لانو المخابر ولا الجامعات الاجنبية كي دير تعاون تشوف الفايدة تاعها عندنا""روحي شوفي المخابر من 2000 مزال ماشي équipé كيما يلزم" " الجامعة في اي بلد مفتوحة 24/24 سا وحرية تامة للبحث وفي اي وقت حنا لالا يجي العساس على 14 تع عشية يقولك رايح نغلق معنديش الوقت "

"البحث ماشي هواية تحب ديرها ولا مديرهاش لالا البحث التزام ،برنامج ،هدف" "امتيازات "" حنا لي يدير البحث ولا ميديرش وين راهي la déférence مكانش ""لي يقرّي مليح هايليك شحال يخلص لي ميقريش يحاوزوه لي يبحث هاوليك جزاتو لي ميبحثش يحاوزوه "

« le recrutement تع les enseignants au niveau des universités étrangères ce fait sur la base d'un projet de recherche »

واش تقدر جيبلنا على جال هادي يوظفوك ماشي على جال باش تقرّي وتروح" " اي حاجة تمشيلك مليح اذا كانت مطبقة كيما يلزم وعلى الجميع"

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س4:

بينت هذه الحالة أن هناك علاقات بين مخابر أجنبية إلا أنها ركزت على المشاكل التي يعاني منها البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من نقص للتجهيزات الخاصة بالمخابر وأيضا الحرية التي لا يتمتع بها البحث العلمي مقارنة ذلك بالدول الغربية التي تستثمر في الفرد و البحث العلمي بالدرجة الأولى ومثل الحالة الثالثة والرابعة تذمرت الحالة من الطريقة التي يسير بها البحث العلمي في الجامعة من حيث عدم تقييم انجازات الباحثين وعدم تحفيز الأساتذة الباحثين ومساواتهم مع أولئك الذين اكتفوا فقط بالتدريس.

عرض مقاطع الحالة السادسة س4 :

"الشيء الوحيد اللي مسموح به في الجزائر و في الشراكة فقط على المستوى الوطني وهي محتشمة مثلا عندنا مثلا شراكة مع مخبر فالعاصمة"" الاعاقات القانونية *متسمحلكش دير* تعاونات " " البحث العلمي مقتصر فقط على الملتقيات والايام الدراسية فقط "" *لكان نشوفو* بلي من المفترض في نظام ل م د البحث العلمي يتم عن طريق معرفة الانتاج او المردودية هذا الطالب ولا الاستاذ واش رايح يرجع للدولة "

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س4:

بينت هذه الحالة مثل الحالات السابقة أنّ التعاون في مجال البحث العلمي اقتصر على المستوى الوطني بشكل محتشم جدا يكاد يتجاوز أسوار الكلية ،وأضافت الحالة أنّ هناك العديد من المعيقات كما واقتصر البحث العلمي على مستوى المخابر في الإعداد للأيام الدراسية والملتقيات فقط .

عرض مقاطع الحالة السابعة س4:

"مسالة التعاون تطرح اشكالات *لانو* لما نتحدث على مخابر البحث الوصاية قامت بسحب التمويل لاكثر من نصف المخابر الوطنية التي تقدر ب 1400 مخبر تقريبا"

"الوصاية الان تحاول ان تنشئ مخابر جديدة ،مخابر منتجة في خدود 43مخبر " "المشكل انك كلما دير تعاون مع جامعة خارج الوطن لابد ان ترجع للوصاية" "لان الجانب البيروقراطي يلعب دور كبير"" يعني المخبر ليس مستقل ""كنا *حابين نديرو* توأمة مع مخابر خارج الوطن قد لا يسمح لك اصلا في اعتبارات كثيرة" " كاين مبادرات كثيرة فردية لكن الواقع لما نروح للخارج نتحدث باسم المخبر لكن شيء رسمي غير موجود"" بامكان المخابر تبعث على مستوى علاقاتنا الشخصية طلبة للخارج لكن رسميا لا يوجد "" كاين تعاون ربما داخلي على مستوى الوطن مع بعض المخابر القريبة شكلونا وحدة بحث""ممكن نتعاونو في انجاز مشاريع كملتقيات لكن بقيت على المستوى البسيط"" لان المخابر يا امّا ملتقى او مجلة او تكوين طلبة دكتوراه مفيش انتاج واضح حتى مسالة الملتقيات العلمية والندوات والمجلات تحتمو ليها اصبح الاستاذ لابد له من مجلة لكي يرتقي الى درجة اخرى فاصبحت تحت هذا الضغط انشئت المخابر حوالي 388 مجلة وطنية والان بداو في تصنيفها ""هذه الضغوطات دفعتهم انهم ينطلقو بهاذ الشكل الانتاج المعرفي الان نظريا موجود لكن عمليا غير موجود""ربما الجانب النظري موجود هناك ترسانة ما شاء الله ولكن العملي وفي اعتقادي لسببين:التردد او الخوف خايفين نغلطو لكان نطبقو ،سوء التسيير او مناش قادرين"" شكل بدون روح """حتى بعض المجلات تفتح باش يترقى الاستاذ ومبعد تغلق وكأنها خلقت لاجله من المفروض العلم ليس هكذا"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

بينت الحالة أن التعاون بين المخابر الدولية غير موجود فقط بعض الأمور البسيطة التي لا ترقى لمستوى البحث العلمي أرجعت الحالة ذلك إلى عدة اعتبارات والأمور ترجع إلى الوزارة الوصية وبالتالي عدم وجود استقلالية في ذلك،أما على المستوى المحلي فرات الحالة أن ذلك لم يحدث لان الجهات الوصية تعمل على تقييم و تصفية المخابر التي لا تبذل أي مجهود وهي نفس الفكرة التي طرحتها الحالات الثالثة والرابعة أيضا بالنسبة للمجلات وأشارت الحالة أنّ البحث العلمي في الجزائر يخدم أغراضا شخصية قبل العلمية وأرجعت ذلك إلى سوء التسيير والخوف من البحث ككل وأضافت الحالة أن الجانب النظري موجود لكن العملي غير متوفر.

عرض مقاطع الحالة الثامنة س4:

بالنسبة للدولية فيها إجراءات وعراقيل لكن في بعض الأحيان *تلقاي* مخابر عندها تعاون دولي في مجال البحث العلمي لكن دائما يبقى بنسبة ضئيلة جدا بالنسبة للتعاون الوطني نلقاو العديد من المخابر تحاول ان تثبت وجودها من خلال هذه الأعمال التي غالبا ما تقتصر على الملتقيات والندوات فقط لكن نظن انو تكون أكثر في التخصصات التقنية ممكن يفيدوك أكثر .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

أكدت الحالة أن التعاون الدولي بين المخابر غير مفعل والموجود منها بنسبة ضئيلة جدا وبينت مثل الحالات السابقة أن التعاون الوطني موجود نوعا ما مع بعض المخابر والتي اقتصرت في غالبها على الملتقيات والندوات وأشارت إلى التخصص التي رأت الحالة أنّ التعاون الدولي في مجال البحث العلمي موجود فيه بنسبة أكثر .

عرض مقاطع الحالة التاسعةس4:

البحوث العلمية في الجزائر لا تحتاج إلى تعاون لأنها أكاديمية فقط يقدر الباحث يقوم بها *بنفسو لكن ممكن جدا لو انها تؤخذ بعين الاعتبار هاذاك الوقت نقولو رانا محتاجين الى تعاون* .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

بينت الحالة أن البحوث العلمية مادامت أكاديمية فهي لا تحتاج إلى تعاون دولي أو وطني وإنما يستطيع البحث بنفسه إجراء مثل هذه البحوث وأشارت الحالة انه عندما تؤخذ نتائج البحوث بعين الاعتبار هو ما يحتاج إلى شراكات التعاون.

عرض مقاطع الحالة العاشرة س4:

حقيقة البحث العلمي عرفت طورا ملحوظا في الجامعة مقارنة مع السنوات السابقة الآن أصبحت كل جامعة تحتوي على مجموعة من المخابر لي بدورها تعمل على التكفل بطلبة

الدكتوراه ،اللي ألان أصبح له الحق في العديد من الأمور الحاسوب الانترنت لكن لما نجي للواقع وللملموس نلقى هاذ المخابر منها نسبة ضئيلة لي راهي تعمل بجد والباقي متسمعش بيهم كامل ممكن انو التعاون يكون حسب التخصصات ممكن فالعلوم الاقتصادية يقدرو يديرو تعاون مع شركات مع مخابر ممكن العلوم التقنية أما العلوم الإنسانية تاريخ وأدب عربي نقدر نقول منعدمة مزال موصلناش لثقافة البحث العلمي التي من المفترض ان تخدم المجتمع وتساهم في حل مشكلاته .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

أشارت الحالة إلى أنّ البحث العلمي في الجامعة الجزائرية عرف تطورا أكثر من السنوات السابقة فأصبحت الآن كل جامعة متفردة بمخابر بحث تعمل على تكوين طلبة الدكتوراه الذين أصبح من الضروري انتسابهم لمخابر البحث من اجل التكوين الجيد والمتابعة المستمرة لتقدمهم في البحث والمتمثل في الأطروحة ،أما من حيث مساهمة هذه المخابر في خدمة المجتمع فبينت الحالة أنها لم تصل إلى هذا المستوى المطلوب وأرجعت ذلك إلى التخصص حيث اعتبرت أن التخصصات العلمية والتقنية يمكنها بسهولة تفعيل التعاون الدولي في مجال البحث العلمي عكس العلوم الإنسانية والأدبية .

عرض مقاطع الحالة الحادي عشر س4:

مثل هذه الأمور قليلة لأنو فيها إجراءات عديدة وعراقيل .

❖ **تحليل إجابات السؤال الرابع:**

من خلال عرض وترجمة إجابات المبحوثين حول مدى وجود تعاون دولي ووطني فيما

يخص البحث العلمي ،تم التوصل إلى أنّ كل الحالات أجمعت على عدم وجود تعاون دولي فيما يخص البحث العلمي ماعدا بعض التخصصات التقنية والتي تعاني من مشاكل

*البحث العلمي في الجامعة الجزائرية عرف تطورا أكثر من السنوات السابقة فأصبحت الآن كل جامعة متفردة بمخابر بحث تعمل على تكوين طلبة الدكتوراه الذين أصبح من

الضروري انتسابهم لمخابر البحث من اجل التكوين الجيد والمتابعة المستمرة لتقدمهم في البحث والمتمثل في الأطروحة ،ما سمح أيضا بوجود ديناميكية في البحث.

*الجهات الوصية أعطت اهتماما كبيرا فيما يخص البحث العلمي من حيث الإمكانيات وإنشاء العديد من المخابر.

*العلاقة بين المخابر الدولية مزال العملية في بدايتها مازالت حتى على المستوى المحلي مزال المشكل مطروح يعني مزال العلاقة بيداغوجية بسيطة"

*البحث العلمي يخدم الأغراض الشخصية قبل العلمية.

*هناك العديد من المشاكل التي رافقت عملية إنشاء المخابر التي أصبحت تتكفل بعمليات البحث العلمي ،بسبب عدم معرفة دور المخابر الجامعية في البحث العلمي

*هناك محاولات لتوسيع البحث العلمي بين مخابر البحث الجامعية لكنها لم تكتمل نتيجة بعض العراقيل التي تتطلب تدخل الوزارة أما الموجود منه فغير مفعّل.

*هناك علاقات بين مخابر أجنبية إلا أنها ليست بالدرجة المطلوبة نتيجة المشاكل التي يعاني منها البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من نقص للتجهيزات الخاصة بالمخابر وأيضا الحرية التي لا يتمتع بها البحث العلمي مقارنة ذلك بالدول الغربية التي تستثمر في الفرد و البحث العلمي بالدرجة الأولى.

*الطريقة التي يسير بها البحث العلمي في الجامعة من حيث عدم تقييم انجازات الباحثين وعدم تحفيز الأساتذة الباحثين ومساواتهم مع أولئك الذين اكتفوا فقط بالتدريس لا تشجع على الاستمرار في البحث والإنتاج العلمي.

*العديد من المخابر تحاول أن تثبت وجودها من خلال هذه الأعمال التي غالبا ما تقتصر على الملتقيات والندوات.

*البحوث العلمية في الجزائر لا تحتاج إلى تعاون لأنها أكاديمية.

* لم تصل المخابر لتقديم خدمات للمجتمع.

*التخصصات العلمية والتقنية يمكنها بسهولة تفعيل التعاون الدولي في مجال البحث العلمي عكس العلوم الإنسانية والأدبية.

عرض وتحليل إجابات السؤال الخامس:

شهدت الجامعة الجزائرية انتشار كبير لمخابر البحث في كافة الميادين وهذا مؤشر ايجابي يدل على الاهتمام بالمشاريع البحثية من الناحية الكمية لكن يبقى التساؤل مطروح هل هي كافية لتفعيل البحث العلمي ؟

عرض مقاطع الحالة الاولى س5:

نعم لكن هذا يرجع للجدية والصرامة من قبل الجهات الوصية والأساتذة الباحثين.

ترجمة مقاطع الحالة الأولى س5:

أشارت هذه الحالة إلى أنّ المخابر كفيلة بتفعيل البحث العلمي في الجامعة الجزائرية وربطه بالمحيط الخارجي واستثماره في حل مشاكله أولا وفي عملية التنمية ثانيا لكن هذا لا يأتي عبثا وإنما من خلال العمل الجدي من طرف الوزارة ومن طرف الأساتذة الباحثين باعتبارهم الممارسين لهذا العمل البحثي بمختلف أشكاله.

الحالة الثانية س5:

من الناحية الكمية ممكن لكن هذا لا يكفي يجب ان نتكلم عن الملموس عن المشاكل التي ساهمت في حلها عن الاضافة التي قدمتها للمجتمع ؟

ترجمة مقاطع الحالة الثانية س5:

بينت هذه الحالة ان البحث العلمي لا يمكن في الجانب النظري فقط او الكمي و انما علينا معرفة النتائج الملموسة التي قدمتها في عملية التغيير او ماذا قدمت للمجتمع وهذا ما لمحت له الحالة بان مخابر البحث الجامعية لم تسهم في ذلك .

عرض مقاطع الحالة الثالثة س5:

"لما نقول مخبر نقول بحث علمي ولما نقول بحث علمي نقول أستاذ باحث أما إذا أردنا الوصول إلى معرفة النتائج التي قدمتها المخابر"" نتكلم أولا عما إذا كان هناك أستاذ باحث لما نشوف مستوى الباحثين الجزائريين خاصة فالعلوم الإنسانية نقدر نقول انه مزال الأستاذ لم يحقق دوره كباحث بل يرى نفسه دائما في خانة الأستاذ وفقط وحتى وان وصل إلى مستوى البحث العلمي فتبقى مجرد بحوث نظرية بسيطة فقط" "من هذا المنظور يمكن ان نقيس البحث العلمي ككل ونقيس بالتالي فاعلية المخابر التي أصبحت اليوم هي المنتج لهذه البحوث" .

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة س5:

انطلقت الحالة الثالثة في رؤيتها للمخابر البحث الجامعية انطلاقا من الأستاذ باعتباره القائم على انجاز هذه البحوث والتي رأت الحالة أنّ دوره مهّمش انحصر فقط في عملية التدريس ماعدا بعض الانجازات البسيطة التي لم تساهم في إضافة الجديد ،وبالتالي باعتبار ان الأستاذ لم يستطع تفعيل دوره كباحث فهذا حتما سينعكس على دور المخابر في تفعيل البحث العلمي.

عرض مقاطع الحالة الرابعة س5:

"حنا لونسينا مخبر حنا الكلية الوحيدة لي عندنا مخبر واحد العقار والقانون "" درنا مخبر وحد وخر حماية البيئة وخدمنا مع اساتذة وجبنا محاور وكي بعثنا للوزارة مرجعتلنا لا ايه لا لالا portant دينالها مخبر يحكي على البيئة وحماية البيئة حنايا كنا نديرو دراسات ميدانية لكن تفاجآنا انو مرجعولناش "مدام رانا فالبداية والأمور ماشي واضحة مكاش دعم مكاش اهتمام نقدرو نقولو مزال شوية على البحث العلمي"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة س5:

بينت هذه الحالة أن البحث العلمي في ظل المخابر لا يزال في بدايته وحاولت الحالة الإشارة إلى الصعوبات التي تواجههم مع الجهات الوصية في حرية إنشاء المخابر التي يرون أنها تخدم المجتمع والمتمثلة في عدم تقييم أعمالهم بالطرقة التي تجب.

عرض مقاطع الحالة الخامسة س5:

"كي تكون mentalité كل شيء ينجح

"Tout un système, tout une mentalité, tout une culture" *هايليك تريسيتي مكاش نورمال مكاش لي يتقلق "" ailleurs تريسيتي مكاش ميرقدش حتى 4 تع صباح يجي يخدمها كاين طلبة يقراو معندناش هاذ الثقافة لي تهدر معاه يقولك ماشي خدمتي"*

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س5:

صرّحت الحالة ان نجاح البحث العلمي ككل مرتبط بالذهنيات والإرادة من اجل تغيير والعمل بضمير مهني .

عرض مقاطع الحالة السادسة س 5:

"المخابر بالنسبة ليا للتكوين مجرد رقم باش نكونو واقعيين ""لانو المعايير لي يتحاسب عليها من خلال ملتقياته ،يتحاسب على الملتقيات ماشي على المشاريع "" ممكن يدير ملتقى نظري مفيه حتى فايدة للطالب وللمجتمع "" وين رانا رايحين نوصلو ؟" من المفروض الجامعة تحترم نفسها من المفروض لما يكون عندنا دراسة في المخبر هذيك الدراسة تدرس على مستوى الليسانس والماستر وبعد كل ست سنوات نعاودو نهيكلو هاد الدراسة ونشوفو وين وصلنا يا هل ترى نزيدو فيها ولا نعدلو ولا نتراجعو عليها""لكن حنا كل واحد يطرق الباب الذي يناسبه هو يدير اي دراسة في بالو وخلاص حتى بعض المقاييس تحولت الى تخصص صعب جدا .

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س5:

مثل الحالة الرابعة بيّنت الحالة ان الطريقة التي تقيّم وتصنف بها المخابر من حيث اهتمامها بالبحث العلمي غير مجدية والتي اقتصرت فقط على الإعداد للملتقيات العلمية دون الاهتمام بانجاز دراسات علمية وأرجعت السبب الى الانفرادية والذاتية في العمل والبحث .

عرض مقاطع الحالة السابعة س5:

"المخابر أنشئت في وقت وين كانت طفرة مادية لكنها لم تكن تقوم بدورها والتي كانت تقوم بدورها قليلة جدا لذلك الوصاية عملت معايير و des paramètre كثير من المخابر وقفوها صنفوها في الخانة الخضراء مخابر ربما لم تنتج شيئا منذ أنشئت ولا مجلة ولا من جانب انتاج فكرة ،ثقافة ،مكاش تخيلي مخابر من 2003 هيكل تستهلك الاموال دون انتاج" "بعض المخابر تعطينا افكار او تنتج لنا اشخاص على الاقل طاقة للجامعة ،غدوة حنا نروحو على الاقل كاين لي يعوضنا "" على مستوى مخبرنا كانت هناك عدة اهداف منها الهدف الاكاديمي وهو تكوين طلبة الدكتوراه "" التفتح على المجتمع الخارجي رانا معاه" "نريد ان نجد له صيغة معينة وجلب المحيط الخارجي لكي يكونو شركاء معنا في العمل على الاقل المؤسسات الخارجية تبعتلك اطاراتها وتشرف على التكوين وتصبح مصدر مالي ايضا""تقدر اذا كان هناك عمل بجد وصدق النوايا"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

رأت الحالة انه المخابر بحاجة إلى العمل بجد وصدق النوايا ورأت الحالة أنّ الوصاية تسعى إلى تصنيف المخابر وحذف تلك التي لا تنتج على الأقل المعرفة وأضافت الحالة ام هناك أهداف على مستوى المخابر ومسعى لانفتاح هذه المخابر على المحيط الخارجي ومؤسسات المجتمع حتى تشكل مصدر تمويل لنفسها .

عرض مقاطع الحالة الثامنة س5:

بالنسبة للمخابر يرجع الأمر إلى الأشخاص لي *راهم* قائمين على هذه المخابر ما هو دور الباحثين ألان ؟ المخبر يملك العديد من الصلاحيات تسمح له بعرض بحوثه في المجتمع الميزانية المقدمة للمخابر تسمح له بتقديم نشاط أوسع وتأثير قوي المهم النية في العمل والجدية المخبر له أهمية كبيرة لو عرفنا كيفاش نستغلوه بالنظر إلى ميزانيته ودوره وأهميته .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة س5:

"المخابر لازالت في بدايتها" لكن لما نبحث على تفعيل بحوثها نتساءلو على المشاكل اللي ساهمت في حلها هذه المخابر" "لازم هناك تقييم لعمل هذه المخابر باش نعرفو وين وصلنا "

عرض مقاطع الحالة التاسعة س5:

"نعم المخابر على المستوى الوطني قدمت الكثير فيما يخص البحث العلمي .

ترجمة مقطع الحالة التاسعة :

أشارت الحالة إلى أنّ المخابر على مستوى الجامعات قدمت الكثير فيما يتعلق بالبحث العلمي

عرض مقاطع الحالة العاشرة س5:

"المخابر لحد الساعة لم تقدّم شيئا للمجتمع الجزائري للصناعة الجزائرية للجامعة الجزائرية هناك ميزانية كبيرة جدا تقدم للمخابر لكن أين المتابعة " "المخابر تمثل خطوة ايجابية لتطوير البحث العلمي لكن لازم شروط باش تنجح أولها المراقبة والتقييم وتحفيز الباحثين.

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

أجابت هذه الحالة أنّ إنشاء المخابر يمثل خطوة نحو تطوير البحث العلمي إلا أنها لم تقدّم لحد الآن ما هو منتظر منها لخدمة المجتمع بالرغم من الميزانية الكبيرة المخصصة لها ورأت الحالة انه لتحقيق ذلك يجب تقييم عمل هذه المخابر ومتابعتها وأيضا تحفيز الباحثين.

عرض مقاطع الحالة الحادي عشر س5 :

إذا تم اخذ دور هذه المخابر بعين الاعتبار وقدمت بحوث تتماشى مع طموحات المجتمع ؟تحاول حل مشاكل قائمة في المجتمع لكن ان تقتصر البحوث فقط على الملتقيات العلمية والندوات فنظن انه لا يمكنها ذلك .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر :

ترى هذه الحالة أنّ المخابر إذا أرادت أن تفعل دورها لخدمة المجتمع عليها تجتاز البحوث النظرية التي تقدمها وترتقي بذلك لبحوث ميدانية تساهم في تقديم حلول لمشاكله.

تحليل إجابات السؤال الخامس:

من خلال تحليل إجابات المبحوثين حول قدرة المخابر الجامعية في تفعيل البحث العلمي وتقديم خدمات للمجتمع باعتبار أنها عرفت انتشارا واسعا في السنوات الأخيرة حيث اجمع اغلب المبحوثين أنّ نجاح المخابر الجامعية يتوقف على الأشخاص القائمين على تسييرها وأيضا الطريقة المعتمدة في تقييم نتائج ونشاطات هذه المخابر حيث تم التوصل من خلال ترجمة إجابات الحالات الثمانية إلى :

- المخابر كفيلة بتفعيل البحث العلمي في الجامعة الجزائرية وربطه بالمحيط الخارجي واستثماره في حل مشاكله أولا وفي عملية التنمية ثانيا لكن هذا لا يأتي عبثا وإنما من خلال العمل الجدي من طرف الوزارة ومن طرف الأساتذة الباحثين باعتبارهم الممارسين لهذا العمل البحثي بمختلف أشكاله.
- البحث العلمي لا يكمن في الجانب النظري فقط أو الكمي و إنّما علينا معرفة النتائج الملموسة التي قدمتها في عملية التغيير أو ماذا قدمت للمجتمع وهذا ما لمحت له الحالة بان مخابر البحث الجامعية لم تسهم في ذلك.
- دور الأستاذ الباحث مهمّش انحصر فقط في عملية التدريس ماعدا بعض الانجازات البسيطة التي لم تساهم في إضافة الجديد ،وبالتالي باعتبار أنّ الأستاذ لم يستطع تفعيل دوره كباحث فهذا حتما سينعكس على دور المخابر في تفعيل البحث العلمي
- نجاح البحث العلمي ككل مرتبط بالذهنيات والإرادة من اجل تغيير والعمل بضمير مهني .
- الطريقة التي تقيّم وتصنف بها المخابر من حيث اهتمامها بالبحث العلمي غير

مجدية والتي اقتصرت فقط على الإعداد للملتقيات العلمية دون الاهتمام بانجاز دراسات علمية وأرجعت السبب إلى الانفرادية والذاتية في العمل والبحث.

- نجاح المخابر في تفعيل البحث العلمي راجع الى الأشخاص القائمين عليها.
- المخابر على المستوى الوطني قدمت الكثير فيما يخص البحث العلمي
- إنشاء المخابر يمثل خطوة نحو تطوير البحث العلمي إلا أنها لم تقدّم لحد ألان ما هو منتظر منها لخدمة المجتمع بالرغم من الميزانية الكبيرة المخصصة
- المخابر إذا أرادت أن تفعل دورها لخدمة المجتمع عليها تجتاز البحوث النظرية التي تقدمها وترتقي بذلك لبحوث ميدانية تساهم في تقديم حلول لمشاكله.

عرض وتحليل إجابات السؤال السادس:

ما هو تقييمكم للبحث العلمي في الجامعة الجزائرية وما مدى فاعليته في خدمة المجتمع ؟

الحالة الأولى س6:

كاين حركية حسب رايي الشخصي وراهي تفيد بطريقة او باخرى " "كاين مراحل لازم يكون فيها quantité ومبعد الناس تافونسي وتتعلم واكيد كي يكون كاين اجتهاد تبان النوعية المقدمة في خدمة المجتمع .

ترجمة مقاطع الحالة الأولى س6:

ركزت الحالة في تقييمها للبحث العلمي على الجانب الكمي للبحوث العلمية المقدمة ورأت أنها مرحلة لابد منها ناتجة عن العمل البحثي المستمر وأشارت الحالة أنها في البدايات الأولى بعدها مما ينفي حسب الحالة وجود نوعية وفاعلية للبحث في خدمة المحيط التي رأت أنها تأتي بعد التراكم البحثي .

الحالة الثانية س6:

البحث العلمي مزال بعيد و بعيد جدا جدا .

ترجمة مقاطع الحالة الثانية س6:

بينت هذه الحالة بعبارة صريحة ان البحث العلمي لم تعرفه الجامعة الجزائرية بعد .

الحالة الثالثة س6:

"الان راهي كاينة لجنة وطنية لتقييم المخابر تعمل منذ أكثر من سنة وراهي تقيم في مستوى اللي وصلت ليه هذه المخابر من خلال الإنتاج العلمي"" وفعلا نتائج التقييم افضت الى وجود فئات من المخابر ،مخابر بحثها وعملها على المستوى الدولي تنشر اعمالها في مجلات مصنفة دوليا ،باحثين معروفين ...الخ ،وفيه مخابر اخرى عملها متوسط يعني يكتفي بالعمل المتوسط وفيه مخابر عديمة النشاط وراها توجّه ربما الى انها تحلّ" " منقدروش نصدرو حكم مطلق على أعمال المخابر لانو هناك مخابر فعلا تعمل الا انو لم يفسح لها المجال أكثر للفاعلية نتيجة عراقيل كثيرة داخل المجتمع وهناك مخابر مازالت في الطريق ومخابر لم تتحرك بعد.

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة س6:

أكدت هذه الحالة أنّ هناك لجنة وطنية تعمل على تقييم البحوث العلمية وقد صنفت المخابر باعتبارها المسؤولة عن البحوث العلمية إلى مخابر نشطة تعمل ذات حركية وطنية ودولية تعمل على توسيع شبكة البحث العلمي وهناك مخابر متوسطة النشاط وأخرى معدمة تماما إلا أنّ الصنف الأول لم يستطع تفعيل البحث العلمي فاقتصر مجهودها على الجانب الكمي فقط وحتى عملية التقييم لم تشمل الجانب الملموس لهذه البحوث .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س6:

"الوزارة كي تبتعتلك خطرة فالعام وتقولك أرواح نقيمك est ce que يقيمك على عمل المخبر؟ولا على عمل فرقة البحث ؟كي يقولك مصنف في الخانة الخضراء ولا الحمراء يشوفولك المخبر تاعك شحال دار من يوم دراسي ،من ملتقى حنا مناش عارفين على واش يقيمك ""انا داخل في فرقة بحث عندنا عامين ملي كملنا الاستثمار في الجزائر كملنا التقارير تبعث،تخلص عليها ، ميقولكش راك مليح ولا مراكش مليح احسنت ما احسنتش يعني وراهي الثمرة تاعنا ؟""انا نديرلك بحث عندنا تقارير سداسية وسنوية نكتبوها ونبعتوها للوزارة بصح مكاش رد اذا مراناش ملاح ،انا راني نخلص هكداك باش نسكت باش

....."حنا نديرو فرقة بحث وندیرو مخبر والمخبر عندو انتاج والانتاج تاعو يروح لباطة ويتغلق مدرنا والو" " par contre تروحي لبليدة2 تلقايهم موجودين مفعلينها وحد السمانة واحد تع aéronautique خدم طيارات صغار وسياوهم " "واتفاقيات مع وزارة الدفاع مع الاردن مع بريطانيا لكن حنا الثمرة تاعنا حطوها في كرطونة وخباوها ""انا دايما نسقسي وين راهي خدمتنا انا منسحقش الدراهم المشكل ماشي فدراهم انا كي نبعتلك خدمة بصح مكاش رد على الاقل قال الوحدة الفلانية عندكم نتائج جيّدة ولا مراكمش تخدمو " "حنا هذا هو المشكل تع البحث العلمي دير thèse دكتوراه ونحطها فالمكتبة معندها حتى معنى "

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة س6:

ركزت الحالة على مشكل التقييم الفعلي واستثمار نتائج البحوث في خدمة المجتمع ووضحت ان الإمكانيات المادية متوفرة وما يهم هو تفعيل تلك البحوث المقدمة كما وضحت الحالة ان عملية التقييم يشوبها نوع من الغموض و عدم الوضوح و أبدت الحالة انزعاجا كبيرا من واقع البحث العلمي خاصة لما قارنت بين التخصصات الإنسانية والتقنية التي رأت أن بحوثها العلمية وتجاربها مأخوذة بعين الاعتبار على عكس العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تعرف ركودا وتكديسا على رفوف المكتبات فقط .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س6:

نعاود نقولك مكاش تحفيزات اذا كان الاستاذ لي يبحث ولي ميبحثش في زوج يخلصو كيف كيف علاش نتعب روحي ونبحث؟ " "الجامعة تع l'Algérie متنجحش بالتسيير الحالي مستحيل"" اذا كان الاستاذ خدم ولا مخدمش نخلصوهم كيف كيف نعطولهم les primes كيف كيف منعاقبوهمش كيف كيف فهمتي كفاش ؟

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س6:

مثل الحالة الثالثة والرابعة بيّنت الحالة السادسة أن الطريقة التي يقيّم بها الباحث في الجامعة الجزائرية لا يمكن أن ترقى به إلى المستوى المطلوب كما أنّها تعمل على إحباط الباحثين في تقديم المزيد.

عرض مقاطع الحالة السادسة س6 :

انا عندي كتاب راهو في سيارتي شكون يشريه عليا ؟ انا كاستاذ عندي اجر قاعدي انا كتبت كتاب ومكاش لي شراه عليا واستاذ مدارش كتاب يخلص كيما انا الفرق بيناتنا انا خسرت دراهم وندير دراسة ونكتب الكتاب ومعنديش مقابل ومكاش تثمين علاش يتعب الاستاذ ؟ " البحث مهوش جزء اساسي من عمل الاستاذيعني محسوب فالترقية لكن محسوب على الاصابع.

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س6:

وافقت الحالة السادسة الحالة الخامسة والحالات السابقة الثالثة والرابعة من حيث غياب التحفيزات للأستاذ الباحث وعدم تثمين ما يقدّمه هذا الأخير كما أشارت إلى أن البحث العلمي لا يشكل جزءا أساسيا من عمل الأستاذ في الجامعة .

عرض مقاطع الحالة السابعةس6:

"لازم نراجعو سياسة المخابر""نجد الذي يهمل يهمش والذي لا يعمل يرفّع"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

مثل الحالة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة رأت الحالة السابعة انه ليست هناك طريقة لتقييم الأستاذ الباحث فالذي يعمل والذي لا يعمل سواء ،بالتالي عدم وجود أي تحفيزات لتشجيعهم على مواصلة البحث .

عرض مقاطع الحالة الثامنة س6:

هناك جهود مبذولة اذا تم تثمينها راح تكون هناك نتائج مليحة.

عرض مقاطع الحالة التاسعةس6:

هناك مهمة كبيرة تنتظر الجامعة الجزائرية وهي ضرورة تفعيل نتائج البحث العلمي حنا البحث كاين التثمين لي مكاش أما إذا بقيت البحوث حبيسة الأدراج والرفوف هذا لا يفيدنا بشيء اذا ضرورة اعادة النظر في كيفية تقييم المخابر والبحوث .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

بينت الحالة أنّ تفعيل دور المخابر هو بمثابة مهمة كبيرة تنتظر الجامعة ووضحت الحالة أنّ البحث العلمي موجود لكن ما ينقصه هو التفعيل حيث أنّ اغلب البحوث تبقى حبيسة الأدراج والرفوف ودعت إلى ضرورة إيجاد سبل لتقييم عمل هذه المخابر وكذا البحوث المقدمة.

عرض مقاطع الحالة العاشرة س6:

البحث العلمي عرف تطورا كبيرا اليوم طالب الدكتوراه يبحث في ظروف أحسن مما كان عليه طالب الدكتوراه في السنوات السابقة ما ينقصنا حقيقة هو العمل بنتائج البحوث واستغلالها في خدمة المجتمع وحل مشاكله.

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

أشارت الحالة إلى التطور الذي عرفه البحث العلمي في الجامعة الجزائرية واستدلت بذلك بكون الطالب الجامعي اليوم يدرس ويبحث في ظروف أحسن من سابقتها ومثل الحالة التاسعة ركزت الحالة على ضرورة العمل بنتائج البحوث المقدمة واستغلالها لخدمة المجتمع

عرض مقاطع الحالة الحادي عشر س6:

دائما يبقى مشكل الحالة المادية للأستاذ هي التي تعرقل سيرورة البحث العلمي في الجامعة.

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

أرجعت الحالة الجانب المادي كضرورة لتفعيل البحث العلمي .

❖ **تحليل إجابات السؤال السادس:**

طرح هذا السؤال إشكالية تقييم البحث العلمي الذي يرتكز على جانبين أساسيين هما كفاءة الأساتذة الباحثين ونوعية الأعمال المقدمة لخدمة المجتمع ومن خلال ما أفرزته إجابات

المبحوثين تبين أن كل الحالات ركزت على طريقة التقييم التي لا تسمح بتشجيع الأساتذة الباحثين والتي تساوي بين الأستاذ الذي يبحث والذي لا يبحث أما بقية الحالات فركزت على طبيعة التسيير الجامعي ككل و الذهنيات التي تحكم المسيرين والباحثين وسيتم عرض أفكار المبحوثين كما يلي :

- هناك حركية في الجانب الكمي للبحث العلمي .
- البحث العلمي مزال بعيد و بعيد جدا جدا .
- هناك لجنة وطنية تعمل على تقييم البحوث العلمية وقد صنفت المخابر باعتبارها المسؤولة عن البحوث العلمية.
- التقييم الفعلي واستثمار نتائج البحوث في خدمة المجتمع ووضّحت انّ الإمكانيات المادية متوفرة .

وما يهم هو تفعيل تلك البحوث المقدمة كما وضحت الحالة أنّ عملية التقييم يشوبها نوع من الغموض و عدم الوضوح.

- طريقة التسيير الحالية للجامعة لا تسمح بنجاح البحث العلمي.
- غياب التحفيزات للأستاذ الباحث وعدم تثمين ما يقدّمه هذا الأخير.
- البحث العلمي لا يشكل جزءا أساسيا من عمل الأستاذ في الجامعة.
- البحث العلمي موجود لكن ما ينقصه هو التفعيل حيث ان اغلب البحوث تبقى حبيسة الأدراج والرفوف .
- ضرورة إيجاد سبل لتقييم عمل هذه المخابر وكذا البحوث المقدمة.
- مشكل الحالة المادية للأستاذ هي التي تعرقل سيرورة البحث العلمي في الجامعة
- البحث العلمي لم يقدّم شيئا لخدمة المجتمع .

عرض وترجمة إجابات السؤال السابع:

اقتراحاتك لتثمين نتائج البحوث وتحقيق جودة البحث العلمي ؟

عرض مقاطع الحالة الأولى س7:

فالحقيقة والله البحث العلمي يحتاج إلى الدعم المادي بدرجة كبيرة مع فتح المجال أمام المؤسسات الاقتصادية للدخول للجامعة والاستفادة من نتائج البحوث .

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

اقترحت الحالة الأولى ضرورة الرفع من ميزانية المخصصة للبحث العلمي لتوفير الوسائل المادية بالإضافة إلى ضرورة انفتاح الجامعة على محيطها وإعطاء فرصة للمؤسسات للاطلاع على نتائج البحوث واستثمارها .

عرض مقاطع الحالة الثانية س7:

بالنسبة للبحث العلمي ضرورة إعادة النظر في النمط وفي طريقة التعامل سواء مع الباحثين وإعادة النظر في وضعيتهم

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

من خلال مقطع الحالة الثانية التي رأت أن أول خطوة لتحقيق البحث العلمي هو إعطاء مكانة للأستاذ الباحث وإعادة الاعتبار له.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س7:

"شيء أساسي نظن هو التشجيع المادي للباحثين هذي مهمة جدا لانو كثير من الباحثين على مستوى المخابر يشتكون من شيء اساسي انو فيه اعمال كثيرة يقومو بيها ولا يوجد مقابل مادي لهذه الاعمال" "وبالتالي الاستاذ يشوف انو لي بحث وتعب ويعمل طوال السنة نفسو الاستاذ الذي لا يقوم باي بحث ولا ينجز اي عمل ولا ينتمي لاي مخبر""اعادة النظر في تثمين اعمال الباحثين على مستوى المخابر هذا شيء ضروري" " ربط المخابر بالتكوينات بصفة اكثر فعالية ، نعم اليوم التكوينات على مستوى الدكتوراه مربوطة بالمخابر ولكن لم يتم تفعيل هذا الاجراء او هذه العلاقة بطريقة جيّدة نظن انّو لابد ان تفعل" "ايضا خلق جسور تعاون ما بين عدة جامعات لانو ربما لو تجمع عشر مخابر تلقى فيهم 20 ولا 30 باحث في المستوى لكن عندما كل مخبر يعمل وحده نجد

عنده باحث او اثنين ف ميقدروش يقدمو عمل مليح" " توحيد الجهود مابين المخابر لي تخلي جهود الباحثين تتلاقح وتكون نتائج احسن".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

اقترحت الحالة الثالثة الدعم المادي كشرط أساسي في نجاح وتطور البحث العلمي مثل الحالة الأولى ،وأشارت الحالة إلى أنّ عملية التقييم من الضروري أن تأخذ بعين الاعتبار الجانب المادي حتى يتم تشجيع الأساتذة الباحثين الذين يعملون بجدّية ،كما ركزت الحالة على عمل المخابر التي رأت أنها لم تفعل دورها لحد الآن و اقترحت بذلك ضرورة تثمين نتائج البحوث عن طريق فتح التعاون ما بين المخابر على مستوى الجامعات حتى تكون هناك أعمال أكثر فعالية وجدّية.

عرض مقاطع الحالة الرابعة س7:

مكاش لي حاب البحث العلمي يدخل فالتثمين لانو رايح يكشف العديد من الامور الخفية ولا قادرة على الدعم المادي الكبير والتثمين لالا؟ انا نقولك ماشي حابين مكاش صعوبات بصح نتمنى الجهات المسؤولة تتدخل وتفتح المجال باش يستفادو من نتائج البحوث المقدمة مثلا قانون الفساد قالك جاز للبرلمان وناقشوه وعدلوه اربع خمس مرات بصح كي عدلوه est ce que efficace ? لازم نشوف النخبة فالجامعة كاين وحدة بحث لى مكافحة الفساد متكونة من 5 اساتذة يبحثو فهاد المجال على الاقل اديها comme base des donnes واخدم عليها قال ياجماعة هذا قانون جيبلي المشروع وانا ندبر راسي"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

اقترحت الحالة الرابعة ضرورة تدخل الجهات الوصية من اجل تثمين نتائج البحث العلمي وقبلها الاستعانة بالباحث الجزائري في حل المشاكل والوصول الى حلول وأكدت ان هذا يرجع الى الجهات الوصية كونها المسؤول الأول على كل ما يتعلق بالتعليم العالي والبحث العلمي .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س7:

ل م د ولا كلاسيك ميراحش ينجح حتى نبدلو العقلية والعقلية باش تتبدل لازم نظام التسيير يتبدل

Le système l m d dans le bute de former ce qu'on appel des citoyens, tous ca c'est une culture "" حنا الله غالب معندناش ثقافة

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س7:

اقترحت الحالة ان التغيير يبدأ من تغيير الذهنيات من اجل العمل بروح الجماعة ، إضافة إلى تغيير طرق التسيير الحالية للجامعة وللنظام ككل .

عرض مقاطع الحالة السادسة س7 :

–من المفروض الجامعة والوزارة تجبر الأستاذ على نشر مقال علمي في مجلات علمية كل 3 سنوات ،وكل 5 سنوات نشر كتاب مع تثمين ذلك العمل وتحفيزات مادية حتى نفرق بين الإنسان العامل من غيره

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س7:

اقترحت الحالة السادسة ضرورة إجبار الأساتذة على ممارسة البحث العلمي بمختلف أشكاله مع ضرورة تثمين هذه الأعمال وتقديم تحفيزات للأساتذة لدفعهم أكثر لممارسة البحث .

عرض مقاطع الحالة السابعة س7 :

"البحث العلمي *ميزانيتو* قليلة مقارنة ببعض الدول المتخلفة أحيانا الأستاذ ينتقل إلى بعض البلدان *ياتي* بتجربة *مكاش*"" تفتح مجلة باش تطبعها *لازملك* تتنقل بسيارتك الخاصة "" أمور بسيطة لكنها حقيقة موجودة تحتاج إلى نوع من الحرية ،التحفيز للأستاذ باش يبحث"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة :

اقترحت الحالة مضاعفة ميزانية البحث العلمي وتحفيز الأساتذة لممارسة البحث العلمي.

عرض مقاطع الحالة الثامنةس7:

التغيير يبدا من القمة لازم نغيرو سياسة اللي يمشي بيها البحث العلمي العمل البحثي لا ينجح في اطار الفردية بل في اطار الجماعية لازم تظافر جهود كل الباحثين والمخابر باش تكون نتائج ايجابية .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة :

مثل الحالة الخامسة رأت الحالة انه يجب تغيير الطريقة التي يسيّر بها البحث العلمي وذلك بدءا بالقمة والتي تقصد بها الجهات الوصية وأوضحت أنّ البحث العلمي ينجز في إطار العمل الجماعي وليس الفردي إضافة إلى ضرورة تضافر كل جهود الباحثين على مستوى المخابر.

عرض مقاطع الحالة التاسعة س7:

يجب أن يكون هناك تناسق بين مخابر البحث الجامعية للوصول إلى نتائج مكملة تخدم المجتمع وهذا لا يتم إلا إذا أعطيت لها الحرية في الاختيار ولا يملى عليها.

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

لتفعيل البحث العلمي اقترحت الحالة أن يكون هناك عمل موحد على مستوى المخابر الجامعية من اجل تكامل الجهود كما اقترحت الحالة ضرورة إعطاء حرية للباحثين في اختيار بحوثهم ومشاريعهم دون ضغوط لان الباحث وحده يعرف كيفية تسيير البحث العلمي .

عرض مقاطع الحالة العاشرةس7:

ضرورة وضع معايير لتقييم البحث العلمي والباحث الجزائري حتى ربي فالقران يقول هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون من غير المعقول ان الأستاذ اللي يبحث والي ميبحثش كيف كيف ،ضرورة إعادة النظر في سياسة التقييم .

ترجمة مقاطع الحالة العشرة:

ترى الحالة انه لتفعيل البحث العلمي يجب إعادة النظر في السياسة المعمول بها أولا ووضع معايير لتقييم هذه الباحثين وتحفيزهم وكذا تقييم البحوث العلمية المقدمة.

عرض مقاطع الحالة الحادي عشرس7:

عندنا كفاءات هناك كفاءات علمية كبيرة المشكل في التسيير يجب ان يسير الجامعة ناس من الجامعة وان يحكم البحث العلمي باحث .

ترجمة مقاطع السؤال الحادي عشر:

مثل الحالة الثامنة والتاسعة رأت هذه الحالة أنّ مشكل البحث العلمي يعود إلى سياسة التسيير في الجامعة ومن الضروري وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

تحليل إجابات السؤال السابع:

من خلال تحليل إجابات المبحوثين في السؤال المتعلق باقتراحاتهم لتفعيل البحث العلمي تم رصد مجموعة من الاقتراحات التي ركزت على تغيير طريقة التسيير والتقييم وهي أفكار من شانها إعادة الاعتبار للبحث العلمي في المجتمع حيث:

- اقترحت الحالة الأولى ضرورة الرفع من ميزانية المخصصة للبحث العلمي لتوفير

الوسائل المادية بالإضافة إلى ضرورة انفتاح الجامعة على محيطها وإعطاء فرصة للمؤسسات للاطلاع على نتائج البحوث واستثمارها.

- أما الحالة الثانية ترى أن أول خطوة لتحقيق البحث العلمي هو إعطاء مكانة للأستاذ الباحث وإعادة الاعتبار له .

الحالة الثالثة رأت :

- التشجيع المادي للباحثين هذي مهمة جدا لأنو كثير من الباحثين على مستوى

المخابر يشتكون من شيء أساسي انو فيه أعمال كثيرة يقوم بيها ولا يوجد مقابل مادي لهذه الأعمال.

- إعادة النظر في تثمين أعمال الباحثين على مستوى المخابر هذا شيء ضروري"
- ربط المخابر بالتكوينات بصفة أكثر فعالية ، نعم اليوم التكوينات على مستوى الدكتوراه مربوطة بالمخابر ولكن لم يتم تفعيل هذا الإجراء أو هذه العلاقة بطريقة جيّدة نظن انّو لابد أن تفعل.
- فتح التعاون ما بين المخابر على مستوى الجامعات حتى تكون هناك أعمال أكثر فعالية وجدّية.
- أمّا الحالة الرابعة فاقترحت تدخل الجهات الوصية من اجل تثمين نتائج البحث العلمي وقبلها الاستعانة بالباحث الجزائري في حل المشاكل والوصول إلى حلول
- بالنسبة للحالة الخامسة ركزت على فكرة أن التغيير يبدأ من تغيير الذهنيات من اجل العمل بروح الجماعة ، إضافة إلى تغيير طرق التسيير الحالية للجامعة وللنظام ككل.
- الحالة السادسة اقترحت ضرورة إجبار الأساتذة على ممارسة البحث العلمي بمختلف أشكاله مع ضرورة تثمين هذه الأعمال وتقديم تحفيزات للأساتذة لدفعهم أكثر لممارسة البحث .
- الحالة السابعة:اقترحت تحفيز الأساتذة للبحث ومضاعفة ميزانية البحث العلمي
- الحالة الثامنة: البحث العلمي ينجز في إطار العمل الجماعي وليس الفردي إضافة إلى ضرورة تضافر كل جهود الباحثين على مستوى المخابر

- الحالة التاسعة: ترى ضرورة تناسق بين مخابر البحث الجامعية للوصول إلى نتائج مكملة تخدم المجتمع وهذا لا يتم إلا إذا أعطيت لها الحرية في الاختيار ولا يملى عليها.
- أما الحالة العاشرة :فاقترحت إعادة النظر في السياسة المعمول بها أولا ووضع معايير لتقييم هذه الباحثين وتحفيزهم وكذا تقييم البحوث العلمية المقدمة.
- الحالة الحادي عشر: وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.

عرض وترجمة إجابات السؤال الثامن:

تعتبر الوصاية (أو المرافقة البيداغوجية) أهم المستحدثات الجوهرية في نظام ل م د ماذا يمكنك القول عن هذه العملية البيداغوجية من حيث ماهيتها والنصوص القانونية المتعلقة بها النتائج التي حققتها.

عرض مقاطع الحالة الأولى س8:

"مكاش وصاية فالواقع لأنها صعبة ولان روح ل م د مكانش" "في القاعة يكون 20 طالب والأستاذ يكون وصي على مجموعة من الطلبة""عدد الطلبة الكثير لا يسمح بذلك " " كانت مبرمجة لكن تدفقات الطلبة على الجامعة متسمحش بالاستمرار في تطبيقها""كاين حسب التخصصات لي يكون عدد قليل فيها تع الطلبة يقدرو يديروها واعرة فالعدد الكبير"" هي على كل حال موجودة في كثير من الجامعات وهناك تحفيزات مالية تقدم للأساتذة"

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

توضح هذه الحالة أنّ نظام المرافقة البيداغوجية صعب التحقيق والممارسة على ارض الواقع وذلك راجع لعدد الطلبة الكبير الذي تستقبله الجامعات كل عام كما بينّت أنها كانت مطبقة إلاّ أنها لم تستمر للأسباب المتعلقة بالعدد كما أشارت إلى نقطة هامة وهي تقاضي الأساتذة التحفيزات مالية من اجل ممارسة الوصاية إلا أنها غير مطبقة في الجامعة محل الدراسة.

عرض مقاطع الحالة الثانية س8:

ما هي إلا قوانين"" لا توجد وصاية على مستوى الجامعات الوطنية" "باعتبار ان الذّي يجب ان يكون غير موجود والاختلال خالف الموجود في نظام ل م د"" مهمة جدا لتطور المجال العلمي بالنسبة للطالب " إلا أنّ المشكلة هو العدد الكبير الذي اخلّ باستمرارها"

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

بيّنت هذه الحالة مثل الحالة الأولى أن نظام المرافقة البيداغوجية غير موجود حاليا في الجامعة بقيت مجرد قوانين والسبب يعود إلى العدد الكبير للطلبة الذي حال دون استمرارها وأوضحت الحالة أهميتها في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي .

عرض مقاطع الحالة الثالثة س8:

النصوص القانونية المتعلقة بها واضحة وتساير ما يجب أن يكون من وظائف للأستاذ الجامعي" "لكن في الواقع نظام الوصاية في الجامعة الجزائرية فشل فشلا ذريعا لم تحقق أي نتائج" "الطلبة لم يستجيبوا الأساتذة لم يستجيبوا وبالتالي 95% لا توجد وصاية في الجامعة الجزائرية اليوم لأسباب مختلفة ترتبط بالدرجة الأولى بعدم استيعاب هذا المفهوم بطريقة جيّدة ثم بعدها عدم وجود إمكانات مادية ثم الطلبة لم يستوعبوا هذه الفكرة في الوسط الجامعي ثم شيء اكبر أهمية هو العدد الكبير من الطلبة الذي يصعب عملية الوصاية من طرف الأستاذ.

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

بينت الحالة الثالثة كغيرها من الحالات السابقة أنّ نظام الوصاية لم ينجح في الجامعة و أرجعت الحالة ذلك إلى أسباب مادية ونفسية و بيداغوجية متعلقة بالأستاذ والطالب تمثلت في :

- عدم وضوح مفهوم المرافقة البيداغوجية في المحيط الجامعي(أساتذة ،طلبة ،إدارة ...)
- العدد الكبير للطلبة الذي يحول دون تحقيق فعلي لنظام المرافقة .

- غياب الإمكانيات المادية والوسائل إذا سلمنا بان عملية الوصاية تتطلب فضاء خاصا بالأستاذ وطلبته .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س8:

"المرافقة البيداغوجية كي جا نظام ل م د قالك ترافقو من السنة الاولى حتى يكمل""المرافقة حاب يقول كيما فهموهالنا ذاك العام في 2008 الطالب ترافقو حتى كي يمرض من راسو ""المرافقة ترافقو الطالب يريح فالقاعة ويحكيلك مشاكللو مفهمش نظام ل م د مفهمش محاضرة مفهمش تيدي ..."" المرافقة مليحة بصح انت كي تعطيني سنة اولى 1400 طالب وعندنا 700 معيد ياترا هاذ الطلبة شحال من استاذ يكفيهم" "ومبعد نجي ندير توظيف تقولي مكاش" "هل الاستاذ ينجم يرافق 7 افواج وكل فوج غيه 50 طالب ؟" "من ناحية التطبيق لازملك قاعة ومع الطلبة تخدم معاهم صباح وعشية وبطبيعة الحال عندك مقابل 9 سوايع فسمانة والحجم الساعي كفاش طبقها ؟" "المرافقة رايح ترافقو من سنة اولى لا نو ميعرفش تفهمو من ناحية نظام ل م د من ناحية الانتقال بالديون من سداسي لسداسي كل ما يجي قانون جديد تفهمو" مين ذاك نديرولهم محاضرات ميجوش الطلبة يجونا غير مع الراتراباج ولا نهاية السنة الشيخ مفهمناش "نظام المرافقة حنا خدمنا بيه ودرنا قاعات لكن الحضور تع الطلبة مكانش" "المرافقة مليحو لكن فالتطبيق تاعها متنجملها لا الإدارة لا الطلبة لازم يكون عندك 500 أستاذ و700 قاعة وعندهم الوقت"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

قدمت الحالة الفلسفة الحقيقة لنظام المرافقة البيداغوجية التي تهتم بالطالب الجامعي من مختلف الجوانب إلاّ أنّها ومثل الحالات السابقة أشارت إلى العدد الكبير للطلبة مع قلة الإمكانيات التي تمنع ممارسة هذه العملية على مستوى الجامعات .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س8:

"أولا قبل متكون مرافقة لازم نفهمو وشنو هي المرافقة ""باش على الاقل تستقبل الطالب تاعك لازم كاين مكتب دارولنا هنا 40 bureau كامل راهم مغلوقين c'étais prévu

pour le tutorat" علاش؟ لانو الاستاذ ميعرفش يحكي مع الطالب ميعرفش يستقبلو كفاش يجاوبو ويوجهو "

"la proche par compétence c'est comment intéresser l'étudiant » « pour lui demander a faire les efforts de réfléchir ,chercher » « en commence poser certain membre de questions ولا certain observation et a partir de la en donne l'occasion a l'étudiant de poser des questions sur la base donc utilisant les compétences et les connaissances acquise et puis en essayé aussi de savoir qu'est ce qu'il lui manque pour comprendre » « quelque chose باش »يعرف يريبوندي يتعلم ،يتشوق

L'accompagnement تبدأ من الدخلة تع الباب يقدر يصيب l'enseignant ويصيب un bureau يصيب les plaques كامل واش يحوس بعدها يوصل للادارة واش يلزمك واش كذا ويفهموه مليح ،يوصل للمكتبة يديرولو une visite كفاش نروح ،كفاش نحوس ، حنا bibliothèque مكاش متصلحش كل شيء فيها قديم voila c'est la mentalité

L'accompagnement avec l'enseignant ce qu'on appel le tuteur, le tuteur il n'est pas obligé d'être enseignant il peut être ce qu'on appel dans certain pays les Zeyer »

"طالب ليسانس يقدر يكون الtuteur تاعو un master هذاك الماستر عندو خبرة وتقريبا مر بنفس المشاكل والاستاذ ميكونش مطلع عليهم "

اذا كان الاستاذ ميحكيش مع الطلبة غير اخرج ،ادخل ،اقعد كفاش نديرو مرافقة "

Le tutorat c'est surtout essayé motivé l'étudiant, trouver des solutions, quelles sont ses problèmes, des fois avec des

orientations, des conseilles, par fois même les problèmes personnelles. مام الطالب اذا مفهمش كاش تمرين ولا يجيبلو يفهمو

"فالبداية كي جا ل م د دارو مرافقة بصح معرفوش واش يديرو فيها حبسوها والتحفيزات مكاش حبر على ورق نورمالمو خدمت صحة مخدمتش تخلصها .

Voila cette méthode elle est universelle dans tous les pays du monde »

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س8:

قدمت الحالة الثالثة شرحا وافيا لعملية المرافقة البيداغوجية ووضحت ان هذا النظام معمول به في كافة جامعات العالم اين تكون مرافقة الطالب الجامعي من اول يوم دخولة للجامعة عن طريق ارشاده وتوجيهه بكافة الطرق للتعرف على مرافق الجامعة لتسهيل عملية اندماجه و مساعدته في تحقيق الكفاءة من تكوينه وايضا تحفيزه ومحاولة ايجاد الحلول لمشاكله التي تتجاوز تلك الاجتماعية إلى الشخصية وإكسابه طرق الحوار والبحث والاستكشاف، حيث نلاحظ أنّ الطالب اليوم في ظل غياب نظام المرافقة لا يتكيف مع الجامعة إلاّ بعد مرور 3 سنوات من تكوينه فهو بحاجة إلى مثل هذه الممارسة البيداغوجية لإعادة تكييفه وربطت الحالة ذلك بالذهنيات وثقافة الفرد الجزائري التي رأت انه ليست له منهجية وطريقة في كيفية التعامل مع الآخر لذلك لم تنجح نظام المرافقة بعد تطبيقه في الجامعة حيث جهزت الجامعة بإمكانيات من اجل البدء في ممارسة المرافقة إلا انه ونظرا لغياب التكوين وعدم معرفة الهدف منها وكيفية ممارستها لم تطبق بالشكل الصحيح .

عرض مقاطع الحالة السادسة س8 :

من المفروض كل أستاذ عندو مكتب يستقبل الطلبة وعندو رزنامة يستقبل عليها الطلبة 4 ساعات فالشهر " "لكن الاستاذ مسؤول على قسم فيه 50 طالب مع اعباء التدريس حتى ويضع رزنامة لا يمكن ان يقوم بها " " مساعدة الطالب في حل المشاكل الجامعية الاكاديمية لكن الاستاذ مهوش مكون عليها" "الادارة تغافلت عن المرافقة مهيش تدفع حق

الناس مفيش مكاش مخصص لها اذا كانت مرافق فالمكتبة مهيش مرافقة" " الاستاذ ماشي مكون والطالب ماشي مهيأ والوسائل مكاش قانونيا موجودة تطبيقها صعب"" مكاش نموذج مكاش مردود كفاش نحاسو الادارة " " التدريس ،الشهادة ،المرافقة مكاش الية مراقبة "الجامعة تخدم على سقوط حر"

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س8:

بيّنت الحالة أنّ نظام المرافقة يعتمد على الفضاء الخاص بها مع وجود رزنامة لكن عرفت العديد من المشاكل أهمها:

- التزام الأستاذ بالتدريس وعدم وجود الوقت الكافي لاستقبال الطلبة .
- العدد الكبير للطلبة مقارنة بعدد الأساتذة .
- غياب تكوين الأساتذة للعمل بها وعدم تهيئة الطالب لحضورها.
- غياب التحفيزات .
- عدم وجود آليات المراقبة والتقييم لكل النظام الجامعي.

عرض مقاطع الحالة السابعة س8:

لما كانت في يوم من الايام كانت مثمنة كان فيها مقابل مادي تقريبا 12 ساعة في الشهر يعطوك فوج فيه 45 من المفترض ميفوتش 20 "" المرافقة يقولك لازم حتى تتجاوز الامور الشخصية فالحقيقة انا لست نفسانيا" ممكن نصائح لكن ليست في اطار رسمي" "نسمي المرافقة لازم ترافقو من دخوله الجامعة ولكن طبقوها فقط على سنة اولى "" الان لا توجد مرافقة ربما لنقص الاساتذة ربما التقشف لان مقابلها مادي "" هي فالقوانين موجودة لكن فالواقع غير موجودة ""حنا نكلفوهم بتسجيل الامور الخاصة ومواطن الضعف والمادة لي يعانو منها لكن انقطعت"" الفكرة جيدة لكن التطبيق مشكل الجانب العملي بعيد".

ترجمة مقاطع الحالة السابعة س8:

صرّحت الحالة بان نظام المرافقة البيداغوجية عمل به سابقا وكان الأستاذ يتقاضى مقابل هذا الهمل تحفيزات مالية، لكن الآن هو غير موجود وهذا يرجع حسب الحلة إلى العدد الكبير للطلبة وأيضا لسياسة التقشف لان مقابلها مادي ،كما بينت الحالة أنّ نظام المرافقة ممارسة جيدة لكنها تحتاج إلى فهم أكثر وتطبيق أكثر خاصة ما يتعلق بجوانبها كالجانب النفسي الذي لا يتخصص فيه الجميع،وأضافت الحالة أن هناك اجتهادات شخصية لمحاولة التقرب من الطالب لكنها لا ترقى لمستوى المرافقة بالمفهوم الصحيح.

عرض مقاطع الحالة الثامنة س8:

المرافقة البيداغوجية مكاش الان لكن طبقناها مع بداية ل م د مي منجحتش علاش ؟ لانو مكناش فاهمين وشنو هي هادي المرافقة قالك لازم تكون مع الطالب في كل دقيقة واي حاجة يحتاجها الطالب لازم توريهالو لكن لم تهيأ لها الظروف المناسبة حتى تستمر الاستاذ وبيحث ويقدر يعرف ما هي هذه المرافقة لكن الطالب وانتي تعرفي الطلبة تاعنا ميبحثش ميقراش ميحوسش يتعلم الا القلة النصوص القانونية موجودة لكن فالواقع مكاش وصاية كانوا دايرين تحفيزات مالية لكن غير كاف عدد الاساتذة بالنسبة للطلبة ميكفيش وين القاعات حنا مزال عندنا مشكل القاعات للتدريس فكيف بالمرافقة ؟ هي فكرة مليحة لكن تطبيقها يحتاج الى تجنّد جميع الأفراد ماشي الاساتذة فقط .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

ترى الحالة أن المرافقة البيداغوجية طبقت في السنوات الأولى لاعتماد نظام ل م د إلا أنها لم تنجح لسبب رئيسي وهو عدم معرفة ماهية هذه الممارسة البيداغوجية وفلسفتها فقط بعض المعلومات البسيطة وبينت الحالة انه كانت تقدّم تحفيزات مادية للأساتذة المطبقين للمرافقة لكنها لم تكن كافية ذلك لان عدد الأساتذة غير كاف في حد ذاته إضافة إلى مشكل القاعات او الفضاء المخصص لها .

عرض مقاطع الحالة التاسعة س8:

المرافقة يقولك لازم ترافق الطالب من دخوله إلى الجامعة إلى غاية التحاقه بسوق العمل ،حنا كان عندنا إشراف لكن قالك ماشي هي هادي لالا لازم تكون معاه بطرق خاصة حنا طبقناها بصح الطلبة مكانوش يجو ودركة حتى الوزارة تخلاّت عليها لانا ادركت حجم النفقات لي لازم لانو رايحة تطالبك بالتوظيف للاساتذة وهنا في مشكل لذلك تخلات عليها ومكاش وصاية .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

رأت الحالة أن المرافقة البيداغوجية غيبت تمام من الوسط الجامعي لعدم التحاق الطلبة بساعات المرافقة واضافت انه لتفعيلها يجب تجهيز الجامعة بالموارد البشرية والمادية اللازمة لذلك وتوعيتهم بأهميتها في الوسط الجامعي.

عرض مقاطع الحالة العاشرة س8:

نظام ل م د في البداية كي طبقنا هوا كي استوردناه جاء بمفاهيم كثيرة وكل مفهوم اثار جدلا كبيرا في الوسط الجامعي مكناش عارفين كفاش نطبقوهم جابلك النظام وقالك هاوليك دبر راسك المرافقة كانت من بين هاذ المفاهيم بداو يديرو ملتقيات على ل م د بدينا سافا نفهمو شوية بصح كنا retard بعد ما تخلينا على المرافقة الانطلاقة لم تكن صائبة انتي كي تبني دار وديري ساس ومتبنيهش مليح راح يصدقلك البنيان منظنش حنا تاني جبنا نظام طبقناه بالعوج هايليك النتيجة المستوى ضعيف الجامعة اصبحت تعطي شهادات لي قرا ولي مقراش الطالب ماشي فاهم الاستاذ يقري ويروح وهده النتيجة حتمية يعني مكناش نتوقعو رايحة تكون العكس.

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

ترى الحالة أنّ نظام المرافقة البيداغوجية مفهوم جديد جاء مع تبني نظام ل م د واعتبرتها الحالة من بين أهم المفاهيم التي أثارت جدلا كبيرا في الوسط الجامعي وخاصة الطريقة الارتجالية التي طبق بها النظام ككل والتي اعتبرتها الحالة من أهم الأسباب التي أدت إلى

غياب ممارستها من طرف الأساتذة نتيجة عدم وضوحها وهي نفس الفكرة التي طرحتها الحالة التاسعة وأعطت الحالة مثالا تبين فيه أنّ تطبيق نظام ل م د لم تهيأ له الأرضية المناسبة لذلك فما تعيشه الجامعة اليوم من تدني مستوى التكوين وتغييب البحث العلمي نتيجة حتمية لهذا.

عرض مقاطع الحالة الحادي عشرس8:

مكاش مرافقة المرافقة لازملها إمكانيات نظام ل م د ككل يجب إعادة النظر فيه وتطبيقه حتى تتصلح الأمور من يقوم بهذه المرافقة ؟ المرافقة تتطلب متابعة نفسية انا منيش نفساني تتطلب متابعة تقنية تتطلب عدة شروط السؤال المطروح هل الأستاذ قادر على ممارسة هذه الأدوار كافة وهل هو بالكفاءة التي تمكنه من هذا؟

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

نفت الحالة وجود مرافقة بيداغوجية في الوسط الجامعي ورأت أن هذا الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل .

❖ **تحليل إجابات السؤال الثامن:**

يعالج هذا السؤال إشكالية المرافقة البيداغوجية التي تعتبر من أهم المستحدثات الجوهرية التي جاء بها نظام ل م د والتي تهتم برعاية الطالب منذ التحاقه بالجامعة إلى غاية خروجه لسوق العمل من خلال تعريفه بمختلف المرافق وكيفية سير النظام الجامعي والمكتبات وأهميتها وتجاوزت ذلك للوصول إلى تكوين شخصية الطالب من كل الجوانب النفسية والاجتماعية والتي طبقت في الجامعة محل الدراسة عند تطبيق نظام ل م د وقد أفرزت إجابات المبحوثين جانبين الجانب النظري الذي تطرق فيه الحالات إلى فلسفة المرافقة البيداغوجية والجانب التطبيقي من خلال ممارستهم لها فجاء تحليل إجابات المبحوثين كما يلي :

- **من الناحية النظرية :**

نظام المرافقة البيداغوجية مفهوم جديد جاء مع تبني نظام ل م د وتعتبر من بين أهم المفاهيم التي أثارت جدلا كبيرا في الوسط الجامعي وخاصة الطريقة الارتجالية التي طبق بها النظام ككل والتي تعتبر من أهم الأسباب التي أدت إلى غياب ممارستها من طرف الأساتذة نتيجة عدم وضوحها

النظام معمول به في كافة جامعات العالم أين تكون مرافقة الطالب الجامعي من أول يوم دخوله للجامعة عن طريق إرشاده وتوجيهه بكافة الطرق للتعرف على مرافق الجامعة لتسهيل عملية اندماجه و مساعدته في تحقيق الكفاءة من تكوينه وأيضا تحفيزه ومحاولة إيجاد الحلول لمشاكله التي تتجاوز تلك الاجتماعية إلى الشخصية وإكسابه طرق الحوار والبحث والاستكشاف، حيث نلاحظ أنّ الطالب اليوم في ظل غياب نظام المرافقة لا يتكيف مع الجامعة إلاّ بعد مرور 3 سنوات من تكوينه فهو بحاجة إلى مثل هذه الممارسة البيداغوجية لإعادة تكييفه وربطت الحالة ذلك بالذهنيات وثقافة الفرد الجزائري التي رأت انه ليست له منهجية وطريقة في كيفية التعامل مع الآخر لذلك لم تنجح نظام المرافقة بعد تطبيقه في الجامعة حيث جهزت الجامعة بإمكانيات من اجل البدء في ممارسة المرافقة إلا انه ونظرا لغياب التكوين وعدم معرفة الهدف منها وكيفية ممارستها لم تطبق بالشكل الصحيح.

- **من الناحية التطبيقية :**

نظام المرافقة البيداغوجية صعب التحقيق والممارسة على ارض الواقع وذلك راجع لعدد الطلبة الكبير الذي تستقبله الجامعات كل عام كما بينّت أنها كانت مطبقة إلا أنّها لم تستمر للأسباب المتعلقة بالعدد كما أشارت إلى نقطة هامة .

-التحفيزات مالية التي يتقاضاها الأستاذ من اجل ممارسة الوصاية غير مطبقة في الجامعة محل الدراسة أنّ السبب يعود إلى عدم تطبيق نظام ل م د والاكتفاء بالاسم فقط.

– نظام المرافقة البيداغوجية غير موجود حاليا في الجامعة بقيت مجرد قوانين والسبب يعود إلى العدد الكبير للطلبة الذي حال دون استمرارها وأوضحت الحالة أهميتها في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي .

– نظام الوصاية لم ينجح في الجامعة و يرجع ذلك إلى أسباب مادية ونفسية وبيداغوجية متعلقة بالأستاذ والطالب تمثلت في :

- عدم وضوح مفهوم المرافقة البيداغوجية في المحيط الجامعي(أساتذة ،طلبة ،إدارة ...)
- العدد الكبير للطلبة الذي يحول دون تحقيق فعلي لنظام المرافقة .
- غياب الإمكانيات المادية والوسائل إذا سلمنا بان عملية الوصاية تتطلب فضاء خاصا بالأستاذ وطلبته .

–أن نظام المرافقة يعتمد على الفضاء الخاص بها مع وجود رزنامة لكن عرفت العديد من المشاكل أهمّها:

- التزام الأستاذ بالتدريس وعدم وجود الوقت الكافي لاستقبال الطلبة .
- العدد الكبير للطلبة مقارنة بعدد الأساتذة .
- غياب تكوين الأساتذة للعمل بها وعدم تهيئة الطالب لحضورها.
- غياب التحفيزات .
- عدم وجود آليات المراقبة والتقييم لكل النظام الجامعي

المرافقة البيداغوجية طبقت في السنوات الأولى لاعتماد نظام ل م د إلاّ أنها لم تنجح لسبب رئيسي وهو عدم معرفة ماهية هذه الممارسة البيداغوجية وفلسفتها فقط بعض المعلومات البسيطة.

–كانت تقدّم تحفيزات مادية للأساتذة المطبقين للمرافقة لكنها لم تكن كافية ذلك لان عدد الأساتذة غير كاف في حد ذاته إضافة إلى مشكل القاعات أو الفضاء المخصص لها.

–المرافقة البيداغوجية غيبت تمام من الوسط الجامعي لعدم التحاق الطلبة بساعات المرافقة و لتفعيلها يجب تجهيز الجامعة بالموارد البشرية والمادية اللازمة لذلك وتوعيتهم بأهميتها في الوسط الجامعي.

–نفت الحالات وجود مرافقة بيداغوجية في الوسط الجامعي حاليا ورأوا ان هذا الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل وتوفير لشروط اللازمة لإنجاحه.

عرض وترجمة إجابات السؤال التاسع:

سبل واستراتيجيات تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي.

عرض مقاطع الحالة الأولى س9:

"لازم نقصو عدد الطلبة ونوسعو الهياكل الجامعية باش نوزعوهم على الاقل عليهم ممكن بهاد الطريقة نقدرو نديرو نظام وصاية "

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

اقترحت هذه الحالة الأولى:

- ضرورة التقليل من عدد الطلبة في الجامعة .
- توسيع عدد الهياكل الجامعية حتى يسهل امتصاص العدد الزائد عن حاجتها من الطلبة .

عرض مقاطع الحالة الثانية س9:

إعادة النظر في هذه المرافقة وتقليل عدد الطلبة حتى يمكن تفعيلها.

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

مثل الحالة الأولى أشارت هذه الحالة لضرورة تقليل عدد الطلبة.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س9:

"كفكرة لابد من إعادة النظر فيها يعني أهدافها نبيلة لكن هل تتماشى مع ذهنية الطالب والأستاذ الجزائري وظروف وإمكانات الجامعة الجزائرية ؟ صعب جدا *لانو نسبة عدد الطلبة الى عدد الأساتذة بعيد جدا بمعنى انو الاستاذ الواحد يكون عندو 20 الى 30 طالب يرافقهم طوال العام فنظرا الى مهامهم الأخرى صعب جدا ""يطرح مشكل التثمين مشكلة المقابل الذي يمكن ان يستفاد منه الأستاذ فتصبح العملية صعبة جدّا نعاودو ونقولو تثمين هذه العملية""لازم نصبرو شوية باش نوصلو لهاذ النظام* ".

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

مثل الحالات السابقة طرحت هذه الحالة أن هناك عدم توافق بين عدد الطلبة وعدد الأساتذة إضافة إلى الذهنيات والإمكانيات في الجامعة أدى إلى عدم تفعيل عملية المرافقة البيداغوجية كما يجب أنّ تكون عليه،واقترحت الحالة ضرورة منح الأساتذة مقابل مادي كتشجيع لممارستهم هذه العملية وتقليل عدد الطلبة.

عرض مقاطع الحالة الرابعة س9:

إذا طبق عليها نظام الأعمال الموجهة يعني الحضور اجباري " " كل استاذ تعطيلو فوج والفوج ميفوتش 20 ومنعرف اذا تنجم طبقها" "السنة دوموندينا 800 طالب عطاولنا 1400 طالب و700 معيد عطاولنا 70 فوج سنة اولى""كاين جمعيات تنشط مع الطلبة لازم يفهمو وشنو هي المرافقة ""لازم دورات تكوينية للطلبة والاساتذة في زوج مزال بعض الأساتذة مزالو يعامل الطالب فالTD على أساس انو كلاسيك"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة س9:

أشارت الحالة مثل الحالات السابقة إلى مشكل العدد الكبير للطلبة واقترحت ضرورة :

- الموازنة بين حجم الطلبة والمقاعد البيداغوجية المسموح بها.
- اجبارية حضور الطلبة لحصص المرافقة مثلها مثل حصص الأعمال الموجهة .
- الاستعانة بالجمعيات الطلابية لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية.
- إجراء دورات تكوينية للأساتذة والطلبة لتفعيل نظام المرافقة البيداغوجية.

عرض مقاطع الحالة الخامسة س9 :

1ere Les méthodes et les approches tous d'abord changer ,2eme la prise en charge de l'étudiant change.

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة:

اقترحت الحالة تغيير طرق العمل بنظام ل م د ككل.

عرض مقاطع الحالة السادسة س9 :

لازم الجهات الوصية تتفطن لما ألت إليه الجامعة والتكوين والشهادة لازم تكوين الأساتذة ،لازم وسائل ،لازم توعية الطالب ،لازم تحفيز ليهم باش يستمر .

ترجمة مقاطع الحالة السادسة:

اقترحت الحالة :

- ضرورة إعادة النظر في وضعية الجامعة الجزائرية من حيث طبيعة التكوين والشهادة الجامعية.
- إجراء تكوينات للأساتذة وتوعية الطلبة بأهمية المرافقة وكيفية العمل بها.
- توفير الوسائل وتقديم تحفيزات للأساتذة لممارستها.

عرض مقاطع الحالة السابعة س9:

نتمنى تكون فالبرنامج مع المقاييس على الأقل واش لازم يكون فيه ؟لمن تعطى؟مشكلتنا القوانين كاينة التطبيق مكاش.

ترجمة مقاطع الحالة السابعة س9:

اقترحت هذه الحالة ان تكون المرافقة ضمن المقاييس المدرسة وإعادة النظر في الأساتذة الذين يحكمونها والجوانب التي تتناولها .

عرض مقاطع الحالة الثامنة س9:

باش تنجح لي المرافقة ولا اي نظام لابد من التغيير الجدري نظام التسيير الجامعي بعدها ضرورة توسيع الهياكل الجامعية وفتح باب التوظيف ونقصو اعباء التدريس على الاستاذ باش يتفرغ للمرافقة .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

لتفعيل نظام الوصاية ونجاح نظام التعليم العالي اقترحت الحالة ما يلي :

*التغيير الجذري لنظام التسيير في الجامعة .

*ضرورة توسيع الهياكل الجامعية.

*توفير العدد الكافي من الأساتذة .

*التقليل من الأعباء البيداغوجية للأستاذ للتفرغ للمرافقة .

عرض مقاطع الحالة التاسعة:

ماشي الوصاية فقط لكن ضرورة توفير كل شروط التكوين الجامعي .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

اقترحت الحالة ضرورة توفير شروط التكوين الجامعي .

عرض مقاطع الحالة العاشرة س9:

لابد من إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل المرافقة هي تحصيل حاصل لما تكون عندك برامج جيدة وبحث علمي متطور وطالب جدّي وادارة بتسيير علمي تنجحلك المرافقة وينجحلك النظام .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة س9:

ترى الحالة انه من الضروري إعادة النظر في نظام التعليم الجامعي ككل من حيث طريقة تطبيق البرامج التعليمية البحث العلمي الاهتمام بالطالب ونظام التسيير الجامعي .

عرض مقاطع الحالة الحادي عشرس9:

لازم توعية للمسؤولين في الجامعة للأساتذة وللطلبة ومننساش المجتمع لانو لازم تظافر جهود كل الفاعلين من اجل تقديم منتوج جامعي ذو جودة ونوعية .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

ترى الحالة ضرورة توعية جميع الفاعلين من أساتذة وطلبة ومسؤولين ومؤسسات المجتمع وتضافر جميع الجهود لتحقيق جودة المنتج الجامعي.

تحليل إجابات السؤال التاسع:

تناول هذا السؤال اقتراحات الأساتذة لإعادة تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية حيث ركزت معظمها عل عدد الطلبة الذي لا يتناسب وعدد الأساتذة إضافة إلى الإمكانيات التي لم تتوفر لإنجاحها وقد عرضت كل حالة من الحالات الحادية عشر مجموعة من الاقتراحات تمثلت في :

اقترحت هذه الحالة الأولى:

- ضرورة التقليل من عدد الطلبة في الجامعة .
- توسيع عدد الهياكل الجامعية حتى يسهل امتصاص العدد الزائد عن حاجتها من الطلبة

اقترحت الحالة الثانية:

- تقليل عدد الطلبة

الحالة الثالثة:

- ضرورة منح الأساتذة مقابل مادي كتشجيع لممارستهم هذه العملية وتقليل عدد الطلبة.

الحالة الرابعة :

أشارت الحالة مثل الحالات السابقة إلى مشكل العدد الكبير للطلبة واقترحت ضرورة :

- الموازنة بين حجم الطلبة والمقاعد البيداغوجية المسموح بها.
- إجبارية حضور الطلبة لحصص المرافقة مثلها مثل حصص الأعمال الموجهة .
- الاستعانة بالجمعيات الطلابية لتوعية الطلبة بأهمية المرافقة البيداغوجية.
- إجراء دورات تكوينية للأساتذة والطلبة لتفعيل نظام المرافقة البيداغوجية

الحالة الخامسة :اقترحت الحالة تغيير طرق العمل بنظام ل م د ككل.

اقترحت الحالة السادسة :

- ضرورة إعادة النظر في وضعية الجامعة الجزائرية من حيث طبيعة التكوين والشهادة الجامعية.
- إجراء تكوينات للأساتذة وتوعية الطلبة بأهمية المرافقة وكيفية العمل بها .
- توفير الوسائل وتقديم تحفيزات للأساتذة لممارستها

اقترحت الحالة السابعة ضرورة إدراج المرافقة ضمن المقاييس وإجبارية حضورها من طرف الأستاذ والطالب.

لتفعيل نظام الوصاية ونجاح نظام التعليم العالي اقترحت الحالة الثامنة ما يلي :

*التغيير الجذري لنظام التسيير في الجامعة .

*ضرورة توسيع الهياكل الجامعية.

*توفير العدد الكافي من الأساتذة .

*التقليل من الأعباء البيداغوجية للأستاذ للتفرغ للمرافقة

اقترحت الحالة التاسعة : ضرورة توفير شروط التكوين الجامعي

رأت الحالة العاشرة :من الضروري إعادة النظر في نظام التعليم الجامعي ككل من حيث طريقة تطبيق البرامج التعليمية البحث العلمي الاهتمام بالطالب ونظام التسيير الجامعي

ترى الحالة الحادية عشر: ضرورة توعية جميع الفاعلين من أساتذة وطلبة ومسؤولين ومؤسسات المجتمع وتضافر جميع الجهود لتحقيق جودة المنتج الجامعي.

عرض وترجمة إجابات السؤال العاشر:

يقال أن الطالب الجامعي إذا ما أراد استكمال دراسته في جامعات أجنبية عليه إعادة السنة الدراسية ما تعليقكم على ذلك؟

عرض مقاطع الحالة الأولى س10:

طبعا ترجع لكفاءة الشخص.

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

ربطت الحالة إعادة السنة الدراسية في الجامعات الأجنبية بكفاءة الطالب .

عرض مقاطع الحالة الثانية س10:

المستوى الموجود مابين المجتمعين الجزائري والدولي مختلف جدا "" فيه برنامج معين كي يشوفوه فالجامعات الأجنبية و يصيبو الأرصدة ناقصة والمستوى الذي كان يجب على الطالب تحقيقه مزال ملحقشوش يديرولهم من سنة لسنتين إعادة .

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

أرجعت هذه الحالة الأسباب إلى:

- عدم توافق المستوى التكويني بين الجامعات الجزائرية وذلك الموجود في الجامعات الأجنبية.

- البرامج الموجودة في الجامعات الجزائرية غير تلك الموجودة في الجامعات الأجنبية مما انعكس على مستوى التكوين والكفاءة المطلوبة.
- عدم تطابق الأرصدة باعتبار أن نظام ل م د يعتمد على الأرصدة التي بدورها تكون تتماشى مع البرامج المسطرة.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س10:

" المؤسسات الجامعية في أوربا لا تؤمن بالشهادة في حدّ ذاتها ،الشهادة ما هي الا دليل يسمح للطالب بان يكون ضمن جامعة معينة اذا سمحت له الفرصة أما في النهاية فالجامعات الاخرى تؤمن بالمستوى عندما نقول انا مهندس انا ليسانس او ماستر او دكتوراه في تخصص معين فهناك اختبارات عملية في هذه الجامعات ،فنفس الطلبة يتحصلوا على نفس الشهادة *يروحو لاوربا ربما واحد يمشي بسرعة ما يطلبو منو والو والاخر يطلبو منو* اعادة سنة او سنتين او يرفض تماما ،فالقضية ليست قضية شهادة في حدّ ذاتها وانما قضية مستوى الفرد او الطالب.

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

مثل الحالات السابقة بينت هذه الحالة أنّ الأمر يعود إلى مستوى الطالب الجامعي الجزائري الذي يطلب منه عادة إعادة السنة أو السنتين فالأمر لا يتعلق حسب الحالة الثالثة بالشهادة وإنما بالكفاءة التي يحملها الفرد.

عرض مقاطع الحالة الرابعة س10:

المشكل متعلق بالأرصدة الرصيد والمعامل يقولك هادي المادة فيها cour TD حاب يقول المعامل تاعها 3 بعض الاحيان يعطيك مادة متستاهلش تعطيها اعمال موجهة ومحاضرة ولكن هو عندو ارصدة لازم يوزعها" "فليسانس مثلا عندك تحرير اداري كي تقرا المحور تاعها يقولك لازملك 75 سا عندها الارصدة 3 والمعامل 1 تروح لوهران ودير transfert وديرولو مطابقة يقولولو لالا عاود S1وS2 علاه؟ لانو المحاور ماشي كيف كيف على هاديك نلقاو حنايا مشاكل" " خلى V3 سيستام تع la saisis تع relevé de note كل عام يبدلونا الحكاية " يجيك طالب طبقلو كامل les donnés

يخرجلك راسب يجي وحدوخر كيما هو يخرجلك ناجح انتيا الجنائي الدولي في وهران معاملو 2 في بليدة معامل 3 العام لي فات برك وحدوها وسماوها المطابقة حنا كنا من قبل يجوك من الخميس ولا مدية يجيك ماستر 1 ناجح غير دخل les donnée يخرجلك راسب ماستر 1 لازم يعاودها" " حنا رانا نخدمو واش تقولنا فرنسا هي نورمالمو من مكتسب الى مكتسب خلاص مكتسب هنا لالا" "الان داركو الخطأ كانوا طلبة يروحو لفرنسا يعاودولهم عام ولا عامين علاش كي تروح l'étrange يدومونديلك البرنامج ،كاين نموذج وزاري تان تع relevet de note يسموها V3 الدفعات لي قبل كانو يدومونديوه دركة سافا راهم يخدمو لوجيك تروح لفرنسا ولا اي جامعة يخرجلك مطابق من سبتمبر لي فات رانا نخدمو بيه دركة راهي مطابقة تروح وين تروح كيف كيف""غدوة انتي تروحي للخارج يدومونديلك البرنامج شحال قريت من حجم ساعي والمحاور ...الخ""رحنا لتونس رحنا للمغرب رحنا لفرنسا وحاولنا نديرو مطابقة دركة مثلا جنائي تع بليدة هو جنائي تع وهران"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

أضافت هذه الحالة على خلاف الحالات السابقة أسبابا متعلقة بكيفية تطبيق نظام ل م د الذي يعتبر نظام لتوحيد الشهادات بصفة خاصة وتوحيد أنظمة التعليم العالي بصفة عامة من المفترض أن الطالب الذي ينتقل من جامعة إلى جامعة أخرى بنتيجة ناجح وبرصيد ثابت تبقى نفس النتيجة إلا أن الحالة بيّنت العكس فالاختلال يكمن في البرامج المختلفة والمقاييس والأرصدة ولكن الجهات الوصية تتدارك الوضع كل عام هناك تعديلات وإضافات على المستويين الوطني والدولي ووحدت حسب الحالة الإجراءات المتعلقة بالانتقال والأرصدة كما بينت ان هذا الأمر ناتج عن التبعية للغرب التي مسّت أنظمة التعليم العالي التي لا تتناسب ظروفهم وثقافتهم وخصوصياتهم مع الجامعة والمجتمع الجزائري .

عرض مقاطع الحالة الخامسة س10:

"كاين طلبة لي يروحو لهيه يقولوهم عاودو M2 مام حنا كي يجينا واحد نقولولو عاود M2 علاه ؟ كاين des modules de spécialité لازم يتعاودو وهوما pour mesa niveau مام يجي من لالمان نفس الشي"" اذا كان نفس الprogramme اذا ماشي نفسو يعاودو باش يكون شوية متقارب معاهم ويديرولهم l'équivalence مزال مفهموش بلي

L'équivalence elle est basé sur les crédits ce n'est pas uniquement chapitre par chapitre

المشكل ماشي فالطالب ضعيف لالا الناس ماشي متحمسين ومكاش تحفيز .

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة:

بيّنت الحالة مثل الحالة الرابعة أن اختلاف البرامج والمقاييس والأرصدة هو الذي يؤدي إلى إعادة السنة فالعديد من الطلبة نجحوا في جامعات أجنبية لأنهم وجدوا التحفيز الذي يشجعهم للإبداع.

عرض مقاطع الحالة السادسة س10:

"لازم نكونو واقعيين الطالب في الغرب لا يدخل الجامعة الا بشروط قاسية جدا ولازم يكون متمكن من اللغة على الاقل لازملو مسابقة ميدخلش هكاك مع العلم انو فالمسابقة 1000 ينجحو 50 "" خنا الجامعة مفتوحة للجميع ديمقراطية التعليم هل تقارن الناجح عندنا بالناجح عندهم الذي بذل مجهود للحاق بمقاعد الجامعة ؟ لايوجد مجال لمقارنة المستوى اامكانيات المناهج هل مناهجهم وطرق تدريسهم مماثلة لطرقنا ؟نجاوبو رواحنا" الان ليسانس تاعنا لا تعادل حتى البكالويا في الدول الاجنبية "" الطالب عندنا لا يحقق سوى % من الكفاءة الطلوبة30 "يعني شيء صعب اصحاب الماستر تاعنا يعاودو يرجعوهم ليسانس" ايه من الجانب النظري نفس الشهادة لكن كي جي للواقع بعيد كل البعد على المعايير الدولية "

ترجمة مقاطع الحالة السادسة:

مثل الحالات السابقة جمعت الحالة بين مستوى الشهادة الجامعية وكفاءة الخريج الجامعي وبين الإجراءات البيداغوجية الأخرى كاختلاف البرامج وطرق التدريس والمناهج بصفة عامة والأرصدة التي تؤدي إلى إجبار الطالب على إعادة السنة والسنتين في الجامعات الأجنبية.

عرض مقاطع الحالة السابعة س10:

"بعض الطلبة تلقاهم دايريلهم دين لما تساءلت قالولي هذا طالب هذا طالب سنة ثالثة وعندو دين سنة اولى واحد سنة ثانية" " راهي بالارصدة" " اذا كان عندنا من جامعة لجامعة ميقبلوهش فمابالك باوربا" "حتى فالدلو العربية يعاود من جديد ليسانس"" عندهم شك في كفاءتنا وتكويننا"

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

بينت الحالة مثل باقي الحالات السابقة أنّ إعادة السنة مشكل مطروح على المستوى المحلي فكيف بالمستوى الدولي وأرجعت ذلك إلى طبيعة النظام الذي يعتمد على الأرصدة وأضافت الحالة عدم الثقة في كفاءتنا ومستوى جامعتنا .

عرض مقاطع الحالة الثامنةس10:

فالحقيقة المشكلة هذا مزال قبل كنا في النظام الكلاسيكي كان هاذ المشكل لما الطالب يروح لجامعة اجنبية يطلب منه اعادة سنة الى سنتين لانو الانظمة التعليمية مختلفة اليوم بالرغم من اننا غيرنا النظام المشكل لايزال قائما لاننا استوردنا اسم النظام فقط وكل الاجراءات لازالت كلاسيكية قديمة من المفترض انو هناك مبدا الحركية للطلبة *وين راه ؟ نورمالمو نخدمو بيه يوقلك الطالب يدرس وين يحب اذا كما من جامعة وطنية لاخرى مقدرناش نطبقوها فمابالك بالجامعات الاجنبية هناك اجراءات معادلة الشهادة لازم على الطالب يقوم بها لازم يشوفولك البرنامج تاعك لي درستو والحجم الساعي علاش يقولك الحضور اجباري وايضا الارصدة لان الامور تغيرت الان كان الطالب لما ينتقل من*

جامعة مثلا بليدة الى ورهان تخرجلو راسب وهو ناجح بامتياز يقولو لازم تعاود نفس الشي ينطبق على الجامعات الاجنبية .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

ترى الحالة أنّ هذا المشكل كان قائما منذ القديم وبالرغم من تبني نظام عالمي ترى الحالة أنّ المشكل مازال قائما وأرجعت الحالة السبب إلى أنّنا تبنينا النظام شكلا فقط أمّا إجراءات انتقال الطلبة مازالت تعرف العديد من العراقيل والمشاكل البرامج الحجم الساعي الأرصدة، واستشهدت الحالة بالمشاكل التي عرفتها عملية التحويل من جامعة إلى جامعة وطنية أخرى

عرض مقاطع الحالة التاسعة س10:

المشكل يرجع لمستوى تكوين الطالب إذا كان هاذ الطالب درس في جامعة اجنبية شروط تكوينها مماثلة للجامعة المطلوبة علاش يعيد السنة هاذ الأمر ينطبق فقط على دول العالم الثالث لان جامعاتها تفتقر لادنى شروط التكوين حنا نعيبو على الطالب بانو ميحبش يقرا ومستواه ضعيف لكن الواقع اثبت انو الطلبة الجزائريين متفوقين في الجامعات الأجنبية وهذا يعني ان الخلل يكمن فينا واننا لم نوفر له شروط التكوين الملائم نعطيك مثال انتي تكلمتي على البرامج طالب يروح بمعلومات ومعارف اكل منها الدهر وشرب كفاش رايح يلقى روحو لهيه لازم على الاقل نكونو a jour على الاقل يصيب روحو لما ينتقل من جامعة لاخرى

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة :

ترى الحالة أن مستوى تكوين الطالب لا يسمح له بالاستمرار في جامعة أخرى دون إعادة السنة إلى السنتين ورأت أنّ هذا الأمر يطبق فقط على جامعات دول العالم الثالث لان شروط تكوينها الجامعي لا تتماثل مع نظيراتها من الدول الأجنبية لأنها تفتقر إليها والتي رأت الحالة انه اثر على مستوى تكوين الطالب بدليل أنّ الطلبة الجزائريين ناجحون في الجامعات الأجنبية لأنها وفرت لهم كل الشروط وقدمت مثالا عن البرامج التي لا تواكب

المستجدات العلمية العالمية والتي يضطر الطالب إلى إعادة السنوات من الدراسة لأجل استكمالها .

عرض مقاطع الحالة العاشرة س10:

هذه الإجراءات معمول بها مع كل الدول أي طالب يريد تغيير الجامعة لازم نشوفو واش قرا وعدد الأرصدة حنا هاذ الخلل كان موجود طلبة كانو يجو ناجحين لما ندخل معطياتهم عندي يقولي راسب بصح هذا كان كي كانت البرامج غير موحدة الآن توحدت البرامج والمقاييس ومنظنش المشكل هذا مزالو "ممكن على مستوى الجامعات الأجنبية لانو مزال موصلناش نعالجو هاذ الأمر لكن ممكن الوزارة تتفطن ونوحدو البرامج معها هكا الطالب يصبح ينتقل بحرية" .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

ترى هذه الحالة أنّ هذه الإجراءات معمول بها في كل الدول خاصة الدول الأجنبية التي ترى انه من الضروري معرفة البرنامج الذي تلقاه الطالب خلال تكوينه الجامعي وأيضا عدد الأرصدة المحصل عليها وأضافت الحالة مثل ما جاءت به اغلب الحالات السابقة ان هذا المشكل حاصل في الجامعات الوطنية لكن الوزارة الآن تداركت الأمر بقي المشكل على المستوى الدولي .

عرض مقاطع الحالة الحادي عشرس10:

هاذ المشكل كان مطروح وقت الكلاسيك ومزالو لحد الان حنا لما غيرنا نظام التعليم العالي كان الهدف هو توحيد الشهادة الجامعية معناها شهادتنا معادلة للشهادة المقدمة في الجامعات الأجنبية لكن هذا نظريا فقط كي نجو للواقع مكاش منها هل حقيقة مستوى الجامعات الجزائرية مماثل لمستوى الجامعات الاجنبية وهل خريج الجامعة الجزائرية يستطيع منافسة الطالب الاجنبي امور شكلية فقط قال طبقنا ل م د لكن مزال نفس المشاكل قائمة لاتوجد النية في العمل كان الاجدر بنا تهيئة شروط ومتطلبات تطبيق نظام ل م د والان كي جات الفاس على الراس لازم على الاقل تقييم المرحلة لي وصلنا

ليها على الاقل نعرفو واش قدرنا نطبقو من هاذ النظام نثمن الايجابي ونعالج السلبي لكن للاسف الكل راضي بالواقع المرير .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

طرحت الحالة الأمر من الجانب النظري ورأت انه ما كان يجب أن يكون هو توحيد الشهادة الجامعية وإعطائها الطابع الدولي أما من الناحية العملية فرات الحالة أن مستوى الجامعات الجزائرية لا يسمح لها كما أنّ خريج الجامعة الجزائرية لا يمكن أن يقارن بخريج الجامعات الأجنبية نظرا للإمكانيات المتوفرة له وأضافت الحالة أنّنا طبقنا نظام ل م د تسمية فقط وشكلا وليس مضمونا واقترحت الحالة تقييم المرحلة الحالية ومعرفة ما تم التوصل إليه وتحقيقه من أهداف من اجل تثمين الايجابي وتعديل السلبي .

❖ **تحليل إجابات السؤال العاشر:**

تناول هذا السؤال معرفة الأسباب وراء إعادة السنة والسنتين للطلبة في حلة انتقالهم إلى جامعات أجنبية أخرى باعتبار انه مع نظام ل م د أصبح هذا المشكل موجودا على المستوى الوطني بالدرجة الأولى التي لم تكن موجودة في النظام الكلاسيكي القديم وأيضا على المستوى الدولي باعتبار أن الجامعة الجزائرية تبنت نظاما دوليا يهدف إلى تدويل الشهادة الجامعية وقد أفرزت تحليل إجابات المبحوثين ما يلي :

- عدم توافق المستوى التكويني بين الجامعات الجزائرية وذلك الموجود في الجامعات الأجنبية.
- البرامج الموجودة في الجامعات الجزائرية غير تلك الموجودة في الجامعات الأجنبية مما انعكس على مستوى التكوين والكفاءة المطلوبة.
- عدم تطابق الأرصدة باعتبار أن نظام ل م د يعتمد على الأرصدة التي بدورها تكون تتماشى مع البرامج المسطرة.
- متعلقة بكيفية تطبيق نظام ل م د الذي يعتبر نظام لتوحيد الشهادات بصفة خاصة

وتوحيد أنظمة التعليم العالي بصفة عامة من المفترض أن الطالب الذي ينتقل من جامعة إلى جامعة أخرى بنتيجة ناجح وبرصيد ثابت تبقى نفس النتيجة إلا أن ما يحدث هو العكس فالاختلال يكمن في البرامج المختلفة والمقاييس والأرصدة.

- الجهات الوصية تتدارك الوضع كل عام هناك تعديلات وإضافات على المستويين

الوطني والدولي ووحدت الإجراءات المتعلقة بالانتقال والأرصدة .

- هذا الأمر ناتج عن التبعية للغرب التي مسّت أنظمة التعليم العالي التي لا تتناسب ظروفهم وثقافتهم وخصوصياتهم مع الجامعة والمجتمع الجزائري .
- اختلاف البرامج والمقاييس والأرصدة هو الذي يؤدي الى إعادة السنة .
- العديد من الطلبة نجحوا في جامعات أجنبية لأنهم وجدوا التحفيز الذي يشجعهم للإبداع
- الطالب في الغرب لا يدخل الجامعة الا بشروط قاسية جدا ولازم يكون متمكن من اللغة على الأقل.
- ديمقراطية التعليم التي سمحت للكل ان يحمل شهادة جامعية
- مستوى الشهادة الجامعية وكفاءة الخريج الجامعي وبين الإجراءات البيداغوجية

الأخرى كاختلاف البرامج وطرق التدريس والمناهج بصفة عامة والأرصدة التي تؤدي إلى إجبار الطالب على إعادة السنة والسنتين في الجامعات الأجنبية.

- تبنينا النظام شكلا فقط أما إجراءات انتقال الطلبة مازالت تعرف العديد من العراقيل والمشاكل البرامج الحجم الساعي الأرصدة، فالمشاكل التي عرفتها عملية التحويل من جامعة إلى جامعة وطنية أخرى.
- مستوى تكوين الطالب لا يسمح له بالاستمرار في جامعة أخرى دون إعادة السنة الى السنتين .
- هذا الأمر يطبق فقط على جامعات دول العالم الثالث لان شروط تكوينها

الجامعي لا تتماثل مع نظيراتها من الدول الأجنبية لأنها تفتقر إليها ما اثر على مستوى تكوين الطالب بدليل أنّ الطلبة الجزائريين ناجحون في الجامعات الأجنبية لأنها وفرت لهم

كل الشروط وقدمت مثالا عن البرامج التي لا تواكب المستجدات العلمية العالمية والتي يضطر الطالب الى إعادة السنوات من الدراسة لأجل استكمالها.

- هذه الإجراءات معمول بها في كل الدول خاصة الدول الأجنبية التي ترى انه من

الضروري معرفة البرنامج الذي تلقاه الطالب خلال تكوينه الجامعي وأيضا عدد الأرصدة المحصل عليها.

- هذا المشكل موجود في الجامعات الوطنية لكن الوزارة الآن تداركت الأمر بقي

المشكل على المستوى الدولي.

- ما كان يجب أن يكون هو توحيد الشهادة الجامعية وإعطائها الطابع الدولي أما من

الناحية العملية مستوى الجامعات الجزائرية لا يسمح لها كما ان خريج الجامعة الجزائرية لا يمكن أن يقارن بخريج الجامعات الأجنبية نظرا للإمكانيات المتوفرة له.

- طبقنا نظام ل م د تسمية فقط وشكلا وليس مضمونا .
- تقييم المرحلة الحالية ومعرفة ما تم التوصل إليه وتحقيقه من أهداف من اجل تثمين الايجابي و تعديل السلبي

عرض وترجمة إجابات السؤال الحادي عشر:

معرفة ما إذا كانت التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعة تخدم الطلب الاجتماعي.

عرض مقاطع الحالة الأولى س11:

نعم التخصصات الموجودة على مستوى كليتنا تخدم مؤسسات المجتمع بطريقة مباشرة و كل التخصصات سواء التي كانت ولا الجديدة راهي تعمل على تقديم خدمات للمجتمع وكامل لي يتخرجو من عندنا يصيبو خدمة ""التخصصات الاقتصادية نحتاجها في حياتنا اليومية وفي تعاملاتنا حتى داخل بيوتنا تولي تعرف كفاش تسير"" وحتى اليوم فتحولهم المجال باش يقرو فالابتدائي"

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

بينت هذه الحالة أن التخصصات المفتوحة على مستوى الكلية يحتاجها المجتمع بدرجة كبيرة كما أنها أضافت فكرة أخرى وهي أن الجامعة لا تنتج دائما ما يحتاجه المجتمع فقط بل حتى تخدم المستوى الشخصي والفردي،وأشارت الحالة إلى نقطة أخرى وهي توجه الخريجين إلى العمل في قطاع التعليم الابتدائي الذي يعتبر قطاع حساس والطالب المتخرج من هذه الكلية ليس له أي فكرة عن كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال وهذا يدل على النظرة المتدنية التي لازال يحملها الكثير عن التعليم الابتدائي والتي تنعكس على مستوى تكوين الطالب الجامعي اليوم .

عرض مقاطع الحالة الثانية س11:

ل م د منح مبادرة للأساتذة في فتح مشاريع تكوينية تكون لها علاقة مباشرة مع سوق العمل لكن هذا خلق مشاكل عديدة الطلبة يتخرجو بطالين ادّى هذا الأمر إلى ضرورة إعادة النظر في العديد من التخصصات المفتوحة وتم حذفها من قائمة المشاريع والتكوينات .

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

بينت هذه الحالة أنّ نظام ل م د منح الأساتذة الحرية في فتح التخصصات التي تخدم المجتمع وسوق العمل وتسمح بربط الجامعة بمحيطها إلا أنّ هذا الأمر خلّف العديد من المشاكل متعلقة بالطالب الذي وجد نفسه يتخبط في البطالة و تكوينه بعيد عمّا يطلبه المجتمع وقد بررت الحالة رأيها بان هذا الأمر قد تدارك من خلال عملية التقييم لهذه المشاريع التي أسفرت عن حذف العديد من التخصصات.

عرض مقاطع الحالة الثالثة س11:

نعاود نقولك صعب الحكم على هذا الأمر سبق وقتلك انو التخصصات الإنسانية غير التقنية ممكن فالتقنية هناك تكوينات تخدم الطلب الاجتماعي للمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية أما إذا تكلما على العلوم الإنسانية فصعب جدّا هذا الأمر نظرا لخصوصية

وطبيعة هذه التخصصات هذا من جهة من جهة أخرى باش تفتح تخصص لازملك اتفاقيات هنا نقدرو نجاوبو رواحنا اذا عندنا اتفاقيات مبرمة تمّ على أساسها فتح هذه التخصصات ؟"انا منقولكش لا لكن نقول ضئيل جدا ونادر" على العموم هناك العديد من التخصصات مطلوبة على مستوى سوق العمل ويحتاجها المجتمع ونضيفلك حاجة حتى فالتخصصات التقنية هناك بعض التخصصات لا تجد مكانا لها في سوق العمل لاننا لا نملك المؤسسات التي تستقبل هؤلاء الخريجين فمثلا تخصصات الفيزياء لا يجد المتخرجون فيها مكانا في المجتمع مما يضطرهم للخروج الى الخارج وهنا نتساءل هل نحن نكون للأخر؟

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

ترى هذه الحالة ان هناك توافق نسبي بين التكوين الجامعي في علاقته بسوق العمل يرجع الى:

- طبيعة التخصصات فالتخصصات التقنية اقرب للطلب الاجتماعي والاقتصادي والصناعي على حساب التخصصات الإنسانية نظرا لخصوصية هذه الأخيرة والنظرة الدونية لها،
- التخصصات التقنية أيضا تطرح مشكل احتواءها من طرف المشكل مما ينتج مشكل الهجرة خاصة في ظل حركية الطلبة وان الطالب حر في اختيار الجامعة التي يدرس بها وتساءلت الحالة عمّا إذا حقيقة الجامعة تكوّن للمجتمع .
- فتح تخصصات يخضع لاتفاقيات مفعّلة مع مؤسسات المجتمع .
- هناك العديد من التخصصات على مستوى الجامعة تخدم الطلب الاجتماعي .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س11:

"التخصصات الموجودة في الجامعة لا تخدم كلّها المجتمع مثلا حنا عندنا فالعلوم السياسية هناك ألاف من الطلبة المتخرجين ميلقاوش خدمة لأنو طبيعة التخصص عندو حساسية فالمجتمع غير تقولو علوم سياسية يقولك اه السياسة، الدولة،البرلمان" ،" معلابالهمش واش كاين تخصصات فيها" "فالخارج تلقاي فالتخصص 70 طالب يكون

علابالهم déjà واش رايحين يكونو فيهم أكاديميين ولا مهنيين مثلا يقولك 60 واحد يوجهوهم لمختلف التخصصات ومباشرة يكتسبو الكفاءة المطلوبة يتوجهو مباشرة علابالهم بلاصتهم وين ولي بقاو يخلوهم اكاديميين حنا لالا تقولو نحتاج 500 يبعتلك 1000 وين رايحين؟ ""ومنحكوش على الدكتوراه شفتي شحال راهم عدد الطلبة المتحصلين على الدكتوراه بلا خدمة والله الأمر محيّر"" ومين داك حتى فالعلوم التقنية نعرف ناس قراو بيولوجي ولا هندسة ملقاوش خدمة" المشكل ماشي فالجامعة المشكل انو معندناش المؤسسات لي نخدمو معاها الجامعة تخدم وحدها بعيدة على المجتمع شفتي علاش دركة ل م د علاش مينجحش"

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

بينت هذه الحالة أن التخصصات الموجودة على مستوى الجامعة لا تخدم كلها مؤسسات المجتمع وبررت إجابتها ب:

- مشكل البطالة حيث أنّ اغلب الطلبة المتخرجين لا يحصلون على عمل ضمن التخصص الذي درسوه، الأمر الذي وصل حتى لحاملي الدكتوراه .
- بعض التخصصات في العلوم الإنسانية لازالت ينظر إليها النظرة الدونية.
- عدم معرفة مؤسسات المجتمع لطبيعة التخصصات الموجودة مما شكّل صورة سلبية عنها نتيجة العلاقة الانفصالية بين الجامعة والمجتمع فالجامعة تعمل بمعزل عن المجتمع الذي تعيش فيه.
- مثلها مثل الحالات السابقة أضافت الحالة ان هذا الأمر يشمل أيضا العلوم التقنية وليس فقط العلوم الإنسانية .
- أشارت الحالة إلى النموذج الغربي في كيفية تسيير العلاقة بين الجامعة والمجتمع وهي ما يجب أن يكون عليه حال مجتمعنا، وأضافت مشكل حجم الطلبة الذي لا يتناسب مع ما يطلبه المجتمع.

عرض مقاطع الحالة الخامسة س11:

En 2004 universités de Blida a commencé le l m d au début ils sont demandé aux enseignants ديرو تخصصات صابو1300 ليسانس مختلفين غير ف le même filière واش رايحين نديرو بيهم ؟ ومبعد الوزارة قاتلك لازم نقصو فيهم .

هي نورمالمو يحتاجها المجتمع بصح المجتمع تاعنا ومؤسساتنا ناقصين فهاد المجال يصح تروح للخارج تلقى خدمة مطلوبة بزاف .

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة س 11:

بيّنت هذه الحالة أنّ العديد من التخصصات حذفت لعدم وجود متطلب لها في المجتمع وهذا نظرا للحرية التي منحتها الوزارة للأساتذة في فتح فروع تكوين وصرّحت الحالة أنّ المشكل لا يمكن في التخصصات المفتوحة بل في المجتمع لان هذه التخصصات حسب نظرها في المجتمعات المتقدّمة.

عرض مقاطع الحالة السادسة س11:

المؤسسات الوطنية للأسف تقبل شهادة وترفض أخرى من المفروض الدولة الجزائرية و المسؤولين يعطي تعليمة للوظيف العمومي أنها تقبل ما تراه فيه من كفاءات هي قلبت العملية طلبت من الجامعة توحد المقاييس ،العديد من التخصصات توقفت لما وصلت للوظيف العمومي ، *كاين أمر أخر انو الوزارة لما منحت المجال للأساتذة باش يفتحو تخصصات لازم على الاقل عقود شراكة هوما لالا يحكم كانفا يعمرها ويبعت باش ومبعد تفطنت الوزارة* وبدأت تقلص عدد التخصصات لي ظهرت فيما بعد انه لا حاجة لنا بها خاصة وان كاش مناصب عمل مفتوحة ،الجامعة الجزائرية عجزت عن الموازاة بينها وبين سوق العمل.

ترجمة مقاطع الحالة السادسة س11:

بيّنت الحالة أنّ التخصصات المفتوحة على مستوى الكلية لا تعبر كلها عما يحتاجه المجتمع ومثل الحالات السابقة أنّ الطريقة التي فتحت بها التخصصات عشوائية وارتجالية دون دراسة متأنية ودون تواصل مع مؤسسات المجتمع مما شكل عجز في الموازاة بينها وبين ما يطلبه المجتمع.

عرض مقاطع الحالة السابعة س11:

"المسؤولين قالو رانا غالطين الماستر اكاديمي علاش مكاش مهني؟ ياك منصوص عليه "" حنا عايشين في مجتمع واحد حكومة واحدة"" نعرف ناس كملت ماستر وراحت للتكوين المهني لماذا لا نفعل الماستر المهني ؟ " كنت مع طالبة مهيش قادرة تكون ماستر لقات روحها ماستر"" الان انت تقولي ديرلي تخصص في الفلاحة لي يحتاجها المجتمع نلقاوها نظري برك وين راهو التطبيقي العملي ""الان السوق الجزائرية محتاجة الى المهنة اكثر من الشهادة وقد يكون دكتوراه او ماستر ولا يتقن اي شيء "

ترجمة مقاطع الحالة السابعة:

رأت الحالة أنّ التخصصات الموجودة على مستوى الجامعة ليست كلها مطلوبة في المجتمع وأرجعت الحالة ذلك إلى عدم تفعيل الليسانس المهني وغياب التكوين الميداني فالطالب في العديد من التخصصات لا يستطيع لمس الآلة أو استعمال التقنية في الميدان ،وأشارت الحالة إلى أنّ المجتمع اليوم يحتاج إلى التخصصات المهنية أكثر من الأكاديمي.

عرض مقاطع الحالة الثامنة س11:

نظام ل م د يقوم على أساس التكوين حسب الطلب بمعنى يخدم مباشرة مع المؤسسات لي موجودة في المجتمع قبل ما نفتح تخصص *لازم نروح لهاذ المؤسسات سواء تربوية خدماتية صناعية على حسب تخصصي ونشوف ما هي التخصصات التي تحتاجها وما هي الكفاءات التي تريدها في هاذ الطالب لي رايحين نكونوه نديرو معاها* عقود شراكة و

فالأصل ل م د ماشي شرط تكمل 3سنوات دراسة اذا الطالب حقق الكفاءة المطلوبة وهنا طبا هاذ العقود تسمحلك بالممارسة الميدانية اكثر يعني الطالب يتكون ميدانيا هكا باش يكتسب خبرة وهنا نلاحظ انو نظام ل م د فالحقيقة نظام عملي اكثر لا يحتاج الى الامور النظرية بل الى التطبيقي اكثر ما حدث في جامعتنا ان كل استاذ لديه مشروع او فكرة حولها الى تخصص ولات كوبي كولي وخلقت مشاكل عديد م التخصصات رفضت من طرف الوظيف العمومي لا علاقة لها بالمجتمع منين جابوها الله اعلم وأصبحت ألاف التخصصات والوزارة مؤخرا تفطنت وقلصت هاذ التخصصات وقلصتها و راهي تحاول كل مرة تفعل اجراء جديد .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

بينت هذه الحالة أنّ ما يجب أن يكون عليه نظام ل م د من الناحية النظرية حيث انه يعمل على خدمة المجتمع من خلال عقود الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع والتي تسمح لها بفتح تخصصات جديدة هذه الشراكة التي تعطي فرصة للطالب للممارسة الميدانية والاحتكاك بالميدان العملي مباشرة ما يعمل على تقليص الجانب النظري وتعويضه بذلك الممارساتي فيتخرج الطالب بخبرة جيدة تسمح له بالالتحاق بميدان العمل سرعان ما يحقق الكفاءة المطلوبة إلا انه في الواقع التخصصات فتحت بطريقة عشوائية دون دراسة متأنية لها مما جعلها غريبة عن المجتمع ومرفوضة لكن مؤخرا وحسب الحالة تفطنت الجهات الوصية لهذا الأمر وتحاول تقليص عدد التخصصات في الجامعة وهذا ا يتوافق مع رأي اغلب الحالات السابقة .

عرض مقاطع الحالة التاسعة س11:

الجامعة الجزائرية لم تصل إلى ربط تكوينها بالمجتمع هناك انفصال ين النسقين لي من المفروض يكون العكس الدليل هناك قوافل من الطلبة البطالين يقرا 5سنين ولما يتخرج يدير تكوين مهني او يعمل في غير تخصصه هاذ واقع حاولنا نفتحو تخصصات على حسب المتطلبات الحالية للمجتمع لكن كيما قتلك المجتمع بعيد عن الجامعة نظريا نعم

هناك تخصصات يحتاجها المجتمع لكن واقعيا العكس فيه غياب وعدم تواصل لا توجد عقود شراكة للأسف هناك هوة مازالت قائمة بينهما عكس ما كان مخطط له .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

ترى الحالة أنّ التخصصات الموجودة على مستوى الجامعة حقيقة يحتاجها المجتمع إلاّ أنها لا تبدو كذلك نتيجة غياب العلاقة التواصلية بين هذين النسقين مما جعل الجامعة لا تستطيع أن تربط تكوينها به واستشهدت الحالة بالبطالة المنتشرة والتي فاق بها العرض ما يطلبه المجتمع .

عرض مقاطع الحالة العاشرة س11:

الجامعة الجزائرية استطاعت أن تفرض نفسها مؤخرا من خلال تزويدها كافة القطاعات بالمورد البشري وصلنا إلى نوع من الاكتفاء الذاتي عدد الخريجين يفوق عدد المناصب المطلوبة المشكل *انو معندناش* توافق بين ما تنتجه الجامعة وما يتطلبه السوق اغلب الخريجين بمختلف التخصصات توجه والى التعليم الابتدائي ديمقراطية التعليم لا تتماشى مع نظام ل م د .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

ترى الحالة أنّ الجامعة الجزائرية حققت نوعا من الاكتفاء في كافة التخصصات واستطاعت تزويد مختلف مؤسسات المجتمع بما تحتاجه من إطارات والمشكل يكمن في ذلك الفائض الذي فاق الطلب نتيجة سياسة ديمقراطية التعليم التي لم تعد تتناسب مع النظام التعليمي الجديد ل م د.

عرض مقاطع الحالة الحادي عشر س11:

اغلب التخصصات تخدم المجتمع نعم لكن المشكل تاعنا هو الربط مقدرناش نربطو بين الجامعة والمجتمع .لازم توعية المجتمع ومؤسساته بالتخصصات الموجودة هناك ايادي تمنع وصول الجامعة للمجتمع لانها حتما سنؤثر عليها .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر:

ترى الحالة أنّ اغلب التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات تخدم المجتمع وهو في حاجة لها لكن المشكل هو ذلك الانفصال بينهما وهو ما يتوافق مع رأي الحالة التاسعة والثالثة كما وبررت الحالة ذلك بعدم الرغبة في وصول الجامعة لمؤسسات المجتمع .نتيجة للتأثير الكبير الذي تلعبه في عملية التغيير.

❖ **تحليل إجابات السؤال الحادي عشر:**

من خلال تحليل إجابات المبحوثين حول العلاقة ين التخصصات الموجودة على مستوى الجامعة والكليات وما يطلبه سوق العمل أجمعت اغلبها على أن التخصصات المفتوحة لا تخدم كلها الطلب الاجتماعي ماعدا الحالات 1 و11 التي رأت أنها تخدم الطلبة الاجتماعي أن الحالة 3 رأت أنها نسبيا في بعض التخصصات وقد تم التوصل الى ما يلي :

- ما يجب أن يكون عليه نظام ل م د من الناحية النظرية حيث انه يعمل على

خدمة المجتمع من خلال عقود الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع والتي تسمح لها بفتح تخصصات جديدة هذه الشراكة التي تعطي فرصة للطالب للممارسة الميدانية والاحتكاك بالميدان العملي مباشرة ما يعمل على تقليص الجانب النظري وتعويضه بذلك الممارساتي فيتخرج الطالب بخبرة جيدة تسمح له بالالتحاق بميدان العمل سرعان ما يحقق الكفاءة المطلوبة إلاّ انه في الواقع التخصصات فتحت بطريقة عشوائية دون دراسة متأنية لها مما جعلها غريبة عن المجتمع ومرفوضة لكن مؤخرا تفطنت الجهات الوصية لهذا الأمر وتحاول تقليص عدد التخصصات في الجامعة .

- التخصصات الموجودة على مستوى كليتنا تخدم مؤسسات المجتمع بطريقة مباشرة
- الجامعة لا تنتج دائما ما يحتاجه المجتمع فقط بل حتى تخدم المستوى الشخصي والفردي.
- توجه الخريجين إلى العمل في قطاع التعليم الابتدائي الذي يعتبر قطاع حساس

والطالب المتخرج من هذه التخصصات ليس له اي فكرة عن كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال وهذا يدل على النظرة المتدنية التي لازال يحملها الكثير عن التعليم الابتدائي والتي تنعكس على مستوى تكوين الطالب الجامعي اليوم .

- نظام ل م د منح الأساتذة الحرية في فتح التخصصات التي تخدم المجتمع وسوق

العمل وتسمح بربط الجامعة بمحيطها وهذا خلّف العديد من المشاكل متعلقة بالطالب الذي وجد نفسه يتخبط في البطالة و تكوينه بعيد عمّا يطلبه المجتمع.

- هناك توافق نسبي بين التكوين الجامعي في علاقته بسوق العمل يرجع الى:
- طبيعة التخصصات فالتخصصات التقنية اقرب للطلب الاجتماعي والاقتصادي

والصناعي على حساب التخصصات الإنسانية نظرا لخصوصية هذه الأخيرة والنظرة الدونية لها.

- التخصصات التقنية أيضا تطرح مشكل احتواءها من طرف المشكل مما ينتج مشكل الهجرة خاصة في ظل حركية الطلبة وان الطالب حر في اختيار الجامعة التي يدرس بها وتساءلت الحالة عمّا إذا حقيقة الجامعة تكوّن للمجتمع .
- فتح تخصصات يخضع لاتفاقيات مفعّلة مع مؤسسات المجتمع .
- هناك العديد من التخصصات على مستوى الجامعة تخدم الطلب الاجتماعي التخصصات الموجودة على مستوى الجامعة لا تخدم كلها مؤسسات المجتمع
- مشكل البطالة حيث ان اغلب الطلبة المتخرجين لا يحصّلون على عمل ضمن التخصص الذي درسوه، الأمر الذي وصل حتى لحاملي الدكتوراه .
- بعض التخصصات في العلوم الإنسانية لازالت ينظر إليها النظرة الدونية.
- عدم معرفة مؤسسات المجتمع لطبيعة التخصصات الموجودة مما شكّل صورة سلبية عنها نتيجة العلاقة الانفصالية بين الجامعة والمجتمع فالجامعة تعمل بمعزل عن المجتمع الذي تعيش فيه.

- ضرورة الأخذ بالنموذج الغربي في كيفية تسيير العلاقة بين الجامعة والمجتمع وهي ما يجب أن يكون عليه حال مجتمعنا، وأضافت مشكل حجم الطلبة الذي لا يتناسب مع ما يطلبه المجتمع.
- العديد من التخصصات حذفت لعدم وجود متطلب لها في المجتمع وهذا نظرا للحرية التي منحتها الوزارة للأساتذة في فتح فروع تكوين فالمشكل لا يكمن في التخصصات المفتوحة بل في المجتمع لان هذه التخصصات موجودة في المجتمعات المتقدّمة.
- التخصصات المفتوحة على مستوى الكلية لا تعبر كلها عما يحتاجه المجتمع.
- الطريقة التي فتحت بها التخصصات عشوائية وارتجالية دون دراسة متأنية ودون

تواصل مع مؤسسات المجتمع مما شكل عجز في الموازاة بينها وبين ما يطلبه المجتمع.

- الجامعة الجزائرية لم تصل إلى ربط تكوينها بالمجتمع هناك انفصال بين النسقين.
- نظريا نعم هناك تخصصات يحتاجها المجتمع لكن واقعيا العكس فيه غياب وعدم

تواصل لا توجد عقود شراكة للأسف هناك هوة مازالت قائمة بينهما عكس ما كان مخطط له.

- الجامعة الجزائرية استطاعت أن تفرض نفسها مؤخرا من خلال تزويدها كافة

القطاعات بالمورد البشري وصلنا إلى نوع من الاكتفاء الذاتي عدد الخريجين يفوق عدد المناصب المطلوبة.

- ديقراطية التعليم التي لم تعد تتناسب مع النظام التعليمي الجديد ل م د.
- اغلب التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات تخدم المجتمع وهو في حاجة لها لكن المشكل هو ذلك الانفصال بينهما.
- عدم وجود الرغبة في وصول الجامعة لمؤسسات المجتمع .نتيجة للتأثير الكبير الذي تلعبه في عملية التغيير.
- غياب التوجه المهني في فروع التكوين أدى إلى ضعف المستوى التكويني وعدم

التوافق بين التخصصات المفتوحة وما يريده المجتمع واقتصار التكوين بالتالي على الأكاديمي فقط.

عرض وتحليل إجابات السؤال الثاني عشر:

الشهادة الجامعية الجزائرية أصبحت مطابقة للمعايير الدولية ومعترف بها عالميا .

عرض مقاطع الحالة الأولى س12:

"مستحيل نقدرو نديرو ل م د بروحه لازم يكون توفر الظروف حتى يستطيع تطبيق ل م د" "الجامعة والشهادة بكري كان معترف بيهم وكان بزاف طلبة يروحو للخارج"" دركة ولات بزاف صعوبات وإجراءات باش يتنقل الطالب ""ديجا دركة بزاف تخصصات نحاوها معناها على مستوى الوظيف العمومي مراهيش معترف بها متقدريش تعرفي اذا فالخارج يقبلوها ولا لا"

ترجمة مقاطع الحالة الأولى:

رأت الحالة الأولى أن نظام ل م د لم يطبق بالصورة والمعايير التي يجب أن يكون عليها لذلك انعكس على الشهادة الجامعية التي لا يعرف مصيرها في الدول الأجنبية ،كما أشارت أن الشهادة الجامعية الجزائرية كانت في النظام الكلاسيكي أكثر قيمة من اليوم ومعترف بها في الدول الأجنبية وأرجعت ذلك إلى الصعوبات والإجراءات التي تعيق تنقل الطلبة،و بينت أن العديد من التخصصات تم حذفها من عروض التكوين لذلك يصعب معرفة مكانة الشهادة الجامعية.

عرض مقاطع الحالة الثانيةس12 :

ما هو الا نظام ليس بالكلمة الصحيحة هو نظام جاء من طرف سياسيين معينين يدرس به في الجامعة الجزائرية""في كندا ...الخ ليسانس لا تؤخذ بعين الاعتبار يعاودو مالزيرو" "البرامج الموجودة في ل م د ليست الموجودة في المجتمع الدولي معناها البرامج ليست منفتحة ولا مطابقة لما هو موجود في الدول الأجنبية" مدام مزال هاذ الأمر قائم منقدروش نقولو الشهادة معترف ولا مطابقة معلاقاش والله "

ترجمة مقاطع الحالة الثانية:

مثل الحالة الأولى بدأت الحالة إجابتها بالطريقة التي يسير بها نظام ل م د في الجامعة وأضافت انه جاء نتيجة لقرار سياسي وأرجعت الحالة عدم التطابق والاعتراف بالشهادة إلى طبيعة البرامج الموجودة في جامعاتنا والتي لم تتغير حسب الإجابات السابقة وبقيت نفسها انعكست على مطابقة الشهادة للشهادات الأخرى وعدم التزامها بالمعايير العالمية .

عرض مقاطع الحالة الثالثةس12 :

"مزال الكثير على هذا الأمر" ،"الجامعة الجزائرية مازالت تبحث عن نفسها"" في كثير من الحالات في كثير من الحالات مزال تبحث على الكرسي والطاولة" " جامعة مفيهاش انترنت ""عندما تتحدث على العالمية فيه أساسيات يجب ان توفّر يعني الظروف المادية للطالب وللأستاذ بصفة عامة غير متوفرة الى حدّ كبير" " ولكن رغم ذلك نعاودو ونقولو العمل فردي معناه فيه على مستوى بعض الأفراد مستوياتهم عالية ومقبولين في الدول الأجنبية واثبتوا نجاحهم في اكبر الجامعات""ولكن عندما نأخذ وضع الجامعة اليوم بكل هياكلها مزالنا وقت باش نوصلو للعالمية"

ترجمة مقاطع الحالة الثالثة:

عبرت الحالة عن هذا المطلب بكونه صعب الحصول عليه و أرجعت ذلك إلى كون الجامعة الجزائرية لازالت بعيدة عن المعطيات العالمية ولازالت تعاني من العديد من المشاكل التي تعيق عملية التدويل سواء للنظام التعليمي الجامعي و الشهادة الجامعية كما لم تنكر الحالة وجود طلبة وصلوا بشهاداتهم الى العالمية .

عرض مقاطع الحالة الرابعة س12 :

شوفي ممكن قبل كي طبقنا ل م د مكانتش معترف بيها لأنو كانت كاينة بزاف مشاكل وصرات فوضى كبيرة ودركة سافا رانا ماشيين منقولكش مئة بالمئة بصح الوزارة راهي تتفطن وتحاول تعالج المشاكل مي نقولك انا نورمالمو هاد الشي يكون مالاول ماشي دركة " كل عام كاين تخصصات تحذف معناها شهادة غير معترف عندنا ماشي حتى

عند الغرب غير عندنا"" مي من بكري عندنا طلبة وباحثين يروحو للدول الاجنبية ويقبلوهم عادي المشكل ماشي فطلبة بدليل انهم ينجحو كي يروحو لهيه""باش نقولو مطابقة ولا معترف بيها لازم نشوفو اذا رانا مطبقين هاذ النظام بالمعايير تاعو ولا لالا "

ترجمة مقاطع الحالة الرابعة:

مثل الحالة الأولى والثانية بينت هذه الحالة أن المشاكل التي عرفها تطبيق نظام ل م د في الجامعة والمشاكل التي صاحبته خاصة ما تعلق بحذف فروع التكوين التي كانت قائمة وتخرج منها العديد من الطلبة وأصبحت غير معترف بها على مستوى الجامعة والمجتمع ومثل الحالة الثالثة أضافت أن انتقال الطلبة ونجاحهم في الدول الأجنبية والاعتراف بشهاداتهم منذ زمن الكلاسيكي وليس بالأمر الجديد.

عرض مقاطع الحالة الخامسة س12:

الواقع يقول انو شهاداتنا مستغلة في الدول الأوربية لكن تبقى هديك الاجراءات مزالها الوزارة تخدم عليها باش متكونش عراقيل لهيه.

ترجمة مقاطع الحالة الخامسة:

صرّحت الحالة أن الشهادة الجامعية مطابقة ومطلوبة في المجتمعات الأوربية.

عرض مقاطع الحالة السادسة س12:

"هل جامعتنا معترف بها كجامعة ضمن الجامعات العالمية؟ هل الطالب تاعنا كي يجب ليسونس يسمح له بالقبول في جامعات العالم ؟اذا قبلوه باي شروط؟" "من المفروض تلتزم بالمعايير الطالب الماستر يكون تابع لمخبر بحث وطلبة الماستر يكون عندهم تكوين للبحث حنا اصبحت الماستر شهادة مهيش تكوين حتى الدكتوراه بعيدة نوعا ما من خلال طريقة البحث" "طريقة البحث في حدّ ذاته هل هي على مستوى المؤسسات ام على مستوى المكتبات؟ مكاش معايير منقدروش نقولو مطابقة مستحيل.

ترجمة مقاطع الحالة السادسة:

صرّحت الحالة بعدم مطابقة الشهادة الجامعية للمعايير الدولية نظرا لطبيعة التكوين الذي يتلقاه الطالب الجامعي.

عرض مقاطع الحالة السابعة س12:

لا اعتقد تروحي لبعض الجامعات العربية تعيش نفس الظروف فقط لا تقبل.

عرض مقاطع الحالة الثامنة س12:

الجامعة الجزائرية عندما تبنت نظام ل م د سطرّت العديد من الأهداف مثل ما قلتي كان من بينها توحيد الشهادة الجامعية في كل الجامعات يعني شهادتنا مطابقة للشهادة الجامعية الفرنسية هذا من الجانب النظري نجو الآن للتطبيقي هل طبقا نظام ل م د بالطريقة التي تسمح للشهادة الجامعية أن تكون عالمية ومطابقة للمعايير الدولية ؟ طريقة التي طبق بها نظام ل م د انعكست على الشهادة الجامعية وعلى كل حال شهادتنا معترف بها دائما عند الغرب يشوف دائما المنفعة التي يجنيها منك وطبعا الطلبة الجزائريين يروحو للخارج يلقاو ترحيب وهذا الامر ليس بالجديد نقدرو نقولو نوعا ما حسب التخصص وايضا مستوى الطالب .

ترجمة مقاطع الحالة الثامنة:

ترى الحالة أنّ هدف مطابقة الشهادة الجامعية الجزائرية للمعايير الدولية من أهم أهداف التي أدت إلى تبني نظام ل م د لكنها رأت أنّ هذا المر مرتبط بالطريقة التي طبق بها نظام ل م د كما و أضافت أنّ شهاداتنا الجامعية معترف بها في الجامعات الأجنبية لأنها تعتمد على مبدأ البراغماتية وما ستجنيه من هذه الكفاءات .

عرض مقاطع الحالة التاسعة س12:

طبعا فكل الاساتذة والطلبة الذين توجهوا الى الخارج اثبتوا انهم يملكون قدرات ويمارسون تكوينهم دون اي مشاكل نظام ل م د يحث على الهجرة اكثر من خلال الاهداف اللي جاء بها الامر الجديد هو انو كانت هناك العديد من الشهادات ماجستير دكتوراه DEA

والانا صبحت كلها ماستر دكتوراه اما الاجراءات العملية نفسها لم يتغير شيء اغلب الاساتذة والطلبة يعملون في مراكز بحث اجنبية ويدرسون في الجامعات الاجنبية .

ترجمة مقاطع الحالة التاسعة:

ترى الحالة أنّ الشهادة معترف بها حيث أنّ اغلب الطلبة استطاعوا إكمال دراساتهم في الجامعات الأجنبية ورأت أن نظام ل م د يحث على ذلك وأضافت ان المعايير لم تتغير عن سابقاتها ذلك أن سابقا عرف ناظم التعليم العالي تعدد في الشهادات واليوم أصبح هناك مسار واحد ليسانس ،ماستر ،دكتوراه .

عرض مقاطع الحالة العاشرة س12:

من المفروض أنها كذلك لأننا دخلنا في عولمة الشهادات وتبنينا نظام ل م د يبقى الواقع هو اللي يتكلم لانو النظام والقوانين النظرية في واد والواقع في واد أخر .

ترجمة مقاطع الحالة العاشرة:

ترى الحالة انه بتأثر الجامعة بتحديات العولمة فرضت عليها توحيد نمط التعليم الا ان الواقع يختلف تماما عن ما هو منظر له .

عرض مقاطع الحالة الحادي عشرس12:

كنا نعتقد ان نظام ل م د سيعمل على تقديم تكوين جيد للطالب سيخرج الجامعة من قوقعتها سيرفع من مستوى التكوين لأنه نظام فرض على دول العالم ككل نمطا جديدا من الشهادات من التكوين من التسيير من طرق وأساليب التدريس من البرامج كان لازم علينا نمشو عليه حتى يكون هناك توافق بين الشهادات والتكوين الان الشهادة الجامعية باش نقول معترف بها او لا نشوف الاجراءات التنظيمية اللي خرجت بها هل هي مطابقة ام لا نشوفو ايضا مستوى التكوين العديد من الامور والواقع يقول انو شهاداتنا معترف بها كانت قبل مشكل تسميات الشهادة الان خلاص يبقى فقط مشكل كيما قتلك البرامج والارصدة واعادة السنة الطالب اذا مقراش كاش مقياس يعاودو .

ترجمة مقاطع الحالة الحادي عشر :

ترى الحالة أنّ ما كان متوقع تحقيقه من تطبيق نظام التعليم العالي ل م د غير ذلك الموجود حاليا وترى الحالة انه للحكم على تطابق الشهادة للمعايير الدولية والاعتراف بها النظر إلى كيفية سير نظام ل م د وتطبيقه والمشاكل التي تبعته البرامج ،الأرصدة ، وأيضا مستوى التكوين .

❖ **تحليل إجابات السؤال الثاني عشر:**

من خلال تحليل إجابات الحالات الحادية عشر فيما يتعلق بالشهادة الجامعية إذا

كانت مطابقة للمعايير الدولية وبالتالي معترف بها تبين أنّ معظم الحالات أنّ الشهادة الجامعية غير مطابقة للمعايير الدولية وغير معترف بها في اغلب الأحيان وارجعوا ذلك إلى مكانة الجامعة الجزائرية ضمن الجامعات الأجنبية من جهة والطريقة التي يسير بها نظام ل م د من جهة أخرى ذلك أنّ نظام ل م د لم يحترم المعايير العالمية في تطبيقه ما انعكس على الشهادة الجامعية ككل حيث تم التوصل إلى أفكار مؤيدة لكون الشهادة أصبح معترف بها ومطابقة للمعايير الدولية وبررت إجاباتها بالعديد من المؤشرات أيضا من الحالات من رأت العكس وسنوضح ذلك من خلال عرض الأفكار التالية:

- هدف مطابقة الشهادة الجامعية الجزائرية للمعايير الدولية من أهم أهداف التي أدت

إلى تبني نظام ل م د و هذا الأمر مرتبط بالطريقة التي طبق بها نظام ل م د كما و أنّ شهاداتنا الجامعية معترف بها في الجامعات الأجنبية لأنها تعتمد على مبدأ البراغماتية وما ستجنيه من هذه الكفاءات .

- الشهادة معترف بها حيث أنّ اغلب الطلبة استطاعوا إكمال دراساتهم في الجامعات

الأجنبية .

- نظام ل م د لم يطبق بالصورة والمعايير التي يجب أن يكون عليها لذلك انعكس

على الشهادة الجامعية التي لا يعرف مصيرها في الدول الأجنبية.

- الشهادة الجامعية الجزائرية كانت في النظام الكلاسيكي أكثر قيمة من اليوم ومعترف بها في الدول الأجنبية.
- انتقال الطلبة ونجاحهم في الدول الأجنبية والاعتراف بشهاداتهم منذ زمن الكلاسيكي وليس بالأمر الجديد.
- الشهادة الجامعية مطابقة ومطلوبة في المجتمعات الأوربية.
- هناك العديد من الصعوبات والإجراءات التي تعيق تنقل الطلبة.
- العديد من التخصصات تم حذفها من عروض التكوين لذلك يصعب معرفة مكانة الشهادة الجامعية.
- نظام ل م د نظام جاء من طرف سياسيين معينين يدرس به في الجامعة الجزائرية
- عدم التطابق والاعتراف بالشهادة يرجع إلى طبيعة البرامج الموجودة في جامعاتنا والتي لم تتغير انعكست على مطابقة الشهادة للشهادات الأخرى وعدم التزامها بالمعايير العالمية .
- الجامعة الجزائرية لازالت بعيدة عن المعطيات العالمية ولازالت تعاني من العديد من المشاكل التي تعيق عملية التدويل سواء للنظام التعليمي الجامعي او الشهادة الجامعية.
- الجامعة الجزائرية ليست معترف بها ضمن الجامعات العالمية
- المعايير لم تتغير عن سابقاتها ذلك ان نظام التعليم العالي سابقا عرف تعدد في الشهادات واليوم أصبح هناك مسار واحد ليسانس ،ماستر ،دكتوراه.
- من المفروض أنها كذلك لأننا دخلنا في عولمة الشهادات وتبنينا نظام ل م د يبقى الواقع هو الذي يتكلّم النظام والقوانين النظرية في واد والواقع في واد آخر.
- ما كان متوقع تحقيقه من تطبيق نظام التعليم العالي ل م د هو تقديم تكوين جيد للطالب سيخرج الجامعة من قوقعتها سيرفع من مستوى التكوين لأنه نظام فرض على دول العالم ككل نمطا جديدا من الشهادات من التكوين من التسيير من طرق وأساليب التدريس من البرامج.
- حتى نقول أنّ الشهادة الجامعية معترف بها أو لا يجب أن ننظر إلى الإجراءات التنظيمية اللي خرجت بها هل هي مطابقة أم لا أيضا مستوى التكوين .

- ما هو واقع في الجامعة الجزائرية يختلف تماما عما هو منظّر له .

الاستنتاج العام:

بعد المعالجة النظرية والميدانية بشقيها تحليل الاستبيانات والمقابلات وحسب فرضيات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية :

- من خلال الإطار النظري للدراسة عرفنا أن الجامعة الجزائرية تبنت نظام ل م د

من اجل إضفاء الطابع الدولي على نظام التعليم العالي وتوحيد نمط الشهادات الجامعية على المستوى الدولي، كما انه نظام بعمل على خلق تواصل بين ما تقدمه الجامعة وما هو موجود داخل المجتمع وهذا يتوقف على البرامج التعليمية التي تقدمها هذه الأخيرة وانفتاحها عليه من خلال البحوث العلمية والأخذ بنتائجها للعمل بها ،كما يهتم هذا النظام بالطالب الجامعي باعتباره محور أساسي واهم مخرجات الجامعة .

- وقد تم الاعتماد على أربع متغيرات أساسية تمثلت في البرامج التعليمية المقدمة

البحث العلمي ،المرافقة البيداغوجية وتدويل الشهادة الجامعية كما قادتنا هذه المتغيرات محل البحث إلى معرفة واستنتاج باقي الأهداف المتعلقة بنظام ل م د فيما إذا كانت مطبقة،و تم التعامل مع الأساتذة الدائمين بمختلف مكاناتهم في الكليات الموجودة في الجامعة محل الدراسة أما المقابلة فقد تم التعامل مع عمداء الكليات ورؤساء المخابر الجامعية ومن خلال معالجة الميدانية للعلاقة بين الجامعة الجزائرية ومحيطها ككل تبين أن:

- الجامعة الجزائرية وبالرغم من تغيير نظامها التعليمي لازالت تعيش حالة الانعزالية

بينها وبين محيطها ولم تصل لربط برامجها وخططها التعليمية باحتياجه كما أنها بعيدة عن احتياجاته التنموية.

- ما تقدمه الجامعة الجزائرية من مخرجات بحث علمي، إطارات... لا تصل إلى

المجتمع بل تبقى حبيسة أسوار الجامعة فقط .

- غياب أي سياسة مجتمعية لتطوير الجامعة وانفتاحها على المجتمع.

- تبين أن تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية لم يتبعه تغيير جذري في

طبيعة التسيير لأنه أساسا لا يتناسب مع خصوصية الجامعة الجزائرية مما خلف تغيرات شكلية أيضا على مستوى البرامج والشهادة الجامعية، البحث العلمي، المرافقة...الخ.

- نظام ل م د هو إستراتيجية اتبعتها الدول الأجنبية لاستقطاب اكبر عدد من

الخبرات من جامعات دول العالم الثالث لاستغلالها لصالح مجتمعها موفرة بذلك كل وسائل الجذب.

- الهدف من نظام ل م د أنّ يصبح الطالب محور العملية التعليمية ويصبح هو

الذي ينتج هو الذي يبحث لكن بالنسبة للتنفيذ أو التطبيق مازالت الكثير من الذهنيات أولا من طرق التدريس ثانيا من الأساليب ثالثا الإمكانيات "مازالت تحول دون تنفيذ البرامج التي تبدو ظاهريا ربما أنها مسايرة للتطورات على المستوى الوطني أو الدولي".

- البداية الأولى لتطبيق نظام ل م د هدفت إلى تطبيقه مثل ما هو معمول به في

الدول الأجنبية الانجلوساكسونية باعتبار انه نظام اجلوساكسوني بداية بتغيير البرامج التي تعتبر مرآة الجامعة إلاّ أنّها لم تواكب ما هو جديد بل صيغت بطريقة عشوائية غير مدروسة لتسيير الوضع فطريقة التسيير المنافية له انعكست على مستوى التكوين ككل "البرامج القديمة ليس فيها تجديد".

- من خلال تحليل المقابلات والاستبيانات لمسنا نوعا من عدم الإلمام بفلسفة نظام

ل م د من حيث طبيعة البرامج التي يجب ان تكون عليها من حيث المرافقة من حيث أساليب التعليم... ما يؤكد حاجة الأستاذ إلى تكوين فعلي يسمح له بممارسة أدواره بشكل جيد ينعكس على مستوى التكوين.

- الجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم وجامعات دول العالم الثالث خاصة

تبنت نظام ل م د ابتداء من سنة 2004 والذي تم تطبيقه في بعض الجامعات الجزائرية كتجربة أولية لمعرفة مدى تجاوب المؤسسات الجامعية لهذا التغيير ،سعيا منها لانفتاحها

على محيطها المحلي والوطني والدولي باعتبارها نسقا اجتماعيا وحتى يمتد إنتاجها للمجتمع و لا يبقى عملها منحصرا داخل أسوارها عمدت إلى تبني هذه السياسة التعليمية وطبقتها بالتوازي مع النظام الكلاسيكي القديم ،حيث لقي رفضا كبيرا في أوساط الأساتذة لعدم استشارتهم وعلمهم بهذا التغيير من جهة ومن جهة أخرى غياب المعلومات حول السياسة التعليمية الجديدة وكيفية تطبيقها وغموض المفاهيم البيداغوجية التي جاءت بها وابتداء من سنة 2007 تم تعميمه على كافة الجامعات الجزائرية بالرغم من أنّ كل المؤشرات تنبئ بفشل هذا النظام وعدم نجاحه إضافة إلى رفضه من قبل الأساتذة حيث أصبح الأستاذ في الجامعة الواحدة وفي التخصص الواحد ويدرس ساعة ونصف طلبة النظام الكلاسيكي بعدها طلبة نظام ل م د .

طالبت الجهات الوصية من الأساتذة ضرورة فتح فروع تكوين جديدة بمقاييس ومحتويات تعليمية حديثة تشمل معلومات ومعارف مواكبة للمستجدات العلمية وللوضعية الحالية للجامعة الجزائرية تتماشى مع متطلبات المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه المؤسسة الجامعية وتحترم خصوصيته بحيث أنّ الطالب لما يلتحق بالميدان برصيد نظري يجد المجال التطبيقي له حتى لا يكون غريبا عنه ،فأصبح كل أستاذ لديه فكرة حوّلها إلى تخصص ما أدّى إلى ظهور العديد من تسميات لتخصصات نظريا وشكليا هي مسايرة لمتطلبات المجتمع الوطني والدولي لكن تطبيقيا ما تغير هي التسميات فقط المحتويات بقيت نفسها لم تتغير كل هذا في ظل غياب العلاقة بين الجامعة والمجتمع والتي بقي التكوين الجامعي فيها منحصرا في الأكاديمي فقط ما عدا بعض التخصصات .

هذه المرحلة شهدت العديد من المشاكل باعتبارها فترة تجريبية انصب الاهتمام فيها على الجانب الإداري و في كيفية تكييف وتوزيع الأرصدة على الوحدات التعليمية تمثلت خاصة في صعوبة تنقل الطلبة للدراسة من جامعة إلى جامعة أخرى حيث أصبح الطالب يضطر إلى إعادة السنة والسنتين من اجل إكمال دراسته في جامعة وطنية وهناك من الطلبة من يكون ناجحا لكن سرعان ما ينتقل إلى جامعة أخرى في نفس التخصص يجد نفسه راسبا وهذا لعدم وجود نفس الأرصدة للوحدات التعليمية وبالمقابل نجد أن هدف الأرصدة قابلة للتحويل غير مطبق فنظريا الأرصدة قابلة للتحويل لكن واقعيا لا

توجد.ومشكلة التعويض بين الوحدات وبين السداسيات التي كان معمول بها في البداية ثم ظهرت بخصوصها عدة قوانين غيرت هذا المبدأ.

ابتداء من سنة 2014 تفطنت الجهات الوصية إلى هذه المشاكل بعد وجود العديد من الشكاوى فعمدت إلى إلغاء العديد من التخصصات وتوحيدها في كافة الجامعات وهو ما يتنافى مع مبدأ فتح تخصصات حسب خصائص المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه المؤسسة الجامعية وما يتطلبه محيطها والذي وصل إلى تخصصات الدكتوراه كذلك ما جعل مجتمع الأساتذة يرى بأنها العودة إلى النظام الكلاسيكي بطريقة غير مباشرة ،وهذه العشوائية و اللّاتخطيط سببه السياسة التي انتهجت في تطبيق نظام ل م د وحتى نركز أكثر على متغيرات الدراسة نحاول إعطاء استنتاج لكل متغير على حدا والتركيز على أبعاده:

❖ **بالنسبة للبرامج التعليمية:**

من خلال تحليل إجابات المبحوثين في كل من الاستبيانات والمقابلات لمسنا تقريبا نفس التوجه في الإجابة وهذا يؤكد على أن الجامعة الجزائرية بمختلف تخصصاتها تعيش نفس الوضعية منذ إصلاح التعليم العالي 2004 فبالنسبة لمتغير البرامج التعليمية فقد تبين أن :

❖ **ما تعلق بطبيعة البرامج التعليمية :**

–البرامج التعليمية المسطرة هي نفسها تلك الكلاسيكية القديمة والتي لم تتغير بل ما تغير هو فقط ظهور تسميات جديدة لتخصصات ومقاييس وبمحتويات قديمة ما جعلها غير مسايرة لمتطلبات المرحلة الحالية وطنيا ودوليا مما يجعل تكوين الطالب غير مواكب لما تتطلبه المؤسسات ويصبح في نظرها ضعيفا ذلك أنّ المؤسسات الجامعية لا تستطيع مواكبة تلك المستجدات بنفس الوتيرة مع مؤسسات المجتمع التي تشهد تحولات عديدة ما يؤكد انعزال الجامعة عن محيطها وممارسة وظائفها بعيدا عن تطلعات المجتمع بالتالي وجود انفصال بين هذين النسقين.

-بالنسبة للتخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات في شقها النظري هي ما يتطلبه المجتمع لكن من الجانب العملي تخصصات يجلها المجتمع وغير مطلوبة في اغلب الأحيان إذا ما وصلت إلى الوظيف العمومي وهذا يعود بنا إلى التساؤل حول الطريقة التي فتحت بها هذه التخصصات والتي لم تحترم فيها معايير إنشائها خاصة وأننا نسير نحو التخصص الدقيق ففي بعض الأحيان يرفض التخصص كليا بسبب حرف وبالتالي فكل الإجراءات أصبحت تأخذ الأمور الشكلية في قائمة الأولويات قبل المحتوى.

-التكوين الجامعي اقتصر على الجانب النظري ما عدا ما تعلق بمذكرات نهاية التخرج بالرغم من أنّ نظام ل م د ينصّ على إعادة الاعتبار للتربصات الميدانية كما انه نظام يركز على الجانب العملي والكفاءة المكتسبة وعلى التكوين حسب الطلب وهذا المشكل يعود بنا إلى طبيعة البرامج المقدمة التي بقيت كلاسيكية لا تحتاجها مؤسسات المجتمع كما أنّها لا تقدم الكفاءة المرجوة والى الطريقة التي فتحت بها التخصصات والتي لم تحترم معيار الحوار مع الشركاء الاجتماعيين .

*تسطير البرامج التعليمية لم يأخذ بعين الاعتبار متطلبات المجتمع المحلي و المجتمع الدولي من جهة أخرى ويبقى المشكل المطروح هو في التطبيق بمعنى الآن مناهج التعليم وأساليب التدريس في الجامعة الجزائرية في ظل ل م د للأسف لم تتغير عنها في النظام الكلاسيكي بل بقيت نفسها مقتصرة على التلقين والحفظ والاسترجاع .

المشاكل المتعلقة بالبرامج التعليمية:

- يعود مشكل عدم تجديد البرامج التعليمية إلى غياب دور الأستاذ في البحث والاطلاع واكتفاءه بالتدريس فقط دون الاهتمام بالبحث العلمي .
- البرامج التعليمية الكلاسيكية خلفت العديد من المشاكل في الجامعة تمثلت في

الحجم الساعي الذي لا يتناسب مع مبدأ السداسيات باعتبار أن المقاييس تتغير من سداسي إلى أخر مما خلف مشاكل فرعية أخرى وهي إما عدم إكمال المقرر الدراسي او الاعتماد على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات والحفظ والاسترجاع .

- اغلب التخصصات المفتوحة لم تجد مكانتها في المجتمع وشهادات غير معترف بها.
- الطالب إذا ما أراد الانتقال من جامعة إلى جامعة أخرى يجد صعوبة في مواصلة

دراسته إما مطالبته بإعادة المقاييس التي لم يدرسها وبالتالي إعادة سنة إلى سنتين أو يصبح الطالب راسبا وهنا يطرح السؤال حول قابلية الأرصدة للتحويل ؟ما يقودنا إلى أن هذا الهدف غير مأخوذ به في الجامعة الجزائرية .

- كثافة البرنامج حيث يعاني اغلب الأساتذة من عدم القدرة على إكمال المقرر

الدراسي خلال السداسي وهذا نظرا للسياسة التي تم على أساسها اعتماد هذه البرامج حيث بقيت نفسها بنفس الحجم والكثافة وقلصت فقط المدة الزمنية ونظام العطل العشوائية الذي يتخذّه الطلبة ذريعة لعدم التحاقهم بمقاعد الدراسة إلا بعد حين .

- البرامج لم تأخذ بعين الاعتبار جانب سوق العمل ذلك أنّها من المفترض أن يتم

تصميمها على أساس الكفاءة التي يحتاجها سوق العمل لكن بما أنّها بقيت نفسها فلا وجود لملمح التخرج عند الطالب الذي ظل عاجزا عن ربط ما يتلقاه في الجانب النظري مع الجانب التطبيقي.

❖ **الجديد فيما يتعلق بالبرامج التعليمية والتخصصات المفتوحة :**

- إلغاء العديد من التخصصات المفتوحة على مستوى الليسانس والماستر ووصل

الأمر إلى تخصصات الدكتوراه حيث تم إلغاء العديد منها وإجبار الطالب على اختيار تخصص آخر في حالة نجاحه في المسابقة .

- توحيد البرامج والتخصصات على مستوى كل الجامعات الوطنية ما عبّر عنه

المبحوثين بالعودة إلى النظام الكلاسيكي وهو ما يتنافى حسبهم مع أهداف نظام ل م د حيث أصبح الطالب يستطيع الانتقال من جامعة إلى أخرى دون عراقيل متعلقة بإعادة السنة .

❖ **على المستوى الدولي :**

- تبادل البرامج والمناهج ،تبادل الخبرات ،تبادل الأساتذة والطلبة مابين الجامعات

الجزائرية والجامعات الأجنبية أمر مهم من شأنه الرفع من مستوى التكوين الجامعي من جهة ومستوى الجامعة الجزائرية ككل وجعلها في مصف الجامعات الكبرى إلا أنّ هذا الإجراء غير معمول به في الجامعة الجزائرية.

- هناك برامج تكوينية لفائدة الطلبة الجزائريين لتحسين التكوين و إجراءات متعلقة

بالأساتذة لإجراء تربصات خارج الجامعة لكن التعاون الحقيقي في مجال تبادل الأساتذة والطلبة والبرامج غير موجود.

- كل ما يتعلق بالتعاون الدولي يتم على مستوى الوزارة وليس على مستوى الكليات أو الجامعات مما يؤكد العلاقة الأفقية بين الجهات الوصية والإدارة الجامعية.
- هناك اتفاقيات بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية إلا أنّ الدولية غير مفعّلة

في حين أن المتعلقة بالتبادل الوطني هناك العديد من الاتفاقيات بين الجامعات الوطنية لكن مشكل الطلبة يحول دون استمرار هذه العملية وبالتالي بقيت حبر على ورق.

- الجامعات الأجنبية متطورة كثيرا من حيث الوسائل والأساليب وحتى عدد الطلبة

قليل مما يسمح للأساتذة بتطبيق تكوينهم بطريقة نوعية ،ذلك أنهم يفضلون الحياة العملية على الأكاديمية من جهة كما أنّ طرق الانتقال من طور إلى طور قائمة على أساس دراسة وليست عشوائية.

- عدم تفعيل الإجراءات المتعلقة بالتعاون الدولي يرجع إلى كون الجامعة الجزائرية

لا تتوفر على ظروف التكوين لاستقبال طلبة أجانب وأرجعت السبب إلى تضخم عدد الطلبة الذي فاق عدد الهياكل الموجودة.

- الجامعة الجزائرية لازالت خاضعة و تابعة لسياسة المجتمع الغربي ومولعة بتقليده.

فيما يتعلق بالبرامج التعليمية في ظل نظام ل م د هناك ضرورة ل:

- أن يعاد النظر فيما يخص نظام ل م د لان محتوى ما هو موجود في نظام ل م د في الجزائر بعيد عن الواقع الدولي .
- ضرورة إرسال مجموعة من الأساتذة في كل التخصصات للتكوين والاطلاع على كل جديد وإفادة باقي الأساتذة بذلك.
- الجامعة تأثرت بالعولمة واقتصاد السوق وبالتالي ظهرت تخصصات جديدة لم تكن معروفة من قبل في الجامعة ما جعل ضرورة الأخذ بمعايير الدولية في صياغة البرامج المتعلقة بها .
- الطريقة التي فتحت بها التخصصات ووضعت بها البرامج ليست بالطريقة العلمية التي تخدم الجامعة والمجتمع .

❖ **بالنسبة للبحث العلمي:**

من خلال تحليل استبيانات المبحوثين وتحليل المقابلات تبين أنّ البحث العلمي في الجامعة الجزائرية لا يزال أكاديميا ولم يرق إلى المستوى المطلوب منه ولم تستطع الجامعة من خلاله الانفتاح على محيطها الخارجي ذلك أنّ نتائجه تبقى حبيسة أدراج المكتبات من جهة وإمّا يستخدم لأغراض شخصية من اجل الترقية والتوظيف فقط ،ويبقى المشكل المادي مطروحا في كل الحالات مقارنة بما تنفقه الجامعات الأجنبية والعربية على البحث العلمي ،إضافة إلى غياب سياسة واضحة لتقييم البحوث العلمية المنجزة والباحثين حيث يتساوى الذين ينجزون البحوث والذين لا ينجزون ولا توجد أية إجراء لتحفيزهم وتشجيعهم للاستمرار في ذلك.

أما من ناحية المجتمع فالبحوث العلمية لم تقدم خدمات للمجتمع ولا توجد أي طلبات من طرف مؤسسات المجتمع للاستعانة بالباحث الجزائري ونتائج بحوثه فلا يمكننا أن ننكر أنّ هناك بحوث علمية تنجز على مستوى الجامعات والمخابر الجامعية وهناك أيضا اهتمام كبير من طرف الجهات الوصية بدعم البحث العلمي حيث لم يعد الحديث اليوم يقتصر على الموارد المادية والبشرية لأنها موجودة كما يمكن توفيرها بسهولة وهذا ما تم

استنتاجه من إجابات المبحوثين التي لم يركز فيها الأساتذة على المشكل المادي ليس لأنه متوفر بشكل كبير إلا انه ليس عائقا كبيرا بل يمكن حلّه فما ينقص فعلا هو الرغبة في التغيير و الجدية في العمل والبحث والتفعيل في الواقع لان البحث العلمي من وظائف الجامعة مثله مثل التدريس فالجامعة الجزائرية مطالب بتحويل منتجها الأكاديمي إلى منتج عملي تساهم من خلاله في خدمة المجتمع الذي تنتمي إليه وقد توصلنا من خلال الاستبيانات وتحليل المقابلات إلى مجموعة من النقط بالرغم من الانتشار الكبير لمخابر البحث وتوسع دائرة الأعمال العلمية التي تقوم بها حيث تسعى الجامعة الجزائرية من خلال مختلف الإصلاحات التي مرت بها إلى تسطير أهداف للبحث العلمي ،تحاول من خلالها الربط بينها وبين محيطها من خلال تثمين نتائج البحث العلمي وتعتبر الاستعانة بالباحث الجزائري للاستفادة من خبراته في مختلف المجالات بشتى الطرق مؤشر يدل على وجود علاقة تواصل بين الجامعة و محيطها إلا انه ليس هناك تثمين لنتائج البحوث التي تقدّمها وذلك لعدة أسباب :

- القطيعة الموجودة بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع نتيجة عدم انفتاح البحث العلمي عليها .
- عدم وجود ثقة فيما تنتجه الجامعة سواء ما تعلق بالطلبة او بحوث علمية ....
- عدم جدّية البحوث المقدمة من طرف الأساتذة .
- اقتصار البحوث على خدمة السيرة المهنية فقط .
- غياب التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الذي أدّى إلى عدم اطلاع مؤسسات المجتمع على نتائج البحوث المتوصل إليها من طرف الباحثين .
- عدم الثقة في كفاءة وخبرة الباحث الجزائري وتهميش دوره والاكتفاء بالاستعانة بالخبرات الأجنبية لإيجاد الحلول .
- رغبة مؤسسات المجتمع في العيش في سياسة اللاّنظام المنظم حتى تتمكن من ممارساتها باعتبار أنّ البحث العلمي يهدف إلى الكشف عن المشاكل ومسبباتها وإيجاد حلول لها.
- عدم وجود قيمة للبحث العلمي ككل وهذا ما أدّى إلى ظهور مشكل الهجرة.

من جهة أخرى البحث العلمي في الجامعة الجزائرية عرف تطورا أكثر من السنوات السابقة سواء على مستوى الهياكل الخاصة بالبحث العلمي سواء من ناحية الموارد البشرية أو المادية ،فأصبحت الآن كل جامعة متفردة بمخابر بحث تعمل على تكوين طلبة الدكتوراه الذين أصبح من الضروري انتسابهم لمخابر البحث من اجل التكوين الجيد والمتابعة المستمرة لتقدمهم في البحث والمتمثل في الأطروحة ،ما سمح أيضا بوجود ديناميكية في البحث أيضا بمختلف أشكاله حيث تم استخلاص ما يلي:

❖ **على المستوى الوطني :**

*الجهات الوصية أعطت اهتماما كبيرا فيما يخص البحث العلمي من حيث الإمكانيات وإنشاء العديد من المخابر.

*هناك العديد من المشاكل التي رافقت عملية إنشاء المخابر التي أصبحت تتكفل بعمليات البحث العلمي ،بسبب عدم معرفة دور المخابر الجامعية في البحث العلمي.

*هناك محاولات لتوسيع البحث العلمي بين مخابر البحث الجامعية لكنها لم تكتمل نتيجة بعض العراقيل التي تتطلب تدخل الوزارة أما الموجود منه فغير مفعّل.

*الطريقة التي يسير بها البحث العلمي في الجامعة من حيث عدم تقييم انجازات الباحثين وعدم تحفيز الأساتذة الباحثين ومساواتهم مع أولئك الذين اكتفوا فقط بالتدريس لا تشجع على الاستمرار في البحث والإنتاج العلمي.

*العديد من المخابر تحاول أن تثبت وجودها من خلال هذه الأعمال التي غالبا ما تقتصر على الملتقيات والندوات.

❖ **على المستوى الدولي :**

*العلاقة بين المخابر الدولية مازالت العملية في بدايتها مازالت حتى على المستوى المحلي مزال المشكل مطروح" العلاقة بيداغوجية بسيطة".

*هناك علاقات بين مخابر أجنبية إلاّ أنها ليست بالدرجة المطلوبة نتيجة المشاكل التي يعاني منها البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من نقص للتجهيزات الخاصة بالمخابر وأيضا الحرية التي لا يتمتع بها البحث العلمي مقارنة ذلك بالدول الغربية التي تستثمر في الفرد و البحث العلمي بالدرجة الأولى.

واستخلصنا من خلال تحليل إجابات المبحوثين بنوعيها استبيان ومقابلات معوقات للبحث العلمي والتي قسمناها حسب إجابات المبحوثين إلى :

- **معوقات فكرية:**

ذلك أنّ هناك قلة وعي بأهمية العلم وخوف وعقدة من البحث العلمي والنتائج التي

من الممكن أن يصل إليها في الكشف عن الحقائق وهذا ما أدّى إلى تراجع مكانته من قبل الجهات الوصية من حيث عدم وجود تخطيط و إرادة في انفتاح الجامعة على محيطها ومؤسسات المجتمع ومن جهة الأساتذة من حيث انشغالهم بتوفير ظروف الحياة الكريمة لهم ولعائلاتهم متمسّكين بالتدريس فقط وإبعادهم بالتالي عن وظيفة البحث العلمي وضغطهم بأمور إدارية فقط بالتالي عدم وجود تقدم فكري فيما يخص البحث العلمي الذي من شانه إعطاء دفعا للتقدم في الواقع .

- **معوقات مادية :**

تمثلت في سوء التسيير للميزانية المخصصة للبحث العلمي ما أدى إلى نقص التجهيزات والإمكانيات البسيطة داخل الجامعة كالانترنت ،أجهزة الإعلام الآلي ما أدى إلى خلق جو غير محفز للعمل البحثي ما انعكس على البحث العلمي ككل .

❖ **بالنسبة للمرافقة البيداغوجية:**

- **من الناحية النظرية :**

نظام المرافقة البيداغوجية معمول به في كافة جامعات العالم أين تكون مرافقة الطالب الجامعي من أول يوم دخوله للجامعة عن طريق إرشاده وتوجيهه بكافة الطرق للتعرف على مرافق الجامعة لتسهيل عملية اندماجه و مساعدته في تحقيق الكفاءة من

تكوينه وأيضا تحفيزه ومحاولة إيجاد الحلول لمشاكله التي تتجاوز تلك الاجتماعية إلى الشخصية وإكسابه طرق الحوار والبحث والاستكشاف، حيث نلاحظ انّ الطالب اليوم في ظل غياب نظام المرافقة لا يتكيف مع الجامعة إلاّ بعد مرور 3 سنوات من تكوينه فهو بحاجة إلى مثل هذه الممارسة البيداغوجية لإعادة تكييفه وهذا يرتبط بالذهنيات وثقافة الفرد الجزائري الذي ليست له منهجية وطريقة في كيفية التعامل مع الآخر، لذلك لم تنجح نظام المرافقة بعد تطبيقه في الجامعة حيث جهزت الجامعة بإمكانيات من اجل البدء في ممارسة المرافقة إلاّ انه ونظرا لغياب التكوين وعدم معرفة الهدف منها وكيفية ممارستها لم تطبق بالشكل الصحيح.

- **من الناحية التطبيقية :**

– نظام المرافقة البيداغوجية صعب التحقيق والممارسة على ارض الواقع وذلك راجع لعدد الطلبة الكبير الذي تستقبله الجامعات كل عام كما بينّت أنها كانت مطبقة إلاّ أنها لم تستمر للأسباب المتعلقة بالعدد كما أشارت إلى نقطة هامة .

– التحفيزات مالية التي يتقاضاها الأستاذ من اجل ممارسة الوصاية غير مطبقة في الجامعة محل الدراسة و السبب يعود إلى عدم تطبيق نظام ل م د والاكتفاء بالاسم فقط.

– نظام المرافقة البيداغوجية غير موجود حاليا في الجامعة بل بقيت مجرد قوانين والسبب يعود إلى العدد الكبير للطلبة الذي حال دون استمرارها بالغرم من أهميتها في الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي .

– نظام الوصاية لم ينجح في الجامعة و يرجع ذلك إلى أسباب مادية ونفسية وبيداغوجية متعلقة بالأستاذ والطالب تمثلت في :

- عدم وضوح مفهوم المرافقة البيداغوجية في المحيط الجامعي(أساتذة ،طلبة ،إدارة ...)
- العدد الكبير للطلبة الذي يحول دون تحقيق فعلي لنظام المرافقة.
- غياب الإمكانيات المادية والوسائل إذا سلمنا بان عملية الوصاية تتطلب فضاء خاصا بالأستاذ وطلبته .

- أنّ نظام المرافقة يعتمد على الفضاء الخاص بها مع وجود رزنامة لكن عرفت العديد من المشاكل أهمها:
- التزام الأستاذ بالتدريس وعدم وجود الوقت الكافي لاستقبال الطلبة .
- العدد الكبير للطلبة مقارنة بعدد الأساتذة .
- غياب تكوين الأساتذة للعمل بها وعدم تهيئة الطالب لحضورها.
- غياب التحفيزات للأساتذة والمقدمة غير كافية.
- عدم وجود آليات المراقبة والتقييم لكل النظام الجامعي.

غياب المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي اثر على المسار التكويني للطالب فالطالب الجامعي لم يصل للتمكن من بالجانب النظري ولا الجانب التطبيقي وذلك راجع لغياب المرافقة البيداغوجية بصورة فعلية والممارسة الميدانية وقصر مدة التكوين التي لم تسمح بترقية معارف الطالب ووصوله إلى الإلمام بمعارف تخصصه ،وهذا ما يؤكد جليا أهمية المرافقة البيداغوجية في تحسين المسار التكويني للطالب ورفع مستوى تكوينه الشخصي والقضاء بالتالي على سلبية الطالب لضمان ديناميكية الطالب والأستاذ والإدارة والتي تترجم إلى مخرجات ذات جودة عالية .

وتم الخروج باقتراحات من اجل تفعيل نظام المرافقة البيداغوجية في الوسط الجامعي الذي يحتاج الى تجنّد جميع الفاعلين بدءا بالجهات الوصية ثم الأستاذ والطالب وقد قدم المبحوثين مجموعة اقتراحات تمثلت في:

- **من ناحية الإدارة و الجهات الوصية:**
- ضرورة وضع قوانين ومراسيم تنفيذية إلزامية تحدد دور كل طرف في الجامعة ضمن نظام المرافقة البيداغوجية
- الرقابة من طرف الجهات الوصية والمتابعة الجدية من طرف الإدارة في كيفية سير حصص المرافقة البيداغوجية .
- إعادة النظر في تطبيق نظام ل م د ككل لان المشاكل التي يعاني منها وعدم تكييفه انعكس على أهدافه وعلى أنظمته الفرعية .

- **من ناحية الأساتذة والطلبة :**
- ضرورة اخذ دور ومكانة الطالب الجامعي التي أولاها نظام ل م د له بعين الاعتبار وتوعيته بأهميتها في مساره التكويني و تكاملها مع المسار الدراسي للطالب الجامعي
- تقديم تكوين فعال لكلا الطرفين في كيفية ممارسة المرافقة البيداغوجية بشتى الطرق
- تحفيز الأساتذة ماديا للعمل بها.

❖ **تدويل الشهادة الجامعية:**

الطلب على حاملي الشهادات الجامعية هو الذي يحدد موقع الشهادة الجامعية، من خلال العلاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل ،والذي ينتج عنه نوعية التكوين المقدم أيضا ،مما يمنح الشهادة الجامعية مقروئية أكثر على المستوى المحلي والوطني والدولي أيضا من خلال إدراج المتغيرات الوطنية والدولية ضمن عملية التكوين .الذي ينعكس على قيمة الشهادة الجامعية وعلى الجامعة ككل .

نظام ل م د أعطى فرصة لإقامة علاقة بين التخصصات المفتوحة في الجامعة وما يطلبه سوق العمل وتثمينها وفتح هذه التخصصات بناء على حوار مع مؤسسات المجتمع لمعرفة طبيعة التخصصات التي يحتاجها حتى تجد الشهادة الجامعية فيما بعد مكانتها داخل سوق العمل فمن خلال تحليل الاستبيانات والمقابلات توصلنا إلى عدم وجود علاقة بين التخصصات المفتوحة على مستوى الكليات وما يحتاجه سوق العمل وذلك لعدّة أسباب :

- غياب الحوار بين الجامعة ومؤسسات المجتمع نتيجة القطيعة بين الجامعة والمجتمع ككل .
- نظام ل م د لا يزال غامضا بالنسبة لمؤسسات المجتمع الاجتماعية ،الاقتصادية،و الخدماتية .
- تخصصات غير مدروسة وغير معترف بها لأنّها لا تعكس ما يحتاجه المجتمع .
- الشهادة لا تحمل الكفاءة المطلوبة .

- عدم وجود تنسيق بين الجامعة والقطاعات الموجودة .

*مشكل التوافق بين ما تنتجه الجامعة من مخرجات مع سوق العمل و انعكاس ذلك على الشهادة الجامعية حيث أنّ إغفال مؤشر التكوين حسب الطلب أدّى إلى خلق مشاكل عديدة انعكست على مكانة الشهادة الجامعية وقيمتها العلمية من حيث :

- انتشار البطالة نظرا لتفاقم عدد خريجي الجامعات وعدم وجود توافق بين ما تنتجه هذه الأخيرة وما يطلبه المجتمع .
- شهادات وخريجين غير معترف بهم في سوق العمل.
- تخصصات غامضة وغير معروفة عند الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين .
- شهادة لا تعكس مستوى تكوين الطالب نظرا لاقتصار التكوين على الجانب النظري فقط حيث أنّ التكوين حسب الطلب يوفّر تربّصات تطبيقية ميدانية للطلبة.
- انفصال بين محتوى البرامج وما يحتاجه سوق العمل .
- تراجع مكانة الشهادة الجامعية وقيمتها مقارنة بما كانت عليه سابقا .

*الجامعة الجزائرية لم تصل إلى مستوى جذب الطلبة الأجانب سوى ما يتعلق بالطلبة الأفارقة الذين جذبتهم مجانية التعليم الذي يتسّم به التعليم العالي في الجزائر، لأنّها لا تتوفر على شروط التكوين النوعي الذي ينعكس على نوعية الشهادة المقدمة للطالب فيما بعد والذي تفتح له مجالا للتنافس عليه واستقطابه وأيضا استقطاب طلبة أجانب لإكمال دراستهم ولما لا مما يسهم في إكساب الجامعة ككل صيت عالمي يؤدي إلى الاعتراف المتبادل بالشهادات فيما بينها، واقتصر دورها اليوم على توزيع الشهادات المتراكمة سنويا دون الاهتمام بنوعية التكوين المقدّم فمستوى الطالب بعيد عما يطلبه المجتمع .

-الجامعة أصبحت مصنعا للشهادات خاصة في ظل طريقة الانتقال الآلية بالديون فطغى الكم على الكيف وظهر مشكل عدم التوازن بين العرض والطلب بين ما تكونه الجامعة وما يحتاجه سوق العمل .

-شروط التكوين النوعي يجب أن تبنى على أساس التواصل بين الجامعة والمحيط أي العمل في إطار نسقي متكامل .

اقتصر دور الجامعة أيضا على محاولة استيعاب الطلبة الجدد الذي فاق بكثير طاقتها الاستيعابية فهي لم تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المطلوبة كما أنها اكتفت بمهمة التدريس فقط مما ساهم في انغلاقها عن المجتمع وإهمال مهمة البحث العلمي التي تعتبر ابرز وظائفها .

وعن تفاعل مؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين باعتبار ان الاتجاه الوظيفي الذي يعتبر معبرا هاما للتكفل بالخريجين تبين عدم وجود تفاعل بين مؤسسات المجتمع والجامعة ويعود ذلك إلى أسباب أهمها :

-إغفال دور المؤسسات كشريك في العملية التكوينية أثناء تطبيق السياسة التعليمية الجديدة ل م د فهي جاهلة للنظام وفلسفته وأهدافه فكيف بالتوظيف ؟

-العدد الكبير للطلبة من أهم المشاكل التي تجعل المؤسسات غير قادرة على استيعابهم فالجامعة تكوّن عشوائيا غير مخطط لها .

-الطريقة الارتجالية التي طبق بها نظام ل م د والتي لم تراعى فيها خصوصية المجتمع والجامعة الجزائريين لأنه أولا نظام مستورد وليس نابعا منها وثانيا لأنه لم يكيّف فكل نظام تعليمي لابد أن يبنى حسب ثقافة المجتمع .

-الشراكات التي من المفترض أن تقيمها الجامعة مع محيطها لم يظهر لها أيّ اثر في الوسط الجامعي لا من حيث إيجاد أماكن لتربص الطلبة ولا من حيث إيجاد فرص عمل لهم.

-ما كان متوقع تحقيقه من تطبيق نظام التعليم العالي ل م د هو تقديم تكوين جيد للطالب سيخرج الجامعة من قوقعتها سيرفع من مستوى التكوين لأنه نظام فرض على دول العالم ككل نمطا جديدا من الشهادات من التكوين من التسيير من طرق وأساليب التدريس من البرامج.

ومن خلال كل ما سبق يتضح جليا أن نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ينحصر في مجموعة مراسيم وقرارات وزارية بقيت حبر على ورق لم تعرف التجسيد والتطبيق الذي يتطلب التغيير الجذري وليس السطحي للنظام التعليمي ككل

خاتمة:

يلعب قطاع التعليم العالي دورا أساسيا في خدمة المجتمع في تنمية المجتمع وتطويره من خلال إسهام مؤسساته بمختلف تخصصاتها في تخريج طاقات بشرية وعلمية للعمل في المجالات المختلفة ،فهي من صنع المجتمع ورسالتها نابعة من ثقافته وتوجهاته.

وما يشهده عالم اليوم من تغيرات تكنولوجية ومعرفية كنتيجة من نتائج العولمة بمختلف إفرازاتها وتزايد العولمة الاقتصادية والسياسية والمعرفية فان الاحتياجات التعليمية أيضا تغيرت ،وهنا تظهر الأهمية التي تلعبها الجامعة في تقديم مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر حيث كان لهذا التغيير التكنولوجي وما نتج عنه من تطور هائل في وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة اثر كبير في ظهور احتياجات جديدة ووظائف حديثة للجامعة

فلم يعد دورها يقتصر على التدريس فقط وإنما على بناء الفرد القادر على الابتكار والمنافسة وفق الأسس والقيم الحضارية وتجعل منه عنصرا فعالا في المجتمع .

ولما كانت الجامعة مؤسسة أنشاها المجتمع لخدمته فهي تؤثر وتتأثر بما يحيط به وبالتغيرات التي تطرأ عليه وبالتالي لا يمكنها العمل بمعزل عنه،و هذا يتطلب تحديد احتياجات الأفراد والمجتمع بمختلف مؤسساته وترجمتها إلى نشاط تعليمي ما يقتضي إعادة النظر في طبيعة البرامج المقدمة وتصميمها حتى تكون مكيفة ومرنة وربطها بمتطلبات التعليم والتعلم عن طريق تجديد المعارف والأخذ بنظام جودة البرامج الأكاديمية من اجل تلبية هذه الاحتياجات ، والعمل على التغيير في محيطها من خلال توظيف نتائج البحوث العلمية خارج أسوار الجامعة ،فكل تطور يحدث في الجامعة إلا ويصاحبه تغيير في المجتمع الذي تعيش فيه وكل تغيير يطرأ على المجتمع ينعكس على الجامعة .

والمجتمع الجزائري كغيره عرف تحولات عديدة منذ الاستقلال أثرت على الجامعة التي بدورها عمدت إلى إصلاح نظامها التعليمي مسايرة بذلك للتغيرات التي حدثت في المجتمع حتى تتكيف معه وتعددت أهدافها خدمة له ،من خلال وضع مشروعها ضمن مشروع المجتمع الكلي وانتسابها إليه ،ومع إفرازات العولمة فرض على الجامعة الجزائرية تطبيق هندسة تعليمية جديدة ظهرت في المجتمعات الغربية كنتيجة لاحتياجاتها وثقافتها وخصوصياتها حيث بذلت الجزائر جهودا إنجاح هذه السياسة التعليمية كما جاء في هذا العمل إلاّ انّه ما يعاب عليها أنّها لم تنبع من احتياجات المجتمع الجزائري مما اثر على طريقة تطبيقها التي اتسمت بالشكلية فقط سواء تعلق الأمر بالجانب البيداغوجي تدريس، برامج تعليمية ، أو الجانب الإداري ما تعلق بالأرصدة والانتقال والتعويض أو البحث العلمي ،ولم ترق بذلك إلى تحقيق الهدف المرجو في ربط الجامعة بمحيطها و تحسين نوعية التكوين وجعل العلوم تطبيقية أكثر وانفتاحها على المحيط الوطني و الدولي، ومن خلال الدراسة استخلصنا أنّ مشكل الجامعة الجزائرية يكمن أساسا في العلاقة الإنفصالية بين الجامعة كنسق اجتماعي والجهات الوصية التي تحكم المجتمع جعلت من الجامعة تعيش حالة العزلة عما يحدث فيه فكل الأفراد الفاعلين مدركين لما يجب أن تكون عليه الجامعة والبحث العلمي الذي تبذل لأجله مجهودات كبيرة، ولكن نظرا لسياسة تبعية

الغالب بالمغلوب جعل من الجامعة مؤسسة كغيرها من المؤسسات الإنتاجية يجهل محيطها للنظام التعليمي الذي تسير عليه .

ومن اجل تدارك هذا الوضع ينبغي إعادة النظر في الطريقة التي يطبق بها نظام ل م د في الجامعة الجزائرية فقبل الشروع في الإجراءات التنظيمية والمادية يجب أن تكون هناك رغبة حقيقة وجدية في التغيير تبدأ من الجهات الوصية إلى غاية الطالب الجامعي فبدون وجود رغبة ذاتية وثقافة في التغيير لا يمكن إنجاح أي إصلاح ومن خلال ما تم التوصل إليه رأت الباحثة اقتراح ما يلي:

على مستوى الجهات الوصية:

-العمل على إنشاء همزة وصل بين مختلف الجامعات ومؤسسات المجتمع تشتمل على قاعدة بيانات للتكوينات التي تقدمها الجامعة وما يحتاجه سوق العمل حتى يعمل النسقين في اطار من التكامل تسمح لكليهما بالاطلاع على ما يقدمه وما يريده الأخر ويتم التواصل بشكل يتمثل في فتح تخصصات حسب ما يحتاجه المجتمع و من اجل خلق توازن بين العرض والطلب وإجراء البحوث العلمية ليسهل على الطلبة ممارسة ما يتلقونه أثناء العملية التكوينية دون انتظار تربصات نهاية السنة .

-وضع قوانين تجبر مؤسسات المجتمع على الاستعانة بالباحث الجزائري وعدم اللجوء إلى الباحث الأجنبي إلا في إطار التعاون العلمي المشترك للاستفادة من خبراتهم من جهة وإعادة الاعتبار للباحث الجزائري بذلك من جهة أخرى.

-توسيع شبكة الهياكل الجامعية بما يتناسب وعدد الطلبة حتى تستطيع استيعابهم وتوزيعهم داخل الأفواج بطريقة تسمح للأستاذ بمتابعتهم بعد فتح المجال للتوظيف لتفادي النقص في التأطير .

-منح المؤسسات الجامعية حرية واستقلالية أكثر للعمل دون الرجوع إلى الجهات الوصية في كل مرة خاصة ما تعلق بعقد الاتفاقيات التعاون العلمي على المستوى الدولي في إطار البحث العلمي .

– ضرورة وجود رقابة على طبيعة التسيير داخل المؤسسات الجامعية خاصة ما يتعلق بالجانب المادي وكيفية إنفاق الميزانية المخصصة للبحث العلمي وتسييرها.

–تشجيع الأساتذة الباحثين الذين يثبتون جديتهم في العمل البحثي بمكافآت مادية تفاديا لمشكل الهجرة.

–على مستوى الجامعات:

–إعادة النظر في طبيعة البرامج الأكاديمية وربطها بخصوصية المجتمع والجامعة الجزائريين والاستعانة ببرامج من جامعات لها نفس الخصوصيات كالجامعات الماليزية مثلا والأردنية.

–ضرورة إرسال مجموعة من الأساتذة من جميع التخصصات ومن كل جامعة جزائرية إلى جامعات أجنبية باعتبار أنّ النظام التعليمي أجنبي ومستورد من اجل التكوين الجيد والإلمام بطرائق التدريس كيفية تطبيق نظام المرافقة البيداغوجية والاطلاع على البرامج التعليمية ومحاولة إفادة باقي الأساتذة في جامعاتنا باعتبار أن هذا المبدأ ينصّ عليه نظام ل م د وهذا يقودنا إلى تطبيق مبادئه شيئا فشيئا.

–التكفل بالطالب و ضرورة توعيته منذ التحاقه بالجامعة بأهمية العلم وبقيمته كرأسمال بشري وتخصيص أماكن ومشرفين لتعريف الطالب بالمرافق الموجودة في الجامعة والفائدة منها والنظام التعليمي ل م د وكل الإجراءات المتعلقة بكيفيات الانتقال والتقييم والأرصدة ...الخ حتى تسهل عملية اندماجه بسرعة في الوسط الجامعي.

–انفتاح الجامعات الوطنية على بعضها وتبادل الخبرات فيما بينها من أساتذة وبحث علمي ...الخ للاستفادة وتعميم الفائدة على الجامعة المجتمع ككل .

قائمة المراجع

❖ **مراجع باللغة العربية:**

❖ **مراجع حول الجامعة والتعليم العالي :**

1. الابراهيم حسن ،لجنة التعليم العالي العربي ،مجلة المستقبل العربي ،العدد 101 ، بيروت ،1987.
2. الأسعد محمد مصطفى ،التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث ، المؤسسة الجامعية للدراسات ،لبنان 2000.
3. ابو صالح محمد،محمود خوالدة ،مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر التعليم الجامعي بين الحاضر والمستقبل ،جامعة القاهرة ،1989..
4. باشيخ أسماء،الجامعة الجزائرية "واقع وإصلاح" ،دار الأوطان للثقافة والإبداع،2017.
5. بن اشنهو مراد ،نحو جامعة جزائرية ،تر:عائدة اديب بامية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،1981.
6. بوخلخال عبدالله ،الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية حوليات جامعة الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية ، 1993.
7. بوسنة محمود ،تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنيمة ،عرض تجربة الجزائر ،مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة قسنطينة ، العدد13 ،جوان 2000.
8. بوقصوص خالد احمد ،اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة ،مجلة التعاون ،العدد 51، فيفري 2000.
9. بوساحة نجاة، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية –مقاربة سوسيولوجية – مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،العدد الثامن ، جامعة ورقلة ،2012.
10. تركي رابح ،تطوير التعليم الجامعي وفق سياسة التوازن الجهوي ،عدد78، وزارة الثقافة ، الجزائر ،1983.
11. تركي رابح ،تطور التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي في التنمية الشاملة ،المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ،العدد2 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،دمشق ،1984.
12. الخشاب عبد الإله يوسف ،الملاح هاشم يحي ،التقاليد الجامعية ،مجلة اتحاد الجامعات العربية ،العدد33، 1998.

13. الربيعي سعيد بن حمد ،التعليم العالي في عصر المعرفة –التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان–الاردن،2008.
14. الركبي عبد الله ،التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،جامعة الجزائر،1987.
15. دغة محمد ، الحاج الهادي ،طرائق التدريس المعاصرة في التعليم الجامعي وعلاقتها باستعمال الحاسوب ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة ورقلة.
16. دليو فضيل وآخرون ،الجامعة وظيفتها وهيكلتها نموذج جامعة قسنطينة ،العدد الأول ،جوان 1995.
17. دليو فضيل وآخرون ، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية ،منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة، 2001.
18. دليو فضيل وآخرون ، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة ، ط2 منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2006.
19. دياب اسعد،دور الجامعة كمؤسسة وطنية ،مؤتمر دور الجامعة في مجتمع متنوع حالة لبنان ،بيروت 1889.
20. رمزي احمد عبد الحي ،التعليم العالي والتنمية ،وجهة نظر نقدية مع دراسات مقارنة ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية ،2006.
21. زاهر ضياء الدين ،إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ،مجموعة النيل العربية ،2000 .
22. السيد محمد سليم ،الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم ،مجلة الفكر العربي ،العدد العشرون ،بيروت ،1981
23. الطعيمة رشدي احمد، محمد بن سلمان البندري ،التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير ، دار الفكر العربي،مصر ،2004.
24. عبدالله محمد عبد الرجمان ،سوسيولوجيا التعليم الجامعي ،دار المعرفة الجامعية ،مصر ،1991.
25. عبد الله عبد الدايم ،التعليم العالي وتحديات اليوم والغد ، العدد 237 ،دراسات الوحدة العربية ،بيروت 1998

26. الفيلالي صالح ،ملاحظات حول سياسة البحث العلمي ،مجلة الباحث الاجتماعي ،العدد:05 ،جامعة منتوري قسنطينة ،جانفي ،2004.
27. فلتشر ،الجامعات في العالم المعاصر ،تر،موفق الحمداني ،بغداد ،1972.
28. فرحاتي العربي ،الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث الى محنة العولمة ،دفاتر المخبر ،الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة ،بسكرة،جامعة محمد خيضر ،العدد 2،سبتمبر 2006.
29. محمد السيد لمياء ،العولمة و رسالة الجامعة ،ط01، الدار المصرية اللبنانية،مصر ،2000
30. مرسي محمد منير ،الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية ، دار عالم الكتب، مصر ،2002.

❖ **مراجع متعلقة بالموضوع:**

31. إبراهيم احمد طالب ،من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية (1962-1973)، تر حنفي بن عيسى الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1972.
32. إبراهيم يوسف احمد ،التعلم و تنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، مركز الدراسات و الأبحاث الإستراتيجية،الإمارات العربية المتحدة،2004.
33. إبراهيم رزق كوثر، البحث التربوي في الإطار العربي بين الواقع والمأمول ،المؤتمر التربوي السادس –التعليم العالي ومتطلبات التنمية .نظرة مستقبلية ،كلية التربية ،جامعة البحرين ،2007.
34. ابو النصر مدحت محمد ،إدارة منظمات المجتمع المدني ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان –الأردن ،2006.
35. احمد ابراهيم احمد ،التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الاسكندرية –مصر، 2004.
36. امطانيوس ميخائيل ، التقويم التربوي الحديث ،جامعة سبها ،القاهرة ،1995.
37. بن أبي شنب سعد الدين،حول التعليم في الجزائر قبل الاستعمار ،السنة الأولى ،العدد 1،مجلة كلية آداب الجزائر ،الجزائر ،1964.

38. بوعبد الله لحسن ،مقداد محمد، تقويم العملية التكوينية في الجزائر ،دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري ،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر ،1998.
39. بوفلجة غياث ،التربية والتكوين في الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية 1992 .
40. بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر 1993.
41. تركي رابح ،التعليم القومي والشخصية الوطنية ،ط2،الشركة الوطنية للطباعة والنشر ،الجزائر،1971.
42. الجابري محمد عابد ،إشكالية الفكر العربي المعاصر ،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ،1990.
43. الجمال محمد ماهر محمود ،مستقبل التعليم العربي ،الاتجاهات والمضامين والتنبؤات ،المكتبة الأكاديمية ،القاهرة ،2005
44. حجازي مصطفى ، العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد 2 ،1999.
45. الحضيري محسن احمد،اقتصاد المعرفة ،مجموعة النيل العربية ،القاهرة ، 2000.
46. الحوات علي، ملاحظات حول بناء القدرات البشرية "التعليم "تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2000،جامعة الفاتح والمركز القومي للبحوث والدراسات العلمية ،طرابلس،ليبيا.
47. حسان هشام ،منهجية البحث العلمي ،ط2،مطبعة الفنون البيانية ،جلفة، الجزائر، 2007.
48. خضر محسن، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة و الأمل،الدار المصرية اللبنانية ،2008.
49. ديلور جاك،التعلم ذلك الكنز المكنون،تقرير قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون ،اليونسكو ،1996.

50. الرياشي سليمان وآخرون،الأزمة الاجتماعية الخلفيات السياسية والاجتماعية و الثقافية، مركز دراسات الوحدة العربية ،لبنان ،ط2، 1999.
51. زايد مصطفى،التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1970) ، ديوان المطبوعات الجامعية ،1973.
52. زاهر ضياء الدين،كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ،منتدى الفكر العربي ،عمان ،الأردن ،1990.
53. زرهوني الطاهر،التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ،المؤسسة الوطني للفنون المطبعية ،الجزائر ،1994.
54. سعد الله ابو القاسم ،تاريخ الجزائر الثقافي 1830-1954 ،ج3 ،ط1دار الغرب الإسلامي ،بيروت ،1998.
55. سعد الله ابو القاسم ،تاريخ الجزائر الثقافي ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1991
56. الشافعي محمد صبري، واقع وأفاق التعليم الفني والتدريب المهني واحتياجات سوق العمل في الدول العربية ،منظمة العمل العربية ، 2005.
57. صلاح عباس ،العولمة و آثارها في البطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث ، مؤسسة شباب الجامعة،مصر ،2004.
58. عيسى علي ،نزيه الجندي ،التربية في الوطن العربي ،منشورات جامعة دمشق ،دمشق ،1998.
59. قريشي عبد الكريم ، نظرة حول وضعية التعليم العالي في الجزائر ،مجلة الرواسي ،العدد13 ، جامعة قسنطينة ،1996.
60. القاسم رياض ،مسؤولية المجتمع ،المعلم العربي ،منظور الجامعة العصرية وافق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي العدد 195 ،مجلة المستقبل العربي ، بيروت.
61. كوت جان بيار ،مرني جان بيار ،من اجل علم اجتماع سياسي ،تر:محمد هناد ،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،الجزء الاول ،1985.

62. كوجك كوثر حسين وآخرون ،دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في المدارس الوطن العربي ،مكتب اليونيسكو الاقليمي ،بيروت ،2008.
63. متولي صلاح الدين ،التربية و مشكلات المجتمع ،ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،مصر ،2003.
64. محمد عباس سهيلة ،إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي ،ط2،دار وائل للنشر ،عمان ،2006.
65. مرسي محمد منير ،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ،عالم الكتب ،القاهرة ،1996.
66. المربي، إصلاح المنظومة التربوية ،مجلة جزائرية للتربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية،2005.
67. مياسي ابراهيم ،موقف الإدارة الاستعمارية من تعليم الجزائريين ،مجلة الشهاب الجديدة ،المجلد الثالث ،السنة الثالثة ،العدد3 ،2004
68. النجيحي محمد لبيب ،دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية ،ط2،دار النهضة العربية ،بيروت ،1981.
69. ولد خليفة محمد العربي،المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، 1989.

مراجع المنهجية والقواميس:

70. الأزهري منى احمد باهي مصطفى حسين ،أصول البحث العلمي ،مركز الكتاب للنشر ،القاهرة،2000.
71. برتراد ،النظريات التربوية المعاصرة ،تر محمد بوعلاق ،قصر الكتاب ،البليدة ، الجزائر ،2001
72. الجبوري حسين محمود جواد ،منهجية البحث اعلمي–مدخل لبناء مهارات بحثية ،دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ،الأردن ط2،،2014.
73. الحسن إحسان محمد ،الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ،دار الطليعة للطباعة والنشر ،بيروت،ط2 ، 1986.

74. سبعون سعيد ، الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع ،ط2،دار القصبة للنشر ،الجزائر ،2017.
75. فرج محمد سعيد ،لماذا وكيف تكتب بحثا اجتماعيا ،منشاة المعارف ،2003،.
76. معن خليل عمر،نظريات في علم الاجتماع ،اربد–الاردن ،1997.
77. نعمة أنطوان وآخرون ،المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،ط2،دار المشرق ،بيروت ،لبنان ،2001.
78. همام طلعت،قاموس العلوم النفسية والاجتماعية ،مؤسسة الرسالة،بيروت 1984.

مراجع حول نظام ل م د والمرافقة البيداغوجية:

79. البدري طارق عبد الحميد ،تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان ،2004.
80. بلولي فرحات ،مهمة الإشراف في ظل نظام ل م د ،مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر ،.2013
81. بودوح احمد، فاضلي احمد ،واقع التعليم العالي في ظل تطبيق نظام ل م د ،الملتقى الوطني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم العالي في ظل نظام ل م د ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2013.
82. تغليت وردة،مدى مساهمة نظام ل م د في تخفيض نسبة البطالة ،دراسة ماجستير ،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس ،جامعة فرجات عباس ،سطيف،2009.
83. تواتي عبد القادر ،تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجامعة الجزائرية،مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود معمري،2013.
84. حرز الله عبد الكريم ، بداري كمال ،نظام ليسانس ماستر دكتوراه ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،2008.

85. خلايفية نصيرة ،آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ،العدد 08، 2014
86. ديب فهيمة ،مدى استجابة الإجراءات التطبيقية للأهداف الرئيسية لنظام ل م د في الجامعة الجزائرية ،دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة والمركز الجامعي البرج ،كلية الاداب والعلوم الاجتماعية ،قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا ،2004-2006.
87. ديب فهيمة ،افاق وحدود حركية الطلبة في الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د ،أطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،قسم علم النفس ،سطيف ،2014.
88. سحنون عبد الرزاق، زروال فتيحة ،المرافقة البيداغوجية كشكل للإرشاد الأكاديمي في الجامعة ،برنامج تدريبي مقترح لتدريب اساتذة الجامعة على المرافقة البيداغوجية ،جامعة ام البواقي.
89. صالحي علي،نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بين الواقع و القوانين –ميدان العلوم الانسانية–مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،جامعة مولود معمري تيزي وزو.
90. عبد المجيد وآخرون، دليل الإرشاد الأكاديمي،جامعة ألمانيا،مصر ،2010.
91. قريصات زهرة،الوصاية في الوسط الجامعي ،الملتقى الوطني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل م د ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،2013.

❖ الوثائق الرسمية والمواقع الالكترونية:

92. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وثيقة اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي ،حصيلة العشرية67-78 ،1970.
93. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،المرسوم الصادر بتاريخ 15 نوفمبر 1971،المتضمن تجديد الطلبة الذين تحصلوا على المهندس من المدرسة الوطنية المتعددة العلوم.

94. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التربية الوطنية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية 1776.04.16 رقم 185.
95. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،المرسوم رقم455-83،الصادر بتاريخ 1983/07/26 العدد 31، المتضمن وحدات البحث والتقني.
96. الدليل العملي لتطبيق نظام ل م د ،المراقبة المستمرة،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2011.
97. منشورات جامعية ،نظام ل م د ،مجلة العلوم ،جامعة عنابة ، الجزائر ،العدد 16 ،2004.
98. وثيقة التعليم العالي ،برنامج التفكير وعمل من اجل تقدم الجامعة 1970.
99. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،وثيقة اصلاح التعليم العالي ،الجزائر،1996-1997،
100. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،من 1962 الى 2000
101. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،ملف اصلاح التعليم العالي 2004.
102. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،ملف اصلاح التعليم العالي ،2007.
103. محمد الحبيب العلاني ،ميثاق التعايش والاحترام في النظام التربوي التونسي نقلا عن الموقع www.sakhana.com/index
104. التكوين في الجامعة التونسية من الموقعwww.universites.tn
105. كيفية مراقبة المعارف والتدرج في الجامعة التونسية وفق ل م د من الموقعwww.mest.tn/md
106. شهادة الاجازات في تونس ،من الموقع www.utunis.mu.tn

المراجع باللغة الأجنبية:

❖ **مراجع حول الجامعة والتعليم العالي :**

107. Bireaud Annie, les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, édition d'organisation, paris,1990.
108. Boudressa Maamar, Faut il fermer L'université Algérienne, ED, ENAL, Alger, 1994.
109. Christian HERMANSEN, Naissance de l'université, in Encyclopaedia Universalis .
110. GUSDORF Georges, L'université en Question, les éditions Payot étude et documents, paris, 1964.
111. DAVIN Louis , PETIENNE Jean , Les Responsabilité de l'université dans la société contemporaines ,documents et travaux n°09 ,Bruxelles ,1974.
112. FAVIER Jean , Les Universités médiévales, prise de vue, enecyclopaedia Universalis.
113. GLASMAN Dominique, KREMER jean, Essai sur l'université et les cadres en Algérie, édition du centre national de la recherche scientifique, paris, 1978.
114. Guerid Djamel, L'université d'hier et aujourd'hui, édition crase, Oran ,1998.
115. Les amis de l'association de l'université, université d'Alger 1945,1959.
116. MELIA Jean , L'épopée intellectuelle de l'Algérie, histoire de l'université d'Alger, la naissance des livres, Alger, 1950.
117. Pascale GRUSON, les universités aux 19 et 20 eme siècles, in Ecyclopaedia Universalis, 2003.
118. recommandation de l'Unesco concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur

119. Touraine Alain, Université et société aux états unis, collection sociologie, éditions du seuil, paris 1972.

120. TOURAINE Alain ,L'université ; prise de vie, In Encyclopédia Universalis, paris, 2003

121. WAARDENBURG JEAN JACQUES, les universités dans le monde arabe actuel (documentation et essai dé interprétation), vol1, paris, 1996.

❖ **مراجع متعلقة بالموضوع:**

122. AGERON Charles Robert, Histoire de l'Algérie contemporaine (1930-1964), P.U.F, collection « que sais-je ? »(le point des connaissances actuelles) n°400, paris ,1964

123. AGERON Charles Robert, les algériens musulmans et la France(1871-1919), P.U.F, paris ,1968.

124. ARKOUN Mohamed, La pensée arabe, P.U.F, collection « que sais-je »1 er édition, paris, 1973.

125. Agence Europe-Education-Formation France, mai 2009, Bordeaux cedex , France.

126. Ben Amar Djamel, Entre Nationalisme et développement L'amtignité des sciences sociales en Algérie, colloque sur les sciences aujourd'hui, Oran,1986.

127. BALTA Paul, RULEAU Claudine, le grand Maghreb de l'indépendance a l'an 2000 (L'Algérie une revanche sur l' .Ed. Le découvert, alger.

128. colardyn Danielle, Gordon jean, éducation et formation en Europe , revue politique d'éduction et de formation n°14, imprimé weissenbruche, Belgique,2005.

129. Françoise Massit-Folléa, L'Europe des universités, le document Français, Paris, 1992.

130. Fontanel Jacques et Ben sahel Liliane, les conférences de l'espace Europe, les cahiers, série, Cahier de l'espace Europe, N°18, Paris, janvier ,2003.

131. Gérard VIRATTELLE, L'Algérie Algérienne, édition économie et civilisation, paris, 1970

132. HARFI Mohamed et MATHIEU Claude ,(2005), Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020, Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France , Paris
133. ILLICHE IVAN, une société sans école traduit par Gérard Durant, le seuil, paris ,1971.

❖ **مراجع المنهجية والقواميس:**

134. COMBESSIE Jean Claude, la méthode en sociologie, Casbah édition, collection approches, Alger, 1998.
135. DAGENAIS Sylvie, Sciences humaines et méthodologie, initiation a la recherche, éditions Bau chemins, Québec, 1991.
136. GRAVITZ Madeleine, méthode des sciences sociales, pari, 1991,.
137. QUIVY Raymond, Luc van COMPENHOUT, Manuel de recherche en sciences sociales, paris, DUNOD, 1993.

❖ **مراجع حول نظام ل م د والمرافقة البيداغوجية:**

138. Abou Foufana ,pour une organisation pratique du tutorat dans le système l m d en Afrique ,plan de formation et d'autoformation du tuteur ,Edition publibook, Paris, France , 2011.
139. Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieure au 21ème siècle, 1998.
140. Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation, 19 juin 1999.
141. Délégation de la commission européenne en Algérie, L'union Européenne et Algérie : un quart de coopération Algérie : accord euro- méditerranéenne d'association arrimer l'Algérie a l'espace européen.
142. dossier reformes des enseignements supérieurs, nouvelle architecture des formations basés sur la dispositif licence *master* doctorat, décembre, 2003.
143. DERBALA Ali , le système L M D une variante européenne du système anglo-saxon B M P, université Saad Dahleb Blida, Ecole syndicale d'été, Azur plage 1-2-3 septembre 2007 .
144. l'enseignement supérieur , Nouvelle architectures des enseignements et actualisation des programmes pédagogiques ,ENSET, Oran,16-12-2012.

145. Germain Gouréne et autres, Aperçu de la réforme Licence. Master. Doctorat L.M.D, Abidjan, Coté d'Ivoire, mars 2006.
146. Henri Waldier ,La Réforme de l'éducation n'aura pas lieu, Robert Laffont ,paris ,1970.
147. Journal électronique trimestriel d'information, Tutorat NEWS, Edité par la cellule du tutorat U.A.B.Tlemcen,.
148. Knight jeane, Updating the définition of internationalisation, international Higher éducation 2003.
149. Processus de Bologne, vers un espace européen de l'enseignement supérieur, Octobre, 2004.

❖ **الوثائق الرسمية والمواقع الالكترونية:**

150. www.etsa-educ-4nice
151. www.almare.fr-org
152. www.enseignementsup –recherche. Gouv.fr/vers un classement –de Bruxelles-des universités .html.
153. www.education-gouv.fr, classe préparatoires aux grandes écoles.
154. www.education.gouv.fr –Grandes écoles-Ministère de l'éducation nationale français
155. www.enseignement sup-recherche-gouv.fr-Licence Ministère de l'éducation nationale français
156. www.enseignement sup-recherche.gouv.fr-Master recherche.
157. www.education.gouv.fr-Licence professionnelle
158. www.enseignementsup-recherche.gouv.fr-organisation licence-Master-doctorat.
159. www.enseignementsup.recherche.gouv.fr-Doctorat-ministere de l'éducation nationale français
160. Ministère de L' E.S.R.S. « L'Application de gestion socialiste des entreprise a l'université, Revu de l'université .O.P.U. Alger, 1979.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور-الجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع و الدّيمغرافيا

إستمارة موجهة للاساتذة حول موضوع

نظام ل م د بين المشروع الرسمي وواقعه في الجامعة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع تربوي

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ**

عفاف بوعيسى **أ. د.هشام حسان**

نرجو منكم ملء خانات الاستبيان بوضع علامة (*)حسب ما يتوافق ورأيكم الخاص

نشكر لكم تعاونكم

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

2019-2018

بيانات عامة حول المبحوث:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشهادة العلمية: .....

التخصص والكلية:.....

الاقدمية :.....

هل مارستم نشاطا إداريا ☐ نعم ☐ لا

الرتبة الأكاديمية: أستاذ تعليم عالي ☐ أستاذ مساعد ☐

أستاذ محاضر ☐

الفرضية الأولى:

1-هل تعتمد على وسائط تكنولوجية أثناء العملية التكوينية؟

☐ نعم ☐ لا

*إذا كان نعم ما هي هذه الوسائل؟

.....

*اذا كان لا لماذا؟

.....

2-هل اعتمدتم على اساليب تعليمية جديدة في عرض محتويات البرامج التعليمية :

☐ ☐

*علل الاجابة في كلتا الحالتين :

.....

3-هل محتويات البرامج التعليمية تربط بين الجامعة ومحيطها؟

☐ نعم ☐ لا

*في حالة "نعم" كيف ذلك ؟

.....

.....

4-في رأيك هل هناك تكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية ؟

☐ نعم ☐ نوعا ما ☐ لا

*اذا كان لا لماذا؟

.....

.....

5-هل عملت البرامج التعليمية في ظل نظام ل م د على الرفع من مستوى تكوين الطالب الجامعي ؟

☐ نعم ☐ لا

*إذا كان "لا" علل لماذا؟

.....

6-في رأيك هل البرامج التعليمية مواكبة للمستجدات العلمية العالمية؟

☐ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما

*اشرح الإجابة في كلتا الحالتين: .....

7-هل تسطير البرامج التعليمية جاء بناء على حوار مع المؤسسات السوسيواقتصادية؟

☐ نعم ☐ لا

8-ماهي المشاكل التي تواجهكم اثناء العملية التكوينية؟

.....

الفرضية الثانية:

10-هل لديك عضوية في مخابر بحث جزائرية ودولية ؟

☐ نعم ☐ لا

11-هل هناك اتفاقيات بحث مشتركة مع مخابر بحث دولية؟

نعم ☐ لا ☐

*اذا كان "نعم" اذكر بعضها؟

.....

12-هل هناك اهتمام بنتائج الأعمال البحثية المقدمة ؟

نعم ☐ لا ☐

13-هل تم تطوير المكتبات الجامعية الجزائرية لخدمة البحث العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

*علل الإجابة في كلتا الحالتين ؟

.....

14-هل هناك تسهيلات علمية تقدم لكم في حالة المشاركة في ملتقيات ومؤتمرات علمية؟

نعم ☐ لا ☐

*علل الاجابة في كلتا الحالتين:.....

15-في رأيك هل انتشار مخابر البحث على مستوى الجامعات الجزائرية كفيل بتفعيل البحث العلمي لخدمة المجتمع؟

نعم ☐ لا ☐

*علل الاجابة في كلتا الحالتين:

.....

16-هل ترى ان هناك ديناميكية في عملية النشر العلمي ؟

نعم ☐ لا ☐

علل الإجابة في كل الحالات؟

.....

17-هل هناك مؤشرات جودة البحث العلمي في البحوث الأكاديمية (-دكتوراه)؟

☐ نعم ☐ لا

*اذا كان لا ما هي أهم المؤشرات الناقصة في البحوث الأكاديمية؟

.....

18-هل تتم الاستعانة بالباحث الجزائري"الأستاذ الجامعي" من طرف مؤسسات المجتمع لاستشارته والاستفادة من تجاربه؟

☐ نعم ☐ لا

*علل الإجابة في كلتا الحالتين ؟.....

19-هل هناك استقلالية في ممارسة العمل الاكاديمي "تدريس ،بحث علمي"؟

☐ نعم ☐ لا

*علل الاجابة:.....

20-ما هي معوقات الباحث والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية؟

.....

21-ما هي اقتراحاتك لتحقيق جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية؟

.....

الفرضية الثالثة:

22-هل توجد لقاءات علمية مستمرة لتوعية الطلاب بأهمية نظام المرافقة البيداغوجية ؟

☐ توجد ☐ لا توجد

*اذا كان"لا توجد" لماذا؟.....

23-هل تعملون على مساعدة الطالب على الاندماج في الحياة العملية؟

☐ نعم ☐ لا

*اذا كان "نعم" اشرح كيف ذلك ؟ .....

.....

24-هل تعملون على متابعة مسار الطالب البيداغوجي؟

☐ نعم ☐ لا

*اذا كان "نعم "اشرح كيف يتم ذلك ؟ .....

25-هل هناك متابعة نفسية للطالب خلال مساره التكويني؟

نعم ☐ لا ☐

26-ماذا تعرف عن نظام المرافقة البيداغوجية؟

.....

27-هل كان هناك إقبال من طرف الطلبة لحضور ساعات المرافقة :

☐نعم ☐ لا

28- ما هي الصعوبات التي واجهتكم لممارسة عملية "المرافقة البيداغوجية"؟

.....

29- هل توجد لجنة على مستوى كليتكم لتقييم عملية المرافقة البيداغوجية؟

.....

30-هل هناك تحفيزات للأساتذة من اجل تفعيل نظام الوصاية ؟

☐ نعم ☐ لا

.علل اجابتك:.....

31-ما هي اقتراحاتك لتفعيل هذه الممارسة البيداغوجية"**الوصاية**" في الوسط الجامعي ؟

.....

الفرضية الرابعة:

32-هل هناك علاقة بين التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعة وما يطلبه سوق العمل ؟

☐ نعم ☐ لا

اشرح الإجابة في كلتا الحالتين

.....

33-هل يتم اعتماد مؤشر التكوين حسب الطلب في التكوين الجامعي؟

☐ نعم ممكن ☐ لا

*كيف انعكس ذلك على الشهادة الجامعية:

.....

34-هل هناك إشراف دولي مشترك على الأطروحات الجامعية ؟

☐ نعم ☐ لا

اشرح الإجابة في كلتا الحالتين :.....

35-في رأيك هل الجامعة الجزائرية أصبحت تستقطب طلبة أجانب كغيرها من الجامعات الأوربية ؟

☐ نعم ☐ لا

*اذا كان لا في رأيك لماذا؟ .....

36-هل الجامعة الجزائرية تتوفر على شروط التكوين النوعي ؟

☐ نعم ☐ لا

37-هل هناك تفاعل لمؤسسات المجتمع مع أهداف نظام ل م د واستيعابها للمتخرجين؟

☐ نعم ☐ لا

اذا كان لا لماذا؟.....

38-هل يمكن القول أن الشهادة الجامعية الجزائرية أصبحت مطابقة للمعايير العالمية؟

☐ نعم ☐ لا

*علل الإجابة في كلتا الحالتين؟ .....

39-هل استطاعت الجامعة الجزائرية تحقيق الأهداف التي سطرتها عند تبني نظام ل م د :

.....

40-كيف ترى آفاق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ؟

.....

.....

دليل المقابلة:

المحور الأول:البرامج التعليمية

1-ما رأيك في البرامج التعليمية المستحدثة في الجامعة الجزائرية في ظل تطبيق نظام ل م د من حيث ارتباطها مع احتياجات المجتمع .

2-تبادل الخطط الدراسية والمناهج التعليمية ،الأساتذة على المستوى الدولي من أهم مرامي نظام ل م د لتحقيق عالمية التعليم العالي ما هو واقع وأفاق الجامعة الجزائرية في هذا الجانب ؟

3-البرامج التعليمية تبعا للسياسة التعليمية الجديدة يجب أن تتماشى مع متطلبات المجتمع المحلي من جهة ومنفتحة على المجتمع الدولي من جهة أخرى هل تمّ اخذ هذا المعيار بعين الاعتبار عند تسطير البرامج التعليمية ؟

المحور الثاني: البحث العلمي

1-يقوم البحث العلمي في نظام ل م د على دعم التعاون مع مخابر بحث وطنية و دولية ما مدى تحقيق هذا المطلب؟

2-شهدت الجامعة الجزائرية انتشارا كبيرا لمخابر البحث وهذا مؤشر ايجابي يدّل على الإهتمام بالمشاريع البحثية من الناحية الكمية يبقى السؤال المطروح هل عملت على تفعيل البحث العلمي والاهتمام بنتائجه لخدمة المجتمع ؟

3-ما هو تقييمك للبحث العلمي في الجامعة الجزائرية وما مدى فاعليته في ربط الجامعة بمؤسسات المجتمع؟

4-ما هي اقتراحاتك لتحقيق جودة البحث العلمي في التعليم العالي ؟

المحور الثالث:الوصاية

1-تعتبر الوصاية أو المرافقة البيداغوجية من أهم المستحدثات الجوهرية في نظام ل م د ماذا يمكنك القول عنها من حيث ماهيتها والنصوص القانونية المتعلقة بها ؟فلسفتها وطريقة تطبيقها؟

2-ما هي سبل واستراتيجيات إنجاح هذه العملية ؟

المحور الرابع : تدويل الشهادة الجامعية

1-يقال أن الطالب الجامعي إذا ما أراد استكمال دراسته في جامعات أجنبية عليه إعادة السنة الدراسية ما تعليقكم على ذلك؟

2-هل كل التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعة تخدم الطلب الاجتماعي ؟

3-هل أصبحت الشهادة الجامعية الجزائرية اليوم مطابقة للمعايير الدولية ومعترف بها ؟

تطور ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي 2005-2009

البيان السنوات	ميزانية الدولة *1000دج	ميزانية القطاع 1000*دج	نسبة القطاع من ميزانية الدولة%	مسبة الزيادة في ميزانية القطاع %
2005	1.200.000.000	78.381.380	%6.53	%17.87
2006	1.283.446.977	85.319.925	%6.64	%8.85
2007	1.574.943.361	95.689.309	%6.07	%12.15
2008	2.017.969.196	406..118.306	%5.86	%23.63
2009	2.593.741485	154.632.798	%5.96	%30.70

التطور المؤسساتي للبحث في الجزائر من 1962 الى 2012.

الهيئة	سنة التأسيس	الوصاية	سنة الحل
مجلس البحث	1963	/	1968
هيئة التعاون العلمي	1968	/	1971
المجلس المؤقت للبحث العلمي	1971	/	1973
الهيئة المؤقتة للبحث العلمي	1973	وزارة التعليم العالي	1983
محافظة الطاقات الجديدة	1982	رئاسة الجمهورية	1986
محافظة البحث العلمي والتقني	1984	الوزارة الاولى	1986
المحافظة العليا للبحث	1986	رئاسة الجمهورية	1990
الوزارة المنتدبة المكلفة بالبحث والتكنولوجيا	1990	الوزارة الأولى	1991
الوزارة المنتدبة المكلف بالبحث والبيئة	1991	الوزارة الأولى	1991
امانة الدولة للبحث	1991	وزارة الجامعات	1992
امانة الدولة	1992	وزارة التربية الوطنية	1993
الوزارة المنتدبة المكلفة بالجامعات والبحث	1993	وزارة التربية الوطنية	1994
الوزارة المنتدبة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المكلفة بالحث العلمي	2000	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	
المديرية العامة للبحث العلمي والتطور التكنولوجي	2008	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	الى يومنا هذا

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،50سنة في خدمة التنمية،1962-2012

مخابر البحث بجامعة البليدة 1 والبليدة 2 (2018)

الرقم	اسم المخبر	سنة التأسيس
01	مخبر البحث في السرطان	2012
02	الجهاز الحركية ونوعية العلاج في الصحة العمومية	2013
03	مخبر البحث للنباتات الطبية والعطرية	2006
04	بيو تكنولوجيا البيئة والصحة	2015
05	تكنولوجيا الأحياء للإنتاج النباتي	2003
06	البحث في البيوتكنولوجيا المتعلقة بالتناسل الحيواني	2006
07	الماء والبيئة والتنمية الدائمة	2006
08	مخبر كيمياء المواد الطبيعية والجزيئات الحيوية	2013
09	مخبر حماية وتثمين الموارد الاقروبيولوجية	2014
10	مخبر معالجة الإشارة والصور	2000
11	مخبر الفيزياء النظرية وتفاعل الإشعاع والمادة	2003
12	الفيزياء الأساسية والتطبيقية	2011
13	مخبر سطوح بينية وطبقات رقيقة	2000
14	الكيماء الفيزياء الجزيئات والجزيئات الكبرى	2000
15	الكيمياء الفيزيائية لواجهات المواد التطبيقية للبيئة	2015
16	مخبر النمذجة وتطوير خوارزميات البحث العلمي	2007
17	مختبر الأنظمة الكهربائية والقيادة من بعد	2000
18	معالجة السطوح والمواد	2000
19	مخبر الهياكل	2001
20	التحليل الوظيفي للأساليب الكيميائية	2002
21	مخبر تنمية الأنظمة المعلوماتية	2002
22	هندسة المواد وهندسة المدنية	2002
23	مخبر التطبيقات الطاقوية لالهيدروجين	2003
24	مخبر الهندسة الكيمياوية	2005
25	علوم الطيران	2010
26	مخبر الطائرات الموجهة	2011
27	الكشف المعلومات والاتصالات	2012
28	البيئة والتقنية للهندسة المعمارية والتراث	2014
29	مخبر البحث حول الإبداع وتغير المنظمات والمؤسسات	2008
30	المقاولة ،تسيير الموارد البشرية والتنمية المستدامة	2001
31	الطفولة والتربية ما قبل المدرسة	2012
32	القياس والدراسات النفسية	2012

33	الجريمة والانحراف بين الثقافة والتمثلات الاجتماعية	2013
34	التنمية التنمية وتنمية الموارد البشرية	2013
35	مخبر الدراسات السكانية ، الصحة والتنمية المستدامة في الجزائر	2014
36	الصحة النفسية ،التربية ،الموهبة والإبداع	2014
37	مخبر اللغة العربية وآدابها	2003
38	الدراسات اللسانية النظرية والتطبيقية العربية والعامة	2010
39	تحديات النظام الضريبي الجزائري في ظل التحولات الاقتصادية	2012
40	تسيير الجماعات المحلية ودورها في تحقيق التنمية	2012
41	القانون والعقار	2013
42	مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية في الجزائر	2011
43	الدراسات الأدبية والنقدية	2014