الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

التحولات الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر في الفترة من 1990 – 2010 وانعكاسها على النظام التعليمي

دراسة نظام (ل.م.د)

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

اعداد الطالب:

أحمد تريكي

اشراف الاستاذ الدكتور:

رشيد ميموني

السنة الجامعية: 2015 / 2016

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا وآزراني كبيرا ... أبي وأمي، أطال الله في عمرهما.

إلى رفيقة دربي ..زوجتي.

إلى أولادي.

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى روح المستشار عبده فتح الله.

إلى من رعتني بالدعاء.

إلى كل طالب علم، وإلى كل من ساهم في بلوغي هذا المستوى من التعليم.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحث:

أحمد تريكي

الشكر والعرفان

بعد حمد الله سبحانه وتعالى والثناء عليه على عونه في انجاز هذا البحث المتواضع، وعلى رسول الله أزكى صلاة وأفضل سلام، يطيب لي أن أعترف بالفضل لأهله، فأتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل، الأستاذ الدكتور/ رشيد ميموني، لرعايته للبحث والباحث، ومساعدته في التغلب على كل العقبات من خلال التواصل الفعال، وإرشاداته وتوجيهاته القيّمة التي شملت جميع جوانب البحث والتي أدت إلى اثرائه وتطويره إلى الأفضل واخراجه في صورته الحالية.

كما أتقدم بالشكر مسبقا لأعضاء لجنة المناقشة لكل من الأستاذ الدكتور، غلام الله محمد، الدكتورة، بن عويشة زوبيدة، الدكتورة، بورغدة عائشة، الدكتورة، بن صافية عائشة، وهذا لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

كما أتوجه بالشكر إلى أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ببشار ممن سهلوا للباحث اجراء بحثه وملء استماراته وتكرمهم بأن يكونوا عينة لبحثه.

وأخيرا أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل الذين مدوا لي يد العون والتشجيع وشاركوني الجهد سواء من قريب أو من بعيد.

الباحث: أحمد تريكي

فهرس المحتويات

الاهداء

شكر وعرفان

المقدمة.....1- 4

الفصل الأول: موضوع الدراسة وإطاره النظري..... 5- 70

تمهيد.....7

أولا: موضوع الدراسة 8

1- الإشكالية.....8

2- أسباب اختيار الموضوع.....16

3- أهمية الدراسة.....17

4- أهداف الدراسة.....17

5- تحديد المفاهيم.....18

ثانيا: المقاربة النظرية للموضوع.....31

1- المقاربة الوظيفية.....31

أ- إميل دوركايم..... 32

ب- ماكس فيبر.....34

جـ - روبرت ماكيفر.....36

د – تالكوت بارسونز.....37

2 – المقاربة الماركسية.....39

أ – صمويل بولز وهربرت غينتز.....41

ب – لويس ألتوسير.....42

جـ - بيير بورديو و جون كلود باسرون.....43

3 - المقاربات النظريةالمعاصرة.....45

أ – إريك آشبي.....46

ب – بيرتون كلارك.....47

جـ - إيمري وتريست.....49

4 – مقاربات نظرية أخرى..... 51

أ - نظرية التحديث.....51

ب – نظرية رأس المال البشري.....54

جـ - نظرية الأنساق الاجتماعية.....57
ثالثا: الدراسات السابقة.....61
1- مناقشة الدراسات السابقة.....69
خلاصة.....70
الفصل الثاني: سياسة التنمية والتعليم العالي في الجزائر من 1962 إلى 1990....71- 96
تمهيد.....72
أولا: سياسة التنمية والتعليم العالي في فترة الاقتصاد المركزي (1962- 1979).....74
1- استراتيجية التنمية والتعليم العالي بعد الاستقلال (1962- 1966).....74
2- سياسة التنمية والتعليم العالي في فترة المخططات التنموية (1967- 1979).....78
3- النتائج العامة لسياسة التنمية والتعليم العالي لفترة التخطيط (1963- 1979).....85
ثانيا:سياسة التنمية والتعليم العالي خلال فترة التنمية اللامركزية (1980- 1990).....88
1- الإجراءات الأولية للدولة الجزائرية خلال هذه الفترة.....88
2- بعض أهم الإصلاحات الأولية لهذه الفترة ونتائجها.....91
3- النتائج العامة للفترة (1980- 1990).....94
خلاصة.....96.
الفصل الثالث: واقع التعليم العالي في الجزائر بين 1990- 2010.....97 - 125
تمهيد.....98
أولا: مسار التعليم العالي بين (1990 و2010).....99
1- أهداف التعليم العالي في الجزائر.....99
2- التعليم العالي في الجزائر بين 1990- 2000.....100
3- التعليم العالي في الجزائر بين 2000 – 2010.....105
ثانيا: الإصلاح الجديد للتعليم العالي (ل.م.د) 2004.....109
1- التعليم العالي في النظام الكلاسيكي.....109
2- الهيكلة الجديدة للتعليم العالي.....111
3- أهداف ومبادئ نظام (ل.م.د).....114
4- نظام (ل.م.د) والنظام الكلاسيكي.....116
ثالثا: واقع المجتمع الجزائري ونظام (ل.م.د).....119
1- الواقع الاجتماعي – الاقتصادي ونظام (ل.م.د).....119
2- الواقع الثقافي وتقييم نظام (ل.م.د).....121
خلاصة.....124
الفصل الرابع: توجهات وأبعاد نظام ل.م.د في الجزائر.....126 - 148
تمهيد.....127
أولا: توجهات نظام ل.م.د في الجزائر.....128

1- بدايات نظام ل.م.د.....128
2- التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر على التعليم العالي.....131
أ- النجاعة والنوعية والجودة.....132
ب- تتجير وتسليع التعليم العالي.....133
جـ- تمويل التعليم العالي.....134
د- التعاون والشراكات مع المنظمات الدولية.....135
3- التوجه نحو تنويع ملامح التكوين.....138
4- التوجه نحو تغيير البنى الكبرى للتعليم العالي.....139
5- توجهات الجامعة الجزائرية بخصوص البحث العلمي.....140
ثانيا: الأبعاد المختلفة لنظام ل.م.د.....142
1- البعد السياسي.....142
2- البعد الاقتصادي.....144
3- البعد الاجتماعي.....146
ثالثا: الجامعة الجزائرية ومحيطها.....147
خلاصة.....148
الفصل الخامس: مجالات الدراسة والمعالجة المنهجية.....149- 167
تمهيد.....150
أولا: مجالات الدراسة الميدانية.....151
1- المجال المكاني.....151
2- المجال البشري.....153
3- المجال الزمني.....157
ثانيا: الاجراءات المنهجية.....158
1- عينة الدراسة.....158
2- منهج الدراسة.....161
3- أدوات جمع البيانات.....163
أ- الملاحظة.....163
ب- الاستمارة.....164
جـ - المقابلة.....164
ج- مصادر جمع البيانات.....166
خلاصة.....167
الفصل السادس: تحليل ومناقشة المعطيات الميدانية.....168- 230
تمهيد.....170
أولا:عرض وتحليل البينات الشخصية للمبحوثين.....171

1- عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالأساتذة.....171
أ- توزيع الأساتذة حسب الجنس.....171
ب- توزيع الأساتذة حسب الرتبة و القسم.....172
جـ- توزيع الأساتذة حسب الأقدمية والتدريس في النظام الكلاسيكي.....173
2- عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالطلبة.....176
أ- توزيع الطلبة حسب الجنس والمستوى الدراسي.....176
ب- توزيع الطلبة حسب التخصص والمستوى الدراسي.....177
ثانيا: عرض وتحليل المعطيات حسب الفرضيات.....179
1- عرض وتحليل المعطيات الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى.....179
أ – عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ.....181
ب – الوسائل المستعملة في التدريست.....183
جـ - عدد الطلبة الذين يدرسهم الأستاذ.....187
د - عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ.....190
هـ - عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ وانتمائه إلى مشروع بحثي.....193
و – المشاركة في الملتقيات العلمية والحصول على منحة تربص قصير المدى...198
ز – رأي الأساتذة في الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة في كليتهم ووجود شضريك اقتصادي.....201
حـ - تعليق عام على معطيات الفرضية الجزئية الأولى.....204
2 – عرض وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.....206
أ – مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال الموجهة.....206
ب – مدى استيعاب الطالب للدروس.....209
جـ - تلقي الطالب مساعدة من الأستاذ الوصي.....211
د – حضور الطلبة للندوات والملتقيات العلمية.....215
هـ - وضوح مجال الشغل للطالب بعد التخرج.....217
و – تحليل معطيات المقابلة الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.....225
ز – تعليق على معطيات الفرضية الجزئية الثانية.....227
خلاصة.....229
الفصل السابع: مناقشة النتائج العامة للدراسة.....231 – 257
تمهيد.....232
أولا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.....233
1 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى.....233
2 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.....237
3 – نتائج المقابلة.....240

ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء النظريات.....242
ثالثا: مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.....250
رابعا: توصيات ومقترحات.....253
خلاصة.....255
الخاتمة .....258 - 262
قائمة المراجع
الملاحق
قائمة الجداول

المقدمة

المقدمة

شهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية عددا من المتغيرات الأساسية والتي طالت مختلف جوانب الحياة المعاصرة، ومست كافة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية في دول العالم على اختلاف درجاتها في التقدم والنمو إلى الحد الذي جعل عالم اليوم "عالم جديد" يختلف كل الاختلاف عن الفترة السابقة.

وبالرغم من أن التغير هو سنة الحياة إلا أن ما يميز هذه التغيرات في العصر الحديث عن التغيرات السابقة، هو سرعة التغير من ناحية وشموليته وعالميته وتعدد أبعاده من ناحية أخرى، لذلك كان على الجامعة أن تواكب في حركتها، وما يحدث فيها من نشاط، وما يمر به المجتمع الذي تقوم على خدمته، من تغير وتطور.

ومما لا شك فيه أن التعليم العالي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتغير الاجتماعي الحاصل على جميع الأصعدة، السياسية والاقتصادية والثقافية ويتأثر بالسلب والإيجاب وفق المعطيات والمنتجات الجديدة في عالم الأفكار، ومن ثم كان لزاما على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني استراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر بتبنيها لمعايير جودة تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الامكانيات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها والمتمثلة في توفير أكبر قدر من الاطارات والكفاءات المناسبة لسوق العمل.

ولقد تبنت الجزائر استراتيجية اصلاح تعليمية جديدة مستلهمة من تجارب غربية وانجلوسكسونية تحديدا ممثلة في منظومة التعليم العالي الجديدة(ل.م.د) حيث أريد بهذه الاستراتيجية من الناحية النظرية الانفتاح على المحيط الاجتماعي الاقتصادي الجزائري بكل مكوناته، وأريد لمخرجات هذا النظام الانفتاح على المنظومات العالمية باعتماد معايير الجودة في الجامعة من خلال ربط هذه الأخيرة بالمؤسسات الاقتصادية.

لقد اصطدم هذا النموذج من الاصلاح بواقع الجامعة الجزائرية مباشرة منذ بدء تطبيقه، وكان ذلك واضحا في الفجوة بين الاجراءات النظرية والممارسات التطبيقية، فخلق هذا الوضع اضطرابا على مستوى عناصر العملية التعليمية الجامعية إذ تباينت أوجه النظر بين مؤيد ومعارض لهذا النظام، ونتج عنه ما يشبه الفوضى الفكرية لدى الأسرة الجامعية وتخوف ملحوظ من مستقبل هذه التجربة في ظل تدهور المعرفة في سلم القيم في المجتمع حيث أصبح ملاحظا تغليب السياسي على العلمي.

ونتيجة لمعايشتنا لوضعية الجامعة الجزائرية بوجه عام ووضعية جامعة بشار بالخصوص، أردنا من خلال هذا البحث معالجة سياسة التعليم العالي في الجزائر للوصول لتبيان الاختلالات في التعليم العالي من خلال دراسة نظام(ل.م.د) على المستوى النظري والتطبيقي، لنبين مدى العراقيل والمعوقات التي يواجهها هذا النظام في بيئة جامعية خاصة وهي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة بشار، ومدى عمله على تجاوزها في اطار سعيه لتحسين نوعية التعليم العالي وربط الجامعة بمحيطها السوسيواقتصادي.

لذلك فإن التعرف على عملية تطبيق نظام(ل.م.د) لن يكون إلا بمعرفة تلك المشاكل والعراقيل التي تحول دون تحقيق هذا النظام لأهدافه، لنحاول من خلالها مقاربة هذه التجربة بالتحليل والمناقشة والنقد الموضوعي وقد احتوت هذه الدراسة على سبعة فصول موزعة على النحو الآتي:

الفصل الأول: خاص بموضوع الدراسة وإطاره النظري ويتضمن الاشكالية، أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم، التساؤلات المحورية للموضوع، الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصص لموضوع سياسة التنمية والتعليم العالي في الجزائر من 1962 إلى 1990، ويتضمن معطيات حول سياسة التنمية والتعليم العالي عبر مراحل مختلفة مع الإشارة إلى استراتيجيات التنمية في الجزائر ونتائجها على التعليم العالي.

الفصل الثالث: خصص لواقع التعليم العالي في الجزائر بين 1990- 2010، مسار التعليم العالي في تلك الفترة، اصلاح التعليم العالي ونظام (ل.م.د) من حيث الهيكلة والأهداف، واقع المجتمع الجزائري ونظام (ل.م.د) اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.

الفصل الرابع: يتناول توجهات وأبعاد نظام ل.م.د على المستوى الدولي وفي الجزائر.

الفصل الخامس: خصص لمجالات الدراسة والمعالجة المنهجية للموضوع.

الفصل السادس: تضمن تحليل ومناقشة المعطيات الميدانية للدراسة في ضوء الفرضيات.

الفصل السابع: تطرقنا فيه إلى نتائج الدراسة التي استخلصناها من خلال تحليل البيانات، ومحاولة التأكد من صحة الفرضيات. كما قمنا بربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وكذلك بالنظريات السوسيولوجية التي تم عرضها .

وفي النهاية قدمنا مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تكون بمثابة حلول أولية نظرية لما تعانيه الجامعة الجزائرية.

الفصل الأول

موضوع الدراسة وإطاره النظري

- **تمهيد.**

أوالا: موضوع الدراسة.

1-الاشكالية.

2-أسباب اختيار الموضوع.

3-أهمية الموضوع.

4-أهداف الدراسة.

5-تحديد المفاهيم.

ثانيا: المقاربة النظرية للموضوع.

1-المقاربة الوظيفية.

أ- اميل دوركايم.

ب - ماكس فيبر.

جـ - روبرت ماكيفر.

د – تالكوت بارسونز.

2- المقاربة الماركسية.

أ – صمويل بولز وهربرت غينتز.

ب – لويس ألتوسير.

جـ - بيير بورديو وجون كلود باسرون.

3-المقاربات النظرية المعاصرة.

أ – إيريك آشبي.

ب – بيرتون كلارك.

جـ – إيمري وتريست.

4 – مقاربات نظرية أخرى.

أ– نظرية التحديث.

ب–نظرية رأس المال البشري.

جـ – نظرية الأنساق الاجتماعية.

ثالثا: الدراسات السابقة.

1 – مناقشة الدراسات السابقة.

- **خلاصة.**

- **تمهيد:**

يتناول هذا الفصل الطريقة التي تتبعها هذه الدراسة والأفكار التي تطرحها، وما تريد تحقيقه من أهداف وما تريد التوصل إليه من توضيح الاشكالية العامة للدراسة. هذا لأن تحديد الاشكالية من أهم الصعوبات التي تواجه الباحث في مسار بحثه وأنها تتطلب جهدا كبيرا وبحثا واسعا، لذلك يتوقف نجاح البحث على مدى دقتها وشموليتها لكل جوانب الموضوع. ولن يتحقق ذلك إلا في إطار تحديد أهداف الدراسة والمفاهيم المستخدمة فيها، مع التأكيد على النظريات السوسيولوجية التي تناولت بالتحليل هذا الموضوع وكذلك بالاعتماد على ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا الصدد لأنها بمثابة الإطار الفكري الذي يوجه مسار البحث.

أولا: موضوع الدراسة.

1-الاشكالية:

شهدت الجزائر مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تحولات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والسياسي فرضت على السلطات القائمة على الدولة العمل من أجل إيجاد حلول سريعة بغرض الخروج من الأزمة سواء في المجال الاقتصادي حيث تراكمت الديون بسبب انخفاض سعر البترول، الذي أدى إلى انخفاض مستوى المعيشة ودخل الفرد، كما ارتفعت نسبة البطالة بسبب النمو الديمغرافي الذي تعرفه الجزائر وكذلك بسبب تسريح عدد كبير من العمال مع بداية خصخصة الشركات.

فرض هذا الوضع على الجزائر ضرورة التخلص من أسلوب الاشتراكية في التنمية، والتوجه نحو اقتصاد السوق، بدعوى أن النظام الاشتراكي فشل في تحقيق التنمية المنشودة.

لذلك كان لابد من ادخال تغيرات وإصلاحات عميقة بقصد إيجاد حلول للمشاكل التي تعيشها الجزائر في كل القطاعات. "فلقد أظهر انخفاض عائدات الجزائر من العملة الصعبة عيوب أسلوب التنمية المتبع فإقامة الهياكل وبناء المصانع لا يكفي لوحده إذا لم تكن هناك فعالية اقتصادية تؤكد على الاستخدام الأمثل للمواد المتاحة".[1]

لكن هذه التغيرات والإصلاحات برزت في الميدان السياسي أكثر منها في الميدان الاقتصادي مما حتم على رئيس الجمهورية آنذاك(الشادلي بن جديد) تغيير الحكومة. وجاءت حكومة حمروش أساسا بتكريس وتجسيد استقلالية المؤسسات في الواقع، وادخال آليات نظام السوق بالنسبة للمؤسسات،واعطاء المبادرات والحريات للمؤسسات من أجل التكيف مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي الجديد.

[1] BOUZIDI Almadjid, Question sur le mode de fonctionnement de l'économie Algérienne, Imprimerie de l'APN, Alger 1988, p.25.

ومن أجل تكريس ذلك ميدانيا تم صدور مجموعة من القوانين والتي كانت تهدف إلى التوجه التدريجي نحو اقتصاد السوق ثم عزّز ذلك بصدور قانون النقد والقرض رقم 90/10 المؤرخ في 1990/04/14، وقانون توجيه الاستثمارات رقم 93/12 المؤرخ في 1993/10/05. ولكن رغم هذا، فقد واجهت هذه الإصلاحات صعوبات جمة يتمثل جوهرها في المضاربين(أي القطاع غير الرسمي) الذي يسيطر على رأسمال وهو 180 مليار د.ج من مجمل 300 مليار د.ج والذي أصبح قوة اقتصادية، والذي أحس بالخطر من جراء تطبيق تلك الإصلاحات والتي كانت تهدف للقضاء عليه بأساليب اقتصادية إلى جانب مشاكل أخرى ظهرت عند التطبيق وهي الفهم السيئ لها من قبل مسيري المؤسسات الاقتصادية العمومية والذين قاموا برفع خيالي لأسعار المنتجات دون محاولة دون محاولة تقليل التكاليف ورفع الانتاجية. الشيء الذي أدى إلى استياء وسط فئات الجماهير الواسعة التي لم تفهم المغزى الحقيقي للإصلاحات، فبقت متخوفة منها، إلفى جانب استمرار العقليات والذهنيات السابقة في هذه الفترة.

كما صاحب هذه الإصلاحات تطورات أمنية خطيرة أدت إلى المساس بالكثير من المؤسسات الاقتصادية العمومية، الشيء الذي جعل الاقتصاد الوطني يعاني من اختلالات كثيرة تتمثل في معدل تضخم مرتفع 32 % سنة 1992 و20,8% سنة 1993، استمرار ارتفاع الديون الخارجية، تزايد عدد السكان، تزايد حجم البطالة، عجز في مجال السكن وفي المرافق الاجتماعية الأخرى، استيراد أكثر من 50% من المواد الغذائية.

عمقت هذه الوضعية الأزمة الاقتصادية والاجتماعية مما فرض على السلطات الاستمرار في الاتصال بالمؤسسات النقدية الدولية(صندوق النقد الدولي والبنك الدولي)، وذلك بإبرام اتفاقي ستاندباي 1994 وبرنامج التعديل الهيكلي لسنة 1995.

بدأ التعديل الهيكلي في ماي 1995، وهو مجموعة من السياسات الاقتصادية تهدف إلى الإصلاحات الاقتصادية ضمن البرنامج المسطر من طرف صندوق النقد الدولي وتقوم هذه

السياسات على الحد من الطلب الاجتماعي بتقليص الواردات ورفع الأسعار لتقليص العجز الخارجي، وكذلك تعديل السياسات المالية المنعكسة على التضخم وعجز ميزان المدفوعات والموجودات الخارجية الصافية للنظام المصرفي. كما أن هذه السياسات تهدف إلى استعادة التوازن في الاقتصاديات الكلية من خلال السياسات النقدية والمالية وتلك المتعلقة بأسعار الصرف والدخل وهذا سعيا وراء تخفيض الانفاق مع توجيهه نحو الأنشطة التي تحقق وفرة في النقد الأجنبي، كما يهدف التعديل الهيكلي إلى تقليص العجز الخارجي والمحافظة على معدل نمو معين لزيادة الصادرات وتنمية الصناعة والزراعة.

وبإمضاء اتفاق ستاندباي، تم الاتفاق في مرحلة أولى على برنامج التعديل الهيكلي، دخل الاقتصاد في مرحلة جديدة حيث كان يهدف إلى القضاء على اللاتوازن الاقتصادي، تنمية الانتاج الصناعي، الفلاحي وفي مجال الخدمات. فعزيمة الدولة الجزائرية على انتهاج سبيل اقتصاد السوق تتطلب قطيعة جذرية مع أسس الاقتصاد الممركز والمسير إداريا للسعي تدريجيا إلى إعادة الاعتبار لقوانين السوق وتشجيع مبادرات الاقتصاديين بهدف تحقيق فعالية عوامل الانتاج.[1]

ولقد شمل هذا البرنامج اصلاح جميع القطاعات وامتد إلى جميع المتغيرات الاقتصادية منها اصلاح المؤسسات العمومية، السياسة النقدية، المالية العامة، الأسعار، نظام الصرف، سوق العمل، المسائل الاجتماعية، البيئة...إلخ. حيث تمت اعادة جدولة الديون والتحكم في مناصب العمل وعدد العمال في الوظيف العمومي والمؤسسات العمومية من أجل تخفيض النفقات وتم إلغاء نظام الأسعار المقننة بشكل نهائي حيث ارتفعت أسعار المنتوجات الغذائية والبترولية التي كانت مدعمة ارتفاعا مذهلا حيث وصل في بعض السلع إلى 200% الشيء الذي كان له الأثر السلبي على مستوى معيشة شرائح اجتماعية واسعة.

[1] وزارة إعادة الهيكلة الصناعية، إعادة الهيكلة الصناعية وثقافة إدارة الأعمال– ملخص وتوصيات، أكتوبر 1995.

وتم بفعل المرسوم الرئاسي 22/95 خوصصة بعض المؤسسات الاقتصادية العمومية منذ أفريل 1996 وبهذا الاجراء تم تسريح حوالي 213 ألف عامل في جوان 1998.

ولقد ترك هذا البرنامج أثارا على الجانب الاجتماعي والاقتصادي، فبالرغم من تحسن المؤشرات الاقتصادية الكلية إلا أن معدل النمو استمر في تحقيق مؤشرات نمو سلبية، وانخفض معدل التضخم إلى أقل من 1% في مارس 2001.

أما على الجبهة الاجتماعية كان لبرنامج اعادة الهيكلة نتائج وخيمة، منها تزايد معدل البطالة حيث بلغ عام 1997، 26,41% نتيجة لعدم وجود استثمارات جديدة معتبرة، تدفق سنوي للشباب الحاملين للشهادات، إلى جانب تسريح العمال بفعل حل مؤسساتهم، بالإضافة إلى ذلك عرف مستوى المعيشة تدهورا كبيرا، نتيجة لتحرير الأسعار سنة 1996، ثم عرفت القدرة الشرائية نوع من الاستدراك بدء من سنة 1997 بفعل انخفاض معدل التضخم. ورغم ذلك وبفعل أثار التسريح فإن 4 ملايين شخص يعيشون ما دون الفقر[1].

أما فيما يخص الوضع الصحي فقد ظهرت أمراض معدية وبائية تم القضاء عليها في الثمانينات والتسعينات مثل مرض السل، الجرب. كما أن انخفاض وفي بعض الحالات انعدام الدخل لعدد معتبر من الأسر الجزائرية، أرغمها على توقيف أبناءها عن الدراسة.

ولقد أصبحت تلك التدابير لعملية التعديل الهيكلي جزء لا يتجزأ من الثقافة العامة لشرائح واسعة من مجتمعات البلدان المتخلفة بسبب أثارها الاجتماعية السلبية. وإذا كان خبراء صندوق النقد الدولي يقرون بقسوة هذه الاجراءات اجتماعيا فإنهم يعتبرونها بمثابة جرعة الدواء المرة التي تسبق شفاء المريض، أي أن هذه الإجراءات ضرورية وحتمية على اعتبار أن هذه البلدان لا يمكن لها أن تعيش فوق طاقتها الاستيعابية وأن أي تأخر في مباشرة التصحيحات في وقتها المناسب سيجر حتما إلى اجراء تصحيحات مستقبلا بأكثر تكلفة

[1] عبد المجيد بوزيدي، تسعينات الاقتصاد الجزائري، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 1999، ص.174.

اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا. وهذا النوع من الدعوى والاقرارات نجد تأكيده في بعض النظريات السوسيولوجية كنظرية التحديث.

إن هذا الوضع الذي تم ذكره حول الوضع الاقتصادي والاجتماعي للجزائر هو الذي أدى إلى أزمة كبيرة في تلك الفترة للمجتمع الجزائري والذي خلق أزمات في أوساط وقطاعات كثيرة ومنها التعليم العالي، بمعنى أنه ليست الجامعة بنظامها التعليمي الذي كان سائدا هي المسئولة عن الأزمة، بل فشل الاقتصاد والسياسة التنموية عامة هي التي أدت إلى خلق اختلالات داخل النظام التعليمي بصفة عامة. كما أن الاعتماد المطلق على تصدير النفط الجزائري في احداث التنمية والاستقلال للاقتصاد الجزائري وضعه برمته تحت رحمة سعر برميل النفط في الأسواق الدولية، وقد ساعد في ذلك القناعات التي كانت تسود عقول واضعي السياسات الاقتصادية في الجزائر حيث كانوا يعتقدون " أنه لا يمكن تجاوز مرحلة التخلف التي يعيشها الاقتصاد الجزائري إلا عن طريق إقامة استثمارات ضخمة".[1]

لقد خلقت هذه التحولات في الاقتصاد وما صاحبها من تحولات في المجال السياسي بالإضافة إلى ما حدث في العالم من تغيرات وزوال الاتحاد السوفييتي، كل ذلك خلق وضعا اقتصاديا جديدا فرض نمطا جديدا من الحياة والممارسات، فكان لابد من البحث عن نظام تعليم يواكب هذا التغير الجديد المفروض على الجزائر، فكان اللجوء إلى استيراد نظام تعليمي جديد اسمه(ل.م.د) وهو ذلك النظام المعمول به في البلدان الأنجلوساكسونية والذي وافقت عليه بعد ذلك بلدان الفضاء الأوروبي. وكانت قناعة الجزائر أنه يناسب هذه الفترة الجديدة وأنه سينقل التعليم نقلة نوعية تضاهي التغيرات الداخلية والخارجية، مع إلقاء اللوم

[1] خلوفي عبد السلام، أزمة المديونية ولجوء الجزائر إلى صندوق النقد الدولي، المركز الجامعي بشار، 2009.

في تدهور التعليم العالي على النظام الكلاسيكي. وذلك من منظور أن النظام الجديد يضمن الجودة في التكوين ويؤمن شروط الإرتقاء باستمرار إلى مستوى العالمية. خصوصا أن من

1 - أبجديات نظام(ل.م.د) أنه يهدف إلى تحسين نوعية التعليم العالي وتسهيل حركية الطلبة بين الجامعات محليا ودوليا، وإلى الانفتاح على العالم ويسعى إلى تحقيق تبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وربط الجامعة بسوق العمل.

ومن أجل تحقيق تلك الأهداف حاولت الجزائر توفير بنية تحتية من انشاء كليات ومعاهد جديدة تشمل فروع وتخصصات وعلوم جديدة، وذلك دون الأخذ بالاعتبار الظروف المحيطة بالجامعة والامكانيات المادية والبشرية التي تتوفر عليها من جهة وخصائص المجتمع الذي تنتمي إليه من جهة أخرى.

وكان ذلك من خلال الخريطة الجامعية التي بدأت مع تنفيذ المخطط الخماسي الأول 1980- 1984، وامتدت حتى أفاق سنة 2000، وهدفت هذه الخريطة التي تم وضعها سنة 1983 إلى تخطيط التعليم العالي، معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة وتحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها، وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، كالتخصصات التكنولوجية، والحد من توجيه الطلبة إلى التخصصات الأخرى كالحقوق والطب، التي وجد فها فائض من الطلبة فوق احتياجات الاقتصاد التنموي الوطني. وقد امتد هذا التخطيط إلى أفاق 2000، اعتمادا على احتياجات الاقتصاد الوطني وقطاعاته المختلفة، وذلك بمراعاة اللامركزية في التكوين، تحقيق التوازن الجهوي القضاء على الفوارق وتحريك الاقتصاد، وعلى الرغم من

الأهداف، إلى أنها لم تمس أرض الواقع في جميع الأطر الجامعية في سوق العمل، لعدم توفر مناصب العمل.[1]

وكان من بين ما تم افتتاحه ضمن تلك الخريطة المعهد الوطني للدراسات العليا ببشار سنة 1986 والذي تحول إلى مركز جامعي سنة 1992 ثم إلى جامعة سنة 2003. والذي لم يحقق ماكان مخططا له وفق تلك الياسات المذكورة خصوصا في سوق العمل حتى في تلك الفترة ومابعدها وورثت ذلك الوضع مع تطبيق نظام(ل.م.د)، نظرا لعدم توفر المنطقة على قاعدة اقتصادية وسوق عمل يستوعب ماتخرجه الجامعة من اطارات في مختلف التخصصات. هذا بالإضافة إلى بعد المسافة ومطلوب منها أن تطبق نفس برامج الجامعات الأخرى عبر الوطن تلك الجامعات التي تفوقها حجما وقدرات وامكانيات مادية وبشرية، فكيف لها أن تتكيف مع وضع جديد آخر؟

ولقد أقدمت الجزائر ابتداء من سبتمبر 2004 على فتح نظام(ل.م.د) ورخصت لمؤسسات نموذجية بالبدء في تطبيقه، حيث حددت الشهادة الأولى أي "ليسانس" وفق المرسوم رقم 1371/04 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004، ثم تلاها المنشور الوزاري المؤرخ في 23 جانفي 2005 والذي ينص على التقويم والتدرج في نظام(ل.م.د). وجاءت التعليمات الحكومية المتعلقة بالتسجيل الجامعي في هذا النظام بتاريخ 9 أفريل 2005 والتي ركزت على هيكلة وتنظيم التعليم في ثلاث أطوار أساسية،(ليسانس، ماستر، دكتوراه).

وبالتالي فإن هذا النظام المنزوع من سياق اجتماعي مغاير ومعتمد في مجتمعات غربية سوف نبحث تطبيقه في جامعة جزائرية وهي جامعة بشار. هذا التطبيق الذي تم دون أي تقييم ولا دراسة علمية جادة للوضع الجامعي والتعليم العالي بل تم بقرار سياسي دون اشراك

[1] صيد الطيب، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية – واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع، شهادة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1992، ص.51.

الأطراف المعنية، ويتضح ذلك في الغموض الذي شاب هذا النظام أو هذا الإصلاح مقارنة بإصلاح 1971، فإنه أي(ل.م.د) عبارة عن خطاب وغير مبني على معطيات ميدانية. لذلك سوف تكون الفائدة في هذه الدراسة ترتكز حول التطبيق الفعلي لهذا النظام في مجال التأطير البيداغوجي، متابعة الطلبة... والاختلالات على مستوى نوعية التعليم وعلى مستوى ربط الجامعة بمحيطها السوسيواقتصادي. وكذا في استحداث طرق التدريس ومستوى وكفاءة هيئة التدريس. وعلى هذا الأساس تنطلق الدراسة الحالية من تساؤل رئيسي تتبعه تساؤلات فرعية، نحاول الإجابة عليها من خلال تطبيق استمارتي بحث، واحدة على الطلبة والأخرى على الأساتذة في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة بشار من أجل الوقوف على مؤشرات التكوين ونوعيته في تلك الكلية.

التساؤل الرئيسي: ماهي الاختلالات التي تعرقل سير نظام(ل.م.د) داخل الجامعة عن تحقيق التكوين النوعي الذي يهدف إليه؟

التساؤلات الفرعية:

1-إلى أي مدى تؤثر تلك الاختلالات على أداء الأستاذ الجامعي لدوره؟

2-إلى أي مدى تؤثر تلك الاختلالات على التكوين للطالب؟

الفرضيات:

إن التركيز على دراسة الاختلالات التي تعترض نظام (ل.م.د) داخل الجامعة وأثرها على أداء الأساتذة وعلى تكوين الطالب يؤدي إلى طرح الفرضية العامة التالية:

"هناك اختلالات داخل الجامعة تؤثر على نظام (ل.م.د) في تحقيق التكوين النوعي الذي يهدف إليه."

ويمكن تجزئة هذه الفرضية العامة إلى فرضيتين جزئيتين كالتالي:

- الفرضية الجزئية الأولى:

1 - تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة على أدائه وعلى تحقيق نظام (ل.م.د) للتكوين النوعي الذي يهدف إليه. ومؤشراتها كما يلي:

أ – عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ.

ب – عدد الطلبة الذين يدرسهم.

جـ – عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ.

د – عدد البحوث التي يشرف عليها.

- الفرضية الجزئية الثانية ونصها:

2– تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الطالب الجامعي داخل الجامعة على نوعية تكوينه وعلى تحقيق نظام (ل.م.د) للتكوين النوعي الذي يهدف إليه.

ومؤشراتها كما يلي:

أ – مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال التطبيقية.

ب – مدى استيعاب الطالب للدروس.

جـ – مساعدة الأستاذ الوصي للطالب.

د – حضور الطالب للندوات والملتقيات.

هـ – وضوح مجال الشغل بعد التخرج.

2-أسباب اختيار الموضوع:

لا مراء في أن لكل موضوع دراسة، أسباب تفتقه في ذهن الباحث، ليجد طريقه إلى البحث والممارسة العلمية فيما بعد، ومن الأسباب التي قادت إلى اختيار هذا الموضوع، الوضع الذي آلت إليه الجامعة الجزائرية، هو وضع أقل ما يقال عنه أنه وضع متأزم.

فالجامعة في مفترق خطير والمراهنو كبيرة، إما أن نربح نحن الجامعيون الرهان ونعيد للجامعة وزنها، وإما أن نخسر الجامعة. ونعتقد أن هذا الرهان سبب كاف، جعلنا نلج باباً مهما من الأبواب الكثيرة التي تتعلق بالتحديات التي تعيشها الجامعة. ومن الأسباب التي أدت أيضا إلى اختيار هذا الموضوع نذكر الآتي:

أ- أن البحث المقدم يعد واحدا من أهم موضوعات الساعة، ذلك أن اصلاح التعليم العالي، وتطوير البحث العلمي، غدا الشغل الشاغل لمعظم الباحثين في مختلف التخصصات.

ب- تفشي ظاهرة الاحساس بضعف المستوى التعليمي فيما بين الطلبة أنفسهم بما فيهم المتخرجين والذين لا يزالون يدرسون.

جـ- طرح مشكلة انخفاض مستوى أداء الأستاذ البحثي والتعليمي وما يفرزه من أثار على المؤسسة الجامعية.

د- الوقوف على أهم الاختلالات التي تتحكم في عدم نظام(ل.م.د) لأهدافه التكوينية.

3-أهمية الموضوع:

يكتسي الموضوع درجة عالية من الأهمية وتتضح في أن نظام(ل.م.د) له أهمية دولية باعتباره أسلوب في العمل العلمي نظريا ومنهجيا للانفتاح على النظام العالمي في مجال المعرفة العلمية. وأن الجامعة تعد وعاء يضم تفاعلات قيم وممارسات أفراد(طلبة، أساتذة، إداريين، فاعلين في المجتمع).

كما تتجلى أيضا أهمية الدراسة في ممارسة الأسرة الجامعية لنظام(ل.م.د) ومدى فهم طبيعته وفلسفته والصعوبات التي تواجهها أثناء العمل به.

4-أهداف الدراسة:

لعل أسباب اختيار الموضوع، جاءت لتمهد لأهم الأهداف المرسومة له، والتي يمكن أن نلخصه فيما يلي:

أ – تحليل الواقع الذي يعيشه كل من الأستاذ الجامعي والطالب، عن طريق عرض أهم الاختلالات التي يتعرض لها كل منهما داخل الجامعة والمتصلة مباشرة بنشاطاتهما وإبراز حجمها.

ب – معرفة مدى تأثير تلك الاختلالات على أهم أهداف نظام (ل.م.د) وهو التكوين النوعي.

جـ – بالإضافة إلى ما قد تثيره الدراسة من قضايا واستفسارات حول (ل.م.د) يمكن أن تكون منطلق تيدأ منه بحوث ودراسات أخرى مستقبلية تفيد هي الأخرى في تحليل الواقع والتحديات داخل الجامعة.

5-تحديد المفاهيم:

أ-التحولات الاجتماعية:

تبدو فكرة التحول أو التغير فكرة بسيطة واضحة نظرا لشيوع الكلمة في الاستعمال اليومي، ومع ذلك فقد أثارت كثيرا من الجدل والمناقشات في علم الاجتماع والانتروبولوجيا، بما يقتضي ضرورة محاولة توضيح معناها، حيث تشير كلمة تحول أو تغير على أية حال إلى الاختلافات التي تحدث في أي شيء والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها.

ومن الثابت أن دلالة الاصطلاح لا تبتعد عن الدلالة اللغوية له أو لأصله، كما جاء في لسان العرب "تغيَر الشيء عن حاله: تحوَل. وغيَر الشيء: حوَله وبدَله، وكأنه جعله غير ما

كان عليه. وغيَر الأمر: حوَله. وتغايرت الأشياء: اختلفت.[1] فالتحول الاجتماعي إذن يشير لغويا إلى التبدل والتغير كما يعني الأشياء واختلافها.

ويعرف معجم العلوم الاجتماعية التحول أو التغير على: "أنه كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو في وظائفه خلال فترة زمنية معينة ويشمل ذلك كل تغير يقع في التركيب السكاني للمجتمع أو في بنائه الطبقي ونظمه الاجتماعية أو في أنماط العلاقات الاجتماعية أو في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الأفراد والتي تحدد مكانهم وأدوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون إليها.[2]

ولقد اقترن مصطلح التغير الاجتماعي كما هو معروف بوليام أوغبرن (W. Ogburn) عندما نشر كتابه "التغير الاجتماعي" سنة 1922، حيث ناقش مفاهيم التطور الاجتماعي وتحليله للعوامل السوسيولوجية والثقافية في التغير الاجتماعي، كما أنه أول من طرح فرضية التخلف الثقافي بين الثقافة المادية واللامادية، ومن بعده تداول المصطلح بشكل بارز في العصر الحديث. ويمكن تعريف التغير الاجتماعي: بأنه كل تحول يحدث في النظم والأنساق والأجهزة الاجتماعية من الناحية المورفولوجية، أو الفيزيولوجية، خلال فترة زمنية محددة. ويتميز التغير الاجتماعي بصفة الترابط والتداخل، فالتغير في الظاهرة الاجتماعية سيؤدي إلى سلسلة من التغيرات الفرعية التي تصيب الحياة بدرجات مختلفة.[3]

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1993، مادة غيَر

[2] أحمد بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص. 382.

[3] هواري عادل مختار، التغير الاجتماعي والتنمية في الوطن العربي، دار النهضة بيروت لبنان، 1993. ص43.

فلذلك نجد التغير الاجتماعي يشمل كل التغيرات الطارئة في مختلف الميادين الأخرى، أو بلفظ آخر: "إن المجتمع بحوامله المختلفة هو المرآة التي تنعكس عليها أو فيها كل التغيرات التي تطال الميادين الأخرى: الأخلاقية، النفسية، السياسية، الاقتصادية وغيرها".[1]

وبالتالي فإن كل محاولة لتعريف مفهوم التحول الاجتماعي، تواجه مشكلات، وتنتج هذه المشكلات من تنوع التعريفات من جهة، ومن الطابع المعقد لعملية التحول الاجتماعي. وأن الحديث عن التحول الاجتماعي يعني الحديث عن المجتمع برمته في تفاعلاته المعقدة وفي اتساعه في الزمان والمكان، كما أنه يشير إلى نقيضه أي إلى عناصر الثبات والاستقرار في المجتمع. فليس هناك تغير بغير ثبات.

ويمكن تصنيف تعريفات التغير الاجتماعي إلى خمس أصناف.

_ الأول: التعريفات التي تركز على التغيرات الهيكلية في البناء الاجتماعي:

أي أن التحولات والتبدلات تكون في الهياكل الأساسية في المجتمع مثل حجم المجتمع،وتركيب أجزائه المختلفة. ومن أبرز المفكرين في هذه التعريفات نجد جينزبرغ **Ginsberg** الذي حدد التغير في البناء الاجتماعي كالتغير في حجم المجتمع، وتركيبه ونمط التوازن بين أجزائه أو نمط تنظيماته، مثل تضاؤل حجم الأسرة وتحلل الاقتصاد المعيشي على إثر ظهور المدن والتحول من الطوائف المهنية إلى الطبقات. وهناك نوع آخر من هذه التعريفات قدمه ولبرت مور W .Moor حيث يقول أن التغير تبدل جوهري في الأبنية الاجتماعية أي في أنماط الفعل الاجتماعي.[2]

[1] عزت السيد أحمد، القيم بين التغير والتغيير– المفاهيم والخصائص والآليات، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية، المجلد 27، العدد الأول والثاني، 2011، ص.607.

[2] أحمد زايد واعتماد محمد علام، التغير الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2000، ص.18.

إن هذه التعريفات البنائية تهتم بالتحولات الكبرى التي تطرأ على المجتمعات، ويقصد بها التحولات الكبرى التي تأخذ زمنا طويلا في حدوثها والتي تترك أثارا بعيدة المدى على الهياكل الثابتة لبناء المجتمعات.

-الثاني: التعريفات التي تركز على الوظائف:

وترى أن التغير الاجتماعي هو تغير في المكونات النسقية أو النظامية في المجتمع، ومن ثم فهو تغير في الطريقة التي تعمل بها النظم والأنساق، ومن أمثلة الذين قدموا هذه التعريفات، فرنسيس آلان (F. Allen) ، الذي يذهب إلى أن التغير يشمل على التعديلات في الأنساق الاجتماعية والأنساق الفرعية داخل البناء الاجتماعي وكذلك أسلوب الأداء الوظيفي لهذه الأنساق عبر فترة من الزمن.[1]

تفترض إذن هذه المجموعة من التعريفات أن لكل نسق اجتماعي وظائف محددة عليه أن يواجهها، وعندما يحدث التغير الاجتماعي فإنه لا يحدث في الأنساق الأساسية والأنساق الفرعية فحسب، ولكنه يحدث في وظائف هذه الأنساق.

_ الثالث: التعريفات التي تركز على المستويات المختلفة للتغير الاجتماعي:

عندما يحدث التغير الاجتماعي يؤثر على بناء المجتمع، وعلى طبيعة العلاقات الاجتماعية فيه، وعلى وظائف الأنساق وأخيرا،فإنه يؤثر على الأفراد. فالتغير هنا عملية شاملة متعددة المستويات ويمكن النظر إليها عبر هذه المستويات. بل إن هذه المستويات للتغير يمكن أن تمتد لتشمل التغيرات الكونية Globale التي تظهر على المستوى العالمي ومن أشهر من قدم هذا النوع من التعريفات روبرت لاور R.Lawer الذي ينظر إلى التغير الاجتماعي على أنه يشير إلى التبدلات في الظواهر الاجتماعية عبر المستويات المختلفة للحيات الإنسانية بدءا بالفرد وانتهاء بالكون.

[1] المرجع نفسه، ص. 19.

-الرابع: التعريفات التي تركز إلى جانب العناصر البنائية والوظيفية على عنصر الزمن في عملية التغير الاجتماعي.

فبالنسبة لها،التغير الاجتماعي عملية ممتدة عبر الزمن، ولا يوجد تغرا اجتماعيا بغير زمن يحدث فيه، ومن أبرز من قدموا هذه التعريفات روبرت نسبت(R. Nisbet) الذي يعرف التغيرالاجتماعي بمعناه الواسع بأنه مجموعة متتابعة أو(متوالية) من التبدلات(الاختلافات) التي تحدث عبر الوقت داخل كيان مستمر في الوجود.

-الخامس: التعريفات التي تهتم بتعدد مظاهر التغير ومجالاته:

فهذه التعريفات تعدد مجالات التغير المختلفة كالتغير الإيكولوجي والاقتصادي والسياسي والثقافي. ومنها ما يركز على مجال بعينه كالتغيرات التي تطرأ على الأسرة أو على البناء السياسي أو أي مجال آخر من مجالات الحياة الاجتماعية. ومن الذين مالوا إلى هذا النوع من التعريفات، بوتومور Bottomore الذي عرَف التغير الاجتماعي بالتغير في البناء الاجتماعي أو في بعض النظم والعلاقات بينها. بينما يشير التغير الثقافي إلى صور التنوع التي تطرأ على الظواهر الثقافية كالمعرفة والأفكار والفن والمذاهب الدينية والأخلاقية.[1]

من خلال التعريفات السابقة نجد أنه بالرغم من اختلافها إلا أنها تحتوي على عناصر مشتركة. فجميع التعريفات تنظر إلى التغير الاجتماعي بوصفه تحولا أو تبدلا في الأبنية أو النظم أو العلاقات أو الوظائف.

كما أن جميع التعريفات تنظر إلى التغير كعملية مستمرة لها أسباب ونتائج ويأتي الخلاف في التركيز على نتائج التغير، هل هو تغير في البناء أو الثقافة أو في جميع المستويات المكونة للتنظيم الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع. وأخيرا فإن كل التعريفات لا

[1] المرجع نفسه، ص.20.

تنكر عنصر الزمن، وحتى إذا لم تشر إليه بشكل مباشر فإنها تفترض وجوده بشكل ضمني فالحديث عن التحول أو التبدل يعني وجود زمن يحدث فيه هذا التحول.

وهكذا ومن خلال تلك التعريفات يمكن القول ضمن تعريف اجرائي أن التحول أو التغير الاجتماعي يشير إلى عملية التحول التي تحدث في المجتمع أو البناء الاجتماعي والعلاقات الاجتماعي والتدرج الاجتماعي على مر السنين، ويمكن أن تكون عوامل التغير بيئية أو نتيجة الهجرة أو نتيجة الاختراع أو الانتشار الثقافي.

_ التغير الاجتماعي في الجزائر:

تبين التحليلات ذات الطابع السوسيولوجي المتعلقة بالمجتمع الجزائري أن الديناميكية الواضحة فيه قد بدأت مع الحصول على الاستقلال السياسي وتطبيق المخططات الانمائية المختلفة، والتي آلت إلى هيكلة البنية الاجتماعية، ولذا يمكن لمتتبع حركية المجتمع الجزائري منذ الاستقلال، على امتداد أكثر من خمسة عقود من الزمن أن يلاحظ الانتقال النوعي المتمثل في عملية التحول التنموي المرتبط بالأبعاد المختلفة لحياة المجتمع، الاقتصادية منها والاجتماعية والسياسية والثقافية.

وظهر هذا التغيير بصورته الواضحة بعد التقهقر والضعف الذي عرفه التيار الاقتصادي بعد تراجع سعر البترول على اعتبار أن الدولة تعتمد في مداخلها على البترول، هذا بالإضافة إلى أن جملة هذه التحولات كانت مملاة من أطراف خارجية جعلت من الدولة هيكل شكلي، فبرفع هذه الخيرة يدها عن التدخل في السوق ساءت أحوال الأفراد وظهرت فئات جديدة من البطالين المؤهلين الذين أصبحوا في الهامش غير المنتج.

وفي هذا الصدد يمكن القول أن التغير الذي عرفته الجزائر والذي ما دام قد بدأ فإنه من غير الممكن اعاقته أو إيقافه وخاصة أن عملية التغيير كما ذكرنا قد تتدخل فيها عوامل كثيرة يمكن أن تربك المجتمع وبنيته المعقدة وتحدث فيه تغيرات واضحة. وامتدت عبر

مختلف الحقب التاريخية والمرتبطة بالتحولات السياسية والاقتصادية، والتي انعكست على التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة وبالتالي على الاستقرار العام للنظام التعليمي المعول عليه لانجاح المسيرة التنموية، فالتوجه للخوصصة مثلا وتقليص حجم التشغيل وفق المنطق الاقتصادي، أدى إلى نوع من الاختلال في التوازن داخل البناء الاجتماعي سواء في المؤسسات الاقتصادية أو التعليمية وبالتالي على وضعية الأفراد داخل البناء الاجتماعي، باعتبار أن المؤسسة وما تتضمنه من أفراد قطبا فعالا في المسيرة التنموية. وما يهمنا في هذا المجال أثر هذه التغيرات في سياسة التعليم العالي وما أفرزته هذه التغيرات من ظواهر.

ب-التعليم العالي:

التعليم بصفة عامة هو وسيلة اعداد البشر وتزويدهم بالقدرات والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل ، و تشغيل عجلة المجتمع والمشاركة في الثورة العلمية و التكنولوجية التي تجتاح العالم،واستثمار منتجاته لتحقيق الأهداف التي تتطلع لتحقيقها المجتمعات المعاصرة.[1]

والتعليم اصطلاحا هو كل ما يطرأ على السلوك بفضل اكتساب أنماط ادراكية ولغوية وحركية وعقلية تنمي الخبرات التي تزيد من كفاءات الفرد على التعامل مع العالم الخارجي، والتي تظهر من خلال زيادة قدرة الفرد على تحقيق احتياجاته ومتطلباته، وقد أدت التطورات في المفاهيم ولاسيما بعد انفجار نظرية رأس المال البشري إلى تطور النظرة إلى التعليم، بحيث أصبح يعرف على أنه نشاط اقتصادي عقلاني سلوكي يستهدف البناء المتوازن للانسان عقليا وسلوكيا ومعنويا واجتماعيا وفكريا وأخلاقيا، ويجب أن يتم بعيدا عن العشوائية

[1] أحمد الخطيب، استراتيجية مقترحة للتطوير التربوي في الوطن العربي، المؤتمر العلمي الأول للتطوير التربوي في الوطن العربي. المملكة الأردنية 16 و18 جويلية، 2007، ص.27.

والتجربة والخطأ، لأنه يسعى لتنمية وزيادة المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يحملها الفرد.[1]

أما التعليم العالي فيقصد به كمفهوم " كل أنواع الدراسات، التكوين والتكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسة تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسة للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة.[2]

وفيما يخص التعليم العالي في الجزائر فهو أحد القطاعات الهامة في الجمهورية الجزائرية، ويضم مؤسسات عمومية ذات طابع إداري تعرف بالمؤسسات الجامعية، وهي تساهم في تصميم ونشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد. وتتوفر الشبكة الجامعية على أربعة أنواع من المراكز: الجامعات، المراكز الجامعية، معاهد التعليم والتكوين العالي ، المعاهد الوطنية والمعاهد العليا فهي مركز للتعليم والتكوين ومصدر للعديد من الفروع العلمية.

ومن خلال ما تم عرضه من تعريف للتعليم العالي نتوصل إلى اعطاء تعريف اجرائي له

باعتباره قمة الهرم التعليمي وأعلى مستويات يتوج المراحل السابقة يتم على مستوى المؤسسات الجامعية المختلفة من أجل اعداد مختلف الاطارات اللازمة للتنمية، له فلسفته، أهدافه بناؤه ومتطلباته.

[1] رقيق زراولة، تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية– دراسة حالة جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، كلية الاقتصاد، 2000، ص.20.

[2] الجريدة الرسمية، العدد 24، القانون رقم 99– 05 المؤرخ في 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، ص.5.

جـ – نظام(ل.م.د):

تدل الحروف الثلاثة على ليسانس – ماستر – دكتوراه. حيث يعتمد هذا النظام في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.

المرحلة الأولى: يقصد بها البكالوريا+3 سنوات وتتوج بشهادة الليسانس تتكون من درجتين:

– تكوين قاعدي: متعدد الاختصاصات يمتد من سداسي إلى أربع سداسيات ويخصص لإكساب المبادئ الأساسية للتخصصات والتعرف على المنهجية الجامعية.

– تكوين اختصاصي: وهو نوعان: أكاديمي ومهني، الأول يمنح في نهاية المسار الليسانس للالتحاق مباشرة بالدراسات الجامعية مدتها أطول وتخصصها أدق وتمنح وفق كفاءات ومعايير محددة والثاني يمنح في نهاية مسار الليسانس للاندماج في سوق العمل.

المرحلة الثانية: بكالوريا+5 سنوات وتتوج بشهادة الماستر وتمنح للطالب تأهلين:

– تأهيل مهني:يتميز باكتساب اختصاص عال في حقل التخصص(ماستر مهني).

– تأهيل البحث: يتميز بالتحضير للبحث العلمي والإعداد للنشاط البحثي في القطاع الجامعي(ماستر بحثي).

المرحلة الثالثة: بكالوريا+8 تتوج بشهادة الدكتوراه ويضمن هذا التكوين تعميق المعارف ضمن التخصص.

د – الوصاية (الاشراف):

تعتبر الوصاية " Tutorat" أحد المستحدثات الجوهرية في اطار فلسفة نظام (ل.م.د) و التي تهدف إلى تحسين نوعية تكوين الطالب بإعلامه وتوجيهه للرفع من قدراته وامكانية مشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم حجم العمل الشخصي؛ وعليه فالوصاية

عبارة عن فضاء حوار بين الطلبة والأستاذ الوصي تقدم فيه اجابات مناسبة عن كل التساؤلات التي يمكن أن تواجههم في مسارهم التعليمي أو التكويني.[1]

لإنجاح هذه المهمة الشاقة والنبيلة في نفس الوقت، وقصد تحقيق كفاءة عالية ومردودية كبيرة يجب على الأستاذ الوصي تنظيم حصص دورية على مدار الموسم الجامعي مع الطلبة يتناول فيها المحاور التالية وفقا للتسلسل المقترح التالي:

1 – شرح نظام (ل.م.د) للطلبة والنظام البيداغوجي الجديد، والتأكيد على مفهوم نظام الوصاية وضرورته لإنجاح هذا النظام باعتباره آداة عصرية لتفعيل التأطير البيداغوجي في الجامعة، ومن خلال هذا المحور يجب على الأستاذ الوصي أن يرغَب ويشجع الطلبة على حضور لقاءات الوصاية، وأن يزرع ويوسع مجال الثقة بينه وبين الطلبة.

2 – تقديم النظام الداخلي المعتمد في الكلية للطلبة وتعليمهم على اكتساب المناهج العلمية السليمة لمراجعة الدروس وتحضير الامتحانات قصد التأقلم مع نظام سيرها.

3 – التعريف بطريقة التوجيه والتقييم في نظام (ل.م.د)، وهنا يجب على الأستاذ الوصي الاستماع بكل اهتمام لانشغالات ومشاكل الطلبة والسعي لحلها وذلك عن طريق تعريف الطلبة بمختلف الوسائل التقنية المساعدة على التعلم والبحث وتشجيعهم على استعمالها.

4 – شرح مختلف الشعب والمسارات والتخصصات المفتوحة على مستوى الكلية ومن خلال هذا المحور يجب على الأستاذ الوصي أن يؤكد على أهمية اكتساب الطلبة المنهجية السليمة في العمل الشخصي وحثهم على تعلم اللغات الأجنبية وتزويدهم بأفضل الطرق لاكتسابها في أسرع وقت وبشكل سليم.

[1] Www. Univ-ecosetif.com/Article-165.html

5 – مساعدة الطلبة على الاستفادة والتقرب من مختلف الخدمات والفضاءات الجامعية وتمكينهم من كل أدوات البحث والحصول على المراجع الخاصة في المكتبة وكذا الاستعمال الصحيح والعقلاني للأنترنت وتشجيعهم على العمل الجماعي وتوجيههم لأفضل السبل لإنجاحه والعمل على اقناعهم بتقبل قرارات اللجان والهيئات الرسمية على مستوى الكلية.

6 – اعلام الطلبة بحقوقهم من خلال الاطلاع على أوراق الامتحانات ومراقبتها والحصول على الاجابة النموذجية، وتحضير الطلبة لتلقي نتائج الامتحانات وتقبلها.

7 – اعلام الطلبة بضرورة تقبل القرارات من الهيئات المختلفة في الكلية والجامعة، ومحاولة تحديد مواطن الضعف لديهم والعمل على معالجتها ومتابعة نتائجهم الدراسية وتقديم التشجيع والدعم المعنوي لهم.

8 – تزويد الطلبة بالبرمجيات المساعدة على حل المسائل العلمية ومساعدتهم على اقامة المشروع المهني.

9 – توجيه الطلبة لحسن الاستماع والتركيز من أجل التعلم، وتزويدهم بالمنهجية الملائمة لتدوين الأفكار وإدارة الوقت وتسهيل اتصالاتهم مع الأوساط المهنية.[1]

ولقد استعملنا هذا المصطلح المهم بالنسبة لهذه الدراسة لما له من أهمية في نوعية التعليم والتكوين في ظل نظام (ل.م.د).

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، القرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتعلق بكيفية ترتيب الطلبة – القانون المتعلق بتوضيح مهمة الاشراف وتحديد كيفيات تنفيذها، العدد 01، 05 محرم عام 1430هـ الموافق لـ 06 يناير 2009.

هـ – الأستاذ الجامعي:

تحتاج المؤسسة الجامعية لأداء وظيفتها إلى عنصر ذي أهمية كبيرة، يتمثل في الأستاذ الجامعي، الذي يعد "حجر الزاوية في العملية التعليمية"، وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة ومسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة. [1]

فالجامعة لا تضع الخبرة بواسطة الهيكل الاداري والتشريعات فحسب، بل لا بد أن تجمع في مدرجاتها ومخابرها عددا من المدرسين والباحثين، الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا أو بمجرد نقل الخبرة الموجودة في البلاد الأجنبية، ولكنهم يتعاونون معهم على اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام تلك المعلومات وتمثيلها واعادة صياغتها وتطويرها وفق معطيات الواقع الوطني.[2]

ويعرَف الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس في الجامعة على أنه: " الفرد الذي يحمل درجة دكتوراه أو ما يعادلها واستثناء من يحمل درجة ماجستير، ويعين في الجامعة برتبة جامعية كأستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ متعاقد، ويعتبر عضو هيئة التدريس الدعامة الأساسية الكبرى في قوة الجامعة ومستواها ونوعيتها وسمعتها.[3]

وأساتذة الجامعات يقومون بدورين في آن واحد:

الدور الأول: ويتمثل في القيام بالتدريس لطلبة الجامعات في مختلف مراحل التعليم الجامعي.

---

[1] فضيل دليو وآخرون، اشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، ط1، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 2001، ص.ص.79 – 91.

[2] محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص. 197.

[3] عبد الرحمان برقوق، " عضو هيئة التدريس وأخلاقيات وادبيات الجامعة"، مجلة مخبر أبحاث في اللغة والآداب الجزائري، عين مليلة، 2005، ص. ص. 50 – 65.

الدور الثاني: يتمثل في القيام بالبحوث العلمية لأجل تقدم العلم وترقيته، والأستاذ الجامعي الكامل هو الذي يجمع بين وظيفة التدريس في وقت واحد[1]، كما نجد الأستاذ الجامعي أيضا رجلا اداريا، توكل إليه مهمة ادارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي، حيث نجده مثلا رئيس قسم، أو عميدا للكلية أو رئسا للجامعة.

هذا ويبقى الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس، كما يرى "جون ديوي": "هو ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، فهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة."[2]

و – الطالب الجامعي:

يعرف الطالب الجامعي على أنه: "شخص سمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية، بشقيها العام والتقني إلى الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول على الشهادة، إذ أن للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم وذوقه ويتماشى وميله".[3] ويعتبر الطالب الجامعي أحد العناصر الأساسية الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، ويمثل عدديا الفئة الغالبة في المؤسسة الجامعية، فمن خلال التكوين الجامعي الذي يتلقاه خلال سنوات دراسته في الجامعة يتمكن هذا الأخير من تطوير قدراته

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعيةن الجزائر، 1992، ص. ص. 72 – 73.

[2] محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص. 197.

[3] رياض قاسم، "مسؤولية المجتمع المعلم العربي، منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي"، مجلة المستقبل العربي، العدد 193، بيروت، 1995، ص. 85.

واستعداداته الشخصية، وتنمية مهاراته بهدف التحصن بالمعرفة اللازمة في حياته العملية اللاحقة لحياته الجامعية.

ولعل أفضل الطرق التعليمية التي توفر للطالب الجامعي ذلك، هو أن يكون محور العملية التدريسية، مما يسمح له باكتشاف المعرفة بنفسه عن طريق قيامه بأنشطة ذاتية موجهة في المواقف التعليمية، والطالب الجامعي الذي يصبح بعد نهاية دراسته الجامعية خريجا جامعيا، يتجه لتطبيق معارفه ومهاراته المكتسبة في سوق العمل وخلال الحياة المهنية، التي من المفروض أن تكون وجهته القادمة في مشوار حياته العملية.

ويتضح مما سبق، أن المنظومة التعليمية أشبه ببناء هرمي ينبغي أن تعمل بطريقة ديناميكية مرنة، فعطاء ومتانة المراحل اللاحقة يتوقف على مدى صلابة الأسس التي وضعت في المراحل السابقة، كما يجب احترام شخصية الطالب واختياره للتخصص الذي يرغب في دراسته، فهو في مرحلة عمرية تجعل من الاختيار جزء من شخصيته وميزة تجعله مسؤولا في المراحل اللاحقة.[1]

[1] محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص. ص. 192 – 194.

ثانيا: المقاربة النظرية للموضوع:

تعتبر النظرية اطارا مرجعيا وفكرا استنباطيا منظما يفسر الظواهر المتمثلة أمام الباحث منطلقا من الواقع ليعود إليه في نسق علمي مترابط بعد عملية تجريدية لمعالجته، وذلك تبعا لنوعية الظاهرة في حد ذاتها وربطها بالسياق الفكري والنظري الذي تتفاعل وتتحرك فيه، فالصفة الهامة للمعرفة العلمية هي الصفة النظرية أي ارتباطها بنظرية أو اطار نظري.

ومن هنا كان العمل على تحديد جزء للنظريات السوسيولوجية التي عالجت التعليم العالي والجامعة كل حسب رؤيته، وعليه فإن النظرية بمحتوياتها قد تفيد في رسم واقع عن الجامعة الجزائرية لكن دون اسقاط هذه النظريات بحذافيرها على واقعنا، لأن لكل مجتمع خصائصه ومميزاته التي يتميز بها.

لذلك سنحاول في هذه الدراسة مقاربة موضوع التعليم العالي من خلال عدد من الأطر النظرية التي تبدو لنا ذات قيمة معرفية وعلمية لما تتميز به من رؤى تجاه التعليم وذلك على النحو التالي:

1 – المقاربة الوظيفية:

إن الفكرة الأساسية التي ينطلق منها هذا الاتجاه هي اعتبار المجتمع نسقا اجتماعيا مترابطا داخليا يشعل نظما متداخلة ومترابطة ببعضها البعض، ينجز كل منهما وظيفة محددة من خلال تفاعلها فيما بينها باعتبارها مكونات النسق الاجتماعي العام. ومن ثم لكي نفهم أي نظام من نظم المجتمع (الأسرة، التعليم، ...)، فإنه يجب النظر إليه في علاقته بباقي النظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق وفحصه في ضوء الوظيفة التي يقوم بها. وفقا لهذا المعنى فإن الوظيفة تعني التأثير الذي يحدثه الجزء في الكل وفي كل الأجزاء المكونة للكل.

وانطلاقا من هذا الطرح، فإن الأنظمة الفرعية للمجتمع كالنظام التعليمي لا يتم فهمه وتحليله إلا من خلال وظيفته في تحقيق التضامن أو التكامل الداخلي بين مكونات المجتمع وباعتباره يلعب دورا أساسا في البناء الاجتماعي ككل ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية اقتصادية كانت أو سياسية أو ثقافية أو دينية ويحافظ على استمرار النسق. فقد ساهم رواد هذا الاتجاه أمثال (دوركايم، ماكس فيبر، روبرت ماكيفر، بارسونز) بتحليلاتهم في دراسة النظام التعليمي بمختلف أنساقه بما في ذلك الجامعة. ولقد تعرض رواد هذا الاتجاه لدراسة الجامعة من خلال التركيز على دورها ووظيفتها الأساسية في المجتمع تلك الوظيفة التي تتحدد من خلالها أهمية هذه المؤسسة، وفي ضوء هذا الاهتمام سيتم عرض أهم الأفكار التي جاء بها مفكرو هذا الاتجاه.

أ – إميل دوركايم: E.Durkheim

يعتبر دوركايم أول من مثل جهود علماء الاجتماع في بلورة الاتجاه الاجتماعي في مجال التربية والتعليم، وتكشف لنا تصوراته وآرائه أنه لم يركز على دراسة الجامعة بصفة أساسية بقدر ما جاءت كتاباته لتعبر عن أهمية نظام التعليم ووظيفته في نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر وتحقيق التجانس له[1]. فالمجتمع يستطيع أن يبقى إذا ما وجدت بين أعضائه درجة معقولة من التجانس، ويؤكد على ضرورة جعل التعليم تخصيصا لتوفير التنوع والاختلاف الذي يقوم عليه التكامل في المجتمع وذلك عن طريق اكساب الأفراد المهارات النوعية الضرورية اللازمة للمهنة التي سوف يقومون بها في المستقبل لتحقيق مبدأ تقسيم العمل، الأمر الذي من شأنه خلق تعاون وتضامن في الحياة الاجتماعية للأفراد.

ويعتقد دوركايم أن سوسيولوجيا التربية يمكن أن تناط بالوظائف التالية:

[1] السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الاشعاع، القاهرة، 1998، ص 90.

– تحديد أهداف ووظائف التعليم باعتباره ظاهرة اجتماعية تشكل موضوعا للدراسة السوسيولوجية.

– البحث المقارن بين النظم التعليمية المختلفة.

– اعتبار الأسرة والمدرسة نسقين اجتماعيين متكاملين للتنشئة الاجتماعية.

– تحديد العلاقة بين التعليم والتغير الاجتماعي والثقافي، حيث يعتبر دوركايم أن التغيرات الثقافية والاجتماعية في المجتمع تحدث فقط عندما تتغير الانساق التربوية.

حرص دوركايم على فكرة عدم وجود نمط تعليمي وحيد ونموذجي لكل الناس، فاختلاف الحاجات الاجتماعية من مجتمع إلى آخر تلعب دورا أساسيا في تشكيل محتوى البرنامج التربوي المعتمد، معتبرا بذلك ان الظاهرة التعليمية هي ظاهرة ديناميكية متغيرة. كما أكد على دور التعليم في خلق التخصصات العلمية والأكاديمية والمهنية التي يتطلبها بناء المجتمع الحديث، مما جعله يؤكد على جعل التعليم يتسم بالتخصص لتوفير مجالات التنوع والاختلاف التي يقوم عليها تكامل المجتمع[1].

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن المؤسسة الرائدة في جعل التعليم تخصصيا، هي الجامعة باعتبارها المؤسسة الوحيدة التي بإمكانها تكوين مهارات عالية التخصص، وفي هذا السياق طرح دوركايم تصوره عن عدم وجود شكل تربوي نظري أو عملي تتفق عليه وتقره جميع المجتمعات. لأن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص يحتاج إلى تنوع أنماط التربية وتتعدد بتعدد المجتمعات المختلفة، وتختلف باختلاف الأساليب النظرية والممارسات العملية في المجتمع الواحد.

[1] نيكولا تيما شيف، نظرية علم الاجتماع – طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة، محمد الجوهري، محمد علي محمد والسيد الحسينيي، دار المعارف، القاهرة، ط6، 1980، 338–339.

كما يرى أن الاختلاف في الظروف الاجتماعية والثقافية والدينية تلعب دورا كبيرا في تنوع البرامج التربوية والتعليمية التي توجد في المجتمعات. والتربية في نظره ليست ظاهرة

[1]– نيكولا تيما شيف، نظرية علم الاجتماع – طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة، محمد الجوهري، محمد علي محمد والسيد الحسينيي، دار المعارف، القاهرة، ط6، 1980، 338–339.

استاتيكية بل هي ظاهرة ديناميكية متحركة، والمدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي تستطيع بواسطتها المجتمعات أن تغير وتتغير، وتتحول من أشكالها البدائية إلى أشكالها المتحضرة[1].

وبما أن المدرس هو حجر الزاوية في المدرسة فقد أشار دوركايم في معرض تحليلاته عن النظام التعليمي، للحديث عن أهمية دور المدرس في العملية التعليمية، وكممثل للدولة والقيم الأخلاقية بالمجتمع. إذ أن دوره يتطلب التأكيد على القيم والمبادئ الأساسية ومساعدة التلميذ على اكتسابها[2].

ب – ماكس فيبر M.weber

يعتبر ماكس فيبر من المؤسسين الأوائل لعلم الاجتماع، والعديد من فروعه المتخصصة لذا تعددت إسهاماته السوسيولوجية. ومن بينها دراسته للمؤسسات العلمية خاصة رؤيته للجامعات هذه الرؤية التي تعكسها خبرته كأحد أساتذة الجامعة، حيث قام فيبر بدراسة وتحليل عدة قضايا تخص الجامعة والمشكلات التي تواجه نظام التعليم العالي في ألمانيا بصفة عامة، ومن أهم هذه المشكلات مشكلة الحرية الأكاديمية، مشكلة العلاقة بين الجامعة والدولة وخاصة في عهد الإمبريالية الألمانية مشيرا إلى الكثير من القيود التي

[1] عبد الله بن عايض سالم الثبتي، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002، ص 39–40.

[2] حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص. 129.

تفرض على أساتذة الجامعات وجعلهم تحت الإجراءات السياسية البوليسية. ودور الأستاذ الجامعي والجامعة واهتمامها بالقضايا السياسية، وما يعرف بتسييس الجامعة. وقضية الحياد الأخلاقي والمسؤولية المهنية لأساتذة الجامعات.[1]

وركزت كذلك معالجته للتعليم على التحليلات المقارنة لنظام التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومن أهم المسائل والمظاهر البنائية الوظيفية للجامعات في كلا البلدين مشكلة العملية التعليمية وطرق التدريس الجامعي ونوعية الحياة الجامعية للطلاب.

وقرر ماكس فيبر في تحليلاته أيضا ان تمارس الجامعة دورها ونشاطاتها التعليمية بعيدا عن سلطة الدولة ورقابتها وهذا يدعوا إلى ضرورة الأخذ بمطلب استقلالية الجامعة. وتعد مشكلة الحرية الأكاديمية – إذن– من أهم المشكلات التي عالجها فيبر، لأنه وحسب رأيه تعد مشكلة ترتبط بها معظم المشكلات الأخرى. لذا حاول أن يبرز وجهة نظره في رؤية سوسيولوجية تحليلية مقارنة فأثار عدة تساؤلات هامة حول طبيعة اهتمامات أساتذة الجامعات، وما نوعية التفسيرات والآراء المطروحة حول اهتماماتهم المهنية والأكاديمية؟ حيث يؤكد أن القضية الأساسية، لا تكمن في طبيعة اختلاف المعتقدات السياسية والدينية أو نوعية الآراء، سواء كانت راديكالية أو محافظة قد تمنع بطريقة أو بأخرى الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي. ويحد منها بقدر ما هي وجوب الاهتمام بالقضايا الأخرى، أو الأسئلة التي قد تثار عن مدى واقعية مشكلة الحرية الأكاديمية ألا وهي أن الأستاذ الجامعي يجب أن يكون حاضر الذهن دائما، ليعرف متى يكون مسؤولا رسميا، عندما يحاضر على العامة أو يدلي بتصريحاته أو أرائه لوسائل الإعلام. وهذا يختلف عما يقوم به في قاعات التدريس

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991، ص 94.

بالجامعة، وطبيعة أرائه وأفكاره التي تعتبر فقط كوسيلة أساسية لتوصيل المعرفة الحقيقية للطلاب، دون فرض آراءه واتجاهاته وتصوراته لقضايا معينة بعيدة عن موضوعات التدريس والمسؤولية المهنية والأخلاقية الأكاديمية الحيادية للوظيفة الأساسية بالجامعة[1].

ومن ناحية أخرى عرض فيبر بعض الأفكار العامة، لمستقبل المهنة الأكاديمية والتقدم التكنولوجي وعمليات التحديث البنائي والوظيفي، لأدوار الجامعة في المجتمع، وقضية الديمقراطية الأكاديمية سواء للأساتذة أو الطلاب. ومشكلة الحيادية الأخلاقية والموضوعية العلمية والأكاديمية ومسؤوليات الأستاذ الجامعي وحقوقه، وغير ذلك من المشكلات التي مازالت مركز اهتمام العديد من المهتمين بدراسة قضايا التعليم العالي، ومشكلات الجامعات الحديثة.

جـ – روبرت ماكيفر:

يعتبر روبرت ماكيفر أحد علماء الاجتماع الأوائل الذين حاولوا دراسة الجامعات من منظور سوسيولوجي، حيث قام بالتركيز على مشاكلها في العصر الحديث. وذلك من خلال إعطاء تفسيرات حول الجامعات والمؤسسات الأكاديمية ووظيفتها المركبة في المجتمع.

وتعتبر مشكلة الحرية الأكاديمية أحد أهم المشكلات التي اهتم بدراستها وتحليلها، أين أشار بوضوح إلى مكونات قضية الحرية الأكاديمية بالجامعات فميز بين ثلاث أبعاد رئيسية لها وهي:

– **البعد الوظيفي:** وهو معرفة مدى حرية الجامعات وأعضاء الهيئة الأكاديمية بها في ضوء دورهم المهني والأكاديمي، وفي تحديد العمليات التدريسية والبحثية. واختيار أفضل الطرق والوسائل لسير العملية الأكاديمية، حتى تؤدي دورها بصورة أكثر فعالية وكفاءة.

– **البعد الأكاديمي والمهني:** ويرتكز هذا البعد على توضيح مدى اهتمام الجامعة وأعضائها على استمرارية واتصال المعرفة، تلك الوظيفة التي تخدم المجتمع المحلي ومن الصعب

[1] المرجع السابق، ص 101.

تقدير أبعادها الإيجابية على نحو قاطع لأنها تمتد لتشمل المجتمع الأكبر والحضاري والجنس البشري.

– **البعد النظامي:** وهو ما يوضح طبيعة حق الجامعة وهيئتها الأكاديمية في إنجاز الغرض الأساسي لوظيفتها نحو ضمان حق المساواة الليبرالية لقضية الحرية، وذلك الحق الذي لا يقل أهمية عن وظائف الجامعة في البحث عن المعرفة واستمرارية تجديدها[1].

من خلال الأبعاد الثلاثة التي طرحها "ماكيفر" نلاحظ مدى واقعية وعمق تصوراته عند دراسة مشكلة الحرية الأكاديمية في الجامعات. ويأتي اهتمام "ماكيفر" بهذه المشكلة من خلال تأكيده على أهمية حقوق الجامعة وأعضائها الأكاديميين، وإلى ضرورة تهيئة الجو العلمي والأكاديمي المناسب الذي يؤدي لزيادة فاعلية الجامعة وإنجاز وظائفها في المجتمع وكذلك تأكيده المستمر على حق الأستاذ الجامعي في الحصول على الحرية الأكاديمية بكل معانيها ليتحمل مسؤولياته نحو المجتمع والحضارة.

د – تلكوت بارسونز T.Parsons

انطلاقا من أفكار بعض رواد علم الاجتماع أمثال (دوركايم وماكس فيبر) قدم بارسونز نموذجا آخر، يعبر عن أرائه وتحليلاته الوظيفية عن الجامعات والتعليم بصفة عامة في إطار نظريته العامة عن النسق والفعل الاجتماعي، حيث يرى أن التعليم يحدد أنواع الالتزام فالتعليم الأولي يؤكد الالتزام بتشرب واستدماج القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي والجامعي فيساعد على تحديد نمط الدور التخصصي الذي يشغله الفرد في مرحلة الرشد[2].

وقد ظهرت اسهامات بارسونز حول الجامعة في أحد أعماله السوسيولوجية وهي مؤلفه عن "النسق الاجتماعي"، حيث بيّن أن الجامعة "ليست فقط مكانا للتدريس أو الذي

[1] المرجع السابق، ص 94

[2] المرجع السابق، ص 106.

يطلق عليه بالتعليم العالي ولكن لها أيضا مجموعة متنوعة من الوظائف القيمة، وعلاوة على ذلك لها وظائف أخرى مثل وظيفة البحث أو ما يسمى تطوير وتقدم المعرفة"[1].

ومن خلال هذا التعريف للجامعة نلاحظ اهتمام بارسونز بوظيفتها في المجتمع، إذ يعتبرها التنظيم الأم الذي يغذي جميع المؤسسات أو التنظيمات الأخرى بالكوادر الفنية والمهنية الأكاديمية.

أما عن وظيفة الجامعة بالنسبة للنسق الاجتماعي فيتم تحقيقها من خلال انتظام السلوك البشري وتقنينه واستيعاب توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار الاجتماعية التي يشغلها الأفراد. واعتبر بارسونز أيضا أن الجامعة تمثل جزءا من الجوانب المعرفية للمجتمع وللبنيات الاجتماعية الثقافية، حيث اهتم بالجماعات المهنية التي تعمل في الجامعات، مركزا على أهمية التدريب المهني والفني باعتبارهما أساس تطوير الكفاءات المعرفية، كما أكد على أهمية التخصص الأكاديمي وعلى أهمية العلاقة بن العملية التعليمية وأنشطة البحث العلمي. فالجامعة تعتبر بمثابة تنظيم أكاديمي يشبه المجتمع المحلي المتماسك (نسق فرعي) والذي عليه تأدية وظائف في المجتمع. أي أن الجامعة كنسق اجتماعي رسمي تكون في حالة تفاعل واعتماد مع المجتمع ونظمه الاجتماعية الأخرى، كما أنها تخدم أهداف تربوية عامة للمجتمع[2].

كما حاول بارسونز أن يعرض نظام الجامعات الأمريكية، وطبيعة وظائفها المتعددة في المجتمع، فنجده يركز على خاصية التخصص كإحدى السمات العامة، التي يتصف بها المجتمع الحديث، حيث يعتبر التخصص هو المحك الأساسي، الذي عن طريقه يمكن فهم طبيعة التباين بين المستويات المهنية الأكاديمية بالجامعات، وتحليل العمليات البنائية

---

[1] المرجع السابق، ص 103.

[2] فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1997، ص 264. فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1997، ص 264.

الديناميكية بها. ويؤكد على أهمية التكامل بين تلك التخصصات المهنية والأكاديمية، عن طريق ما يسمى بعمليات الاتصال التنظيمي المهني بالجامعات، ويشير إلى أهمية إثراء هذه العملية، باعتبارها العامل الأول، الذي يؤدي إلى استمرارية وجود هذه الجامعات والاهتمام بالنواحي التعليمية المتخصصة في كافة مراحله، وخاصة مرحلة الجامعة لما تضمنه هذه العملية من تطوير للتعليم والرقي بمستويات البحث العلمي.

ولم تقتصر تصورات بارسونز ورؤيته السوسيولوجية، على تناوله لقضايا التعليم العالي وتفسيره لها في ضوء تصوراته العامة لعمليات التغيير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، التي تحدث في المجتمعات التي عملت على إظهار العديد من التغيرات البنائية والوظيفية للجامعات ودورها في المجتمع، بل حاول أن يلقي الضوء على التصورات المستقبلية التي يمكن ان تواجه قضايا التعليم العالي ككل، في إطار التطورات العلمية او ما يسمى بالثورة التعليمية. ووضح طبيعة أنساق التعاون العلمية والبحثية، بين الجامعات والمؤسسات الصناعية والتجارية، من خلال ميكانيزمات التكامل بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية[1].

قدم لنا هذا الاتجاه معالجة للتعليم والإصلاح التعليمي من مبادئ وافتراضات وظيفية وذلك باعتبار التعليم من متطلبات الوظيفية للمجتمع من اجل أن يحافظ على استقراره وتوازنه، فالتوازن إذن كما هو معروف لدى هذه النظرية هو الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسة من أجل تحسين الكفاءة لتحقيق أهدافها التي تتوقف على ملاءمة الوسائل للغايات.

فالنظام التعليمي باعتباره نسقا فرعيا من نظام اجتماعي أكبر ينحو نحو التوازن، ويتصف باتفاق أعضائه وإجماعهم، ويتطور مع تطور المجتمع او للتكيف مع ما قد ينشأ من تناقضات وظيفية أو انحدار في مستوى أداء الوظائف ومن المسلم به أنه يتحول إلى

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 119.

صيغ عصرية وعقلانية تتغير حاجاتها، ومن ثم يتعين على أنظمة التعليم التلازم مع هذا التغير، ويتحدد توقيت إصلاح التعليم واتجاهات هذا الإصلاح بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن في نظام ينزع بطبيعته إلى استعادة التوازن ويمارس تأثيرا وتبديلا في انساق فرعية أخرى[1].

2- المقاربة الماركسية.

تمثل الماركسية تأليفا بين ثلاثة مصادر فكرية هامة هي: الفلسفة الألمانية، المثالية الاشتراكية الفرنسية، الاقتصاد السياسي الانجليزي، ولقد تم هذا التأليف استنادا إلى الفكر الجدلي والممارسة السياسية والنظرية الاقتصادية الكلاسيكية، وحينما بدأ ماركس في صياغة أفكاره، بدت الماركسية أول نظرية اجتماعية تستند إلى الدور الهام الذي يمكن أن تلعبه طبقة البروليتاريا. كما أبرزت الماركسية دور الصراع الطبقي، في إطار عملية تاريخية شاملة بقدر ما تشخص الحاضر وتتنبأ بالمستقبل.[2] هي أفكار تناول من خلالها أصحاب هذا الاتجاه، دراسة لمختلف الأنظمة الاجتماعية، بما في ذلك النظام التعليمي، الذي تشكل الجامعة أحد أهم روافده، وذلك انطلاقا من الافتراض الأساسي، الذي تستند إليه هذه النظرية، وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الانتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي، بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم. وان هذا التأثير هو المحدد الأساسي، في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما، بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه، ومن ثم فإن مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي، يتحدد بناءا على وضعهم الطبقي ليصبح التعليم بذلك أداة للتصنيف والانتقاء ولإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها،

[1] شبل بدران وكمال نجيب، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص 190.

[2] السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1985، ص. 4.

كما يقوم النظام التعليمي بإعادة انتاج الطبقات ماديا (عدم تكافؤ الفرص في الثروة والدخل) وثقافيا (اتجاهات وقيم أعضاء الطبقات المختلفة) بمعنى أن النظام التعليمي، يقوم بتحويل الميزة أو القوة الاقتصادية الموروثة إلى طبقة اجتماعية تكون أكثر قبولا، والمجتمع الرأسمالي دليل على هذا الدور، الذي يقوم به النظام التعليمي في إنتاج إيديولوجية الطبقة الرأسمالية، وبهذا يكون التعليم أداة من أدوات استمرار سيطرة الطبقة الرأسمالية، وإنتاج ايدولوجيتها ليتم الحفاظ على الوضع القائم، لينتهي الأمر بالطبقة الفقيرة، لتترك مصيرها ومستقبلها للمؤسسات التعليمية، بما فيها الجامعة لتحدده، وبذلك يكون فقرها والتفاوت الطبقي مشروعا، رغم ترويج النظام التعليمي لمبدا تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم.

إن أصحاب الاتجاه الماركسي ينظرون للنظام التعليمي، على أنه ليس مجرد استجابة للمتطلبات الوظيفية للنسق الاقتصادي، بل يؤكدون بأن له وظيفة أساسية، في الصراعات الاجتماعية حول المكانة الاجتماعية في الثروة والدخل. وعليه ارتبطت رؤية أصحاب هذا الاتجاه في تحديد وظيفة التعليم بفهم عدد من القضايا منها: طبيعة المجتمع والحياة الاجتماعية بصفة عامة في سؤال مفاده[1]: كيف يشكل البناء الاجتماعي النظام التعليمي؟ وينشق عنه سؤال آخر هو: كيف يوفر نظام التعليم علاقات القوة التي تتطلبها استمرارية النظام الرأسمالي؟

والإجابة على هذه الأسئلة، تتمثل في آراء العديد من المفكرين من بينهم صمويل بولز، هربرت غينتز، لويس ألتوسير، وبورديو وجون كلود باسرون.

أ- صمويل بولز وهربرت غينتز. (Samuel BOWLES and Herbert gintis)

لقد كتب عالما الاقتصاد الأمريكيين، صمويل بولز ورفيقه هربرت غينتز، سلسلة من المقالات شكلت نقدا شاملا لرأي الاتجاه الوظيفي المتعلق بدور التعليم في المجتمع الرأسمالي وذلك انطلاقا من نظرية الصراع، التي تضع الطبقة الاجتماعية مباشرة، في بؤرة

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 148.

تحليلها للنظام التعليمي حيث أكدا على أن النظام التعليمي، ليس فقط نتاجا للسيطرة الرأسمالية، لكنه تسويه على الرغم من عدم عدالتها بين مصالح الطبقات الاجتماعية المهيمنة والطبقات المهيمن عليها، وحصيلة هذه التسوية يحدد واقع الصراع بين الطبقات الاجتماعية، ويعتبر العمال مشاركون فاعلون في النضال.

واكد أيضا على أن التعليم، هو الذي يقوم بدور زيادة الانقسام الاجتماعي للعمالة وذلك من خلال غرس الاتجاهات وأساليب السلوك، التي تتوافق مع خصائص قوة العمل المطلوبة في المجال الاقتصادي والتقسيم الرأسي للعمل. وان التفرقة الاجتماعية، نقلت من جيل إلى آخر عن طريق الاختلافات المرتبطة بالطبقية في الأسرة، لأن قدرة الفرد للحصول على وضع الاقتصادي يرتبط أساسا بالوضع السوسيو– اقتصادي للأسرة، التي ينتمي إليها فأبناء الطبقة العاملة الذين يفشلون أكاديميا يميلون إلى قبول فشلهم، ويرى أبناء الطبقة الوسطى على أنه شيء شرعي، وعليه يسهم النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي، في استمرار النظام الطبقي، حيث كلما ارتفع الوضع الطبقي لأسرة الفرد، كلما زادت فترة بقائه في النسق التعليمي، وبالتالي ترتفع فرصة الحصول على مؤهلات أعلى، وعن طريق المدرسة المتجاوبة مع العلاقات الاجتماعية الهرمية في مكان العمل.[1] وذلك لأن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة، قد صممت بحيث تكون مناظرة لمثيلاتها في المصانع والحقول الانتاجية، وذلك حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة والتي تتفق مع بيئة العلاقات الاجتماعية في سوق العمل.

وبناءا على ذلك طرح باولز وغينتر ما يطلق عليه، مبدأ التماثل بين التعليم والعلاقات لاجتماعية للإنتاج، أي بين العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التعليمية والعلاقات الاجتماعية في مواقع العمل، وكيف أن هذا التماثل يعد عنصرا أساسيا في توريث عدم

[1] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 159

العدالة واللامساواة وأول أشكال التماثل، هو الأجر الذي يعد بمثابة الحافز للسلوك في مواقع العمل، ودرجات الامتحان في المدرسة[1].

وباختصار يرى بولز وغيتنز، أن نظام التعليم الأمريكي، قد تم تنظيمه ليعطي متطلبات استمرارية، وإعادة انتاج المجتمع الرأسمالي المستغل، وأن دور النسق التعليمي، يتمثل توفير قوة العمل اللازمة لسد احتياجات الاقتصاد الرأسمالي واستمرارية وجوده.

ب- لويس التوسير.(LOUIS Althusser)

لقد قدم "التوسير" رؤية نظرية، استندت إلى القضايا العامة للماركسية في تحليله لوظيفة التعليم في المجتمع الرأسمالي، باعتباره –التعليم- مكون من مكونات البناء الفوقي، الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، ومن ثم فإن نظام التعليم يعكس علاقات الإنتاج، بل ويخدم مصالح الطبقة الرأسمالية هذه الطبقة التي تحتاج المهارات الضرورية اللازمة لكفاءة قوة العمل. وإعادة إنتاج ايدولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها، وبذلك يتم ضمان توفير قوة العمل اللازمة واكتسابها الكفاءة التكنولوجية من جهة ومن جهة أخرى تخضع للطبقة الرأسمالية، وعليه فإن دور النظام التعليمي في المجتمع هو إعادة إنتاج قوة العمل التي تتطلبها الطبقة الحاكمة[2]

وفي رؤية "ألتوسير" للعلاقة بين التعليم والدولة، يقر أن إعادة إنتاج قوة العمل، لا تتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة، لعملية الإنتاج فحسب، بل تتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيدولوجية الطبقة الرأسمالية، هذا الخضوع الذي يتشكل من خلال عمل أجهزة الدولة الأيدولوجية التي تشمل وسائل الإعلام والقانون والنظام التعليمي، حيث تعمل على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، وغرسها في عقول الأفراد، من خلال وعي طبقي زائف، تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة، وهكذا يلعب النظام التعليمي دورا هاما

[1] شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط الثانية، 2003، ص 18.

[2] المرجع السابق، ص 151.

في هذا الخضوع، لأن دوره لا يتحدد فقط في نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة، بل يقوم أيضا بإعادة انتاج الاتجاهات والسلوك، التي يتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالي، فهو يعلم العمال كيف يتقبلون الاستغلال من ناحية، ويقوم من ناحية أخرى بتعليم المديرين رجال السياسة كيفية ممارسة السيطرة وحكم قوة العمل باعتبار هؤلاء أداة الطبقة المسيطرة[1]

فالتعليم في المجتمع الرأسمالي ليس حرا، ولكنه ميكانزيم من ميكانيزمات الضبط والسيطرة التي تستخدمها الطبقة الحاكمة، وعلى حد تعبيرا التوسير خادم لألة الدولة.

جـ – بيير بوردبو وجون كلود باسرون. (Pierre Bourdieu et Jean claud passeron.)

لقد قدم بيير بورديو وجون كلود باسرون، دراسة عن إعادة الانتاج والمجتمع والثقافة محاولة لوضع النظام التعليمي، بمختلف مؤسساته بما فيها الجامعة في إطارها الطبيعي من بناء علاقات القوة، والمقولة الرئيسية لهما هي: أن المؤسسات التعليمية في كافة المجتمعات تقوم بتوليد علاقات القوة، وتعتبر عملية إعادة الإنتاج وظيفة لعمليتين هما:

– فرض معاني ثقافية بعينها، والأدوات المستخدمة للفرض هذه المعاني.

– تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتبادل لها، على الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأسمال ثقافي، ولهذا ترجم عدم تكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي[2]

إن النظام التعليمي، يقوم بمهمة انتقاء اجتماعي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية، بما فيها الجامعة كنشاط فني له قواعده وأساليبه، تستخدم لمساندة الصفوة الاجتماعية، للحصول على القوة بواسطة النجاح

[1] حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 153.

[2] المرجع السابق، ص 162.

التعليمي وتمارس المؤسسات التعليمية وظيفتها في الاختيار الاجتماعي بتفوق كبير بحيث تحظى بالقبول والتأييد من طرف أفراد المجتمع، لأن النظام التعليمي يعمل على تحقيق "إعادة الانتاج الثقافي" وذلك بنقل ثقافة الطبقة المسيطرة لتضمن لها الاستمرارية والهيمنة الفكرية. لأنها تملك القدرة على فرض أفكارها وتصوراتها، باعتبارها شرعية ونماذج مثلى للتصرف، ومن ثم يجب اتخاذها أساسا للمعرفة في المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، ويشير "بورديو" للثقافة المسيطرة باعتبارها "رأسمال ثقافي يتحول من خلال التعليم إلى ثروة وقوة[1]. وهذا التحول لا يتم توزيعه بصورة متساوية، على أفراد المجتمع لأنه يرتبط بالتباينات الطبقية، والتي تنعكس بدورها في مستويات التحصيل الدراسي، حيث أن أبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح، أعلى من أبناء الطبقات الأخرى، بحكم تنشئتهم الاجتماعية في إطار الثقافة المسيطرة وبالتالي امتلاكهم رصيدا أوفر من المعارف والخبرات والمعايير والقيم الخاصة بهذه الثقافة السائدة في المجتمع والنظام التعليمي، بصفة خاصة والتي يقوم بتدعيمها.

لقد حاول "بورديو وباسرون" تفسير دور النظام التعليمي، في إعادة إنتاج البناء الطبقي وذلك بالإشارة إلى البناء الطبقي في المجتمع الصناعي، لا يعبر عن مجرد علاقات السيطرة في المجال الاقتصادي، وإنما ترتبط ظروف إعادة إنتاج هذا البناء بصورة مباشرة بآليات عمل المؤسسات التعليمية. هذه الأخيرة التي يكون فيها، المحتوى المعرفي وطرق التدريس، وأساليب التقويم السائد بها، مرتبط بثقافة الطبقة المسيطرة ، حيث يكون النجاح متوقف بشكل كبير على رصيد الطالب من الرأسمال الثقافي، هذا الرصيد الذي يعمل على فرز الطلاب وتصنيفهم وفقا لأصولهم الثقافية وتحديد مجالات ومستويات دراسية ملائمة لكل مجموعة ثقافية منهم، هذه الآلية المستخدمة في التصنيف أو الاختيار الاجتماعي، تعتمد على نمط التدريس واساليب التقويم، التي تعتبر أحسن ميكانزيم لتسهيل الفصل بين أبناء

[1] المرجع السابق، ص. 164.

الطبقات المختلفة، وإعادة انتاج النظام القائم، الذي يمارس القهر من خلال النظام التقليدي الذي ينطوي على القهر الثقافي.

3 – المقاربات النظرية المعاصرة.

لقد أثارت تحليلات رواد علم الاجتماع الاوائل، اهتمام العديد من الباحثين وظلت مصدرا هاما لكثير منهم، حيث استقطبتهم تحليلات هؤلاء الرواد وأفكارهم التصورية وخاصة فيما يتعلق بدراسة الجامعة، كما اهتمت بعض التحليلات المعاصرة، بتناول وجهات نظر هؤلاء الرواد الأوائل، محاولين تفسيرها وتحليلها، والقاء الضوء على بعض جوانبها وتقييمها بصفة عامة للاستفادة منها في دراستهم النظرية والامبريقية، عن الجامعات وقضايا التعليم العالي بصفة عامة.

عموما سوف يتم التعرض لبعض التحليلات المعاصرة، التي تتعلق بالقضايا العامة التي تهتم بالتعليم العالي ومشكلاته، هذه القضايا التي تناولها عدد من المهتمين السوسيولوجيين أمثال "إيريك آشبي"، "ايمري وتريست"، "بيرتون كلارل".

أ – إيريك آشبي: (E. Ashby)

يعتبر"إيريك آشبي" أحد المحللين الاجتماعيين، الذين حاولوا دراسة طبيعة التطورات الاجتماعية والتاريخية، لظاهرة الجامعات في المجتمعات الحديثة. وذلك عن طريق تبنيه للأفكار التطورية العامة لأصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي عامة وإلى نظرية المماثلة البيولوجية عند هربرت سبنسر بصفة خاصة. وتظهر طبيعة تحليلات" أشبي" مدى اهتمامه بفكرة المماثلة البيولوجية والنزعة التطورية الاجتماعية، عند وصفه للجامعة على أنها ميكانيزم، لنقل تراث وأسلوب الحضارة الغربية والاحتفاظ بها وتطور التعليم. كما أنها تنمو

وتتطور مثلما يحدث للحيوانات والنباتات علاوة على ذلك يستطيع الفرد أن يقول "تتميز أي جامعة معينة وتتحدد حسب كل من تراثها المورث وبيئتها"[1]

ولقد حاول "آشبي" أن يوضح طبيعة النشأة التاريخية التطورية للجامعات الألمانية، عندما أنشئت أول جامعة وهي جامعة برلين سنة 1810"، التي أهتمت بالدراسات الانسانية، وبعد ذلك اهتمت بالعلوم التطبيقية، وكيف أدى الاحتكاك بين الجامعات الالمانية والبريطانية والامريكية، من خلال البعثات التعليمية، لكل من بريطانيا وامريكا إلى نقل النماذج الالمانية، مع إجراء بعض التعديلات للتكيف مع التراث الألماني، نتيجة لاختلاف البيئة والمجتمع الجديد لهذه النماذج. وهكذا فإن آشبي يتصور عمليات النشأة التطورية للجامعات البريطانية، في ضوء تحليله لفكرة المماثلة البيولوجية، ونوعية الحياة الجامعية الحديثة في بريطانيا مشيرا، إلى صعوبة المنافسة بين الجامعات البريطانية الحديثة، وبين الجامعات التقليدية العريقة بها، مثل: جامعتي "أكسفورد" و"كمبردج"، نظرا لتراثهما الاكاديمي العلمي، ولكن تسعى الجامعات الحديثة لعمليات التمثيل والتقليد والمحاكاة، مع الاخذ بعين الاعتبار أيضا العديد من الامتيازات التي حصلت عليها هاتين الجامعتين، عن طريق ما سمي بالتنشئة الثقافية ونوعية الصفوة العلمية والاكاديمية، التي حصلتا عليه في المجتمع البريطاني، وهذا ما حدث أيضا في الولايات المتحدة الامريكية لعملية التكيف لنماذج الجامعات الالمانية، وأفكارها العلمية والاكاديمية حتى تتلاءم مع طبيعة البيئة الاجتماعية المختلفة، وبالفعل حدثت كثير من التعديلات والتغييرات، على نوعية الافكار والاساليب العلمية والاكاديمية.

ومن ناحية اخرى حاول آشبي أن يحلل عملية تكيف الجامعات، في الوقت الحاضر مع طبيعة التغيرات البيئية المستمرة، فيتصور ان الجامعات ما هي إلا بناءات عضوية تقوم بعمليات التمثيل والتطور والنمو، طبقا لقوانينها ولوائحها الداخلية الخاصة بها، حتى أصبحت

[1] عبد الله محمد الرحمن، مرجع سابق، ص 141.

الجامعات اليوم أهم المؤسسات، التي يعتمد عليها الاقتصاد الحديث وبقاء الامم واستمرار وجودها.[1]

ويكشف تاريخ تطور الجامعات طبيعة نشأتها داخل المجتمعات وتكيفها مع نوعية الحكومات في العصور القديمة والوسطى والعصر الحديث، الذي استطاعت فيه نيل اهتمام حكومات مجتمعاتها نظرا لأدوارها الوظيفية المتعددة، والتي تكرس أساسا لخدمة المجتمع وتقدمه. فالجامعات ميكانيزمات لنقل التراث الثقافي، وهي تشبه الانساق الوراثية لأنها تخضع في نشأتها وتطورها، مثل هذه الانساق.[2] ولهذا يجب عليها ان تكيف نفسها مع المجتمع الذي تعيش فيه، ذلك التكيف الذي يعزز من بقائها استمراريتها في الوجود.

ب – بيرتون كلارك. (B. Cark)

تمثل دراسات بيرتون كلارك امتدادا لأفكار ماكس فيبر حول الحرية الاكاديمية، وجماعات السلطة المهنية والادارية، كما تناول قضايا مشكلات التعليم العالي ونوعية القضايا التي تواجه السياسة التعليمية الجامعية والاكاديمية واعتمد في ذلك على التحليلات والدراسات النظرية والامبريقية مع بعض السوسيولوجيين، فكانت ابحاثه ذات طابع تحليلي معمق وتصوراته متنوعة لقضايا الجامعة والبيئة المحيطة بها الداخلية والخارجية، وهذا ما جعل اسهاماته تدخل ضمن نظريات التنظيم التي تطورت في الستينات والسبعينات.

كما حاول المزج بين المداخل لاستحداث مدخل جديد هو "المدخل التكاملي" لدراسة الجامعات. إلا أن "كلارك" يؤكد في تحليلاته أساسا على أهمية المدخل التنظيمي – الاكثر مرونة – وذلك لقدرته على فهم البناءات والأنساق الداخلية للجامعات، حيث ركز على تحليل نوعية الانشطة والعمليات الوظيفية والمهنية والاكاديمية، ويتناول العديد من المشاكل

[1] المرجع السابق، ص 142.

[2] المرجع السابق، ص 143.

والمعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي وتحليل الانماط الإدارية والقيادية الاكاديمية والعلاقات البنائية الوظيفية المتداخلة في التخصصات.

وقد تناول كلارك ايضا طبيعة مشكلة العمل داخل الجامعات محددا وظائف الجامعات وهي: البحث العلمي، العملية التدريسية والانشطة الاكاديمية الاخرى، كما اكد على ربط الحياة الاكاديمية العامة للجامعات بنوعية الثقافة المجتمعية وطبيعة نسق المعتقدات والاطار المعرفي العام للمجتمع.

وفي ضوء تحليليه لمشكلة السلطة داخل الجامعات تناول قضية التغير ومظاهره وملامحه التي ظهرت في البناءات والوظائف العامة للجامعات – من خلال مخرجاتها – بعلاقة السوق الخارجية، وكذا طبيعة المناقشة بين الجامعات وغيرها من معاهد التعليم العالي في المجتمع، ولكن هذه التغيرات عادة ما تواجه بالعديد من القيود أو عناصر المقاومة.[1]

أما مشكلة السلطة، فقد تناولها كلارك بمزيد من التحليل، حيث قام بتحليل مفاهيم اجتماعية متعددة مثل: القوة، الشرعية، النفوذ، العمل، تحقيق الغرض..... الخ، وقد جاءت هذه التحليلات لتفسر طبيعة التغيرات الحديثة الحاصلة داخل الجامعة وخارجها. وإبرازا الحقائق الواقعية لنوعية الجماعات أو خارجها، لتعزيز مكانتها وحماية مكاسبها الوظيفية والمهنية داخل وخارج الجامعة. وقد أشار كلارك إلى المستويات الثلاث، التي تسعى جماعات السلطة المهنية والادارية والاكاديمية وهي:

– **المستوى المحلي:** وفيه تسعى مختلف أعضاء الجامعات للحصول على مزيد من الوظائف للمشاركة في عمليات وأنشطة متعددة داخل الجامعات والمؤسسات والمراكز القومية.

– **المستوى التنظيمي:** وفيه يركز أعضاء والجامعات للحصول على نفوذ داخل التنظيمات

[1] المرجع السابق، ص 149.

الجامعية واكتساب المزيد من عضوية اللجان والمجالس لتقوية نفوذهم عن طريق أنساق الضبط والسيطرة التنظيمية وتقوية ما حصلوا عليه من البيروقراطية النظامية.

– **المستوى النسقي:** وفيه تهتم بعض الجماعات بالحصول على أدوار وظيفية مدنية داخل المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، وتحاول تعزيز روابطها ونفوذها داخل هذه المؤسسات مع غيرها من الفئات الاجتماعية الأخرى: مثل القضاة، القيادات العامة.[1] وفي تناول كلارك لقضية التغير التي حدثت ككل على نظام التعليم العالي وخاصة في العقدين الماضيين. يرى أن هناك العديد من جوانب التغير التي ظهرت ملامحه على البناءات والوظائف العامة للجامعات، ومؤسسات التعليم العالي نتيجة لتأثر الجامعات بعلاقات السوق الخارجية، وتأثر مخرجات التعليم العالي الجامعي من خريجين وأبحاث علمية وأكاديمية لارتباطها بالعديد من المؤسسات والشركات الصناعية والتجارية.[2]

أما في الحديث عن التكامل فإنه يرى أن طبيعة المنافسة الخارجية بين المؤسسات الجامعية وغيرها من معاهد التعليم العالي، أدت إلى زيادة أنساق التعاون بينهما، حتى تتكيف مع طبيعة الظروف المجتمعية المتغيرة. ومن ثم ظهرت أنماط جديدة من الالتزامات المهنية والأكاديمية للجامعات ومحاولتها المستمرة لزيادة التكامل على المستوى القومي، لوجود مصالح متبادلة ومشتركة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع.[3]

جـ – فريد ايمري وايريك تريست. (F.Emery and E.Trist)

ومن خلال أعمال كلارك ظهرت أعمال" ايمري وتريست" اللذان اتخذا من نوعية البيئة التنظيمية المحيطية بالجامعات معيارا لدراسة الجامعة في علاقتها بالمحيط.سعت جهودهما لتفسير عمليات التغير التي حدثت على البناءات التنظيمية للجامعات ومؤسسات

[1] المرجع السابق، ص 154.

[2] المرجع السابق، ص 154.

[3] المرجع السابق، ص 155

التعليم العالي، وذلك عن طريق تبنيها نظرية النسق العام، على اعتبار أن الجامعة نسقا فرعيا يتأثر بطبيعة الانساق الفرعية الصغرى والكبرى في المجتمع، كما تم الكشف عن الملامح البنائية والوظيفية للجامعة ومدى تأثرها بالبيئة الخارجية المحيطة بها. وبهذا كان لهما الفضل في بلورة مدخل البيئة التنظيمية مقترحان بذلك أربعة أنواع لهذه البيئة[1].

1. البيئة العشوائية المستقرة: وهي تحتوى على مجموعة من القوى والعوامل الإيجابية والسلبية التي تؤثر بها على التنظيم كما تظهر هذه القوى موزعة بصورة عشوائية. كما تتميز البيئة بصورة نسبية بأنها مستقرة وغير متغيرة.

2. البيئة المتداخلة المستقرة: تلك البيئة التي تتضمن قوى سلبية وإيجابية والتي تكون مستقرة ولكنها متداخلة مع التنظيمات والأنساق الاجتماعية الفرعية والكبرى وهي تخضع لنوعية المنافسة الموجودة في البيئة الخارجية.

3. البيئة المحددة الموزعة: وهي تشير إلى البيئة التنظيمية التي توجد ما يماثلها في بيئات تنظيمية أخرى. ويعتبر ذلك عل سبيل المثال بان الجامعات تستطيع أن تعمل مع جامعات أخرى عن طريق زيادة أنساق التعاون والاتصال لمواجهة التهديد الخارجي.

4. البيئة غير المستقرة: وتظهر هذه البيئة بوضوح في الوقت الحاضر نتيجة لزيادة معدلات التعقيد والتداخل التي تتطلب المزيد من كفاءات التنظيمات للتنبؤ بالمشكلات المتوقعة في المستقبل كما تحتاج إلى المزيد من القدرات التنظيمية نحو زيادة معدلات الضبط والسيطرة على جميع عملياتها وانشطتها المتنوعة حيث نستطيع التعرف على طبيعة المشاكل التي تظهر في مجالها التنظيمي نتيجة لظهور الأنماط الجديدة من المعاهد الفنية العليا والجامعات التكنولوجية المتخصصة وظهور العديد من مؤسسات التعليم الجامعي الخاص.[2]

وهكذا يمكن القول أن "إمري وتريست" قد ساهما في بلورة أحد المداخل السوسيولوجية التنظيمية (مدخل البيئة التنظيمي) الذي يساهم في دراسة العديد من القضايا والمشكلات

[1] المرجع السابق، ص 146.

[2] المرجع السابق، ص 146.

التي تواجه تنظيمات ومؤسسات المجتمع الحديث في كافة المجالات والدراسة التي قدماها حول نوعية البيئة التنظيمية التي تحيط بالجامعات في الوقت الحاضر، عكست كثيرا من الحقائق الواقعية التي تتميز بها الظاهرة الحديثة للجامعات في وقتنا الحاضر، بالرغم من اعترافها بانها عبارة عن أنماط مثالية. كما أن أراءهما جاءت لتعبر بوضوح عن وجود عمليات التنافس والصراع بين الجامعات ووجود أنساق التعاون في نفس الوقت والتي تعكس بوضوح نوعية التكيف والمواءمة مع البيئة الخارجية التي تحيط بمؤسسات التعليم العالي والجامعات بصفة خاصة.

4 - مقاربات نظرية أخرى.

اهتم علماء الاجتماع بدراسة سوسيولوجيا التعليم العالي، محاولين بذلك فهم الدور الحقيقي الذي يقوم به النظام التعليمي في المجتمع. وتمتد جذور الاهتمام، إلى إسهامات الرواد الأوائل، وإلى الاسهامات الحديثة ومحاولتها لتطوير المداخل السوسيولوجية لدراسة الجامعات على المستويين النظري والامبريقي، كما ظهرت تحليلات حديثه في السنوات الأخيرة تناولت مشكلات التعليم العالي، خاصة في الدول النامية وحللت العلاقة بين التعليم والتنمية والمجتمع ودور المؤسسات الجامعية في التنمية، وهذه النظريات هي، نظرية التحديث، رأس المال البشري، نظرية الانساق الاجتماعية، والتي سيتم التطرق لكل واحدة منها من خلال عرض أهم الأفكار التي جاء بها المهتمين والدارسين لكل نظرية.

أ - نظرية التحديث:

ظهرت نظرية التحديث مع بداية الخمسينات من القرن العشرين حيث اهتم بها علماء الاجتماع المحدثون، لتوضيح العلاقة التبادلية والعوامل المفسرة لعمليات التنمية والتحديث. آخذين المجتمع الغربي نموذجا يحبذون نقله إلى مجتمعات العالم الثالث، حيث يسعى البعض من هؤلاء الكتاب إلى الترويج بالإنجازات التي أحرزتها الدول المتقدمة، على أمل ان

تسعى الدول النامية لتحقيق هذا الإنجاز، وأن تتبنى نفس الطرق التنموية التي استخدمتها الدول المتقدمة لإحداث عمليات التغيير والتطور والتقدم في مجتمعها.

ولقد ركزت هذه النظرية على مجموعة من العوامل التي تؤثر بصورة مباشرة في عمليات التنمية، ومنها النظام التعليمي باعتباره عنصرا أساسيا، ليس فقط من أجل التحولات في أنماط السلوك والقيم... وانماط في تكوين أفراد على درجة عالية من الخبرة والمهارة. وتعتبر الجامعة المؤسسة المناسبة لتكوين هؤلاء الأفراد ومن اهم المهتمين بنظرية التحديث، نجد "دافيد ماكليلاند" الذي قام بتحليل العملية التطورية لنشأة عملية التحديث، مشيرا إلى العوامل التي عن طريقها أحرزت بعض المجتمعات تقدما ملحوظا من الناحية الاجتماعية والتكنولوجية عن غيرها من المجتمعات الأخرى. وهذه العوامل تكمن في الثقافة الموجودة بتلك المجتمعات التي عملت على تحقيق الإنجاز وتكوين الشخصية الفردية، التي تسعى إلى تحقيق التقدم والرغبة في التغيير والتحديث. ويلعب التعليم والتدريب دورا كبيرا في هذا الشأن، وقد اعتبر "ماكليلاند" أهمية التعليم والتنشئة الاجتماعية، وأثرهما على عملية التحديث والتغيير الاجتماعي، وإحداث التنمية التكنولوجية التنظيمية الاجتماعية، من خلال استخدام بعض المتغيرات السيكولوجية مثل: الإنجاز والدافعية والسمات والقيم والمعتقدات[1] .

ولكن لا يمكن الاعتماد على هذه العوامل فقط على علتها لتفسير عملية التحديث في المجتمعات النامية خاصة، وإنما يجب إخضاع هذه العوامل للتصور والقيم العامة السائدة في هذه المجتمعات التي تتميز بمحتوى ثقافي واجتماعي وحضاري وتاريخي لا يمكن اغفاله.

ومع منتصف السبعينات، اهتم بعض علماء الاجتماع من أمثال "أنكلز" و"دفيد سميث"(D.Smith et A.Inkeles) بتحليل عمليات تطور المجتمع الحديث، من خلال اهتمامهما بنظرية التحديث. ولقد أجريا بعض الدراسات الميدانية في مجموعة من الدول

[1] عبد الله محمد عبد الرحمن، دراسات في علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، 2000، ص 34.

النامية لدراسة بعض السمات والمتغيرات "السوسيوسيكولوجية" وخاصة تحليل الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية خاصة الجامعة، باعتبارها المسؤولة عن تخريج العناصر البشرية القادرة على التعامل مع التكنولوجيا وتكوين الشخصية الفردية، بالإضافة إلى اهتمامها بطبيعة التنشئة الاجتماعية للأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، مثل مؤسسة العمل والمصانع وغيرها من المؤسسات الاقتصادية والعسكرية.

ومن ناحية أخرى، حاول كل من "أنكلز وسميث" تحليل العلاقة بين التعليم والتنمية ومدى تأثير عملية التحديث في المجتمعات النامية بصفة خاصة، وذلك عن طريق تطوير مقياس لتحديث خصائص الانساق الحديثة، من خلال دراستهما المقارنة على ستة دول نامية، حيث يؤكدان على أن عملية التحديث ما هي إلا عملية اكتساب أكبر قدر من السكان لمجموعة من السمات والاتجاهات والقيم والمعتقدات الحديثة، باعتبار ان عملية التحديث ما هي إلا مركب من العمليات السوسيولوجية والسيكولوجية معا. ومن أهم ملامح هذا المقياس الذي طوره كل من أنكلز وزميله لمعرفة الشخصية أو الإنسان الحديث، وهي درجة اكتساب الخبرة والرغبة في التجديد والتغيير وتنويع الاتجاهات والآراء، واكتساب الحقائق والمعلومات والاهتمام بالحاضر والمستقبل، وعدم التركيز على الماضي والتخطيط المستقبلي للحياة الشخصية واكتساب الخبرة التكنولوجية الحديثة واحترام هوية الآخرين وآرائهم والاقتناع بأهمية التصنيع والإنتاج في المجتمع الحديث[1].

لم يبتعد تصور كل من انكلز وسميث عن تصورات ماكيلاند الذي أهمل الخصائص السوسيوثقافية لكل مجتمع حيثما تحدث عن نقل ثقافة مجتمع غربي إلى دول العالم الثالث دون الآخذ بعين الاعتبار خصائصها والتي اعتبرها مجتمعات تحتوي على شخصيات فاشلة غير قادرة على الإبداع.

[1] المرجع السابق، ص 35.

من خلال المظاهر السابقة لعمليات التحديث، نستطيع التأكيد عل مدى أهمية دور المؤسسات الاجتماعية في الدول النامية، خاصة التعليمية منها، لأنها هي التي يقع عليها

العبء الأكبر في عملية تحديث المجتمع وتطوره. دون إنكار دور الأسرة باعتبارها المؤسسة التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية. ولكن مع ظروف تعقد المجتمع أصبحت المؤسسات التعليمية مثل: المدارس والجامعات هي محور الاهتمام بعمليات التنشئة والتحديث في المجتمع.

باختصار لقد وجدت نظرية التحديث إقبالا شديدا من جانب المهتمين بتحليل العلاقة بين التعليم والتحديث. بالرغم من وجود بعض الانتقادات التي وجهت لأفكار أصحاب هذه النظرية. إلا أن ذلك لم يقلل من اهميتها لمساهمتها في فتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات السوسيولوجية والسيكولوجية الحديثة لفهم واقع عمليات التحديث. خاصة تلك الدراسات التي حاولت إبراز دور المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات في التحديث والتنمية حيث تقوم بمهمة إكساب الخبرات المهنية والمعرفية إعداد القوى البشرية المدربة. كما تعمل على تغيير القيم التقليدية، خاصة المعيقة للتحديث وتوسيع مدركات الفرد الذاتية نحو تحديد الأهداف المستقبلية وتحسين مستويات المعيشية الاقتصادية والاجتماعية.

ب – نظرية رأس المال البشري :

مع بداية الستينات من القرن الماضي، ظهر اهتمام علماء الاقتصاد لدراسة العلاقة بين التعليم والتنمية من وجهات نظر اقتصادية بحته، وقد تمثلت هذه الاهتمامات في نظرية رأس المال البشري، ويتمثل الاسهام الأساسي لهذه النظرية، في محاولة تبرير التوسع الهائل في الوسائل التعليمية والاستثمارات الضخمة للتعليم في العديد من الدول، وجدوى هذا الاستثمار والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. ويؤكد أصحاب هذه النظرية، أن الانفاق على التعليم انفاق استثماري انتاجي وليس مجرد انفاق خدمي استهلاكي. فالتعليم استثمار

اقتصادي لأهم عنصر من عناصر لإنتاج ألا وهو العنصر البشري الذي يعتبر عاملا رئيسيا في تحقيق أهداف التنمية.

وتعتبر اسهامات تيودور شولتز "T.Schultz " من أهم الاسهامات التي تبنت نظرية رأس المال البشري وتحليل العلاقة المتبادلة بين التعليم ومخرجاته من القوى العاملة، باعتبارها نوعا من استثمار رأس المال وأحد الأسس الرئيسية لعملية التنمية. ومن ثم لا يمكن النظر إلى التعليم على أنه نوع من الاستهلاك بقدر ما يعتبر نوعا من الاستثمار الإنتاجي. وقد أكد على أهمية التعليم ودوره في تحسين الظروف الاقتصادية، التي جاءت كنتيجة طبيعية لإعطاء الفرد القدرات والكفاءات اللازمة، أو المؤهلات المطلوبة لتكوين الخيارات الشخصية للفرد، التي يسعى بها من أجل الحصول على المهارات العلمية والفنية التي تؤهله لدخول سوق العمل البشري ليقوم بوظيفته الأساسية في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية الصناعية الشاملة[1].

كما يركز "شولتز" على زيادة النفقات الاقتصادية للمؤسسات التعليمية، لأنها لا تقل أهمية عن المؤسسات العملية الأخرى في المجتمع، خاصة زيادة نفقات البحث العلمي بالجامعات في الدول النامية إذا رغبت في التطور والتنمية الاقتصادية.

ويعترف "شولتز" بصعوبة تحليل مشكلات التعليم العالي من قبل الاقتصاديين وتحليلهم للعملية التعليمية الجامعية وخاصة في الدول النامية. ربما لعدم توافر المعلومات الأساسية أو لتداخل العوامل التي تشكل عن طريقها العملية التعليمية والنظام التعليمي لهذه الدول. وفي هذا الصدد يرى شولتز أن التعليم العالي في أي مجتمع، هو نشاط اقتصادي له تكاليف، وكذلك فإن الموارد المحدودة التي تخصص لدعم الجامعات والكليات والخدمات

[1] المرجع السابق، ص 39.

التي توفرها ذات قيمة عالية ويمكن تقدير نفقات التعليم العالي بسهولة أكثر من استطاعتنا تقدير قيمة عوائدها التي تظهر في صورة خدمات[1].

ويؤكد "شولتز" على التعليم باعتباره رأس مال يؤدي إلى التنمية، بغض النظر عن تلك الدول التي تتمتع بموارد طبيعية واقتصادية مرتفعة. لأن وفرة هذه المواد ليست كافية لوجود اقتصاد حديث، يقوم على الانتاجية العالية بقدر ما يحتاج هذا الاقتصاد إلى رأس مال بشري مدرب، وخير دليل على ذلك اليابان وهونكونغ، وسنغافورة ...

الواقع ان تحليلات نظرية رأس المال البشري، لم تقتصر على أفكار شولتز التي ظهرت بوادرها في ستينات القرن الماضي ولكن الأفكار التي تؤكد على اهمية التعليم كاستثمار لرأس المال البشري وضرورته أدركها علماء الاقتصاد من وقت طويل. وفي هذا نجد آدم سميث "Adam Smith" في كتابه ثروة الأمم يشير إلى اهمية التعليم كعامل للاستقرار الاجتماعي ولاقتصادي والسياسي، فهو من العوامل التي لابد منها لإحداث أي تنمية. وأن القدرات المكتسبة عن طريق التعليم والدراسة والتدريب تكلف دائما نفقات تعتبر رأس مال ثابت ومتحقق في شخص المتعلم. وهذه القدرات المكتسبة تعتبر جزء من ثروة الشخص كما يرى "ألفرد مارشال" أن التعليم نوعا من الاستثمار القومي وقيمة ما ينفق عليه يعتبر ربحا عظيما قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم. وأن أبلغ أنواع رأس المال هو رأس المال المادي الذي يستثمر في الإنسان[2].

نستنتج مما سبق، أن نظرية رأس المال البشري قد ركزت على تحليل النفقات أو التكلفة الاقتصادية للعملية التعليمية ونظام التعليم العالي، واهمية الاستثمار التعليمي، خاصة في مجال التعليم الجامعي لخلق اقتصاد حديث متطور، بمعنى التركيز على دراسة الجانب الاقتصادي فقط او ما يعرف بالاستثمار البشري واعتباره أهم انواع الاستثمارات التي تؤدي

[1] المرجع السابق، ص 41.

[2] حمدي علي أحمد، مرجع سابق، ص 144.

إلى التنمية الاقتصادية الحديثة، دون الاهتمام بالعمليات التي تتداخل في إعداد الكوادر البشرية. كما أن سوق العمل لا يمكن فهمه إلا من خلال تفسير طبيعة السياسات الاجتماعية والثقافية والصناعية والاقتصادية التي توجد في المجتمعات، والاختلافات التي توجد بين الدول النامية والمتقدمة، في مستويات التنمية والتقدم الاقتصادي، كما ان هذه النظرية ركزت فقط على التنمية الاقتصادية، دون الاهتمام بالتنمية الاجتماعية التي تعتبر جزء لا يتجزأ من عمليات التنمية، بالإضافة إلى محاولة تفسير الجامعات، على أنها تنظيمات اقتصادية وهذا شيء بعيد عن الواقع.

جـ – نظرية الأنساق الاجتماعية:

ترجع جذور نظرية الأنساق الاجتماعية إلى اهتمامات علماء البيولوجيا خاصة "ليدونغ برتلانفي" "L.V.Bertalanffy" ثم بعد ذلك استخدامها العديد من علماء الاجتماع والنفس والتربية. وقد استخدمها علماء الاجتماع في دراسة التنظيمات الاجتماعية، خاصة بعد تطور علم الاجتماع التنظيم. ويعد "تشارلز بروو" "C.Perrow" احد الذين اعتمدوا على نظرية الانساق، عند دراسته للقوة التنظيمية داخل مجموعة من المستشفيات الجامعية التعليمية. وذلك من خلال تحليل نوعية البناء الداخلي والدور الذي تقوم به التنظيمات، والآراء والاتجاهات والسلوك لأعضائها، والعلاقة المتبادلة بين أعضاء التنظيمات، وتشكيل سلوك كل منهم للآخر. بالإضافة إلى دراسته للعمليات التنظيمية الداخلية مثل: اتخاذ القرارات، مظاهر الصراع التنظيمي وقواعد وقيم التنظيم.[1] ثم ما لبثت هذه النظرية أن استخدمت الاتجاهات الحديثة، في تحليل مظاهر التغيير التنظيمي والعلاقات المتبادلة بين التنظيمات، باعتبارها انساقا فرعية وبقية الانساق التنظيمية الأخرى التي توجد في البيئة الخارجية.

كما اهتم علماء النفس الاجتماعي، باستخدام هذه النظرية في دراستهم للعديد من التنظيمات الاجتماعية، خاصة دراسة "كاتز وكاهن" "Katz et Kahn" عن التنظيمات الحديثة، خاصة الصناعية منها وذلك عن طريق الاهتمام بمدخل الانساق المقترحة للتعرف

على اهم المشكلات والتي توجد في الانساق الداخلية للمصانع والشركات وعلاقتها بالتنظيمات الخارجية. إلا أن هذه النظرية شهدت انتشارا كبيرا وشملت العديد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل: المدارس والجامعات والمعاهد العلمية المختلفة. وبصفة عامة، فإن

[1] – عبد الله محمد عبد الرحمن، دراسات في علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 48.

أصحاب نظرية الانساق الاجتماعية يرون أن الانساق تنقسم إلى قسمين هما: الانساق المفتوحة، وفيها يكون التفاعل مع البيئة الخارجية بصورة مباشرة، والأنساق المغلقة هي على عكس الانساق المفتوحة حيث لا يوجد فيها أي تفاعل مع البيئة الخارجية.

وعموما، فإن أصحاب هذه النظرية عند دراستهم للمؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس، فإنهم يركزون على تطبيق مدخل الانساق المفتوحة عند تحليلهم لها لمعرفة الأدوار البنائية الوظيفية التي تقوم بها هذه المؤسسات، باعتبارها انساقا فرعية تؤثر على بقية الانساق الاجتماعية الأخرى ومعرفة العلاقة المتبادلة بينها وبين التنظيمات الأخرى، التي توجد في المجتمع. لذا فإنهم يؤكدون على أنه لا يمكن أن تعيش او تستمر الجامعات والمدارس ومختلف المؤسسات التعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية. مع أنه لا يمكن نفي بعض الدراسات الميدانية على العديد من المدارس والمعاهد العليا، التي تنطبق عليها مواصفات النسق المغلق، حيث تحاول هذه الانساق الحد من تأثير البيئة الخارجية عليها باعتبارها انساقا غير مستجيبة لها وتقاوم التغيير البنائي، رغم أن ذلك يعتبر شيئا مستحيلا من الناحية الواقعية، خاصة بعد الانتشار التكنولوجي والثورة التعليمية التي غيرت كثيرا من ملامح هذه الانساق[1] .

ومع تطور النظرية السوسيولوجية لعلم اجتماع التنظيم وظهور الاهتمام بعلم الاجتماع التربوي، ركزت بعض الدراسات الحديثة على تحليل العلاقة بين التنظيمات والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الجامعية وبين المؤسسات الاجتماعية والصناعية التي توجد في

[1] المرجع السابق، ص.39.

المجتمع المحلي لتوضيح طبيعة الجامعات كأنساق مفتوحة، تؤدي دورها في عمليات تنمية المجتمع وحل مشكلاته المتعددة وحتمية العلاقة المتبادلة بينها وخاصة أن هذه المؤسسات تعتمد على مصادر المدخلات من المجتمع الذي تعيش فيه ولها مخرجات تشمل حصيلة التفاعل للعملية التعليمية والأكاديمية ونوعية فئة الخرجين[1].

وفي إطار تطوير نظرية الانساق الاجتماعية نجد بعض المتخصصين في الدراسات التنظيمية حاولوا دراسة المؤسسات التعليمية، عن طريق تبنيهم للمدخل البيئي. أين يقوم أنصار هذا المدخل بدراسة كافة أنماط التفاعل الداخلية، عمليات الكفاءة والإنجاز وارتباطها بنوعية المدخلات والمخرجات، تحليل نوعية التكنولوجيا المتطورة وأثرها على تغيير الأنماط البنائية والوظيفية للمؤسسة التعليمية. وتحليل الأهداف العامة التي توجه كل من الطلاب والدارسين والعاملين من أعضاء هيئة التدريس داخل المؤسسات التعليمية والجامعية ومدى اختلاف نوعية تلك الأهداف التي تحقق عمليات الدافعية والإنجاز للعملية التدريسية والمهنية لهم واختلاف وجهات نظرهم. كما يسهم في تحليل الاختلافات المهنية والفنية بين الفئات العاملة داخل المؤسسة التعليمية ،[2] وهكذا فإن تحليل مضمون البيئة الداخلية عن طريق هذا المدخل يساعد على تقريب وجهات النظر سواء بين فئات وأعضاء هيئة التدريس والعاملين من كافة التخصصات وبين الطلاب حتى يمكن استثمار ما يعرف بالدافعية التعليمية والبعد عن حالات الاحباط التي قد تصيبهم ولكن هذا يتطلب من ناحية أخرى، الاهتمام بتفسير طبيعة النسق العام أو ما يعرف بالمجتمع الخارجي، الذي يؤثر بعلاقاته الايجابية والسلبية على الانساق الفرعية (المؤسسات التعليمية)، من أجل الحفاظ على بقائها واستمراريتها.

وباختصار فإن أنصار المدخل البيئي، يقومون بدراسة جميع عناصر السلوك الفردي والتنظيمي داخل المؤسسات التعليمية، لمعرفة أنماط العلاقات المتفاعلة بين تلك المؤسسات

[1] المرجع السابق، ص 56

[2] المرجع السابق، ص 52.

وبيئتها الخارجية، وإلى أي حد تؤثر نوعية هذه العلاقات على تأدية الأهداف التي تسعى لتحقيقها المدارس والجامعات أو غيرها من مؤسسات التعليم المختلفة في المجتمع. وعموما فإن تصور أنصار المدخل البيئي لا يختلف كثيرا عن تصورات وأراء أصحاب مدخل النسق المفتوح، لأن الموجه الأساسي لكلا المدخلين يتركز في إطار الانساق الاجتماعية، باعتبارها الإطار النظري العام لكل منهما. وإن كان أصحاب مدخل النسق المفتوح، يحاولون أن يبرزوا في دراستهم للمؤسسات التعليمية، طبيعة العلاقة المتبادلة بين هذه المؤسسات وبين المجتمع الذي توجد فيه.

وقد جاء العرض المتواضع للمقاربات النظرية حول الجامعة، ليكون بمثابة مرشد لبحثنا وموجها له، ونأخذ بالمدخل التكاملي لتغطية مختلف جوانب البحث، الذي نقوم فيه بدراسة نظام (ل.م.د) ومعوقات تحقيق أهدافه.

ثالثا: الدراسات السابقة:

من الأمور المقررة في سا حة البحث العلمي أن الباحث لا يبدأ من فراغ، كما أن نتائج الأبحاث لا تنتهي للعدم، ومن ثم يبدو البحث العلمي سلسلة متواصلة الحلقات متعددة الرؤى والاتجاهات. وفي بحثنا الحالي توافرت مجموعة أبحاث ودراسات كان لها فضل السبق في هذا المجال، وعلى وفرة الدراسات السابقة التي تدخل مع الدراسة الحالية في بعض نقاط تماس، فإننا سنركز على بعض منها، التي نرى أنها قد تساعد في التحديد الدقيق لموضوع بحثنا من حيث واقع ومشكلات التعليم في ظل(ل.م.د) ، وهذا يقتضي منا بيان عوامل الخلل في هذا النظام التعليمي الجديد، ومن بين الدراسات السابقة قمنا باختيار الآتي:

دراسة إبراهيمي سمية ،[1]وهي دراسة تحليلية نقدية لمحتوى ملف(ل.م.د) فيما إذا كان يتماشى والواقع المجتمعي الجزائري. وكان التساؤل المحوري للدراسة هو: هل النظم الجديد(ل.م.د) يتماشى والواقع المجتمعي الجزائري؟ وتفرع عن هذا التساؤل سؤالان هما:

1-هل جاء هذا الاصلاح من أجل تعديل برامج صارت لا تتماشى وواقع المجتمع الجزائري وما يحصل فيه من تغيرات؟

2-هل أن هذا الاصلاح، اصلاح فعلي أم أنه اصلاح من أجل الاصلاح؟

وكان الهدف من تلك الدراسة هو القيام بتشريح مشروع(ل.م.د) من مختلف جوانبه، وتحليل أهم النقاط التي تضمنها، سوء فيما يخص نوعية الشهادات أو تأطير الدراسات، وكذلك الوقوف على أهم الاجراءات المرافقة لهذا المشروع والمقترحة من قبل الوزارة المعنية.

[1] إبراهيمي سمية،اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر- ملف(ل.م.د)- قراءة نقدية، (رسالة ماجستير) قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة،إشراف سلاطنية بلقاسم، 2005- 2006.

وأهم هدف سعت الدراسة الوصول إليه هو تطابق الاصلاحات والواقع المجتمعي الجزائري وهذا هو الفرض الأساسي لتلك الدراسة. ولأجل ذلك طبقت الدراسة المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثة بواسطته وصف الهيكلة الجديدة المقترحة لنظام التعليم العالي الجزائري المدرجة في ملف(ل.م.د) .

وتوصلت الدراسة المذكورة إلى عدة نتائج تتلخص في أن هذا النظام يعمل على ادماج الشهادة الجامعية الجزائرية في النظام العالمي للشهادات، لاسيما النظام الأوروبي، خاصة من الشراكة الأرو متوسطية. وأن هذا النظام يتطلب امكانيات مادية ومالية ضخمة. وحسب رأي الباحثة فإن هذا يعطي دفعا قويا للجامعة الجزائرية لتطوير العملية التكوينية، كما أن مدة الدراسة التي يحددها نظام(ل.م.د) تتيح للطالب فرصا أكبر للبحث والعمل الشخصي.

والخلاصة التي توصلت إليها الدراسة هي أن هذا النظام يتماشى والواقع المجتمعي الجزائري وما يحصل فيه من تغيرات نموذجية وهيكلية، ذلك لأن النظام السابق لهذا النظام الجديد لا يمكنه أن يستجيب لمتطلبات العصر الحديث، عصر العولمة. وبالتالي اجابة السؤال الفرعي الثاني هي أن هذا الاصلاح اصلاح فعلي وليس اصلاح من أجل الاصلاح.

وهذا معناه حسب ما جاء في تلك الدراسة أن نظام(ل.م.د) يعمل إذا على إلحاق الجامعة الجزائرية بركب الجامعات في الدول المتقدمة، وهو ما يتيح للجامعة القيام بمهمتها الحضارية المتمثلة في تنمية المجتمع تحقيقا للمجتمع المتعلم والحضاري.

وبرغم ما قدمته هذه الدراسة السابقة من فائدة لدراستنا الحالية في مجال تناول موضوع اصلاح التعليم إلا أن منطلقها هو من القناعة التي ترى أن هذا المشروع جاء لتصحيح الاختلالات التي كانت تعيشها الجامعة الجزائرية في ظل النظام الكلاسيكي وذلك بتوفير الامكانيات البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية والهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع ومسايرة النظام العالمي للتعليم العالي.

ونختلف مع تلك الدراسة في أننا لا نعتبر منذ البداية أن هذا النظام الجديد هو الدواء السحري لما تعانيه الجامعة الجزائرية من مشاكل تراكمت منذ الاستقلال مع الاختيارات التنموية التي كانت قائمة والتي أثبتت فشلها ولم تخلق تعليما يواكب تلك الاختيارات. وبالتالي فتحليل مثل هذه الاصلاحات وتقييمها لا يمكن أن يتم إلا عن طريق دراسة ميدانية تتأكد من مدى نجاح هذا النظام في تحقيق أهدافه التي كان يدَعيها.

أما الدراسة الثانية فهي تلك التي قدمتها نورية بن غبريط رمعون وزوبيدة رباحي سنوسي[1] حول نظام(ل.م.د) ، وانطلقت تلك الدراسة من الاصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية قبل(ل.م.د) وما هي الظروف التي فرضت الاصلاح.

ولتحقيق أهدافها البحثية استندت تلك الدراسة على النصوص التنظيمية وكذلك على تصورات الفاعلين في هذا التغير، وابراز تلك المفارقات الناتجة عن تطبيق هذا النظام الجديد.

فلقد أقدمت السلطات الجزائرية على هذا النظام نظرا للمشكلات التي كانت تتخبط فيها الجامعة. وقامت هذه الدراسة السابقة بعرض تلك المشكلات وطبيعتها، ولكن من خلال دراسات سابقة. وكان الغرض من عرض تلك المشكلات هو ابراز مدى استجابة نظام(ل.م.د) لتلك المشكلات المذكورة في الدراسات السابقة. لذلك فإن اعتماد دراسة بن غبريط ورباحي على تحليل النصوص التنظيمية التي اخرجت نصوصا تشريعية، توصلت إلى أن هذا الاصلاح هو نفس ما جاء تقريبا في اصلاح سنة 1971،وأن الوثيقة التي تحمل هذا الاصلاح اعتمدت على توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي

[1] Nouria Benghebrit-Remaoun et Zoubida Rebahi-Snouci, (Le système L.M.D « Licence- Master- Doctorat » en Algérie : de l'illusion de la nécessité aux choix de l'opportunité) in JHEA/RSA, Conseil pour le développement de recherche en science social en Afrique, vol 7 n° 1et 2, 2009 pp 189-207 .

(CNRSE) وعلى الاستراتيجية العشرية لتنمية القطاع 2004- 2013. ولقد تم توزيع النصين بشكل ضيق عبر وسائل الإعلام والملتقيات ذات الجمهور البسيط من أجل التعميم وليس لهدف عملي تطبيقي.

وتوصلت تلك الدراسة من خلال تحليلها لنظام(ل.م.د) إلى ما يلي:

- إن المبررات التي تم تقديمها من أجل اصلاح 2004 تذكرنا بنفس المبررات التي تم ذكرها من أجل اصلاح 1971.
- تكشف النصوص التنظيمية لإصلاح 1971 عن تشابه الأهداف مع اصلاح 2004.

وخلاصة القول أنه بالرغم من المظاهر الابتكارية لهذا النظام الجديد إلا أنه يعتبر تكرارا وتجديدا- باسم جديد- لمواضيع تم العمل بها في اصلاح 1971.

تعد دراسة بن غبريط ورباحي ذات أهمية في المجال التحليلي التنظيمي وكذلك في المقارنة بين اصلاح 2004 و1971، وهذا يساعدنا في معالجتنا لموضوع اصلاح التعليم العالي في الجزائر.

أما الدراسة السابقة الأخرى فهي لأيمن يوسف[1] عن تطور التعليم العالي في الجزائر في ظل التحديات، ومدى ملاءمة الاصلاحات من منظور الأساتذة في مدى تحقيق الجامعة للأهداف المسطرة من أجل تحقيق التنمية الشاملة.

وتتكون الدراسة من جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، وتشمل على أربعة فصول، خصص الفصل الأول لتحديد الإطار المنهجي للدراسة، أما الثاني فخصص لدراسة الجامعة

[1] أيمن يوسف، تطور التعليم العالي: الاصلاح والأفاق السياسية- دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة الجزائر، رسالة ماجستير، تحت اشراف خليفة بوزبرة، جامعة بن يوسف بن خدة- الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم الاجتماع 2007- 2008.

والتعليم العالي في الجزائر، أما الجانب التطبيقي خصص لعرض وتحليل البيانات العامة والنتائج وفي الفصل الخامس استنتجات عامة للدراسة.

فحاول – إذن– أيمن يوسف في دراسته معرفة وجهة نظر الأساتذة حول الأوضاع والأجواء المختلفة للجامعة والتعليم العالي فيما يخص عملية التدريس والتسيير والبحث العلمي باعتباره من أحد الجوانب المهمة في عمليات التطوير المستمر وفق حاجيات التنمية ومتطلبات المجتمع في كافة المجالات. وحاول الاجابة عن السؤال الرئيسي: ماهي سياسة تطوير الجامعة في الجزائر؟

كما أراد أن يعرف تقدير الأساتذة لمستوى التدريس والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية، وذلك من خلال تنفيذ البحث الميداني في جامعة بن يوسف بن خدة–الجزائر، فاختار لذلك عينة عرضية من الأساتذة وزع عليها استبيان واستمارات مقابلة شملت أقسام الجامعة حيث وزع 140 استمارة عليهم في مختلف الأقسام و10 استمارات مقابلة تكميلية على أساتذة دائمين.

ووظف في دراسته المنهج الوصفي لتشخيص الظاهرة وتحديد العلاقة بين عناصرها، وطبق المنهج الكيفي. وتوصل من خلال ذلك إلى نتائج تتلخص في أن الجامعة تعاني من مستوى متواضع في التسيير وهذا يشكل عبئا كبيرا، وأن الوسائل البيداغوجية المستعملة لا تضمن الجودة في العملية التعليمية، كما أن التضخم الكبير لأعداد الطلبة واكتظاظ القاعات يشكل عائقا على تطوير التعليم العالي.

وتتمثل أهمية دراسة أيمن يوسف بالنسبة لدراستنا في مسألة صعوبة الاستيعاب الجيد للطلبة في الجامعة والمتابعة المستمرة لعملية تحديث وعصرنة الجامعة وفق الواقع الاجتماعي القائم،وتفعيل البحث العلمي وتشجيعه.

إلا أن في دراستنا سوف تعتمد إلى جانب الأساتذة على اجابات الطلبة كطرف أساسي في العملية التعليمية، مع التركيز على مختلف الجوانب التي تخص نظام(ل.م.د) وكيفية ممارسته في الجامعة.

أما الدراسة السابقة الأخرى فهي لأسماء هارون[1] بعنوان، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية– تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام(ل.م.د) ، والتي تعالج سياسة التعليم العالي في الجزائر بهدف الوصول غلى مدى مساهمة التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، وذلك من خلال دراسة نقدية لنظام(ل.م.د) على المستوى النظري والتطبيقي، قصد توضيح مدى ملائمة البيئة الجامعية لتبني هذا النظام ومدى تحقيقه لأهدافه النظرية في اطار السعي نحو تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.

فكان التساؤل الرئيسي لتلك الدراسة هو، إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي في ظل الاصلاحات الجديدة – نظام ل.م.د – في ترقية المعرفة العلمية؟

وطبقت الاستمارة على عينة من الأساتذة والطلبة في جامعة قالمة واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- إن نظام(ل.م.د) فرض على الطلبة ولم يكن اختيارهم إرادي، وذلك إما من طرف الأولياء أو نظرا لطبيعة شعبة البكالوريا فلم يكن أمامهم مجالات أخرى.
- وأن الطلبة لم تكن لديهم أدنى فكرة عن نظام(ل.م.د) مما يدل على ضعف أو غياب التسويق الاعلامي بين الجامعات والمؤسسات.

[1] أسماء هارون، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية– تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام"ل.م.د" رسالة ماجستير في علم الاجتماع، اشراف نور الدين بومهرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري– قسنطينة، 2009–2010.

- وأن تطبيق نظام(ل.م.د) لم يخضع لمقاييس محيط الجامعة الجزائرية وهذا ما يفسر نوعية المردود من الناحية العلمية.
- وأكدت نسبة 64,4% من الأساتذة أن فكرة الأستاذ الوصي لا تزال غير مفهومة وغير واضحة لدى الطلاب وذلك لغياب الاتصال بينهم وبين الأساتذة الأوصياء.

وهذا يعني أن نظام(ل.م.د) لم يحدث أي تغيير يذكر على المستوى التكويني المعرفي أو المهني بل لم يغط حتى العجز الذي عان منه النظام الكلاسيكي ولم يمكن الطالب من الحصول على المعارف النظرية والتطبيقية التي تؤهله لأن يكون محل استقطاب من طرف سوق العمل.

- كما أجمع أغلبية أفراد عينة الأساتذة أن هذا النظام متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه وأنه لم يستطع تحقيق التغيير المرغوب فيه، فقد كثف من البرامج والمواد المدرسة وقلص من الحجم الساعي وغيَر طريقة الانتقال ولكنه حافظ على تخصصات النظام الكلاسيكي.

تعد هذه الدراسة السابقة اسهاما كبيرا في التعريف بالجامعة ودورها التكويني على ضوء المعايير الجديدة وإدارة الجودة الشاملة وكذا التعريف بنظام(ل.م.د) ، كما أبرزت كثير من المشاكل من خلال أراء الأساتذة والطلبة، ورغم أن الوزارة المعنية حاولت تدارك كثير من المشاكل المذكورة في تلك الدراسة عبر التوظيف والتعريف بنظام(ل.م.د) والتعديل في بعض النصوص وتوسيع شبكة الجامعات وفتح تخصصات كثيرة، إلا أن نفس المشاكل ما تزال موجودة. وهذا ما سنحاول أن نبينه في دراستنا الحالية من زوايا مختلفة.

كما قدمت عرعور مليكة[1] دراسة حول جودة التعليم العالي الجزائري وهي دراسة ميدانية بهدف اجراء قراءة نقدية لعملية تفعيل جودة التعليم العالي قراءة معتدلة بين التأييد والرفض للإجابة على التساؤل الرئيسي الذي مؤداه: هل الجامعات الجزائرية جاهزة ماديا ومعنويا لتطبيق جودة التعليم العالي في مواكبتها للتغيرات العالمية؟

وتفرع التساؤل الرئيسي إلى سؤالين فرعيين هما:

1- هل المؤشرات المطبقة في الجامعة الجزائرية دالة على جودة التعليم العالي حقيقية؟
2- هل مؤشرات جودة التعليم العالي المطبقة في الجامعات الجزائرية كافية لأن تحقق الجامعات الجزائرية درجة عالية من التطور والإبداع في البنية المعرفية البحثية لدى موردها البشري؟
3- وبالتالي فإن هدف دراسة عرعور يتمثل في محاولة الكشف عن جاهزية الجامعة الجزائرية في تطبيق جودة التعليم العالي في مواكبتها للتغيرات العالمية الحاصلة في المؤسسات الاجتماعية التي تحقق بدورها مستوى عالي من التطوير والإبداع، اضافة إلى الكشف عن تقييم للكيفية المستخدمة في عملية تكريس جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

وطبقت دراسة ميدانية عن جامعة محمد خيضر تبسة، واستخدمت فيها المنهج الوصفي بآلية تحليل المضمون، بغرض استبطان المعلومات الدالة على مبادئ الجودة وكيفيات تفعيلها في الجامعة موضوع الدراسة، كما استعملت فيها الملاحظة وتحليل الوثائق التابعة للجامعة.

[1] عرعور مليكة، الجودة في التعليم العالي الجزائري(دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقية) –مجلة علوم الانسان والمجتمع ، العدد 6، جوان 2013.

وتوصلت بذلك الدراسة إلى حوصلة تقييميه لمؤشرات الجودة في المجال التعليمي الذي تؤسس له الدولة الجزائرية من أجل بلوغ درجة عالية من الجودة. كما بينت الدراسة مجموعة مؤشرات إيجابية في الجامعة وتمثلت في الرواتب والحوافز المرتفعة لأعضاء هيئة التدريس، ومشاركتهم في المؤتمرات الدولية، وأن الجامعة بها مكتبة مركزية بنظام معلوماتي متطور وحديث...أما المؤشرات السلبية فإن الجامعة ليست مستقلة ايديولوجيا بمعنى أنها تعيد انتاج سياسة الطبقة الحاكمة في الدولة الجزائرية، اضافة إلى وجود المركزية الادارية في التسيير في جميع مستويات التنظيم الاداري الجامعي مما خلق درجة من الجمود الاداري انعكس على الأداء البيداغوجي، وعدم استخدام مؤسسات الدولة النتائج العلمية المتوصل إليها لتطوير ذاتها وتحسن فاعليتها.

من خلال ما تم ذكره ترى تلك الدراسة أن الجامعة الجزائرية ليست جاهزة لتطبيق الجودة في التعليم العالي، وإنما تسعى إلى ذلك وهذه خطوة مهمة، ولكنها تتطلب الوقت والسرعة التنفيذية الإجرائية، والكثير من النفقات، ولابد من أن تكون ميزانية التعليم العالي أكبر مما هي عليه الآن.

تعد هذه الدراسة ذات فائدة كبيرة حيث تساعدنا في رسم تصور حول الجودة ونوعية التعليم في الجامعة والذي يعكس حقيقة الهياكل المتوفرة(تكنولوجيا وتربويا وتعليميا) والتي تضمن التحسين والتطوير للطلبة، ولكن ذلك في ظل التأطير المتوفر وفي ظل الكم الكبير من الطلبة.

مناقشة الدراسات السابقة:

تطرقت الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى التعليم العالي ضمن جوانب مختلفة ومواضيع متعددة خصوصا في الجانب الميداني منها، وإذا كانت الدراسة الحالية تصب في نفس السياق الذي صبت فيه الدراسات السابقة من الناحية النظرية إلا أنها تركز كلها على

فكرة اسهام التعليم في التنمية وفي اصلاحه بما يرفع المستوى ويحسنه، ولقد اختلف الباحثون في النتائج التي توصلوا إليها وفي المنهج الذي اعتمدوا عليه، حيث نجد أن هناك تقارب ما من شأنه اعطاء صورة ايجابية حول التعليم العالي والجامعة عبر تطورها، وحول فائدة الاصلاح، كما نلمس رغبة شديدة في محاولة توضيح صورة الجامعة والحلول التي تسعى لإيجادها من أجل الخروج أو التخفيف من المشاكل، وبالرغم من ذلك فلم تصل الدراسات السابقة إلى نتائج نهائية فيما يخص المتطلبات الحقيقية لنجاح التعليم في علاقته بمحيطه السوسيواقتصادي. ومن هنا فإن الدراسة الحالية من خلال الدراسة الميدانية في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة بشار سوف تسعى لاستكشاف الظروف والامكانيات التي يعمل فيها نظام(ل.م.د) والاختلالات التي يعانيها، وبالتالي فإنها تلتقي مع الدراسات السابقة في التعمق في دراسة نظام(ل.م.د) واصلاح التعليم العالي من الناحية النظرية، غير أنها تختلف عنها في أنها تسعى لإلقاء الضوء على الاختلالات في تطبيق نظام(ل.م.د) من خلال استجابة أفراد العينة للاستمارة.

- **خلاصة:**

في ضوء ما سبق ذكره تم توضيح الاطار العام الذي تنطلق منه الدراسة وتم القاء الضوء على النقاط التي يجب تحليلها للتوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤلات الخاصة بها، ومنها التأكد من صحة الفرضيات وعدم صحتها مما يساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين النظام التعليمي والمحيط السوسيواقتصادي للجامعة وكذلك مدى النجاح في تطبيق نظام(ل.م.د) والكشف عن الاختلالات به، ومن ثم تكوين نظرة سوسيولوجية عن موضوع الدراسة، وهي نظرة تم بناؤها من خلال المقاربات السوسيولوجية للتعليم والدراسات السابقة للموضوع.

الفصل الثاني

سياسة التنمية و التعليم العالي في الجزائر

من 1962 إلى 1990

- **تمهيد.**

أولا: سياسة التنمية و التعليم العالي في فترة الاقتصاد المركزي (1962-1979)

1-استراتيجية التنمية والتعليم العالي بعد الاستقلال(1962-1966).

2-سياسة التنمية والتعليم العالي في فترة المخططات التنموية(1967-1979)

3-النتائج العامة لسياسة التنمية والتعليم العالي للفترة (1962-1979)

ثانيا: سياسة التنمية والتعليم العالي خلال فترة التنمية اللامركزية(1980-1990)

1-الاجراءات الأولية للدولة الجزائرية خلال هذه الفترة.

2-بعض أهم الاصلاحات الأولية لهذه الفترة ونتائجها.

3-النتائج العامة للفترة (1980-1990).

- **خلاصة .**

- **تمهيد.**

شهدت الجزائر منذ الاستقلال تحولات و تغيرات هامة أملتها الظروف والتغيرات التي شهدتها كل من الساحتين الوطنية والدولية وهذا على كافة الاصعدة.

فنجدها غداة الاستقلال قد تبنت استراتيجية وفق نظرة استراتيجية قائمة على أساس التخطيط المركزي وهيمنة القطاع العام على الاقتصاد.لكن سرعان ما بدأت هذه الاستراتيجية تكشف عن بوادر الضعف والاختلال وهذا ابتداء من سنة 1980 وهذا ما دفع بالجزائر إلى تبني التوجه اللامركزي في التسيير وقد رافق هذا التحول قيام الجزائر بجملة من التدابير والإصلاحات الاقتصادية المتتالية والواسعة،والتي مست جميع القطاعات،على ضوء المواثيق والبرامج التي قامت بها الجزائر في هذا السياق.

ولقد ارتكزت عملية التنمية أساسا على التصنيع، باعتباره يمثل أفضل الحلول المتاحة لاستغلال موارد الطبيعة واستثمار الطاقات البشرية. وذلك من منطلق أن أي تغير يطرأ على أي نسق من أنساق المجتمع، لابد أن يمس بشكل أو بأخر بقية الأنساق الأخرى المشكلة لبناء المجتمع، مما يؤدي في النهاية إلى حدوث تحول ملحوظ في مكونات البناء الاجتماعي. وهذا يفسر أن التحولات التي شهدتها الجزائر في هذه الفترة في كثير من المجالات تركت كل منها تأثير على الأخرى ولو بشكل غير مباشر.

فاتجهت الجزائر إلى الاهتمام بالتعليم العالي كما اهتمت بقطاعات أخرى،إلا أن هذا الأخير كان المعول عليه لإنجاح عملية التنمية بصفته المنتج للإطارات القادرة على قيادة التنمية. فنموذج التعليم العالي الذي ورثته الجزائر سنة 1962 نموذجا خاصا ببلد أجنبي يختلف في الانتماء الحضاري وفي مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي عن المجتمع الجزائري. وقد بدا هذا الامتداد للجامعة الفرنسية واضحا إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت إلى غاية نهاية فترة الستينات تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها

الجامعة الجزائرية.[1] لكن هذا النسق سوف يؤثر في الأنساق الأخرى القائمة بالتنمية بشكل يجعلها لا تحقق الهدف المرجو منها لأن النسق التعليمي العالي بالشكل السابق ذكره لا يعمل في نفس الاتجاه التنموي المنشود،خصوصا أنه كان على الدولة في تلك الفترة تكوين إطارات سامية بوتيرة مستعجلة لسد النقص سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أو القطاعات الاقتصادية،لذلك اعتمدت الدولة على التخطيط المركزي بغية توحيد الجهود وبلوغ الأهداف المنشودة في أقرب وقت.

وضمن هذا التصور سوف نتتبع في هذا الفصل تطور المسيرة التنموية ونظام التعليم العالي في الفترة من 1962 إلى 1990، حتى يتسنى لنا وصف حالته اليوم(التعليم العالي). فتلك المراحل كانت ملَمة دائما بمجموعة اصلاحات حاولت دائما أن تضمن في كل مرة تكييف التعليم العالي مع متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي وكذلك التطورات العلمية والتكنولوجية.

[1] محمد غلام الله، بناء الجامعة الجزائرية: ثلاثة عقود من الانزلاقات الكمية Les cahiers du cread n^{0}72،2005، ص.3.

أولا: سياسة التنمية والتعليم العالي في الفترة من 1962 إلى 1979.

اصطدمت مسيرة التنمية الجزائرية بعد الاستقلال السياسي بعدة عراقيل، كضعف البنية الموروثة عن الاستعمار ونقص الخبرات الضرورية سواء في اليد العاملة أو التجهيز من أجل تطوير القطاعين الزراعي والصناعي والتعليمي. وأمام هذه الظروف الصعبة التي كان يعاني منها المجتمع الجزائري في تلك الفترة، كان على السلطة العمل على اخراج البلد من وضعية التبعية والتخلف وإيصالها إلى مستوى البلدان المتطورة. لأنها(أي السلطة) ترمي من وراء التنمية إلى مجموعة من الأهداف يجب تحقيقها لا تنحصر فقط في مجموعة الاستثمارات الاقتصادية، ولكنها تهتم إلى جانب ذلك بالتعليم، ومستوى الدخل الفردي، ومستوى الاستهلاك الفردي والتغذية والصحة... الخ. ولهذا هدفت الاستراتيجية التنموية المختارة إلى تلبية احتياجات الجماهير من تشغيل، تعليم، صحة وتوازن جهوي.

لقد قامت عملية التنمية في الجزائر على الاشتراكية والتي أُعتمدت في جميع المواثيق الرسمية ابتداء من مؤتمر طرابلس، وميثاق الجزائر 1964، والميثاق الوطني 1976 والدستور 1976 والدي نصت مادته 13 على أن"ملكية الدولة هي أعلى أشكال الملكية الاجتماعية"[1] تطبيقا للنظام الاشتراكي كمبدأ أساسي لإعادة التنظيم الاقتصادي السياسي في الجزائر.

1-استراتيجية التنمية والتعليم العالي بعد الاستقلال 1962-1966.

تعد هذه المرحلة مرحلة انتقالية خاصة وصعبة في نفس الوقت، ولقد اتخذت فيها اللبنات الأولى لبناء الاشتراكية من خلال وضع نظام التسيير الذاتي. وذلك في واقع مشوه

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، دستور 1976(الجزائر، جبهة التحرير الوطني 1976)، ص.5.

اقتصاديا ومتخلف اجتماعيا ويعاني اختلالا ثقافيا، حيث البنية التحتية ضعيفة ونقص في الكفاءات وانعدامها في بعض المجالات نتيجة لعودة المعمرين إلى بلدانهم. لذا فإن الاقتصاد الجزائري في هذه المرحلة قد تأسس وفق نماذج اجتماعية لم ترق بطبيعة الانسان المحلي إلى مستوى الانتاج ولهذا فقد عرفت الجزائر توجهات اقتصادية لم يستطع الفرد الجزائري التصدي لها أو حتى استيعابها ومعرفة أهدافها الاجتماعية، بل انسجم معها، نظرا لأنه كان يفتقر للعنصر الثقافي بفعل الجهل الذي ورثه عن الاستعمار. فالفترة التي تلت الاستقلال السياسي مباشرة، تميز الوضع العام أثناءها بالتسيير الفوضوي، والمزيد من الضغوط الاقتصادية وتعقيدها وذلك على الرغم من توفر المواد الطبيعية التي بإمكانها توجيه هذه المرحلة نحو التنمية الاقتصادية. فالنقص في الكفاءة العلمية والإنتاجية والوصول بالاقتصاد في هذه المرحلة إلى ما هو أفضل أدى بصانعي القرارات آنذاك إلى البحث عن تنظيمات معادية للرأسمالية فوقع الاختيارعلى مبادئ الاشتراكية بدافع الانتقام من الرأسمالية التي بدت لهم أنها تجسدت في الاستعمار.[1]

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار هذه المرحلة مرحلة مخاض وتحولات اجتماعية، لأن الظروف التي لازمت هذه المرحلة تميزت بثلاث أوضاع عسيرة وهي: الاهتمام بحل المشاكل الاجتماعية الناجمة عن الحرب التحريرية، ومواجهة العجز المالي الذي خلفه الاستعمار عند خروجه بفعل ممارسته تخريب المؤسسات الاقتصادية وتهريب أموالها ونهب خزائن المؤسسات المالية، وتعويض الاطارات الادارية و الفنية الأجنبية التي تعمدت ترك شغور في الجهاز الإداري الاقتصادي الجزائري مما أدى إلى إثارة البلبلة وفرض واقع سياسي معاد للاستقلال.

[1] ناصر يوسف، الأبعاد الاجتماعية للاقتصاد الجزائري، (مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت)المجلد 23 العدد 1 ربيع 1995،ص.ص.199-200.

ويلاحظ إلى جانب الظروف المرتبطة بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والفني التي خلفها الاستعمار الفرنسي وجود واقع سياسي يتمثل في عدم الاستقرار حول رؤية سياسية موحدة لتنظيم بناء المجتمع، ومن ثم الانطلاق في مسار عملية التنمية الشاملة، وذلك بالرغم من وضوح التصورات العامة لبناء المجتمع المحددة في برنامج طرابلس 1962، وكذلك في ميثاق الجزائر 1964.[1]

تعد هذه المرحلة التاريخية في المسار التنموي مرحلة ركود على الصعيد الاقتصادي رغم القرارات السياسية المتمثلة في تأميم رأس المال الأجنبي في ثلاث نشاطات كبرى: أراضي المعمرين سنة 1963، 1967 بالإضافة إلى مجموعة غير متلاحمة من المؤسسات كالأملاك الشاغرة. وبعض قطاعات الصناعة التحويلية[2]، فضلا عن احتلال العمال للمزارع والممتلكات التي تركها المعمرون بصورة مفاجئة وجماعية كمبادرة قاعدية(جماهيرية) تلتها محاولة الدولة تقنينها في اطار ما يسمى بالتسيير الذاتي[3].

وفي نفس هذه المرحلة وجدت الجزائر نفسها على مستوى التعليم العالي بجامعة واحدة هي جامعة الجزائر التي كان بها تخصصا الحقوق والطب ومدرستين للتعليم العالي. وأمام هذه الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي كانت تشهد تغيرات كان على الدولة تسييرها، وكذلك حفظ أمن البلاد ومواجهة أعباء الاستقلال، كل ذلك كان يتطلب تأسيس نظام تعليمي يتيح فرص التعليم لكافة أبناء الجزائر إناثا وذكورا، لمواجهة سياسة التجهيل الفرنسية المطبقة طيلة قرن وربع قرن على الشعب الجزائري.

---

[1] محمد بلقاسم حسن بهلول، مميزات التنمية في الجزائر المستقلة، (مجلة المجاهد) العدد 1300 جويلية 1985، ص. ص. 45-46.

[2] عبد القادر جغلول، تاريخ الجزائر(دراسة سوسيولوجية)، ترجمة فيصل عباس، ط 2، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 1982، ص. 181.

[3] محمد السويدي، التسيير الذاتي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986، ص.142.

ولتحقيق ذلك عمدت الدولة إلى تأسيس جامعات لتغطية العجز ومباشرة عملية التنمية وفتحت جامعة وهران وقسنطينة وهكذا في مناطق أخرى من الوطن تباعا. أما التنظيم البيداغوجي الذي كان سائدا فهو موروث عن النظام الفرنسي، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات(الآداب والعلوم الانسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية، الطب، وكلية العلوم الدقيقة) و كل كلية مقسمة إلى عدة أقسام متخصصة، أما سيرورة النظام آنذاك كانت كالآتي: [1]

- الليسانس: تدوم ثلاث سنوات ،نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- شهادة الدراسات المعمقة: تدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.
- شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: تدوم سنتين على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.
- شهادة دكتوراه الدولة: تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي.

و شهدت الجامعة الجزائرية في هذه الفترة التحولات البنيوية التي كان يشهدها المجتمع الجزائري مع الحفاظ على نظم الدراسة الموروثة. ولقد شهدت هذه المرحلة– أيضا– تطورا في أعداد الطلبة أدى إلى ظهور عجز في هياكل الاستقبال، فاضطرت بعض القطاعات إلى التخلي عن مقرتها، كما حدث في وهران بتخلي وزارة الدفاع عن ثكنتها العسكرية لتتحول إلى جامعة وهران.

[1] غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص. 110.

فبعد الاستقلال مباشرة التحق كل من تحصل على شهادة البكالوريا بالجامعة وكذلك كل من نجح في الاختيار الخاص بالكلية وكان هناك ثلاث فروع وهي:

1-فرع الكلية: واسند لها مهمة اعداد الإطارات العليا والباحثين.

2-المدارس العليا والمعاهد الجامعية: يتخرج منها الطالب بدبلوم في تكوين عالي.

3-مدرسة النورمال العليا: تهتم بعملية تكوين أساتذة التعليم العالي.

2-سياسة التنمية والتعليم العالي في فترة المخططات التنموية 1967- 1979.

في هذه المرحلة انطلقت عملية تغيير الأوضاع السائدة، وهي مرحلة متميزة في تاريخ الجزائر، تجسدت في ارتباط القرار السياسي بالمسعى الاقتصادي، إذ تمكنت الجزائر من اعادة النظر في الملكية والوسائل الإنتاجية، وتبني أسلوب التخطيط كأداة لتوجيه عملية التنمية وتنظيمها، فكان ذلك بمثابة نقطة التحول حيث دخلت الجزائر تجربة صياغة استراتيجية شاملة لبلوغ التقدم الاقتصادي والرفاه الاجتماعي. تقوم هذه الاستراتيجية على إز الة الاختلال والتشوه فيما خلفه الاستعمار في البنية الاقتصادية، وبالتالي محاولة تنفيذ خطة تتميز بالانتقال النوعي إلى اقتصاد قوي، قادر على تخطي مظاهر التخلف اعتمادا على التخطيط في ضبط الوسائل وتحديد الغايات. لقد حددت استراتيجية التخطيط في الجزائر- المصادق عليها سنة 1966- ضرورة تدخل الدولة في اعادة بناء الهيكل الاقتصادي المنشود، وإعطاء الأولوية لحل المشاكل المترتبة على مخلفات الاستعمار عند خروجه من الجزائر، فالفرد الجزائري خرج من عهد الاحتلال بثلاث خصائص هي:

- انسان مستغَل، إما كمجرد عامل، وهو الغالب، وإما كمجرد مالك تابع.
- انسان جاهل على صعيد التعليم والتكوين المدرسي.
- انسان جائع بسبب سياسة الافقار المطبقة عليه والتراكم الأولي للرأسمالية الاستعمارية[1]

[1] محمد بلقاسم حسن بهلول، مرجع سابق، ص.ص. 18-19.

هذا بالإضافة إلى أن العامل المتوفر يفتقر إلى التكوين العلمي أو المهني المطلوب، وأن العامل الزراعي لا يمتلك أرض يزرعها.

صادفت هذه المرحلة تنفيذ المخطط الثلاثي الأول الذي يعتبر أساس تطبيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم، حيث شهدت هذه الفترة انشاء مؤسستين للتعليم العالي جامعة وهران 1967 وجامعة قسنطينة 1969 وكان من أهم أهداف هذا المخطط[1]:

- زيادة أعداد الطلبة المتخرجين بما يتناسب مع احتياجات الوطن من اطارات.

- توجيه الطلبة إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية.

- لامركزية شبكة قطاع التعليم العالي وذلك بتخصص الجامعات حسب متطلبات التنمية والتوازن الجهوي.

ومع تطور وارتفاع أعداد الطلبة الوافدين إلى الجامعة مقارنة بالهياكل المخصصة لهذا القطاع؛ ارتفع عدد الطلبة من 2725 طالب عام 1962-1963 إلى 12243 طالب عام 1969- 1970 مما أدى إلى تسجيل عجز في هياكل الاستقبال الأمر الذي استدعى ايجاد حلول مستعجلة. ورغم زيادة نسبة الطلبة المتخرجين في هذه الفترة حيث وصل عددالخرجين إلى1200 سنة (1970- 1971[2]) إلا أن الجامعة لم تستطع تغطية الطلب المتزايد على الاطارات في سوق العمل من أجل تلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية الأخرى، وعلى هذا الأساس استوجب اصلاح التعليم العالي اصلاحا شاملا وعميقا من حيث الهياكل والبرامج

[1] Direction de la planification et de l'orientation scolaire. Rapport sur l'enseignement technique secondaire supérieur en Algérie(1970) pp.10-15.

[2] NECIB Redjem, Industrialisation et système éducatif Algérien, O.P.U. Alger 1986, p.120.

التعليمية، حيث تم انشاء وزارة التعليم العالي سنة 1970 في اطار المخطط الرباعي الأول لأن الجامعة قبل هذا التاريخ كانت تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.

كما شهدت هذه المرحلة تنفيذ المخططين الرباعي الأول 1970- 1973 والمخطط الرباعي الثاني 1974- 1977، كما تميزت بإعادة النظر والتفكير في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي. وفضلا عن تأسيس الوزارة شهدت هذه المرحلة تطورا حاسما في مصير الجامعة سنة 1971، وكان ذلك للأسباب التالية:

أ _ التدفقات الكثيفة للطلبة الناتجة عن توسع التعليم الثانوي وما قبله وعن ضعف في هياكل الاستقبال، حيث تضاعف عدد الطلبة بشكل كبير وسريع منذ سنة 1962 كما هو موضح في الجدول رقم(1).

ب _ بعض الشهادات لم تجد لها مكانا في سوق العمل.

جـ _ الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيوثقافية المحددة من طرف المحيط التقني.

د _ غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالي[1]

[1] مراد بن اشنهو، نحو الجامعة الجزائرية- تأملات حول مخطط جامعي، ترجمة عائدة أديب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1987،ص.ص. 3-5.

الجدول رقم(1): تطور عدد الطلبة في الجزائر من1962إلى1970.[1]

السنة الجامعية	عدد الطلبة	نسبة الزيادة%
1963-1962	2809	-
1964-1963	3853	37
1965-1964	3926	40
1966-1965	5926	111
1967-1966	8053	187
1968-1967	9272	230
1969-1968	9720	246
1970-1969	14660	422
1971-1970	20131	617

ولقد انطلق هذا الاصلاح الشامل والعميق للتعليم العالي الذي كان الهدف الرئيسي منه ضمان تكوين الاطارات كما ونوعا وإقامة جامعة جزائرية أصيلة مندمجة بشكل أوسع في عملية التنمية، مع اعطاء تصور جديد للدراسات الجامعية ومن أهم خصائص هذا الاصلاح[2]:

- الغاء السنة الاعدادية في جميع الجامعات والمدارس العليا.
- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا. الغاء نظام التعليم السنوي وتعويضه بنظام تعليم نصف سنوي(نظام السداسيات).
- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات والمدارس العليا إلى نظام الوحدات.

[1] نفس المرجع السابق، ص.3.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير عن تطور التعليم العالي في الجزائر ، مقدم إلى مؤتمر وزراء التعليم العالي في البلاد العربية (المنعقد في الجزائر في الفترة من14إلى19ماي) 1981 ص .3 .5-

وفي هذه المرحلة تخلت الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم وأحدثت اصلاحات جذرية وفورية تمثلت في:

- اعتبار اللغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الجزائرية، لذا عمدت الجامعة إلى توحيد التكوين باللغة العربية، وجعله هدفا أساسيا في جميع المواد والمراحل لنظام التربية والتكوين.
- التخلي عن نظام الكليات وتعويضه بنظام المعاهد، وذلك بهدف اعطاء كل فرع علمي أهميته وأبعاده الحقيقية.

وقد بدأت عملية حل الكليات وإعادة تنظيم الجامعة في شكل معاهد ابتداء من سبتمبر 1971 م. وقامت عملية تعريف وتأسيس المعاهد على ثلاث مبادئ:

1 – تخصص كل معهد في مادة علمية أو تقنية.

2–الاستقلال المادي والإداري للمعهد.

3–مساهمة أكثر من طرف من الأساتذة في تسيير المعهد[1].

فتحولت بذلك كليات الطب والصيدلة إلى جملة من المعاهد ابتداء من الموسم الدراسي 1971– 1972، ثم تحولت كليات العلوم والفيزياء، وكليات الحقوق والعلوم الاقتصادية، وكذا كليات الآداب والعلوم الانسانية ابتداء من سنة 1976 إلى معاهد، وكانت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة تمنح مجموعة من الشهادات تمثلت في:

– مرحلة الليسانس: أو مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات وفق وحدات الدراسة المتماثلة.

[1] مراد بن اشنهو، مرجع سابق، ص.30 .

– مرحلة الماجستير: أو مرحلة ما بعد التدرج وتدوم سنتين عل الأقل،وتحتوي على جزئين الجزء الأول مجموعة من المقاييس النظرية والثاني يتمثل في انجاز بحث يقوم في صورة أطروحة.

– مرحلة الدكتوراه: أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم خمس سنوات من البحث العلمي. وثمة ميزة هامة لهذه المرحلة، وهي ادخال الأشغال التطبيقية والميدانية وفتح مراكز جامعية في مختلف ولايات الوطن تدعيما لمساعي التعليم العالي في البلاد.

وكما حظي التعليم العالي بالاهتمام فقد لقي البحث العلمي كذلك نصيبه، فقد أنشئت هيئات عديدة ترعى البحث العلمي منها المجلس المؤقت للبحث العلمي سنة 1972، ثم الهيئة الوطنية للبث العلمي ومراكز البحث التابعة لها في فروع التكنولوجيا النووية والاقتصاد والفلك وغيرها.

وفيما يخص الهياكل الجامعية في تلك المرحلة فإن مؤسسات التعليم العالي تعددت وبدأت تتوسع في بعض مناطق الوطن، فخلقت بذلك جامعات جديدة قدرت ب 09 جامعات اضافة إلى انشاء المراكز الجامعية التي برمج تطويرها كي تصبح جامعات فيما بعد[1].

ورغم هذه المجهودات المعتبرة التي قامت بها الدولة غير ان الانجازات السابقة لم تف بالمتطلبات الخاصة بالارتفاع الهائل لأعداد الطلبة و كذا تأطير بعض المشاريع الأخرى. لأن النتائج السلبية فاقت النتائج الإيجابية . و تعزى هذه السلبيات في الاصلاح إلى عدة عوامل[2]:

---

[1] وثيقة التعليم العالي، مرجع سابق، ص.215.

[2] مهدي كلو، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة(دراسة حالة) عينة من حملة الشهادة العليا مهندس دولة وشهادة دراسات جامعية تطبيقية، دفعات 1990–92–93، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم الاقتصادية، تخصص الاقتصاد السياسي، جامعة الجزائر 2002– 2003، ص.126.

- قرار الاصلاح قرار سياسي أكثر منه قرار اقتصادي.
- عدم تهيئة الطلبة والأساتذة لهذا التغيير.
- عدم استشارة أهل التخصص للقيام بهذا الاصلاح.
- عدم تحديد الوسائل التقنية والبيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الاصلاح.
- القيام بإصلاح التعليم العالي دون اصلاح النظام التربوي.

وبالرغم من السلبيات التي كانت تظهر عبر تطبيق اصلاح التعليم العالي واصلت الدولة العمل بمبادئ الاصلاح من خلال المخطط الرباعي الثاني الذي وضع لإتمام أهداف المخطط السابق له ومواصلة التوسع في شبكة التعليم العالي من خلال انشاء مراكز جامعية على مستوى عدة مدن نتيجة للنمو في أعداد الطلبة الوافدين على الجامعات ومن بين المنشآت التي شيدت في هذه الفترة[1]: جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة، جامعة تلمسان، جامعة عنابة، جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، جامعة باتنة، جامعة البليدة وجامعة تيزي وزو.

كما عرفت هذه المرحلة إحداث دراسات ما بعد التدرج في 20 فيفري 1976 وكذا ادخال شعب جديدة لتغطية النقص على مستوى القطاعات الاقتصادية.

وما ميز هذه المرحلة أيضا هو صدور عدة قرارات على درجة كبيرة من الأهمية، فقد تم صياغة الميثاق الوطني- عام 1976- والذي حدد اتجاه استراتيجية التنمية الاجتماعية والاقتصادية بما في ذلك التعليم. وكذلك دستور الجزائر لعام 1976 الذي أقر مجانية التعليم في المادة(66).

وعموما ألقيت على كاهل الجامعة الجزائرية تحقيق المهام التالية:

[1] عمر صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962- 2000(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) ص.12-15.

1-العمل على اقامة نظام جامعي قادر على أن يقدم في أسرع وقت للقطاع الاقتصادي النشط ما يحتاج إليه من الاطارات الضرورية من حيث الكم والنوع.

2- العمل على إقامة نظام جامعي جديد، مع مراعاة الوضعية السائدة في البلاد التي تتميز بالبنية التحتية الناقصة، والإمكانيات البشرية المحدودة.

3-العمل على إقامة نظام جامعي يلبي في أسرع وقت متطلبات التنمية في البلاد مع مراعاة المعايير المتعارف عليها في البلدان المتقدمة علميا وتقنيا.

4-تكوين اطاراتها التقنية مثل اطارات الدول المتقدمة. وكيف يمكن أن يجعلها تواجه مشاكل التخلف وتتقدم بالحلول الناجعة.

5-وجوب تفادي تسرب الطلبة في مختلف الشعب والفروع العلمية في المدارس العليا والمعاهد المختلفة[1].

على العموم لم تشهد فترة نهاية السبعينات وحتى بداية الثمانينات أي تطورات اصلاحية في التعليم العالي.

3-النتائج العامة لسياسة التنمية والتعليم العالي خلال الفترة (1963- 1979).

إن حصيلة المجهودات المبذولة أثناء هذه الفترة في إطار مشروع تنمية البلاد في المجالين الاقتصادي والاجتماعي تستوجب ضرورة تقييم النتائج المحصل عليها بالنظر إلى الإمكانيات المجندة والجهود المبذولة من طرف الدولة لإخراج البلاد من حالة التخلف والدفع بها إلى طريق التنمية.

فتعتبر هذه المرحلة ايجابية إلى حد ما حيث أنها مرحلة مهدت وهيأت الظروف لعملية التخطيط المركزي والتدخل الواسع والمهيمن للدولة، بالرغم من تميزها بأنها فترة تتسم بضعف

[1] غياث بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، مرجع سابق، وهران 2006، ص.78.

المقومات المالية للدولة حديثة الاستقلال، وكذا تدمير البنية الضرورية لانطلاق النمو الاقتصادي.[1]

وبعد سياسة التسيير الذاتي التي كانت فعالة للغاية في مواجهة الفراغ في الادارة الاقتصادية غداة الاستقلال، ولكن فيما بعد صار أقل ملاءمة بالنسبة للتنمية الاقتصادية، اعتمدت الجزائر على سياسة نشطة فيمجال الاستثمار في القطاع العمومي، واعتبر النمو الاقتصادي كما لو كان انشاء قاعدة مادية كثيفة.

ثم تلت هذه المرحلة مرحلة التخطيط الاقتصادي بالاعتماد على سياسة النمو الاقتصادي المتجهة إلى الداخل مع التركيز على الصناعة الثقيلة واستعملت المؤسسة العمومية أداة للتخطيط ووسيلة لتنفيذ هذه السياسة من خلال تدخل الدولة، وهذا بالتحول من التسيير الذاتي إلى الاشتراكية لأن ذلك كان يتماشى ومشاعر الأخوة والتضامن التي أحدثتها الثورة الجزائرية، وكانت الاشتراكية تؤكد على العدالة الاجتماعية التي كانت تمثل طموحات النخب والثوار الجزائريين.

وعلى الرغم من المآخذ التي تحسب على نظام التخطيط المتعلقة بضعف منظومته وغياب الرؤية التنظيمية، وعدم كفاءة المخططات الخاصة بالمؤسسة، وتفككها وعدم انسجامها مع خطة الدولة وعدم كفاية أنظمة الاعلام من حيث تقديم المعلومات الضرورية للمؤسسة لمتابعة نشاطها والتي تعتبر حيوية لتنفيذ السياسة الكلية للاقتصاد، ومن ثم معرفة تطور الأسواق والسلع الاستهلاكية، إضافة إلى ما لحق بالتخطيط من عوائق تتمثل في نقص قدرات الإنجاز بسبب محدودية العرض خاصة في قطاع البناء والأشغال العمومية، وتثاقل نظام الاستيراد التابع للدولة، والروح الاتكالية التي خلفها هذا النموذج، كل هذه

[1] عبد اللطيف بن اشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962 – 1980، ديوان المطبوعات الجامعيةن الجزائر، 1982ن ص. 120.

العوامل إضافة إلى نوعية التكنولوجيا المعتمدة رهنت الخطة وأهدافها في الجزائر. ورغم هذه النتائج السلبية والإفرازات إلا أن الخطة صادفها بعض النجاح المتعلق بخلق القيمة المضافة وانشاء مناصب عمل زيادة على تحسن الجوانب الاجتماعية والمعيشية للأفراد.

لقد كان التركيز في تلك المرحلة على تخصيص جزء كبير من الدخل الوطني للاستثمار في القطاع الصناعي مقارنة بالقطاعات الأخرى، وأعطيت الأولوية لفروع المواد الوسيطة والتجهيز، لقد كان الهدف هو "التصنيع وبسرعة كبيرة" من خلال الاعتماد على القطاع العمومي ومن ثم المؤسسة الوطنية، وبالتالي فقد لعبت الدولة دورا هاما وجوهريا في احداث التصنيع الذي كان له الدور الرئيسي في الانتاج والعمالة وخلق القيمة المضافة.[1]

لقد ترتب على هذه السياسة الاقتصادية في الجزائر أداء اقتصادي لابأس به، حيث انخفض معدل البطالة التي بلغت 18% سنة 1980 وقد تحقق كذلك هذا النمو بواسطة ارتفاع أسعار النفط ترتب عنها مساهمة هذا القطاع الكبيرة في النمو الاقتصادي.[2]

كما أن هذه السياسات التوسعية المتبعة ترتب عنها بعض الانعكاسات السلبية أثرت فيما بعد على النمو الاقتصادي، حيث أدت إلى وجود سوق داخلية كبيرة لم يستطع الانتاج الوطني تلبية احتياجاتها في ظل ركود في الانتاج الوطني في المجال الفلاحي، ومع تزايد النمو الديمغرافي أدت هذه السياسات إلى ارتفاع المديونية الخارجية التي وصلت إلى 18 مليار دولار سنة 1979، بعد أن كانت لا تتعدى مليار دولار سنة 1970 وبناء على ما ذكرناه من اختلالات شرعت الجزائر في اتخاذ مجموعة من الاجراءات بهدف اعادة التوازن

[1] المرجع السابق، ص. 17.

[2] لمجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، مشروع التقرير الوطني حول التنمية البشرية، 1998، ص. 86.

في توزيع الاستثمارات لصالح القطاعات الأخرى غير الصناعية، وقد سمحت هذه الاجراءات في ظل ظروف دولية ملائمة، ارتفاع أسعار النفط، بتحقيق نتائج لا بأس بها.[1]

لقد أدى مجهود التنمية خلال هذه الفترة إلى تحقيق انجازات جديدة في عدة ميادين وبالأخص في نظام التعليم العالي حيث حدثت تحويلات عميقة، وكذلك الحال في الاقتصاد. إلا أن هذه النتائج المحصل عليها بالرغم من أهميتها لم تحقق ما كان متوقع من نجاح يقابل حجم الوسائل المخصصة لعملية التنمية وبالإضافة إلى ذلك لقد تميزت السنوات الأخيرة لهذه الفترة بظهور اختلالات وتوترات على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي مما أدى إلى انخفاض الأداء الاقتصادي وتحولات في البنية الاجتماعية في أوائل الثمانينات. وهكذا أظهرت التجربة التنموية في هذه السياق أنه قبل الشروع في تنفيذ أية خطة تنموية جديدة أو اصلاح تعليمي، ينبغي القضاء على النقائص في الخطة السابقة وعيوب النظام التعليمي. وذلك بتقييم الوسائل الموجودة وإعطاء الأولوية للإمكانيات الذاتية وإلزام المسيرين بتطبيق القوانين لضمان التحكم في انجاز المشاريع. وبناء على ذلك توجب على السلطة الجزائرية اتباع سياسة اللامركزية للهيئات المكلفة بالانجاز وهذا لتسهيل عملية مراقبة المشاريع وتفادي التأخر في انجازها بهدف تحقيق التنمية المنشودة.

ثانيا: سياسة التنمية والتعليم العالي خلال فترة اللامركزية 1980- 1990.

عرفت هذه المرحلة بمرحلة التنمية اللامركزية أين شهدت مخططين تنمويين هما: المخطط الخماسي الأول 1980- 1984، المخطط الخماسي الثاني 1985- 1989 حيث تم التركيز آنذاك على إعادة تقويم الاقتصاد بتنفيذ جملة من الاصلاحات سعيا منها للخروج من الوضعية الصعبة التي عرفها الاقتصاد الوطني وذلك من خلال التغيير السياسي الذي

[1] المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية لبرنامج التعديل الهيكلي، 1998، ص. 02.

عرفته البلاد بعد رحيل الرئيس هواري بومدين وقدوم الشاذلي بن جديد الذي اتهج سياسة ليبرالية وقام بتفكيك الهياكل الاقتصادية الكبرى، هذا من أجل التكيف مع الوضع الدولي الجديد، و لهذا نحاول تحليل ما جاء في المخططين بالإضافة إلى الاصلاحات التي عرفتها هذه الفترة.

1-الإجراءات الأولية للدولة الجزائرية خلال هذه الفترة.

تبدأ هذه الفترة بالمخطط الخماسي الأول 1980- 1984 حيث ترسم محاوره الكبرى سبل السياسة الاقتصادية والاجتماعية التي تكفل تنظيم استخدام المناهج والوسائل والبرامج في المدى المتوسط والبعيد للتنمية الاشتراكية في اطار توجيهات الميثاق الوطني "بهدف تغطية كافة الاحتياجات في أفاق 1990 بفضل التنمية المستمرة"،[1] توسيع وتنويع الانتاج الوطني وتكبيره مع تطور الاحتياجات العامة وهذا لإقامة وتنمية نشاطات اقتصادية متكاملة، والتقليل من القيود الاقتصادية التي تعرقل التطور.

فمع بداية الثمانينات بدأ التحضير لإقامة نظام جديد قريب جدا إلى الليبرالية، وذلك عن طريق سلسلة الاصلاحات التي مست المؤسسة العمومية من طرف مهندسها الرئيسي الوزير الأول الإبراهيمي. وبذلك عرفت المؤسسة العمومية أولويات ثلاثة هي:

- إعادة تحديث هياكل الانتاج عن طريق احداث تغيير في توجهات الاستثمار.

[1] درواسي مسعود، سياسة التصنيع بالجزائر وانعكاساتها على الانتشار الصناعي بولاية البليدة، الفترة (1980 -1994)، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير،جامعة الجزائر3، 1996، ص. 350.

- حقن الاقتصاد الوطني بنوع من المرونة وذلك عن طريق التعدد في مراكز اتخاذ القرارات العمومية أي محاولة احداث اللامركزية.[1]
- استعمال المستثمر للقدرات الإنتاجية من أجل إحداث زيادة في الأرباح المالية التي كانت تعتبر في السابق كمبدأ رأسمالي غير مقبول في المؤسسات الاشتراكية.

وعلى مستوى التعليم العالي، فإن من خلال المخطط الخماسي الأول(1980- 1984) والمخطط الخماسي الثاني(1985- 1989)، تميزت هذه المرحلة بظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984 التي تبنتها الوزارة كوسيلة لتسيير التعليم العالي حيث حددت من خلالها الأهداف التالية:

- الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150000 طالب، مع زيادة فتح شعب جديدة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا.
- بناء منشآت يمكنها أن تستقبل ما بين 6000 و8000 طالب ولا تتجاوز في كل الأحوال 10000 طالب.
- خلق اختصاص نسبي لكل جامعة بحسب المنطقة التي تتواجد فيها وأيضا متطلبات التنمية لتلك المنطقة، لكن هذا لا يعني فصل الجامعات عن بعضها البعض بل هو بمثابة احداث التكامل بينها لتجنب تكرار نفس الدراسات في جميع المؤسسات.
- تحسين مردودية وفعالية التعليم العالي سواء على مستوى البنى التحتية أو الطاقات البشرية.[2]

---

[1] Mouhamed Houcine Benissad, Algérie restructuration et réformes économique 1979- 1993 O.P.U.Alger, 1994, P.22.

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص.158.

وفي ظل هذا الشروع للخريطة الجامعية ظهر المعهد الوطني للدراسات العليا ببشار سنة 1986 والذي تطور فيم بعد سنة 1994 إلى مركز جامعي والذي لم يكن ضروريا حسب معطيات تلك الفترة خصوصا مع بوادر الأزمة الاقتصادية آنذاك والتزايد السريع لأعداد الطلبة. وعلى هذا الأساس ولما بدأ تطبيق نظام (ل.م.د) في هذا المركز الذي تحول إلى جامعة والتي تم تأسيسها لأغراض تخدم متطلبات تلك الفترة السياسية والتنموية، اصبحت مفق هذا النطام الجديد مطالبة بالاستجابة لمطالب محلية ذات طابع خاص في مجتمع محلي لاتتوفر فيه امكانيات اقتصادية ولا سوق عمل تستوعب خريجي تلك الجامعة وبالتالي لاتتوفر الجامعة على شروط انجاح نظام(ل.م.د).

كما وضع في فترة الثمانينات هيكلا جديدا فيما يخص الدراسات في التدرج حيث أصبح هذا الأخير ينقسم إلى قسمين:

- التكوين العالي للتدرج طويل المدى: تتراوح مدة الدراسة فيه بين أربع وسبع سنوات.
- التكوين العالي للتدرج قصير المدى ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات.

وقد كانت الغاية من هذا التقسيم الجديد تكوين تقنيين ساميين لسد النقص في سوق العمل من جهة، وتجديد البرامج لتتماشى مع ظروف البلاد آنذاك لتفادي التكرار والهدر الجامعي والتعليمي من جهة أخرى.

أما المخطط الخماسي الثاني 1985- 1989[1] فيشكل مرحلة هامة في مسيرة التنمية، حيث يسعى إلى بلوغ غايتين هما: تنظيم مختلف الأنشطة التنموية مع مراعاة القيود الخاصة بالمرحلة الراهنة والوسائل الممكن تعبئتها من جهة، وإدراجه في منظور تنموي طويل المدى

[1] دراوسي مسعود، مرجع سابق، ص.ص. 354- 355.

من جهة أخرى، وخاصة أن جزائر التسعينات تتوقف على ما أنجزه هذا المخطط ويعتمد هذا الأخير على ما أنجزه المخطط السابق، لذلك كان المخطط الخماسي الثاني يهدف إلى المحافظة على الاستقلال الاقتصادي، المحافظة على موارد البلاد غير القابلة للتجديد، تخفيض التكاليف وآجال انجاز الاستثمارات في جميع القطاعات. ولتحقيق أهداف هذا المخطط تم تفضيل الأدوات ذات الطابع الاقتصادي.

2-بعض أهم الاصلاحات الأولية لهذه الفترة ونتائجها.

أخذت الجزائر مع مطلع الثمانينات بعدة اصلاحات في صميم السياسة التنموية، حيث برز التوجه نحو تحسين سير الجهاز الانتاجي وإدخال عوامل الفعالية والمردودية، واختيار اللامركزية في اتخاذ القرارات وقد تجسدت هذه الاهتمامات في مجموعة من الاجراءات التنظيمية والتي تعرف بالإصلاحات الاقتصادية، تمثلت الاصلاحات الاقتصادية التي انجزتها الجزائر خلال عشرية الثمانينات في اصلاح أدوات التأطير الاقتصادي، اعادة هيكلة المؤسسات العمومية ثم تلتها استقلالية المؤسسات.

وأهم اصلاحان عرفتهما الجزائر في الفترة 1980- 1990 هما: اعادة الهيكلة واستقلالية المؤسسات واللذان يتضح خلالهما ما إذا استمرت الدولة في قيامها بعملية التنمية من عدمه. وبالنسبة لعملية اعادة الهيكلة العضوية 1980- 1986، كانت عبارة عن نمط جديد للتنظيم الاقتصادي، يهدف بالدرجة الأولى إلى تقوية القطاع العام من خلال اعادة تقسيم المؤسسات الكبيرة والشركات الوطنية.

ولقد كان موضوع دور المؤسسات العامة في احداث التنمية الوطنية محل نقاش طويل في المنتصف الأول من عشرية الثمانينات، إذ رغم تمتعها ولمدة عشريتين باستثمارات عمومية واسعة وعلى تسهيلات مالية من البنك من أجل تغطية مصاريفها، لم تستطع هذه المؤسسات تسديد الديون الطويلة المدى للدولة ولا حتى تغطية كلفة انتاجها لاستمرارها في

السوق، فالمشكل كان يظهر(وقتها) في عدم قدرتها على تسيير نفسها نظرا لكبر حجمها فالحل كان يكمن في تقليص حجم هذه المؤسسات إلى درجة تمكنها من تحسين فاعليتها الانتاجية، وعلى هذا الأساس طبقت اعادة الهيكلة بتوصية من المؤتمر الرابع والمؤتمر الاستثنائي لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1980، إذ اعتبرت من طرف مهندسيها كالحل الأمثل من أجل تحقيق فعالية أحسن للتسيير الاقتصادي، وذلك عن طريق استعمال مجمل القدرات الانتاجية التي وضعت في الفترة السابقة، ثم تبنها المخطط الخماسي الأول 1980-1984 فظهر بذلك مبدأ التخلي عن المؤسسات ذات الحجم الكبير لصالح المؤسسات الصغرى والمتوسطة.

وبعد اصلاح اعادة الهيكلة العضوية طبقت اصلاحات أخرى أهمها التي عرفتها الزراعة قبل المؤسسة الوطنية بموجب قانون 19 ديسمبر 1987 الذي أسس نظام جديد لتسيير الأراضي التابعة للقطاع العام والقائم على عدم تدخل الدولة في تسيير المستثمرات الفلاحية، ومسؤولية المنتجين أمام النتائج المالية لمستغلاتهم، بمعنى أن الدولة لم تعد تساعد تلك التي تعرف عجزا. كما أصبح بإمكان المنتجين الاستفادة من حقوق الملكية على جزء من الممتلكات الزراعية (كالآلات والسكن) وهذا بهدف جعل المستثمرات الفلاحية ذات فعالية.[1]

وأما على مستوى التعليم العالي فقد تم اعادة الهيكلة على أساس اللامركزية وحُوِّلت الكليات الجامعية إلى معاهد مستقلة(مثل: معهد التاريخ، معهد الفيزياء، معهد الطب، معهد الصيدلة و...إلخ). كما بدأ التعريب يأخذ طريقه في الأقسام (المفرنسة) في معاهد العلوم الاجتماعية والإنسانية- سنة بعد الأخرى- ابتداء من عام (1980-1981)، وقد تخرجت

[1] Rabah Abdoun, « L'économie Algérienne à l'épreuve de l'ajustement structurel »,(Revue Al naqd)N°4 Mars 1993, P.86.

أول دفعة من المعربين سنة 1984.[1]وأما في العلوم الدقيقة والتكنولوجية فمازال التدريس باللغة الفرنسية. ومن جهة أخرى ظهرت خلال هذه المرحلة- بشكل واضح- بطالة المتعلمين من كل المستويات، إذ ارتفع عدد الخرجين من(1244)خريجا سنة(1970-1971) إلى(11713) خريجا سنة(1984-1985).[2] كما كان من المتوقع أن يصل عدد الطلبة سنة 1984 إلى(127000) طلبا بينما وصل بالفعل إلى(97000) طالبا فقط.

ولقد حدثت في تلك الفترة تحولات كبيرة في المجتمع الجزائري، فأما على المستوى الاقتصادي، فقد انخفض سعر البترول وذلك سنة 1986، وقد اتخذت الجزائر(الحكومة) من ذلك مبررا لإعادة النظر في المشروع التنموي الاشتراكي، كما بدأ-على مستوى الشركات الوطنية-تطبيق ما أطلق عليه البرلمان سنة 1987 "استقلالية الادارة في القطاع العام"، وقد تم إعادة تنظيم القطاع العام، عن طريق الاتجاه نحو خصخصته، هذا إلى جانب الأزمة الاقتصادية، وانتشار البطالة جراء ذلك، وكذلك الغلاء. وحصلت بعد ذلك احداث أكتوبر1988 وبدأ العمل على تنفيذ المشروع الليبرالي. وما هذا الانفتاح إلا محاولة لتغييرمسار التنمية ومسار الاقتصاد الجزائري.

إلا أن الاصلاح الذي اعتبر بعد ذلك قاعدة لسياسة اقتصادية جديدة عرفتها الجزائر في التسعينات هو اصلاح استقلالية المؤسسات العمومية. وهذا الاصلاح ظهر في جانفيس 1988 في اطار البحث عن نموذج تخطيط لامركزي،إذ كان من الضروري عدم التخلي عن التخطيط - أي استمرار لوجود الدولة في العملية الاقتصادية - وإنما إعطائه فعالية أكثر وذلك لضمان أحسن للمعادلة بين ما تفضله المؤسسة العمومية وبين ما يفضله المركز.

---

[1] محمد عابد الجابري، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي،(المغرب، الجزائر، تونس،) الناشر، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن 1990، ص.ص. 143- 144.

[2] Ministère de l'enseignement supérieur, Bilan des diplômes de l'année1984-1985.p.3

وبالتالي ارتكز المشروع الاصلاحي الجديد على مبدأين أساسيين هما:

- لامركزية التخطيط.

- اللجوء إلى بعض ميكانيزمات السوق كوسائل لتوجيه وتطبيق النشاطات الانتاجية للمؤسسة. وأصبحت المؤسسة الوطنية تسمى المؤسسة العمومية الاقتصادية، إلا أن حقوق الملكية بقيت من نصيب الدولة وهذا ما يجعلنا ندرج هذا الاصلاح ضمن خانة سيطرة الدولة على الاقتصاد.

3-النتائج العامة للفترة 1980 -1990.

لقد وُضع المخطط الخماسي الأول على أساس تقييم المرحلة السابقة التي وسَعت قواعد الاقتصاد والاستجابة الفعلية للاحتياجات الاجتماعية ، لكنها سجلت مع ذلك اختلالات في التوازن كان لابد من تقويمه ، وهذا ما أراد المخطط الجديد القيام به.

وبالفعل تحقق خلال فترة 1980 – 1984 قسم وافر من الأهداف المسطرة ، ففي مجال الموارد تضاعف الانتاج الداخلي الخام وحقق نموا خارج المحروقات وأهم القطاعات التي ساهمت في ذلك هي : الصناعة ، البناء ، الأشغال العمومية والمحروقات أما الزراعة فعرفت بعض الجمود.

أما في النصف الثاني من الثمانينات فاتسم خلاله الظرف الدولي بالتأزم اقتصاديا نتيجة اختلال معدل الفائدة وانخفاض سعر البترول، الأمر الذي أرغم الدول المصدرة للبترول ومنها الجزائر إلى انتهاج سياسة التقشف مما انعكس سلبا على الجانبين الاقتصادي والاجتماعي وعلى أوضاعها الداخلية ومصداقيتها الخارجية. لهذا لم تكن النتائج المحققة خلال المخطط الخماسي الثاني في مستوى وطموحات هذا المخطط إلى أن بلغت القطاعات الاقتصادية درجة الركود الاقتصادي، كذلك انخفاض المداخل من العملة الصعبة.

وعلى مستوى التعليم العالي تزايد عدد الطلبة في هذه الفترة بسرعة أدت إلى عرقلة اصلاح التعليم ، بالإضافة إلى الأزمة المالية التي شهدتها تلك الفترة ، سوف تتفاقم أزمة الجامعة وتعرف تدهورا. كما تميزت هذه المرحلة بمجهود معتبر – رغم ذلك – في إرسال الطلبة إلى الخارج وبالأخص إلى فرنسا، وعلى وجه الدقة في التخصصات العلمية والتكنولوجية. ولكن نسبة قليلة منهم فقط سوف تعود إلى الوطن في نهاية الدراسة.

وعلى العموم كان الاقتصاد في هذه الفترة الحقل الأكثر دينامكية والأكثر تقدما في التحول ، المنوط به أن يقود بكل قوة المجتمع الذي كان في مجالاته الاجتماعية، الثقافية، التربوية، التكوينية والإدارية التي كانت تتميز بطابع تقليدي يعمل على مقاومة التحول مما يكبح الاقتصاد.

خلاصة :

لقد مرت التجربة الجزائرية في ميدان التنمية والتعليم العالي في الفترة من الاستقلال لغاية الثمانينات بتحولات ناتجة عن عوامل داخلية وأخرى خارجية حيث انتهجت من خلالها الدولة عدة اصلاحات متعاقبة بداية بالتسيير الذاتي للمؤسسات وإصلاح التعليم العالي في 1971 وانتهاء بالإصلاحات الهيكلية وكان ذلك ضمن ايديولوجيتين متعاقبتين بدءاً بالاشتراكية كنظام اقتصادي واجتماعي وانتهاء بتحول في سياسة الدولة والدخول في اقتصاد السوق.

فالسياسة التنموية المتبعة في هذه الفترة سواء القائمة على التخطيط المركزي أو اللامركزية قد فشلت بصفة عامة والدليل على ذلك أنها أدت مع المتغيرات التي شهدها العالم على المستوى السياسي والاقتصادي إلى تأزم العديد من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، من بطالة وتسريح للعمال وصولا إلى أحداث أكتوبر 1988 وبالتالي عجزت الدولة عن تلبية المطالب المتزايدة للمواطنين.

فهذه الفترة – إذن – تميزت بمراحل مختلفة إلا أن في كل مرحلة لا يمكن أن يبرز ميدان وحده منعزلا عن القطاعات الأخرى(اقتصادية، سياسية، اجتماعية، ثقافية). وأن كل مرحلة يميزها مقياس أو سلسلة من المقاييس تنتمي أساسا إلى المرحلة المعينة حيث تشارك مختلف الفئات الاجتماعية حسب السياسة والإيديولوجية والاتجاه الاقتصادي السائد.

ففي التعليم العالي لم تهتم الجامعة بحشد قوتها من أجل دراسات وبحوث بيداغوجية حول التعليم العالي وبالتالي كان جهاز المعلومات غير متوفر لاتخاذ القرارات ورسم السياسات وتنفيذ الاصلاحات. هذا لأن الجامعة كانت تعاني منذ الاستقلال من عجز بيداغوجي، ولا مبالاة من طرف أصحاب القرارات المؤسسية، والتسييرية، وهذا كله كان نتيجة نظام بيروقراطي في السبعينات كان يسير المجال التعليمي كما المجالات الأخرى في المجتمع للحقل السياسي.

الفصل الثالث

واقع التعليم العالي في الجزائر بين

2010-1990

- **تمهيد**

أولا: مسار التعليم العالي في الفترة بين 1990-2010.

1- أهداف التعليم العالي في الجزائر.

2-التعليم العالي في الجزائر بين 1990-2000.

3-التعليم العالي في الجزائر بين 2000-2010.

ثانيا: الاصلاح الجديد للتعليم العالي نظام(ل.م.د.) 2004.

1-التعليم العالي في النظام الكلاسيكي.

2-الهيكلة الجديدة للتعليم العالي.

3-أهداف ومبادئ نظام(ل.م.د.).

4- نظام (ل.م.د) والنظام الكلاسيكي.

ثالثا: واقع المجتمع الجزائري ونظام(ل.م.د.)

1-الواقع الاجتماعي- الاقتصادي ونظام(ل.م.د.).

2-الواقع الثقافي وتقييم نظام(ل.م.د.).

- **خلاصة .**

- **تمهيد.**

إن دورة الانتعاش التي عرفها الاقتصاد الجزائري خلال عشريتي السبعينات والثمانينات، سرعان ما تلاشت خصوصا مع هبوط أسعار النفط سنة 1986، إلى غاية منتصف التسعينات، حيث سجل تغير طفيف في الوضع التنموي.

لقد دفع هذا الأمر، مع بداية 1990 السلطات العمومية إلى إجراء اصلاحات عميقة من خلال سعيها لاستئناف عملية النمو الاقتصادي، التي حظيت بمساندة صندوق النقد الدولي. ويكمن الهدف الرئيسي في هذه الاصلاحات التي شرع البلد في تطبيقها فعليا ابتداء من أحداث أكتوبر في ادخال ميكانيزمات اقتصاد السوق في تسيير الاقتصاد الوطني وإدخال تجربة التعددية الحزبية في المجال السياسي.

ومن جهة أخرى فقد شهدت الجزائر منذ 1989 عدة أحداث داخلية وخارجية، كانت دافعا رئيسيا لإجبار النظام السياسي على اجراء سلسلة من التحولات التعديلات، التي صاحبها العديد من التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي جعلتها تعيش أزمة حادة، فرضت عليها اجراء عدة تجارب تنموية بغية تجاوزها.

وأمام كل هذه الأحداث لم تكن الجامعة بمعزل عن مؤثرات وضغوطات هذا التوجه نحو اقتصاد السوق الذي أملته جملة من الظروف الداخلية والخارجية. ولأجل ادماج مؤسسات التعليم العالي ضمن السيرورة العامة للمجتمع وحركيته تم اعادة النظر في بعض جوانب التعليم العالي، وذلك بغرض خلق نوع من الانسجام بين هذا القطاع وباقي القطاعات الأخرى.

أولا: مسار التعليم العالي في الفترة بين 1990-2010.

رغم النتائج المحققة في التعليم العالي من خلال الاجراءات الاصلاحية في الفترات السابقة، إلا أنها أقررت بعض السلبيات، فنتج عن التزايد المستمر لأعداد الطلبة مقابل قلة التأطير وفي ظل أزمة اقتصادية وأمنية حادة وارتفاع نسبة البطالة خصوصا بين خرجي الجامعة أن اتَهم نظام التعليم العالي والجامعة أنه يخرج أيدي عاملة عاطلة وأنها هي سبب كل المشاكل وأن النظام الكلاسيكي عاجز عن مسايرة تغيرات العصر فلابد من احداث تغير على مستوى التربية الوطنية وبالتالي على التعليم العالي.

وما ميز هذه المرحلة هو بالرغم من كل ذلك استمر التطور فيما يخص المعطيات الكمية المتعلقة بأعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذا الهياكل الجامعية.

1-أهداف التعليم العالي في الجزائر.

تتمثل أهداف التعليم العالي عموما في اعداد مواطنين أكفاء ومؤهلين علميا وفكريا تأهيلا عاليا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم ومبادئها، ويتيح الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة. كما يهدف التعليم العالي إلى القيام بدور ايجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العلمي في الآداب والعلوم والمخترعات وإيجاد الحلول السليمة والملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية والتكنولوجية.((ومن أهدافه أيضا النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي لما يطوع العلوم لخدمة البلاد ويمكّنها من أداء دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية، وترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى اللغة العربية وتنمية ثروة اللغة العربية من المصطلحات بما يسد حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين. ويهدف إلى القيام بالخدمات التدريبية والدراسات المتجددة التي تنقل للخرجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مما جد بعد تخرجهم))[1]

[1] فراس ابراهيم، طرق التدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التعليم العالي"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن 2005،ص.ص. 92، 93.

ولقد ركزت سياسة التعليم في الجزائر على أربعة أهداف أساسية سعت إلى تحقيقها عبر المراحل الماضية التي ذكرناها وهي، الجزأرة والتعريب خصوصا في مجال العلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، الديمقراطية حيث أصبح التعليم الجامعي حق لكل جزائري متحصل على شهادة البكالوريا، والهدف الرابع هو ربط الجامعة بالتنمية حيث تعمل على تكوين الاطارات والمختصين لتفعيل عملية التنمية، لهذا كان كل مخطط للتنمية يتبعه اصلاح التعليم العالي وتوسيع الجامعة وزيادة عدد المقاعد البيداغوجية، ومازالت الجامعة تعمل على ذلك من خلال فتح تخصصات أكثر جدة وتشجع التربصات.

1- التعليم في الجزائر بين 1990-2000.

منذ 1994 ضُبطت استراتيجية جديدة من قبل الوزارة المعنية أساسها منح استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي لممارسة مختلف النشاطات التي ينبغي أن تكون مطابقة للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد في ظل التطور التكنولوجي والمعرفة الإنسانية.

ولقد شُكلت لهذا الغرض ست(06) لجان وثلاث(03) فرق عمل من طرف وزير التعليم العالي في نوفمبر 1995 على التوالي، أوكلت لها مهام تحضير اصلاح المنظومة التعليمية في سياق تطابق المنظومة التعليمية مع متطلبات اقتصاد السوق.

وبعد تحليل المعطيات الموضوعية(خاصة تقييم اصلاح 1971 و1984)، والقيام بدراسة مقارنة لبعض المنظومات التربوية الأجنبية، توصلت مجموعات العمل هذه إلى تقديم اقتراحات ملموسة لتقليص نسبة الرسوب، ووضع أسس تعليم نوعي يستحسن المعايير الدولية المتعارف عليها، وهذا قصد تحسين نوعية البيداغوجيا وتسييرها، وذلك من خلال تقديم مفاهيم ومخططات جديدة للتنظيم والتسيير.

وقد بدت معالم السياسة الاصلاحية الجديدة لقطاع التعليم بإتباع نظام الكليات بدلا من نظام المعاهد، كما أقرت به المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998 المعدل والمتمم للمرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983 المتضمن القانون النموذجي للجامعة والتي فحواها: " تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، تتكون الجامعة من الكليات ويحدد مرسوم انشائها مقرها وعدد الكليات التي تتكون منها، كما يحدد اختصاصها"[1].

الكلية هي وحدة للتعليم والبحث بالجامعة في ميدان العلم والمعرفة مهامها:

1-التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.
2-نشاطات البحث العلمي.
3-أعمال التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 60، سنة 1986، ص.ص. 4-5.

والشكل رقم (1) التالي يبين الهيكل التنظيمي للكلية حسب ما جاء في الجريدة الرسمية.

عميد الكلية

مسئول مصالح الدعم للبيداغوجية للبحث	مسئول المصالح المالية والإدارية

رؤساء الأقسام في كل تخصص على مستوى الكلية

- المصدر، دليل الجامعة، جامعة محمد خيضر 2004-2005، ص. 21.

وفي ذات الفترة لم تتوقف أعداد الطلبة عن الزيادة إلا في الفترة 1992- 1995 حيث وجدت الجزائر نفسها في وضعية مالية صعبة جدا. لقد انتقلت هذه الأعداد من 261 لكل 100000 نسمة سنة 1975 إلى 1146 طالبا سنة 1990 وإلى 1845 طالبا في 2001.

ولقد تميزت العشرية 1990- 2000 بإصدار قوانين ومراسيم خلال سنتي 1995 و1998 متضمنة انشاء وتنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتطوير، كما توج البحث العلمي بإصدار القانون التوجيهي لسنة 1998 الذي يمثل الجهاز القانوني الجديد الذي يرسم الملمح العام للبحث العلمي في الجزائر،[1] كما رافق هذا القانون بعث برنامج خماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي

[1] عبد الكريم بن أعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004)المنجز و(2006-2010)المخطط، المؤتمر العالمي الرابع للبحث العلمي، دمشق، ديسمبر 2006، ص.2.

1998-2002، ومن ناحية التشييد شهدت هذه الفترة انشاء كل من جامعة العلوم الاسلامية بقسنطينة وجامعات: بومرداس، بجاية،بسكرة ومستغانم. وبالتالي أصبح هناك شبكة جامعية واسعة مكونة من 60 مؤسسة للتعليم العالي ومنها 27 جامعة في 41 ولاية.[1]

إن التعليم العالي في الجزائر ممول بنسبة 98% من الدولة من أجل تحقيق المساواة في الالتحاق به لكل من له الحق فيه.[2] وهو الحصول على البكالوريا. ونتيجة لتدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية في فترة التسعينات تأثر التعليم العالي سلبا وعانت الجامعة من أزمة أمنية وعدم استقرار سياسي كبيرين، ففشلت في هذه الفترة كل المبادرات الوزارية للنهوض بالتعليم العالي والحد من البيروقراطية المركزية(مشروع استقلال الجامعات 1989 ومشروع الأكاديمية الجهوية) ووضع أقطاب امتياز للحد من تدهور نوعية مخرجات التعليم العالي نظرا لضعف القدرات المؤسساتية والتسييرية وعجزها عن تحقيق الأهداف المرجوة، ولقد بقيت أثار هذا التدهور تسري إلى غاية الوقت الحاضر، مثل: تفاقم ظاهرة البطالة(بسبب تدهور سوق العمل) وارتفاع نفقات التكوين وهجرة أغلب الإطارات نحو الخارج بحثا عن العمل وتحسين ظروفهم المعيشية، وقد انعكست هذه الأوضاع على القطاع في صورة نقص الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية ذوو الرتب العليا وعدم الاستقرار في البرامج والمخططات الجامعية وغيرها من المشاكل التي عان منها القطاع.

فأصبح التعليم العالي لا وظيفيا، حيث يقدم للمجتمع خرجين غير مطلوبين ويتبين ذلك من خلال بعض العوامل ومنها:

- غلبة تخصصات التكوين الأدبية والعلوم الانسانية والاجتماعية، الأقل تكلفة في تشغيلها وفي العتاد على حساب التخصصات العلمية والتكنولوجية.

[1] zineddine BERROUCHE et Youcef BERKANE , La mise en place du système L.M.D. en Algérie : entre la nécessité d'une reforme et les difficultés du terrain ,in (Revue des sciences économiques et de gestion, N° 07, 2007 ,P.2.

[2] Ibid, P.2.

- معدل التأطير العام انتقل بين 1992 و2004 من 17 إلى28,6 طالبا لكل أستاذ، وهذا ما يؤثر على تعليم الطلبة.
- تدهور ظروف العمل، ازدحام القاعات وضعف التوجيه...إلخ، قلة الأجهزة التعليمية، ضعف الصيانة وطول فترة الامتحانات.
- انخفاض مرتبات الأساتذة وعمال وموظفين الإدارة. مما أدى إلى هجرة الكفاءات.
- انخفاض متطلبات التوظيف.
- عدم الانسجام الكمي والنوعي بين الخرجين وسوق العمل، والذي زاد من هذا اللاتجانس هو ايقاف التوظيف في القطاع العام. [حل المؤسسات العامة والتقليل من عدد العمال].
- ضعف البحث الذي بدونه لا يمكن أن يكون حقيقة التعليم العالي وكذلك الخلل بين التعليم وأنشطة البحث على حساب هذه الأخيرة.

هذه الوضعية تنعكس لا محالة على نوعية التعليم وتؤدي إلى عدم رضا الفاعلين (طلبة وأسر، جامعيون، باحثون ومؤسسات...إلخ). وتعكس ضرورة وسرعة امتلاك الجامعة للوسائل البيداغوجية، العلمية، البشرية، المادية التي تسمح بالاستجابة لمتطلبات المجتمع وبالاندماج في النظام الدولي للتعليم العالي.

من جهة أخرى، إنه في إطار المنافسة الدولية القوية والتغير التقني السريع قامت الجزائر برفع التحدي الذي تفرضه ضرورة تطوير نوعية التعليم العالي.

في الواقع هناك تحولات متعددة تؤثر اليوم على أشكال وأنماط عمل أنظمة التعليم العالي والبحث المرتبطة بحميمية بتطور التعليم العالي عبر العالم ونذكر من بينها:

- نمو الحركية الأكاديمية للطلبة والباحثين.

– إعادة النظر في الأقطاب في عدة دول والتحرير المتزايد لقطاع التربية حيث يظهر مقدمو خدمات جدد.[1]

وأخيرا يمكن القول أن هذه المرحلة نتج عنها استخلاص مجموعة من الدروس سمحت للدولة الجزائرية فيما بعد بإصدار قوانين لمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي خلال المرحلة اللاحقة.

3-التعليم العالي في الجزائر بين 2000-2010.

عرفت هذه الفترة نوعا من الاستقرار في الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية حيث شرعت الدولة في وضع مخططات تنموية خماسية 1998-2002 و2005-2009 وذلك بهدف تصحيح الاختلالات الموجودة في القطاع والحد من المشاكل التي عرفتها الفترة السابقة، وهذا بإيجاد السبيل الأنجع للارتقاء بالجامعة وإعطائها مكانة دولية مرموقة من خلال التعاون مع المنظمات الدولية والإقليمية وتبني برامج جديدة لمواكبة التطورات العلمية المعاصرة، كما كان واضحا خلال هذه الفترة السعي إلى توثيق العلاقة بين العالم الأكاديمي (الجامعة ومؤسسات البحث) والعالم الاقتصادي والصناعي على وجه الخصوص، حيث تتميز هذه الفترة بإصدار القانون 99/05 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى:

- احياء نظام الكليات من جديد وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي.
- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات .

[1] Ibid, pp.3-4

- توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة.
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.[1]

ولقد قامت الدولة برفع حصة ميزانية البحث العلمي من 0,75% من الناتج الداخلي الخام سنة 1995 إلى 1% سنة 2002 حسبما كان مقررا في القانون التوجيهي، وفي اطار العولمة ووعيا منها بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان تواجدها واستمرار تطورها وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات انخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي،[2] وهو نظام (ل.م.د). فقدمت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تم احداثها بالمرسوم الرئاسي، المؤرخ في09 ماي 2000 وتعيين وتنصيب أعضائها من طرف رئيس الجمهورية.[3] وصادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 .

وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والطويل المدى، تم برمجة استراتيجية لتطوير القطاع ما بين 2004- 2013، حيث تم وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد لتسيير منظومة التعليم العالي، ولأجل ذلك تم اعتماد استراتيجية جديدة تتمثل في نظام يعتمد على ثلاث مراحل: (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يهدف إلى إنشاء تعليما عاليا تساهميا في خطواته

[1] عمر صخري، مرجع سابق، صص.15- 16.

[2] عبد الكريم حرز الله وكمال بيداري، نظام ل.م.د.، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص.ص.54-55

[3] مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، اصلاح المنظومة التربوية – النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر ط 2 الجزء الأول،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر 2009 ، ص.3.

تطوريا في تنفيذه يعطي للجامعة حرية أكثر في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، كما أن صياغة البرامج التكوينية والحجم الساعي يعتبر من صلاحيات المؤسسة الجامعية، ليصبح بذلك للوزارة دور التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية أو وطنية تضمن تجانس وتحسين عروض التكوين المقدمة من أجل الاستجابة للتطورات العالمية وتطوير ميكانيزمات التكوين الفردي بغية الاستمرار في تطوير التعليم العالي والرفع من جودته.[1] ولقد تم ادخال هذا النظام بشكل تجريبي في الدخول الجامعي 2004-2005 على 10 مؤسسات للتعليم العالي.

لقد جلب هذا النظام خلال عامه الأول6677 من حاملي بكالوريا جدد أي 3,4% من المسجلين الجدد.[2] ولقد سبق تنفيذ هذا النظام نقاش قادته الوزارة المعنية. ولكن لا يبدو أنها أخذت في الاعتبار وجهات نظر المجتمع الجامعي أو على الأقل لم يهتموا لمخاوف وأراء هذا الأخير. وفي الفترة 2006/2005 تم تعميم هذا النظام في مؤسسات أخرى ووصلت أعداد الطلبة فيه إلى18884.[3]

إن الأسباب التي أدت إلى اعتماد (ل.م.د.) في الجزائر يمكن أن نصنفها إلى أسباب خاصة وأسباب عامة. ترمي الأسباب الخاصة إلى بعض المشاكل التي يتخبط فيها التعليم الجامعي، مثل الرسوب والبقاء طويلا في الجامعة، صعوبة نظام التقويم والانتقال ونوعية وكفاءة التأطير...إلخ. أما الأسباب العامة فترمي إلى توفير تموين نوعي لمسايرة العصر من خلال تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن والمساهمة في تنمية البلاد، القضاء على الاختلالات الهيكلية التي تراكمت عبر السنين جاعلة الجامعة الجزائرية بعيدة عن الواقع على الأصعدة الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والثقافية، وكذا جعل التعليم

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بيداري، مرجع السابق، ص.ص. 85-90.

[2] Annuaire statistique du M.E.S.R.S. Alger 2009 , p.29

[3] Ibid, p.29

العالي قادرا على الاستجابة وبنجاعة إلى التحديات التي فرضها التطور غير المسبوق للتكنولوجيا وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال.

ولتطبيق نظام(ل.م.د.) سعت الدولة إلى وضع مخططين خماسيين يشمل الأول الفترة 2005- 2009 ويهدف إلى:

- تهيئة ظروف ملائمة للاستمرار في توسيع الشبكة الجامعية والسعي لتوفير أكثر من 500.000 مقعد بيداغوجي جديد.
- تحقيق التوازن الجهوي بتقريب الجامعات لمختلف الطلبة.
- السعي إلى إنشاء 5 مكتبات جامعية مجهزة بمختلف المواد والوسائل العلمية.[1]

وسعت الدولة في المخطط الخماسي الثاني 2006- 2010 إلى الاهتمام أكثر بالبحث العلمي حيث وضعت مجموعة من الأهداف يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- السعي نحو زيادة عدد الأساتذة الباحثين حتى يبلغ عددهم 32975 أستاذ في أفاق200
- رفع عدد البحوث المنجزة من طرف المؤسسات والمراكز البحثية إلى 5430.

وتعد هذه المخططات أساسية لجعل كل من الجامعة والمراكز والمؤسسات البحثية قطب من أقطاب الإشعاع العلمي والتكنولوجي لتتمكن من رفع جودة وكفاءة إطارات ومخرجات المؤسسات التعليمية الوطنية من جهة، ودفع الاقتصاد نحو تنمية مستدامة من جهة أخرى.

[1] M.E.S.R.S., Quelques agrégats sur l'enseignement superieur et la recherche scientifique,(2006),p.p. 4- 5.

ثانيا: الإصلاح الجديد للتعليم العالي، نظام(ل.م.د.).

استمر التعليم العالي في مواجهة مشكلات وتحديات استوجبت مراجعة فلسفته وعلاقته بالمجتمع، ومعالجة مشكلاته حتى يتماشى والتغيرات الحاصلة على المستوى المحلي والعالمي ، خصوصا أن المراحل السابقة شهدت إصلاحات من أجل تلبية احتياجات البلاد التنموية، وإعطاء صبغة جديدة للجامعة الجزائرية من أجل الخروج بها من التبعية للموروثات الاستعمارية ولقد أعطت هذه المجهودات دفعة قوية أدت إلى نتائج ملموسة خصوصا في الجانب الكمي كارتفاع عدد الجامعات وعدد الطلبة وتنوع الفروع والتخصصات وأعضاء هيئة التدريس، إلا أن هذه الانجازات طرحت عدت اختلالات على المستوى النوعي لأن حجم عدد الطلبة مقارنة بعدد الأساتذة لا يمكن أن يحقق جودة في التعليم خصوصا أن البلاد حدث بها تغيرات عميقة في مختلف المستويات.

1-التعليم العالي في النظام الكلاسيكي.

بالنسبة لنظام التعليم العالي الكلاسيكي فإنه بناء على القرار الوزاري رقم 151 المؤرخ في 2 نوفمبر 1998 المتضمن كيفية تنظيم التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج يمكن استخلاص ما يلي:

أ-تنظيم التعليم: ينظم التعليم على شكل سنوات دراسية للحصول على شهادة الليسانس، وتضم في كل سنة دراسية وسداسي دراسي مجموعة من المواد أو المقاييس. يتم تدريس كل مادة من قبل أستاذ مسئول عن المادة بمعية أساتذة مساعدين يتولون ضمان الأعمال الموجهة أو التطبيقية إن وُجدت. عندما يكون عدد الطلبة كبيرا يتم توزيعهم على مجموعات يؤطر محاضراتها أساتذة من مصف الأستاذية.

يتضمن التكوين العالي للتدرج التكوين العالي طويل المدى والتكوين العالي قصير المدى، ويمكن للطلبة المتفوقين في التدرج قصير المدى الالتحاق بالتكوين طويل المدى.

ب-التسجيل وإعادة التسجيل: يتم الالتحاق بالتكوين العالي في مستوى التدرج للحائزين على شهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معادلة لها، في الآجال التي يحددها سنويا منشور وزاري صادر عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

يجري توجيه المترشحين للالتحاق بالتكوين العالي على أساس الرغبات المعبر عنها والنتائج المحصل عليها، وتحدد شروط التوجيه من قبل الوزير المكلف بالتعليم العالي. تتم عملية إعادة التسجيل للطلبة الذين ينتقلون أو الذين يعيدون للسنة على مستوى الكليات والمعاهد.

يسمح بتسجيل الطلبة الأجانب الحاصلين على شهادة معادلة للبكالوريا وعلى رخص التسجيل المسلمة من قبل مديرية التعاون والتبادل بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإعادة تسجيل هؤلاء الطلبة يتم على مستوى نيابة رئاسة الجامعة للبيداغوجيا.

ج-التقييم والانتقال: في الدورة العادية يتم تقييم المحاضرات بإجراء امتحانين جزئيين بالنسبة للمواد السنوية وامتحان واحد بالنسبة للمواد السداسية. ويخضع تقييم الأعمال الموجهة و/أو التطبيقية إن وُجدت لتقدير الفرقة البيداغوجية أو رئيسها(إجراء امتحانات جزئية فجائية، بحوث الطلبة، المشاركة والحضور أثناء الحصص...) ويحق للطالب المشاركة في الدورة الشاملة.

ويعد الطالب ناجحا إذا تحصل في الدورة العادية أو الشاملة على معدل يساوي أو يفوق وينتقل إلى السنة الموالية.

يحق للطالب الراسب في الدورتين العادية والشاملة المشاركة في الدورة الاستدراكية التي تجري في شهر سبتمبر، فإن تحصل على معدل يساوي أو يفوق يعد ناجحا وإلا يسمح له

بإعادة السنة لمرة واحدة فقط. يُقصى من المادة أو المقياس الطلبة المتغيبون في الأعمال الموجهة 5 مرات فما فوق مهما كان سبب الغياب.[1]

فهذا النظام الكلاسيكي الذي كان سائدا قبل إدخال(ل.م.د.) أصبح من وجهة نظر كل البيداغوجيون نظاما قديما، وأن محتويات برامج مختلف المسارات سجلت خللا كبيرا خصوصا مع التطور المطرد للعلوم، وحتى محاولة تدارك ذلك التطور كانت تتم ببطء شديد، ويرون أيضا أن نظام التقييم في التعليم العالي الكلاسيكي والذي يمثل- أي نظام التقييم- مكوناً أساسيا من نظام التعليم قد فقد معناه تماما. إلا أن الذين قاموا بالتقييم ليسوا من المختصين في هذا المجال إنما كانوا ينفذون مشروع (ل.م.د) فقط، بمعنى أنهم يتبعون جهة رسمية وليس تقييما موضوعيا مبنيا على دراسة علمية.

2-الهيكلة الجديدة للتعليم العالي:

تضع الهيكلة الجديدة نظام التعليم العالي في نفس شكل أنظمة التعليم العالي المعمول بها منذ مدة في البلدان الأنجلوسكسونية، وبلدان الفضاء الأوروبي، الذي أخذ طابعا عالميا، وكما جاء في الخطاب الرسمي باتت المبادلات ضرورية على المستوى الجامعي، كما أنه يسهل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات، وأنه من المفترض أن تسمح هذه الهيكلة الجديدة للتعليم العالي بتحسين برامج الجامعة الجزائرية لتندمج في محيطها الاجتماعي والاقتصادي- وهذا ما لم يحصل-، وأن تحسن من مردودها الداخلي والخارجي وتمد تنظيم التعليم العالي بالمرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكييف، كما أن هذه الهيكلة تتسم بتوفير حرية أكبر للطالب، طالما أن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى نتيجة له مهاراته وقدراته الذاتية وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية.

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار الوزاري رقم 151 المؤرخ في 02 نوفمبر 1998، كيفية تنظيم التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج.

يُفرز هذا النظام مخططا عاما يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين، في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تُجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتسم وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر، هذا الاحتفاظ وهذا التحويل يمكَن من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم. فتقليص مدة التكوين ستجعل منه تكوينا مستمرا ومرنا، لذلك ينبغي تعزيز وتقوية استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مجال التعليم العالي. إذا هذا هو المفروض أن يكون كما جاء على الورق، لكن في الواقع هذا غير موجود كما سيتبين لنا لاحقا.

ترتكز هذه الهيكلة الجديدة على تنظيم التعليم في ثلاثة أطوار تتوج بثلاث شهادات.

أ- الطور الأول مدته 3 سنوات بعد البكالوريا يتوج بشهادة الليسانس.

ب-طور ثان مدته 5 سنوات بعد البكالوريا (أي سنتين بعد شهادة الليسانس) يتوج بشهادة الماستر.

جـ- طور ثالث مدته 8 سنوات بعد البكالوريا (أي ثلاث سنوات بعد شهادة الماستر) يتوج بشهادة الدكتوراه.

أ- الطور الأول: شهادة الليسانس.

تتم هذه المرحلة التكوينية في طورين، وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات (تعليم مشترك يمتد على سنتين)، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، ولقد خلق هذا تشتتا كبيرا لدى

الطالب في مساره الدراسي، ويتبع هذا التعليم المشترك الذي يمتد على سنتين، بسنة التخصص، يتفرع التكوين فيها إلى:

- فرع أكاديمي:

يتوج بشهادة ليسانس أكاديمي، تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وأكثر تخصصا (الانتقال إلى الطور الثاني: ماستر)، وذلك بتوفر شروط الالتحاق حسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها.

- فرع مهني:

يتوج بشهادة الليسانس مهني، التي من المفروض أن تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاعات المشغلة (التربية الوطنية، الصحة، العدالة، الفلاحة، الصناعة، السكن والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة...إلخ)

ب- الطور الثاني: شهادة الماستر.

تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "فرع أكاديمي" تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنه يمكن مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس "فرع مهني"، بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يسمح الطور الثاني بمتابعة التكوين الأساسي والحصول على تخصص يمكن الطالب من متابعة التكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو نشاط مهني، وينقسم إلى:

- فرع أكاديمي:

يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر باحث).

- فرع مهني:

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

جـ- الطور الثالث: شهادة الدكتوراه.

أمام تعدد الاختصاصات، والتطور المذهل للمعارف والطابع التطبيقي للبحث فإن التكوين في مستوى الدكتوراه الذي يدوم لمدة ثلاث سنوات، ينبغي أن يضمن:

1- تعميق المعارف في الاختصاص.

2- التكوين عن طريق البحث ولصالحه (تطوير قدرات البحث، التكيف على العمل الجماعي...).

3-أهداف و مبادئ نظام (ل.م.د.).

تتمثل أهداف نظام (ل.م.د.) فيما يلي:

أ- "تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ الوصي.

ب - تحسين نوعية البيداغوجيا ومرافقة الطالب.

جـ - تطوير التمهين في الدراسات العليا.

د - تفضيل تعلم القدرات العرضية (التمكن من اللغات الحية، استعمال الإعلام العالي والأنترنت).

الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي".[1]

أما مبادئ نظام (ل.م.د.) فهي كما يلي:

[1] عبد الكريم حرز الله وكمال بداري، مرجع سابق، ص.25.

- الترصيد (Capitalisation):

الترصيد وسيلة تسمح بالاكتساب والحفاظ نهائيا على وحدات التعليم. يمكن الاكتساب النهائي للمواد التي تحصل فيها الطالب على المعدل لوحدة تعليم الغير مكتسبة.

الأرصدة المتعلقة بوحدة التعليم أو المواد تعتبر اكتسابا نهائيا. إذن يمكن الاعتراف بأرصدتها فيما بعد بجميع المؤسسات الجامعية.

- الحركية (Mobilité):

تمكن الطالب أو الطالبة من: – الانتقال من ميدان تكوين لأخر، والتصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بالداخل والخارج، والتصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على جزء أو كل الشهادة[1].

- المقروئية أو الوضوحية (Lisbilité):

تسمح لسوق العمل بقراءة واضحة للشهادة ومقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى.[2]

ونلاحظ أن أهداف(ل.م.د) المذكورة سابقا توحي إلى أن التعليم العالي قبل (ل.م.د.) كان لاشيء في العالم أجمع. إلا أن الجامعات العالمية الكبرى وصلت إلى خارج حدود بلادها بكفاءاتها وجودتها ولم تنتظر ال (ل.م.د.) للظهور.

ويكون التكوين المتوفر من طرف الأساتذة الذين يقترحون مشاريع تخصص ويستعجلون في ذلك من أجل انقاذ ميادينهم، كل جامعة تعمل لوحدها وتقترح مشاريع محلية، وأن التخصصات التي ليس لها مجال في سوق العمل تختفي وتكون نهاية المتخصصين بذلك

[1] المرجع السابق، ص. 106.

[2] المرجع السابق، ص111.

المجال. كما أن فتح تخصصات جديدة يدفع بالمؤسسة إلى الخضوع إلى مدى توفر الامكانيات البشرية والمادية أكثر من اعتمادها على مدى احتياجات المحيط الاجتماعي والثقافي (المحلي والإقليمي والوطني).

أما الحصول على شهادة في نظام (ل.م.د.) فيعتمد كما سبق ذكره على عدد من الأرصدة يعني أن المقياس الوحيد هو مقياس محاسبي وليس مقياس معرفي ولا عدد ساعات التعليم.

ومن بين المواضيع المستعملة في ال (ل.م.د.) موضوع الحركية بحيث تصبح مهنة الأستاذ الباحث لها بعد دولي وأن حركية الباحثون أساسية في تنقل المعلومة ونمو البحث العلمي. ولكن الحقائق الاجتماعية الاقتصادية سوف تفرض أن الطلبة الذين يمتلكون رأسمال اقتصادي واجتماعي وثقافي أفضل هم الذين يتم توظيفهم بطبيعة الحال في المناطق المرفهة خصوصا الذين درسوا في ما يسمى أقطاب الامتياز(pole d'excellence) وهم القادرون بطبيعة الحال على الانتقال على المستوى الوطني والدولي.

4 – نظام (ل.م.د) والنظام الكلاسيكي:

عند مقارنة نظام(ل.م.د) بالنظام الكلاسيكي سوف نجد تشابه واختلاف في الواقع، إلا أن بعض الاختلافات بين النظامين نجدها على الورق فقط في نظام (ل.م.د) أما الواقع ففيه تشابه، لذلك نجد أن المدافعين عن نظام (ل.م.د) يحاولون دائما إبراز أفضلية هذا النظام على النظام الكلاسيكي وفشله في مسايرة العصر.

فهناك اختلافات كثيرة على أرض الواقع كما أن هناك أوجه شبه كذلك، فالاختلافات يمكن اختصارها بداية في عدد السنوات الدراسية اللازمة للحصول على شهادة الليسانس، فهي ثلاث سنوات في (ل.م.د) وأربع في الكلاسيكي. وأن (ل.م.د) له جذع مشترك واحد عام وشامل يتضمن أربع مسارات تكوينية، أما في النظام الكلاسيكي فيوجد جذوع مشتركة

خاصة، كالجذع المشترك في علم الاجتماع والجذع المشترك في علم النفس. كما أن أساليب الدراسة مهيكلة في مقاييس(مواد) مقسمة على وحدات تعليمية معينة مرجحة بمعاملات أرصدة. وفي الكلاسيكي فإنها مهيكلة بمقاييس مرجحة بمعاملات معينة. وأن نظام التعويض ثنائي في (ل.م.د)، فهو فيما بين مواد الوحدة التعليمية من جهة وبين الوحدات التعليمية من جهة أخرى. أما في الكلاسيكي فالتعويض أحادي بمعنى فيما بين المقاييس فقط. وعن دورات التقييم ومراقبة المعارف فعددها يكون حسب الحالة، فقد يكون دورة عادية لكل سداسي ودورة استدراكية لكل سداسي أيضا في نظام (ل.م.د) أما في الكلاسيكي فتكون دورة عادية وأخرى شاملة ثم أخيرة استدراكية.

أما عن الحجم الساعي اليومي في نظام (ل.م.د) فيبلغ 50% أقل من النظام الكلاسيكي، أي 24 ساعة في الأسبوع في (ل.م.د) مقابل 36 ساعة أسبوعيا في الكلاسيكي.

ويتكون مسار الليسانس من سنتين من التكوين حيث يرتكز على مواد أساسية، وأما التخصص فيأتي في آخر سنة من التكوين، على عكس الكلاسيكي حيث تكوين التخصص يغطي السنوات الثلاث.

فمن خلال هذه الأمثلة عن الاختلافات في الواقع نجد أن النظام الكلاسيكي أحسن من (ل.م.د) سواء من حيث مدة التكوين أو بداية التخصص أو في كيفية التقويم أو التعويض حيث أن (ل.م.د) النجاح فيه يكون مضمونا أكثر.

أما عن أوجه الشبه، فنجد أنه في أغلب الأحيان ليست محتويات الليسانس والماستر إلا برامج النظام الكلاسيكي بأحجام ساعية أقل بكثير، مما يخلق مسارات وأنواع تكوينات متسارعة مع وقت فراغ كثير للطالب. وفي نفس الوقت لم يتم تكييف محتويات وأهداف

البرامج مع الحجم الساعي على أساس 14 أسبوع في السداسي، ذلك العدد من الأسابيع الذي نادرا ما يحصل.

كما أنه أثناء الحصص يعطي الأستاذ للطلبة نفس المحاضرة كما في النظام الكلاسيكي. وهذا راجع لنقص تهيئة الأرضية الجامعية لتبني(ل.م.د). ومبدئيا ليس هناك فرق بين النظامين إلا في طبيعة النظام وسياسات التقييم البيداغوجي.

أما على الورق فنجد الحديث عن (ل.م.د) بأنه أحسن وأفضل، ويبررون كل نقص يذكر عنه ويقللون من شأن النظام الكلاسيكي دون مبرر واضح. فنجدهم يقولون أن نظام الدراسة في (ل.م.د) سداسي بحجم ساعي مكثف وأنه نظام مرن وديناميكي بالنظر لمنافذ العبور التي يتيحها فيم بين المسارات والتخصصات. وأن أساليب الدراسة حديثة ومتنوعة(محاضرات، أعمال موجهة، تطبيقات، بحوث ندوات أيام دراسية). ويوجد أفاق واسعة لمتابعة الدراسات العليا بالنسبة للماستر والدكتوراه، وأنه نظام مواكب ومتوافق مع ما يجري من تحولات في التعليم العالي في البلدان الغربية.

أما النظام الكلاسيكي فالحجم الساعي الدراسي مخفف، وأنه نظام يتصف بالجمود والثبات لعدم اتاحته لفرص العبور بين التخصصات. وأن أساليب الدراسة تقليدية ومحدودة بالمحاضرات والأعمال الموجهة، والتطبيقات. وأن هذا النظام لا يتطابق مع ما هو سائد في نفس المجال في كثير من البلدان الأجنبية.

فلما تتم مواجهة المدافعين عن (ل.م.د) بأدلة من الواقع عن الحجم الساعي مثلا يبررون ذلك النقص في الساعات بأنه يمكن تعويضه بالبحوث والأعمال الفردية في أيام الفراغ. ويردون عن عدم توافق ذلك الحجم مع محتويات البرنامج بتوجيه الاتهام إلى النظام الكلاسيكي بأن هناك دائما تأخير في الدروس والأساتذة يضيعون أوقات كثيرة في أمور تتطلب وقت أقل.

أما عن التقييم وأسلوبه في (ل.م.د) والذي يعتمد على الحسابات والأرقام والتعويض الثنائي والاستدراك فإنه يؤدي إلى ضعف مستوى الطالب بالرغم من نجاحه المستمر ويبررون ذلك بأن الأستاذ يأخذ بعين الاعتبار في التنقيط العمل الشخصي والبحوث المنجزة من طرف الطالب ومشاركته وتدخلاته في قاعة الدرس. ولكن الواقع يقول أن الطالب مازال يقيم في نهاية كل فصل كما في النظام الكلاسيكي. إذن فالتغير الذي تم شكلي وليس فعلي.

ثالثا: واقع المجتمع الجزائري ونظام (ل.م.د.).

1-الواقع الاجتماعي- الاقتصادي ونظام (ل.م.د.).

قام هذا النظام التعليمي على عدة أفكار أهمها التناغم بين مخرجات النظام التعليمي والمحيط الاجتماعي الاقتصادي. إن أهم ما يمكن ملاحظته على مناهج التعليم في الجزائر هو انفصالها عن الواقع خلافا لما هو عليه في الدول الأوروبية التي تعمل على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي، على خلاف الدول العربية وعلى رأسها الجزائر هناك شرخ كبير بين المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية المدرسة في الجامعات، والواقع المؤسساتي، وهذا بالطبع يؤدي إلى إضعاف مصداقية المناهج والطرق التعليمية المتبعة لأنه من المفروض ان الجامعات مُولد المورد البشري الذي يُستغل مباشرة من طرف مختلف المؤسسات على مستوى البلد.

فنجد بعض الكليات تفتح تخصصات لا علاقة لها بالنشاطات الاقتصادية القائمة في المنطقة المتواجدة بها الكلية، وبالتالي أين يذهب خريجوها فماذا فعل هنا (ل.م.د) للتعليم العالي في التهافت على فتح تخصصات جديدة لا علاقة لها بالمحيط السوسيو اقتصادي للجامعة، وكامثال على ذلك فتح تخصص علم اجتماع التنظيم والعمل بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة بشار ، ولايوجد قاعدة صناعية بالمنطقة تذكر لاستيعا خريجو هذا التخصص.

كما يشتكي الكثير من الخرجين الفرق الكبير بين ما تعلموه في الجامعة في تخصصهم ومايمارسونه من عمل حتى ولو كان في نفس المجال، وهذا دليل أكبر على مدى بعد ما يدرس في الجامعة وما يمارس على أرض الواقع.

إن المحيط الاجتماعي والاقتصادي المختلف لا يؤدي إلى ارتفاع احتمالات فشل هذا النظام فحسب، وإنما يهدد بتأثيرات جانبية، وعواقب وخيمة يتوقعها أهل الخبرة ويتنبأ بها أهل الاستشراف العارفون بالواقع الاجتماعي والاقتصادي، المطلعون على الخلفيات والأهداف الإيديولوجية والاقتصادية للنظام الجديد، يقول بشير مصيطفى: "يحمل نظام (الألمدي) في التعليم العالي حكمة اقتصادية وهي تقريب التكوين الأساسي من سوق الشغل، وهو نظام نشأ ضمن التكوين الفرنكوفوني... وبالفعل، تخترق 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 ومبني على الثروة ويعاني من ميزانية دولة عاجزة ومن قيود فنية تخص هيكل الانتاج الذي عليه أن يحافظ على ميزته التصديرية في الفضاء الأوروبي قبل أن يتحول إلى (يونان) ثانية. أما الجزائر فلا شأن لها بذلك كله وسوق العمل فيها ليس مرنا بل ضيقا، وهي دولة لا تصدر الثروة ولا قدم لها في سوق المنافسة في مجال السياسات الاقتصادية ضيقة، وهي دولة تخرج – في ظل – سنويا 150 ألف جامعي أغلبهم باحثون عن الشغل، أما في النظام الجديد ومع بقاء سوق العمل على حاله، أو بافتراض تطوره المحدود على سلم المرونة في المدى القريب، فإن نظام " الألمدي " سيرفع نسبة الخرجين بسبب قصر مدة الليسانس إلى 3 سنوات.[1] ويؤكد الباحث (الأخضر شريط) مسألة عدم التطابق بين الجانب النظري الوارد في سياسة التعليم العالي، والواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ويلاحظ بأنه " لا تزال (الجامعة) إلى يومنا الحالي تعاني من

[1] بشير مصيطفى، جامعة تغرق في قطرة اسمها " الألمدي " ، موقع الشروق أونلاين (www. Echouroukonline. Com) بتاريخ 29 مارس 2011.

مشاكلها برغم من أنها في هذه المرحلة بدأت بمحاولتها بتطبيق مشروع الاصلاح الجامعي الجديد (ل.م.د.) "[1]

إن الضعف واضح بيَن في العلاقة بين الجامعة الجزائرية والتنمية، في الوقت الذي يتطلب النظام الجديد أن تلعب الجامعة و "الدراسات العليا دورا بارزا في تطور التنمية على كل المستويات لأنه بالتكوين وبالتكوين العلمي وحده نرسي قواعد انطلاق أي تنمية في جميع المجالات التنموية. فهي أي الدراسات العليا السبيل إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة. ومجال توليد الفكر وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العلم والإنتاج. وأداة لتجنيد الثقافة."[2] ومن بين التحديات التي تواجه الاصلاح الجامعي عدم رسم معالم واضحة لما بين التكوين بالدراسات العليا وسوق العمل، فالباحث وما يبذله من مجهود جبار ابان عملية القيام بالبحث، إلا أنه لا يعرف أيَ سوق سوف تأخذ بيده، الشيء الذي يجعله عرضة للمساومة من طرف قانصي الأدمغة من الخارج.

2-الواقع الثقافي وتقييم نظام (ل.م.د.).

إن نظام ل.م.د. ليس نظاما عربيا ولا جزائريا، بل هو نظام غربي أريد له أن يكون علاجا لمشاكل التعليم في بلادهم في العشرية التاسعة من منتصف القرن العشرين، ثم تبنته بعد ذلك عدة بلدان ومنها الجزائر بداية من السنة 2005/2004.[3]

إن هذا التبني لنظم الغير المختلف عنا دينا ولغة وتاريخا وثقافة، قد حوَل فعلا مجتمعنا إلى حقل للتجارب، ولا شك أن اعتمادنا الكلي في الاصلاح على نظام تعليمي

---

[1] الأخضر شريط، تأملات في الدراسات العليا (مجلة الجندول) ، عدد 22- السنة الثانية، يونيو حزيران 2005، عن موقع (www.ulum.nl)

[2] المرجع السابق.

[3] سوسن شاكر مجيد، أهداف نظام بولونيا للتعليم العالي، مؤسسة الحوار المتمدن، من موقع: (alhewar.org) بتاريخ 2012/05/19.

وُضع لبيئة غير بيئتنا، وقُصد به مواجهة تحديات غير تحدياتنا، وطلب أهداف وأولويات ليست بالضرورة هي نفس الأهداف والأولويات التي نطمح إليها. ليس عيبا أن يقتبس شعبٌ من التجارب الناجحة لشعوب أخرى، ولكن من الخطورة فعلا أن نقتبس التجارب ذات المحتوى الاجتماعي والثقافي، وربما السياسي أيضا، فما بالك إذا كانت هناك عوامل فنية تميز هذه التجربة عن تلك.[1] فالمشكلة ليست في الاستفادة من نظم الغير وتجاربه الناجحة، وإنما في استيراد مناهج ذات محتوى ثقافي واجتماعي وسياسي دون تكييف لها مع الواقع الجديد المختلف ثقافيا.

ولعل من أهم الانتقادات التي وُجهت إلى هذا القطاع أنه جعل أجيالا متعاقبة منذ الاستقلال عام 1962 رهن التجارب لنماذج مختلفة قيل أنها (اصلاحية) ثم لا تلبث أن تستبدل بأخرى، وهذا التغيير المستمر يعكس بشكل أو بأخر حدة الصراع الايديولوجي بين تيارات وقوى حزبية تريد أن تستثمر في الإنسان من خلال تحكمها في نمط تربيته وطريقة تعليمه، وتحديد توجهاته الأساسية في الحياة، بمعنى أنه ثمة استغلالا سياسيا لقضايا التربية في تحقيق أهداف حزبية.[2] فقد خضعت الاصلاحات إلى صراعات ايديولوجية بين فئات عديدة، فهناك مشروع يرتكز على ضرورة البقاء على النموذج الغربي والفرنسي لضمان الجودة في التعليم العالي، ومشروع يرمي إلى التخلي عن كل ما هو مستورد وبعيد عن أصالة الدولة والمجتمع الجزائري. هذا التضارب في الآراء أدى إلى انقسام المجال التعليمي والتربوي وصعوبة تبني مشروع دون آخر مثلما حصل مع التعليم الأساسي ثم تعديله بمناهجه، وتحول ست سنوات ابتدائي إلى خمس وكذلك الحال مع التعليم المتوسط بين ثلاث وأربع سنوات وإدخال الرموز اللاتينية في الرياضيات على اعتبار أنها الحداثة والعولمة والتطور، بينما نجد دول كثيرة تدرس هذه العلوم برموز لغاتها كالصين واليبان... وهذا

---

[1] بشير مصيطفى، مرجع سابق.

[2] صبحة بغورة، " التعليم في الجزائر تراكمات الماضي... صراعات الحاضر، مجلة المعرفة عبر موقع (www.uqu.edusa).

التلاعب بالأجيال منذ الابتدائي وصولا إلى الجامعة خلف ضحايا وجيشا من العاطلين عن العمل وهذا التضارب في التغيير في مجال التعليم على حدى لا يمت بأي صلة للمجال الاقتصادي والدليل انه لم يستفد من تلك الكفاءت لأنه ليس بحاجة لها.

ورغم محاولات التوفيق بين مختلف المشاريع فإن الحسم كان لصالح المشروع التحديثي نظرا للسلطة السياسية التي تمتعت بها الصفوة المتبنية له وبات عزل أثر المنظومة الفرنسية على المنظومة التربوية ككل صعب للغاية بعد مرور سنوات عديدة بعد الاستقلال، فشكَل النموذج المستورد نموذجا لا بديل له. وهنا نجد طغيان الصبغة الفرنسية على المناهج واستمرار التقاليد والمعايير التبعة لها رغم التحولات التي مست المجتمع ككل وبهذا بقيت الجامعة في حالة انفصال عن الواقع المعاش. إن تبني المناهج الأجنبية دون مراعاة ولا تكييف لها مع البيئة المحلية يعد فعلا أحد أهم الأسباب الحقيقية لضعف التعليم وفشل محاولات الاصلاح في الجزائر. فالجزائر تبنت مجموعة من الاصلاحات التي في الأصل تجارب ناجحة لدول أخرى والتي توافق بيئات تلك الدول، والتي قد لا يمكن أن تنجح في الجزائر نظرا لطبيعة البيئة الجزائرية.

إن التعويل على نظام تعليمي أجنبي دون تكييف له لينسجم مع البيئة المحلية وخصوصيات المجال المراد اصلاحه، مجال جغرافي وثقافي له خصوصيته التاريخية والاقتصادية وبشرية تحتاج إلى نموذج تعليمي وتربوي يراعي احتياجات ومتطلبات أولئك الناس، لأن ذلك التعليم الغريب يشبه في أحسن الأحوال الدواء الذي يتناوله المريض، بناء على وصفة قدمت لمريض آخر، اتكال على أنهما مصابان بنفس المرض، دون التفات إلى الفارق في السن والجنس والحالات الخاصة المحتملة، أو كضعيف البصر يريد أن يستعمل نظارة صممت لشخص آخر كان مصابا بنفس ما هو مصاب به. وواضح أن الحل الحقيقي الذي ينبغي أن يلجأ إليه هنا يتمثل في " تصور لأنموذج يستجيب لمقتضيات البيئة العالمية،

وفي الوقت ذاته لمتطلبات البيئة المحلية، بدون بلورة شكل جديد للتعاون المتبادل وفق ما يقتضيه العلم والثقافة ومشكلات البيئة وترقيات البشر وتطلعاتهم."[1]

1- [1] اتحاد جامعات العالم الاسلامي، المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في العالم الاسلامي 2007/1428، ص. 24.

- **خلاصة .**

حاولت سياسة التعليم العالي في الجزائر خلال هذه الفترة تحقيق مجموعة من الأهداف من أجل النهوض بتنمية البلاد. وذلك من خلال استراتيجيات مسطرة حسب متطلبات اقتصادية واجتماعية وثقافية متغيرة فرضت اصلاح التعليم العالي ليستجيب لكل ما هو جديد في تلك المجالات. ولقد شكل كل هذا تحديات كبرى للجامعة وبالتالي للمجتمع الجزائري ككل، خصوصا مع تزايد مستمر لأعداد الطلبة الذي أثقل الجامعة بأعباء أخرى كا التمويل والتجهيزات والبيداغوجيا والبحث العلمي، والتي كانت في فترة التسعينات تؤكد انعكاسها على كل مجالات الحياة في المجتمع الجزائري، مما أدى إلى فشل معظم المحاولات والمبادرات الوزارية للنهوض بالتعليم العالي.

هذه الآثار الدالة على التدهور مازالت تسري إلى غاية وقتنا الحالي، كالبطالة وهجرة الأدمغة وبالتالي نقص التأطير، مما جعل نظام التعليم العالي لا وظيفيا.

هذا نهيك عن علاقة الجامعة بسوق العمل، وتدهور نوعية التعليم في ضوء منافسة دولية قوية وتطور تكنولوجي سريع. لأجل ذلك قامت محاولات جديدة لتصحيح تلك الأخطاء من خلال تبني برامج جديدة لمواكبة التطورات العلمية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على المستوى المحلي والعالمي، ومحاولة ربط المؤسسة الجامعية بسوق العمل، وذلك دون أي دراسة ولا تقييم. فكانت برمجة استراتيجية جديدة لوضع هيكلة جديدة للتعليم العالي من أجل تحسين وتعديل البرامج البيداغوجية وتسيير منظومة التعليم العالي من خلال اعتماد نظام (ل.م.د.)، وهذا اعتقادا من القائمين عليه أنه سيقضي على المشاكل التي يتخبط فيها التعليم العالي والمتهم الأول كان النظام الكلاسيكي الي قالوا عنه فاشل وغير قادر عن مواكبة تطورات العصر الجديدة، وذلك اعتمادا على ما قيل عن النظام الجديد بأن له الحل السحري لتلك المشاكل.

إلا أن الواقع يبين أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الجزائري وخصوصياتها ليست مستعدة لتطبيق هكذا نظام، بل قد يؤدي إلى تدهور أكثر للوضع الذي وصفه أنصار (ل.م.د.) كارثي في ظل النظام الكلاسيكي.

الفصل الرابع

توجهات وأبعاد نظام ل.م.د في الجزائر

- **تمهيد**

أولا: توجهات نظام ل.م.د في الجزائر

1- بدايات نظام ل.م.د

2- التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر على التعليم العالي.

أ- النجاعة والنوعية والجودة.

ب- تتجير وتسليع التعليم العالي.

جـ- تمويل التعليم العالي.

د- التعاون والشراكات مع المنظمات الدولية.

3- التوجه نحو تنويع ملامح التكوين.

4- التوجه نحو تغيير البنى الكبرى للتعليم العالي.

5- توجهات الجامعة الجزائرية بخصوص البحث العلمي.

ثانيا: الأبعاد المختلفة لنظام (ل.م.د).

1-البعد السياسي.

2-البعد الاقتصادي.

3-االبعد الاجتماعي.

ثالثا: الجامعة الجزائرية ومحيطها.

- **الخلاصة**

- **تمهيد.**

أصبحت أنظمة التعليم العالي في ظل العولمة خاضعة لضغوطات كبيرة وتناقضات حادة وتحديات ومتغيرات آنية ومستقبلية، خاصة بعد تحول التعليم الجامعي من تعليم الصفوة إلى تعليم جماهيري في ظل اقتصاد عالمي حديث يتجه بشكل متزايد نحو كثافة المعرفة حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر الانفجار المعرفي.

إن هذا التطور الملاحظ في مجالات الحياة من استخدام الآلات الحديثة والمتناهية في الصغر والمعقدة والعالية الطاقة من شأنها أن تغير حياة الانسان اقتصاديا واجتماعيا...إلخ. وكل هذا يتطلب اعادة نظر جادة في مفهوم الحياة وصياغة جديدة لها. حيث ظهرت مهن جديدة واختفت أخرى وربما أخرى في طريق الزوال. ومن خلال انتشار مفاهيم الخصخصة واقتصاديات السوق ومبادئ القطاع الخاص والمنافسة، كل هذا أدى إلى ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في كافة القطاعات ومن بينها الجامعة.

كما أن التواصل بين دول العالم وعدم وجود حواجز الاتصال أدى إلى ظهور منظمات وتجمعات دولية أدت بالضرورة إلى ابراز قوة المجتمع الدولي وأصبح لها دور في توجيه الاقتصاد العالمي، مما انعكس على التعليم الجامعي في كافة جوانبه.

والجامعة الجزائرية اليوم مدعوة إلى التكيف مع اقتصاد السوق ومع التحولات والتغيرات التي تجري في المجتمع، هذه الأخيرة مست مختلف المستويات الاقتصادية والسياسية، إضافة إلى ذلك فهي اليوم مجبرة على التكيف مع المتطلبات الجديدة المملاة من طرف التقدم السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية الحاصلة على المستوى الدولي. وفيما يلي نشير في هذا الفصل إلى أهم التوجهات التي تبناها نظام ل.م.د في الجزائر وعلى المستوى الدولي، مع الاشارة إلى أبعاده المختلفة ثم علاقة الجامعة بمحيطها.

أولا: توجهات نظام ل.م.د في الجزائر.

1-بدايات نظام ل.م.د.

في 25 ماي 1998 ذكرى عيد الثمانمائة(800) لإنشاء جامعة السوربون (باريس)، صرح الأوروبية (فرنسا، إيطاليا ألمانيا وبريطانيا) في هذه المناسبة بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي، وسمي هذا النظام بنظام(ل.م.د) كما سمي 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 ذلك يجب أن ندمج وأن نستعمل 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 الحياة ضرورة حتمية لابد منها، ... إن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب والباحثين والأساتذة على التنقل والحركية من دولة إلى أخرى، ... وفي الأخير ندعو دول أوروبا المنضمة أو غير المنضمة 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]

يمثل- إذن- تصريح السوربون أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام (ل.م.د)، وفي جدوان 1999 تم الاعلان عن" الفضاء الأوروبي للتعليم العالي" صادق عليه 80 وزيرا وعاملا على مستوى رفيع وكان ذلك في بولونيا، وتضمن النقاط التالية:

_ تبني نظام للشهادات متميز يؤسس على دورتين؛ شهادة البكالوريوس و الماستر .

[1] Déclaration conjointe des quatre ministres En charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, Italie, Royaume- uni à l'occasion du 800^{em} anniversaire de l'université de Sorbonne, 25/05/1998.

_ انشاء نظام للقروض مثل(E. C.T. S) والذي يعني نظام تحويل القروض الأوروبي.

_ ترقية الحركية الطلابية، مع الغاء الصعوبات وتسهيل الحصول على الشهادات.

_ ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي وكذلك تطوير خصائص ومنهجيات المقارنة.

_ ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي وهذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين والبحث.

_ نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل وعدم التناسق فيما بينه إلى محيط إلى محيط جامعي أوروبي متناسق.[1]

وفي عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة " برشلونة " وهذا نسبة للمكان الذي عقدت فيه، حيث توصلت إلى قرار مفاده جعل أوروبا أكثر الأماكن تنافسا في العالم في حدود عام 2010.[2]

ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة اصلاحات وفي ميادين عدة من بينها: الاقتصاد، سوق العمل، البيئة، وخاصة تطوير الموارد البشرية، والتي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين. وفي 19 ماي 2001 عقد في "براغ" مجلس الوزراء الأوروبي اجتماعا كان الهدف منه هو: تدعيم وإعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين، كما طلب هؤلاء الاستفادة قدر الامكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والمبنية على مبادئ الديمقراطية وذلك رغم اختلاف اللغات والثقافات،وتم أيضا ادخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا ألا وهي التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي مع الاشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم مسار بولونيا،

[1] Déclaration commune des ministres Européen de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne.

[2] McCarthy John, Atteindre les objectifs de Lisbonne, revue politique d'éducation et de formation, n° 14, Belgique, 2005. P. 67.

كذلك تطرقت قمة براغ إلى التربية المتنوعة الأجنبية فهي حسب الوزراء لها أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي(غير الأوروبي).

وكان التعليم والتكوين مدى الحياة هو النقطة القوية التي تم التطرق إليها حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم الأوروبي.[1]

وفي سبتمبر 2003 عقد اجتماع بألمانيا – قمة برلين – وأهم ما جاء فيها هو الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي لأول مرة. تم التحدث عن مشروع التقليل من الفوارق الاجتماعية والفروقات بين الرجل والمرأة وهذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي، كما حث الطلبة بصفتهم شريك في التعليم العالي على تثمين شروط الحياة الجامعية.[2]

وفي ماي 2005، تم عقد لقاء وزاري في بيرغن بالنرويج وتم فيه الترحيب بخمس دول جديدة (آرمينيا، آذربيجان، جوجيا، مولدوفيا، أوكرانيا) في المنظمة وكذا مشاركتها في عملية مسار بولونيا وتم التقرير بضرورة توسيع دائرة النقاش والتشاور وإضافة أعضاء من كل الاتحاد الأوروبي لتدويل التعليم والتربية في أوروبا والرابطة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي واتحاد أرباب العمل والصناعيين في أوروبا. كما أكد الاجتماع على أولويات مسار بولونيا الذي أصبح أكثر واقعية وهذا من خلال النقاط التالية:

_ الاعتماد على إطار شامل يسعى إلى تطوير مؤهلات الفضاء الأوروبي للتعليم العالي وهذا بحلول 2010، حيث بدأ العمل على هذه المهمة منذ 2007.

_ الاعتماد على مراجع واتجاهات وشبكات ضمان الجودة وصياغة مقترحات جديدة للسجل الأوروبي الخاص بالوكالات المسئولة عن الجودة.

---

[1] Brud Wachtre, Les objectifs du processus de Bologne, revue politique d'éducation et de formation, n° 12, Belgique, 2005, p.12.

[2] Ibid, p. 13.

_ الحاجة إلى تحسين التفاعل بين التعليم العالي الأوروبي وجهات أخرى من العالم (البعد الخارجي).

في سنة 2007، تم عقد اجتماع آخر في لندن بإنجلترا وتم الترحيب فيه بدولة مونتينيغرو كعضو جديد في مسار بولونيا وبالتالي أصبح العدد الاجمالي 46 دولة وقد ناقش الوزراء في هذا اللقاء الوزاري ما يلي:

_ تقييم استراتيجية عملية بولونيا في سياقها العام وبالتالي وضع تقرير عن انجازات بولونيا لحد ذلك اللقاء.

_ إثارة نقطة البعد الاجتماعي الذي يكون نتيجة لحركية الطلاب والأساتذة والباحثين.

_ التطرق لفكرة قابلية المنح والقروض.

_ تقييم السجل الأوروبي الخاص بالوكالات المسئولة عن ضمان الجودة في التعليم العالي.[1]

2 _ التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر على التعليم العالي.

إن توجه البلاد نحو اقتصاد السوق حتم على الجامعة كإحدى مؤسسات المجتمع أن تخضع هي الأخرى لمنطق هذا الاقتصاد، ويتجلى هذا الخضوع من خلال ادخال العديد من المصطلحات الاقتصادية الليبرالية وتطبيق بعض المفاهيم والقواعد الاقتصادية في المنظومة التربوية لاسيما التعليم العالي، إذ نجد من أهم التأثيرات الاقتصادية على التعليم العالي وفق توجهات نظام (ل.م.د) على المستوى الدولي ما يلي:

[1] www.Coe.Int.

أ_ النجاعة والنوعية والجودة.

يسعى نظام (ل.م.د) 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.[1]

وتشمل الجودة هنا كل الوظائف والنشاطات الأساسية للتعليم العالي والتي نذكر منها: البرامج الدراسية، طرق التدريس، البحث ومستوى الباحثين، الأساتذة، الطلبة، المنشآت والمصالح في الوسط الجامعي...إلخ، لهذا فإن نظام (ل.م.د) يسعى إلى زيادة الاهتمام العلمي والعملي بالجودة في التعليم العالي شمولا وعمقا، حيث أن هذا الاهتمام يغطي تقريبا كل الخصائص والسمات التي تعبر عن جوهر التربية عموما، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة سواء على المستوى الدولي أو المستوى الوطني، والحقيقة أن تيار الجودة في التعليم العالي خصوصا جاء موازيا لتيار الجودة في الانتاج والخدمات.[2]

وبما أن نظام(ل.م.د) هو أحد الاصلاحات التي طبقتها الجامعة الجزائرية، فكان لابد من الارتكاز على سياق اقتصاد السوق، مع التركيز على الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، وكذلك التركيز على التوجهات العالمية للتعليم العالي في سياق العولمة والمقاييس الدولية، حيث أصبحت اليوم النوعية في التكوين من بين أهم الأهداف التي تسعى الجامعة الجزائرية لتحقيقها وهذا من خلال اعادة النظر في نمط التكوين الجامعي بصفة عامة. ولقد

[1] متولي صلاح الدين، التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2003، ص. 188.

[2] بوزيد نبيل، أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل المتغير، ندوة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، البحرين، 2001، ص.07.

شرعت الجامعة الجزائرية بعد تطبيق (ل.م.د) في اعادة تنظيم شامل وعميق للهيكلة والمسارات الدراسية في التعليم العالي وهذا بغية تلبية المتطلبات المتنوعة لطلبتها.

ب _ تتجير وتسليع التعليم العالي.

تعتبر منظمة التجارة العالمية أول المؤسسات التجارية التي أدخلت التربية والتكوين في جدول أعمالها كما تعتبر أول من استخدم مفهوم تتجير وتسليع التعليم، واعتمد نظام(ل.م.د) هذا التوجه كأحد أبرز توجهاته في التعليم العالي حيث اعتبره منتوج قابل للتسويق يباع ويشترى مثله مثل أي سلعة أو بضاعة أخرى، والحقيقة أن ما شجع على تتجير التعليم العالي هو:

_ تغير نظرة الأفراد إلى التعليم العالي من اعتباره خدمة عمومية يستفيد منها المجتمع – وبالتالي من الضروري اجلاله وتقديره – إلى اعتباره منفعة شخصية، يستفيد منها أولئك الذين يدرسون ويبحثون، ومن هنا فإن على المستفيدين من تلك المنفعة دفع ثمن الحصول عليها.

_ تغير مصادر التمويل حيث كانت الحكومات هي المصدر الوحيد للتمويل، ولكن مع تزايد أعداد الطلبة لم تعد الحكومات قادرة على التمويل الكافي فبدأت الجامعات تفكر كما تفكر المؤسسات الاقتصادية، في السبل المختلفة التي تمكن من الخروج من المأزق، فوجدت أن بيع العلم هو المنفذ الوحيد لحل مشكلة نقص التمويل وهذا يعني أن التعليم أصبح سلعة لإنتاج سلعة أخرى.[1]

ولأجل ذلك تجري الجزائر مفاوضات متقدمة من أجل الانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة (OMC) وهي الآن توشك على الانضمام كخيار لا مفر منه، وقبل التوقيع الرسمي على اتفاق الانضمام، تفرض هذه المنظمة اصلاحات لابد أن تجريها الدولة. ومنها ما أقرته

[1] WWW. Quebec. Attac.org.

المنظمة " تتجير وتسليع الخدمات"، ومنها الخدمات التربوية بشكل عام. وضمن هذا الاتجاه الدولي فقد سعت الجزائر في هذا الاطار التوجه إلى إيجاد صيغ جديدة للتعليم ذي الطابع الخاص وذلك من خلال مساهمة الطلبة في تكلفة دراستهم وذلك عن طريق دفع للتكاليف سواء جزئية أو كلية للدراسة، إن خوصصة التعليم العالي من شأنها حسب وجهة النظر هذه أن تساهم في تنوع مصادر تمويل التعليم العالي.

وسعت كذلك الجامعة الجزائرية في هذا التوجه إلى خوصصة البحث العلمي وهذا من خلال ربط علاقات وخلق تعاون بين مخابر البحث الجامعية وبعض مؤسسات المجتمع. وتهدف خوصصة التعليم العالي إلى:

_ تكوين الطلبة حسب الطلب أي حسب ما تحتاجه مؤسسات المجتمع وهذا من شأنه أن يساهم في انفتاح الجامعة على محيطها، ويكون هذا في المعاهد والمدارس المتخصصة مثل (المعهد العالي للتسيير والتخطيط) و(المدرسة التحضيرية لدراسة المهندس)، حيث يقوم المتعلمون بدفع تكاليف الدراسة، وهذه الأنماط التعليمية تعتبر شكل من أشكال خوصصة التعليم العالي.[1]

جـ_ تمويل التعليم العالي.

يعتبر نظام(ل.م.د) أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدول التخطيط لها، إذ يجب على الدول حكومة وشعبا أن تساهم في تدعيم التعليم العالي وهذا نظرا لدوره الفعال في تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية للمجتمعات . ولتدعيم هذا القطاع يجب مشاركة القطاع العام والقطاع الخاص. ومن بين الحلول التي يؤكد نظام(ل.م.د) عليها حتى تتمكن الجامعات في مساعدة تمويل نفسها نجد:

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اعادة تنظيم التعليم العالي، 2001، ص.06.

_ 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...إلخ.

_ إقامة العلاقات مع المؤسسات الصناعية والخدمية التي يكون بإمكانها المساهمة في تمويل التعليم العالي.[1]

وفي الجزائر فرغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة إلا أن الامكانيات المالية للبلاد لم تغط الطلبات الاجتماعية المتزايدة للتكوين العالي إذ من بين المشاكل التي تساهم في صعوبة التمويل نذكرما يلي:

_ منافسة الحاجيات الأخرى للدولة كالتربية الأساسية، البنى التحتية العمومية، الصحة ومكافحة الفقر.

_ نقص انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي الوطني والدولي، والذي من شأنه تنويع مصادر التمويل.

_ مجانية التعليم الجامعي في غياب سياسة تحث على مساهمة الطلبة في تكاليف التعليم.

_ مشكلة التحجيم التي تعتبر حسب العديد من المصادر كأحد أكبر المشاكل التي تساهم في صعوبة تمويل التعليم العالي على الصعيدين الوطني و الدولي.[2]

[1] Conférence mondiale sur l'enseignement superieur au 21^{em} siécle – vision et action – Unesco, Paris, 5 – 9 octobre 1998, p. 18.

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سابق.

د _ التعاون والشراكات مع المنظمات والهيئات الدولية.

ينص هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي القائم على التضامن والاعتراف والدعم المتبادل، إذ لا يمكن لأي مؤسسة من مؤسسات التعليـــم العالي أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دورا مهما في تنمية وتطوير المجتمع، حيث نجد في كل مناطق العالم هناك تأكيد على دور الاعتراف بالدروس والشهادات وعلى انشاء وتطوير الشبكات لتسهيل عملية التعاون، كما تمس العلاقات الدولية في هذا المضمار التبادل الطلابي والأساتذة والموظفين ونشاطات أخرى للتعاون الجامعي كتشاطر المعارف الدراسية وتبادل البحوث العلمية...إلخ.

وهذه الشراكة بين الجامعات والمنظمات الدولية إنما هي نتاج للشراكات الاقتصادية العالمية بين الدول.[1]

وتجسد هذا التعاون في الجزائر من خلال مرافقة ومصاحبة الدول الأوروبية في الاصلاحات التي يقوم بها القائمون على اصلاح التعليم العالين كما مكن التعاون الفرانكو _ جزائري من اعادة تصميم وتنظيم هيكلة الدراسة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية (تطبيق نظام ل.م.د)، وتهيئة البرامج من خلال إضفاء الطابع التمهيني على المسارات الدراسية، وخلق شعب تكوينية جديدة ذات علاقة وطيدة بالمناخ الاجتماعي الاقتصادي.[2] أما في مجال البحث العلمي، تم عقد اتفاقيات للتعاون مع مركز الدراسات والبحث في الإعلام العلمي والتكنولوجي والوكالة الجامعية الفرانكوفونية.

وفي نفس هذا الاطار نجد من بين مجموع الاتفاقيات المبرمة مع الجامعات الأجنبية خاصة في ظل نظام ل.م.د ما يلي:

[1] بوزيد نبيل، مرجع سابق، ص. 07.

[2] www. auf. Fr.

_ وقعت جامعة 08 ماي 1945 بقالمة يوم 05 ماي 2005 مذكرة تفاهم مع نظيرتها من جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية.

_ تم عقد اتفاق تعاون علمي وتبادل أكاديمي بين جامعة وهران وجامعة دمشق سوريا يوم 2004/05/17.

_ وقعت جامعة يوم 2010/03/13 على ست اتفاقيات علمية مع عدد من الجامعات الجزائرية وهي بسكرة، سطيف، أم البواقي، تلمسان، مستغانم والجلفة.[1]

_ تم في يوم الأحد 15 جوان 2008 توقيع اتفاقية تعاون علمي بينالمعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية بجامعة دمشق والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر.[2]

_ وتم توقيع اتفاقية تعاون بين كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة فرحات عباس _ سطيف(الجزائر) والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(مصر) وهذا في شهر أفريل 2008.[3]

---

[1] مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة الجلفة بالجزائر 2010/03/13.

_ وجامعة أم البواقي

_ وجامعة بسكرة

_ وجامعة تلمسان

_ وجامعة سطيف

_ وجامعة مستغانم

_ وجامعة وهران

[2] مذكرة تفاهم بين المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية، جامعة دمشق بسوريا والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر 2008/06/15.

[3] اتفاقية تعاون بين كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة فرحات عباس _ سطيف(الجزائر) والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(مصر)1www.univ-setif-dz

. _ تم ابرام عدة اتفاقيات تعاون بين جامعة بول سيزان اكس_مرسيليا3 وبن يوسف بن خدة بالجزائر العاصمة ومنتوري بقسنطينة، وذلك على هامش حفل اطلاق أول مدرسة لتحضير شهادة الدكتوراه لرجال القانون من حوض المتوسط.[1]

_ وتم يوم 2009/10/12 بجامعة فرحات عباس(سطيف) ابرام اتفاق علمي بيداغوجي تكميلي بين جامعتي سطيف(الجزائر) وران(فرنسا)، هذا الاتفاق يربط بين كلية العلوم بجامعة فرحات عباس سطيف وكلية علوم المادة بجامعة ران 1.[2]

_ في اطار التعاون والشراكة العلمية ارتبطت جامعة بومرداس بمجموعة من الاتفاقيا جامعة التكنولوجيا(بلفور مونتبيار)، جامعة بيار وماريكوري، باريس، المدرسة الوطنية العليا للفنون والحرف (باريس)، جامعة (صوفيا أنتبليس، نيس) والجامعة البريطانية–الجنوب،(لورين). ولقد أبرمت جامعة بومرداس عدة اتفاقيات مع جامعات روسية، مثل جامعة الالكتروتقنية(سانبترسبورغ)، الجامعة التقنية(سان برسبورغ)، جامعة البترول والغاز(موسكو)، الجامعة التقنية(معهد الطاقة موسكو). وكذلك تعاقدت مع جامعة أوكرانية في مجال الطاقة والبترول، كالجامعة الوطنية لأوكرانيا(كييف)، الجامعة الوطنية الأوكرانية التقنية للبترول والغاز(ايفان وفرانكيفسك) والجامعة الوطنية شرق أوكرانيا(بلودوميردال– لوجنسك). كما أبرمت اتفاقية واحدة مع الجامعة الحرة(بروكسل) بلجيكا، وأيضا اتفاقية مع الجامعة التقنية لأوسترافا(جمهورية التشيك)، وأيضا اتفاقية واحدة مع جامعة ويبرتال(ألمانيا). أما دول المغرب العربي فقد تعاقدت بإتفاقية واحدة مع جامعة الحسن الثاني(المحمدية) بالمغرب،

[1] اتفاقيات تعاون بين جامعة اكس مرسيليا 3 والجزائر وقسنطينة www.el-massa.com

[2] ابرام اتفاق علمي بيداغوجي بين جامعتي سطيف وران www.ennharonline.com

وعن الدول الأسيوية فأبرمت اتفاقية مع المعهد الكوري لعلوم الأرض والمواد المعدنية(الجمهورية الكورية)[1]

3 _ التوجه نحو تنويع ملامح التكوين.

أما في هذا التوجه فقد دعى نظام(ل.م.د) إلى ضرورة اعتماد التكوين العام الذي يعتمد على نظرة شاملة وتكاملية تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الـفرد 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 وخاصة العالي منه نحو المعارف المعاصرة.[2]

وهذا التوجه تابع من الحتميات التي أصبح الاقتصاد العالمي يفرضها على التعليم العالي في اطار اقتصاد المعرفة، حيث أصبح لزاما على هذا التعليم أن يمد الاقتصاد والمجتمع بشكل عام بمختلف الاطارات البشرية اللازمة لصيرورته.

أما في المجتمع الجزائري فقبل التطرق إلى هذا التوجه هناك توجها آخر لابد من التطرق إليه وهو الرغبة في رفع نسبة التعليم بين أفراد المجتمع الجزائري في اطر التعليم العالي للجميع.

ولتحقيق تنويع ملامح التكوين تم الاعتماد على الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في ظل نظام(ل.م.د) والمحافظة على ديمقراطية التعليم العالي ، كما أنه يسعى إلى تحقيق وضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها

[1] التعريف بجامعة امحمد بوقرة بومرداسwww.umbb.dz/index_ar

[2] برتراد، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2001، ص.233.

الاجتماعي والاقتصادي وتحقيق تكوين مدى الحياة وهذا لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف وتطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي.

4 _ التوجه نحو تغيير البنى الكبرى للتعليم العالي.

كأحد أبرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي والتي تبنها نظام(ل.م.د) ، وهو البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم اعادة النظر إلى مسئوليات هيئة التدريس وادارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها، وفي الهياكل البنائية للجامعات وكثيرا من المسائل الأخرى.

وتتمثل هذه الخطوة في عملية توحيد مسارات التكوين من خلال تنظيم هرم الشادات. كما مس أيضا هذا التوجه البنى العامة للتعليم العالي، حيث يسود الآن انتقاد آخر بضرورة انشاء مدارس كبرى، وتحديث الموجود منها، ووضعها تحت الوصايا المزدوجة (التعليم العالي والقطاع المعني المباشر بالاقتصاد). كما تختص هذه المدارس بالتكفل بأفضل الطاقات على المستوى المحلي، خاصة النجباء في شهادة البكالوريا.

5 _ توجهات الجامعة الجزائرية بخصوص البحث العلمي.

لقد أصبح اليوم لمعدل النشاطات في الأبحاث وكثافتها علاقة إيجابية بمعدل التنمية، والواقع أن الأبحاث لم تعد موضعا للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلتي التنمية وما بعدها، وبعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو جل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية، وهي مشكلات اجتماعية اقتصادية...إلخ، والتي تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو والتطور في هذه المجالات، كما أصبح البحث العلمي اليوم أهم السلع والخدمات التي تنتجها وتبيعها مؤسسات البحث.

ويعتبر أيضا البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية التي يستند إليها التعليم الجامعي المعاصر، فالجامعة تعمل على تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال أنشطة البحث العلمي، بمعنى أن مضمون البرامج والدروس يجب أن يكون حديثا وأن يكون على اطلاع مستمر بالمعارف الحديثة من أجل مواكبة النتائج الحديثة للبحث العلمي ويتم هذا عن طريق توفير المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة وكتب ومراجع وتسخيرها لكل من الأساتذة والطلبة على حد سواء.

وتعود مسئولية البحث العلمي في الجزائر إلى الجامعات وذلك لسببين رئيسيين هما:

_ أن الجامعة لديها الموارد البشرية والفكر القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث العلمية أكثر من غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.

_ تعد الجامعة المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة منضبطة، والتي يمكنها أن تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة.[1]

[1] عباس صلاح، العولمة وأثارها في البطلة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، 2004، ص.13.

ثالثا: الأبعاد المختلفة لنظام (ل.م.د).

1 _ البعد السياسي.

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

أ _ 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 تكنولوجية أو علمية أو رياضية...إلخ، كذلك بعد اجتياح ظاهرة العولمة والتي نقصد بها تجاوز الأفكار والخبرات والتكنولوجيات والعلوم ...إلخ الحدود الجغرافية إلى دول العالم وهذا بفضل تطور وسائل النقل والاتصال.[1]

حيث نجد بعض المفكرين قسموا العولمة إلى قسمين مختلفين، فهناك جانب موضوعي يتمثل في المعلومات المكتوبة والمرئية التي عمت الكرة الأرضية بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهناك الجانب الايديولوجي الذي يحاول فرض أفكار اقتصاد السوق ومبادئ الثقافة الغربية على العالم وهذا بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والحروب إن لزم الأمر، فنجد أن بعض الدول لاسيما الأوروبية والآسيوية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه مريكا على العالم باسم العولمة وبهذا فقد لجأت إلى عملية التكتلات حتى تتصدى إلى العولمة اللأمريكية، فمثلا نجد أن أوروبا أوجدت لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية مثل السوق الأوروبية، عملة الأورو. 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 أو الباحثين وحتى العمال وهذا بين مختلف الدول الأوروبية

[1] حجازي مصطفى،العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة البحرين، العدد02، ص.16.

والتي تهدف إلى:

_ تبادل الخبرات والمعارف والتكنولوجيا.

_ إزالة الحدود السياسية بين الدول الأوروبية.

ولتحقيق هذا الغرض، لجأت الدول الأوروبية إلى توحيد أنظمة التعليم العالي مما أدى إلى ظهور نظام(ل.م.د) وهذا من أجل المساهمة في توحيد أوروبا وكذلك من أجل التصدي للمنافسة الأمريكية والآسيوية.

ب _ كذلك يتجلى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق معاني الديمقراطية وحقوق الانسان في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، ونقصد بديمقراطية التعليم العالي حق كل مواطن وفرد في العالم وهذا ما نص عليه البند رقم 26 من الإعلان العالمي لحقوق الانسان والذي أصدرته الأمم المتحدة في النصف الثاني من القرن العشرين والذي اعتبر أن التعليم حق لكل انسان في بلدان العالم جميعا وليس حكرا على فئة معينة،كما أن هذا البند عزز احترام حقوق الانسان والتي نجد منها الحق في التعليم وكذا الحريات الأساسية، كما أن التعليم حق لجميع الفئات العرقية والدينية كافة وبالتالي إتاحة الفرص المتساوية والمتكافئة للجميع.

جـ _ كما يظهر البعد السياسي في نظام (ل.م.د) من خلال إدخال المفاهيم السياسية في برامج التكوين ومناهجه التعليمية، حيث تتضمن موضوعات كالسلم العالمي، ونزع السلاح والحفاظ على البيئة والمساواة بين الأجناس، وبين الذكور والإناث وحماية والديمقراطية، وحقوق الانسان بشكل عام.[1]

[1] الطعيمة رشدي أحمد والبندري محمد بن سلمان، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص. 319.

2 _ البعد الاقتصادي.

يكمن البعد الاقتصادي لنظام (ل.م.د) في تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر والتي تم الاشارة إليها سابقا (توجهات نظام ل.م.د) حيث أصبح التعليم العالي تغلب عليه الصبغة الاقتصادية أكثر من أي وقت مضى، إذ لم يعد الصراع على رأس المال أو المواد الخام وإنما أصبح الصراع على المعرفة وهذا لأن المعرفة هي التي تصنع القوة ونوفر بها المال وتخلق المواد الخام وتفتح الأسواق وبالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها وآلياتها وفي نظم انتاج المعرفة الدائمة والمتطورة ونظم التمويل المعرفية ونظم الكوادر البشرية العاملة والخبيرة بمجال المعرفة وبالتالي أصبحت الجامعة مصنعا لإنتاج وتصدير المعرفة.

كما أن السياسات والمبادئ التي تفرضها المنظمات الاقتصادية والتجارية الدولية والبنوك العالمية على التعليم لاسيما التعليم العالي لها تأثير كبير، ومن بين هذه السياسات والمبادئ المفروضة نجد مايلي:

أولا: تطبيق مفهوم جودة الانتاج بأقل تكلفة، حيث كيَف نظم (ل.م.د) 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 تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق وعالمية التكوين.[1]

أما فيما يخص بأقل تكلفة فهذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا عن 4 أو 6 سنوات يصبح عدد سنوات التكوين في طور الليسانس 3 سنوات ومن 3 سنوات ماجستير إلى عامين في الماستر ومن 5 سنوات في طور الدكتوراه إلى 3سنوات.

[1] محسن أحمد الخضيري، اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط.1، 2001، ص. 08.

وبالتالي فإن هذا التقليص لمدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب، وبهذا تكون قد تحققت جودة التكوين بأقل تكلفة، وتقليل تكاليف التعليم العالي في نظام (ل.م.د) ليس على الطالب فقط وإنما على الأستاذ كذلك وذلك من خلال تجميع مختلف التخصصات والفروع تحت ميدان واحد ومن ثم يتم اختزال عدد الأساتذة أو بمعنى آخر توفير عدد كبير من الأساتذة لكل تخصص في ميدان واحد وبالتالي توفير الأجور والمنح وتوجيهها إلى أمور أخرى.

ثانيا: تفعيل وتدعيم حركة التمهين في التعليم العالي أي التكوين وفق متطلبات سوق العمل خاصة ما يتفق وعالمية العمالة وبالتالي تطبيق مفهوم العرض والطلب في التكوين وهذا يعني خلق جسور وعلاقة وتبادل بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية ومواقع الانتاج.

ثالثا: كذلك من بين الأبعاد الاقتصادية لنظام (ل.م.د) أنه طبق مبدأ خوصصة التكوين والتي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي وهذا من أجل ضمان جودة التكوين أولا، ومن أجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها ثانيا خاصة وأن المعونات والنفقات الحكومية أصبحت ضئيلة وهذا بعد تدفق وازدياد عدد الطلبة المسجلين بها، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي أخذ أشكالا متعددة منها:

_ مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة.

_ البحث العلمي.[1]

رابعا: كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيقه مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال جودة التكوين والتي نقتيسها من خلال طرق التدريس،

[1] محمد السيد لمياء، العولمة ورسالة الجامعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط. 1، 2002، ص. 39.

المناهج، الوسائل الديداكتيكية...إلخ، إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى المنافسة بين هذه الأخيرة حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها خاصة ونحن في عصر البقاء للأقوى.

خامسا: وأيضا معيار مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات يتم من خلال انتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف التأهيلات والتي تستعمل في مختلف الممارسات الاقتصادية والاجتماعية والتي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية وبناء المجتمع.[1]

3 _ البعد الاجتماعي:

يتجلى البعد الاجتماعي لنظام(ل.م.د) في اشراك الطلبة والأساتذة وذلك عن طريق فتح مجال التشاور والنقاش معهم في الأمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي وهذا باعتبارهم أطرافا فعالة في عملية اصلاح التعليم العالي . إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسئولين والسياسيين وصناع القرار فقط وإنما مسئولية الجميع.

كما ظهر البعد الاجتماعي من خلال دعوة هذا النظام إلى التقليل ومحاولة إزالة كل الفروق بين الجنسين أي بين الرجل والمرأة وأن الفارق بينهما إنما هو فارق في الكفاءة والقدرة وليس في الجنس.

كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية وهذا باعتبار أن التعليم العالي هو حق لكل فرد مهما كان عرقه أو جنسه أو طائفته أو غناه أو فقره وهذا ما تم التطرق إليه سابقا(تصريح برلين).

[1] الطعيمة أحمد رشدي، مرجع سابق، ص. 37.

ومن بين النقاط التي يظهر فيها البعد الاجتماعي لنظام (ل.م.د) أيضا التبادل الفكري الاجتماعي والثقافي وحتى اللغوي بين الطلبة والأساتذة والذي يحدث من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة والأساتذة بين الدول.

ثالثا: الجامعة الجزائرية ومحيطها:

تنطلق فلسفة الجامعة من فلسفة المجتمع وبالتالي فهي تسعى إلى تنميته وتنظيمه وهذا من خلال تثمين العلاقات وتطويرها بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع.

إن التقارب بين مؤسسات المجتمع والجامعة في الجزائر ليس بالعملية السهلة التجسيد على الواقع وهذا راجع حسب CNRES إلى سببين هما:

_ الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات حيث يطغى حاليا الاهتمام بالتوازن المالي والمعيشي على حساب جوانب تكوين موارده البشرية.

_ يغلب على الاقتصاد الجزائري انتشار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة واللتين تسيطران على منظر الاقتصاد الجزائري، وبالتالي فإن بلادنا في هذا الميدان الصناعي والاقتصادي بصفة عامة موجهة أكثر نحو الاستيراد الأمر الذي يحول دون امكانية تطبيق الجزائر نموذج التفاوض والتقارب بين الطرفين (مؤسسات المجتمع والجامعة) مثلما هو موجود في الدول المتقدمة.

وفي ظل نظام(ل.م.د) أصبحت الدعوة إلى ربط العلاقات والمصالح بين الجامعة ومحيطها من خلال تدعيم وترقية الحركة التمهينية في التكوين، كما دعتCNRES في هذا الصدد إلى تثمين وإقامة شراكات فعالة بين الطرفين وهذا من خلال:

_ التربصات التي تجري في الوسط المهني تكون لها مكانتها في البرامج والتكوين.

_ ادخال التنظيمات الرسمية التي يمكن ادماجها في مخطط اعداد ومصادقة البرامج وتحديد الشهادات وهذا حتى تضمن فعالية المنتوج الذي سيؤثر بدوره على منتوج مؤسسات المجتمع كمنظمة المهندسين، منظمة خبراء المحاسبين...إلخ. كما يمكن لجمعيات أرباب العمل والجمعيات المهنية المساهمة في هذا المسار.

من أجل تثمين إقامة الشراكات الفعالة على المستوى المحلي والجهوي يجب على الجامعة أن تشرك المؤسسات (غرفة التجارة والصناعة _ مؤسسات التكوين ومصالح التشغيل والجامعات المحلية والجمهورية) في تطبيق البرامج وتكييفها مع المضمون المحلي.[1]

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية التعليم العالي والتكوين، إعادة تنظيم التعليم العالي، 2001، ص. 18

الخلاصة:

خصص هذا الفصل للتعريف بتوجهات نظام (**ل.م.**د) وأبعاده، وذلك من خلال التعرض إلى الجذور التاريخية خاصة في الدول الأوروبية ومراحل تطوره وذلك عن طريق عرض مجمل الاتفاقيات والقمم التي مر بها. ثم تناولنا أهم توجهات نظام (ل.م.د) وبشكل من التفصيل ونجد من بينها ، التوجه نحو تطبيق معايير الاقتصاد الحر كتسليع التعليم العالي وخوصصته والتوجه نحو التنويع في أنماط التعليم العالي. وتناولنا بعدها الأبعاد الرئيسية لهذا النظام ونخص بالذكر البعد السياسي والبعد الاقتصادي وكذلك الاجتماعي.

الفصل الخامس

مجالات الدراسة والمعالجة المنهجية

- **تمهيد.**

أولا: مجالات الدراسة الميدانية.

1-المجال المكاني.

2-المجال البشري.

3-المجال الزمني.

ثانيا: الاجراءات المنهجية.

1-عينة الدراسة.

2-منهج الدراسة.

3-أدوات جمع البيانات.

أ-الملاحظة.

ب-الاستمارة.

جـ - المقابلة.

د-مصادر جمع البيانات.

- **الخلاصة.**

- **تمهيد.**

يأتي هذا الجانب الميداني للدراسة لدعم الجانب النظري الذي تطرقنا إليه في الفصول السابقة، وذلك من أجل خلق تكامل في العمل البحثي، وكذلك للتأكيد على البحث لا يقتصر على المسائل النظرية، بل تم تناول المسائل العملية أو الإمبريقية أيضا والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب النظري. ومن ثم فقد جاء هذا الفصل ليتناول الطرح المنهجي للدراسة من خلال مختلف الاجراءات والمتمثلة في التقنيات التي تساعد الباحث في جمع المعطيات والبيانات وتفريغها وتبويبها وتحليلها، ويمكن تحديدها بدءا بمجال الدراسة إلى نوع العينة المختارة ثم تحديد المنهج المتبع وأخيرا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الميدانية.

أولا: مجالات الدراسة الميدانية.

1-المجال المكاني.

لكل بحث اجتماعي حيزا جغرافيا يتم فيه، وبالنسبة لدراستنا يتمثل المجال المكاني في جامعة بشار(طاهري محمد)، وبالأخص كلية العلوم الانسانية والاجتماعية المتواجدة بطريق الأحمر بمدينة بشار، حيث يتواجد أفراد عينة عينة البحث من أساتذة وطلاب العلوم الانسانية والاجتماعية.

وأما عن جامعة بشار فقد أنشئت بموجب المرسوم التنفيذي رقم 07/09 المؤرخ في 07 محرم 1430 الموافق ل: 04 جانفي 2003، عندما تم ترقيتها من مركز جامعي إلى جامعة. وقبل ذلك كان المركز قبل توسعه، معهد وطني للدراسات العليا والذي أنشء بموجب المرسوم التنفيذي رقم 170/86 المؤرخ في 05 أوت 1986، والذي تحول إلى مركز جامعي بالمرسوم التنفيذي رقم 296/92 المؤرخ في 07 جويلية 1992.

أما من حيث الأرقام، فيبلغ عدد الطلبة أكثر من 12000 طالب و600 أستاذ و700 موظف إداري، ويوزع الطلبة على القطبين الجامعيين لبشار والأحمر. وهي جامعة متعددة التخصصات، وتقريبا كل الحقول الجامعية مجتمعة في جامعة بشار، والتي تقدم قطاعات كبرى تتمثل في:

أ- قطاع العلوم والتكنولوجيا.

ب- قطاع الاقتصاد والتسيير.

ت- قطاع الآداب واللغات.

ث- قطاع القانون والعلوم السياسية.

ج-قطاع العلوم الانسانية والاجتماعية.

ح-قطاع الصحة.

وتشتمل جامعة بشار على 110 تخصصات تقريبا، وبها 8 كليات وهي:

1-كلية علوم الطبيعة والحياة.

2-كلية العلوم الدقيقة.

3-كلية العلوم والتكنولوجيا.

4-كلية الطب.

5-كلية القانون والعلوم السياسية.

6-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير.

7-كلية الآداب واللغات.

8-كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

توجد بعلوم الطبيعة والحياة 06 أقسام وهي: الجذع المشترك، قسم البيولوجيا، هندسة الكهرباء، هندسة البناء، هندسة الميكانيكا، الهندسة المدنية.

وتضم الجامعة 10 مخابر كلها في مجال العلوم التجريبية ماعدا مخبر الدراسات الصحراوية، ومخبر سلوك الوحدات الاقتصادية(في طور الانشاء) والباقية كلها مخابر معتمدة في الكيمياء والفيزياء والميكانيكا، والطاقة والهندسة المدنية. كما تضم الجامعة أكثر من 20 وحدة بحث جامعي في كل الميادين.

أما في كلية العلوم الدقيقة فيوجد قسم واحد يغطي 04 ميادين(اعلام آلي، رياضيات، فيزياء، كيمياء). وفي كلية العلوم والتكنولوجيا نجد 05 أقسام(الهندسة الكهربائية، الهندسة المعمارية، هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية بالإضافة إلى قسم الجذع المشترك.

وتوجد كلية الطب وهي في سنتها الثانية وفي طور التأسيس.

وفي كلية الحقوق والعلوم السياسية هناك قسمين(الحقوق، العلوم السياسية). ويوجد بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير(قسم العلوم الاقتصادية، قسم التسيير وقسم العلوم التجارية). أما بكلية الآداب واللغات فهناك قسم الآداب واللغة العربية وقسم اللغة الإنجليزية وقسم اللغة الفرنسية. وأخيرا كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، وهي ميدان دراستنا الحالية. ويعود تأسيس هذه الكلية إلى البدايات الأولى لجامعة بشار حيث أدرج قسم التاريخ خلال الموسم الجامعي 2005- 2006. وخلال الفترة الممتدة من 2005 إلى 2009 كان قسم التاريخ تابعا لمعهد الآداب واللغات، ومع ارتقاء المركز الجامعي بشار إلى مصاف جامعة تم انشاء كلية الآداب واللغات وتم انشاء دائرة العلوم الانسانية والاجتماعية. ثم في سبتمبر 2009 ادرج نظام(ل.م.د) في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية. وفي سنة 2013 وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 103/ 13 المؤرخ في 02 جمادى الأول عام 1434 الموافق ل 14 مارس 2013 تم انشاء كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، وفي الموسم الجامعي 2014- 2015 تم نقل مقر الكلية إلى منطقة طريق الأحمر. ويحتوي هذا القطب الجديد على 06 أجنحة، جناح خاص بالعمادة والأمانة العامة للكلية والمجلس العلمي ونائب العميد لما بعد التدرج، أما الجناح الثاني ففيه مكتبي رئيسي القسمين ونوابهما وبه أيضا إدارة التسجيل والامتحانات ومكاتب الأساتذة حيث كل ثلاثة أساتذة في مكتب واحد و يوجد مكتب نائب العميد للدراسة والبيداغوجية ومكتبي اللجنتين العلميتين. أما الجنحان الثالث والرابع فيحتويان على قاعات الدرس وكل جناح به 12 قاعة. كما يوجد 03 مدرجات. وجناح خامس به مكتبة بملحقاتها وقاعات مطالعة. كما يوجد جناح سادس به مطعم.

2-المجال البشري:

ينحصر المجال البشري في فئة من الطلبة وأساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، وهم موزعين على قسمي الكلية بالشكل التالي:

أ – الطلبة:

الجدول رقم(2): يبين توزيع الطلبة حسب المستوى والجنس والقسم.

- قسم العلوم الاجتماعية.

المستوى / العدد		ذكور	إناث	المجموع
ليسانس	أولى علوم اجتماعية	40	91	131
	ثانية علم اجتماع تنظيم وعمل	19	63	82
	ثانية علم اجتماع عام	07	16	23
	ثانية فلسفة	11	15	26
	ثالثة تنظيم وعمل	09	61	70
	ثالثة علم اجتماع عام	04	09	13
	ثالثة فلسفة	06	36	42
	المجموع	96	291	387
ماستر	أولى علم اجتماع تنظيم وعمل	34	36	70
	أولى علم اجتماع اتصال	24	57	81
	أولى تاريخ فلسفة	15	20	35
	ثانية علم اجتماع تنظيم وعمل	40	93	133
	ثانية فلسفة	19	36	55
	المجموع	132	242	374
المجموع الكلي		228	533	761

الجدول رقم(3): توزيع الطلبة حسب المستوى والجنس والقسم.

- قسم العلوم الانسانية.

المستوى / العدد		ذكور	إناث	المجموع
ليسانس	أولى علوم انسانية	33	92	125
	ثانية تاريخ	09	53	62
	ثانية أثار	06	16	22
	ثالثة تاريخ عام	28	95	123
	ثالثة أثار	07	17	24
	المجموع	83	273	356
ماستر	أولى تاريخ المغرب الأوسط	21	45	66
	ثانية تاريخ المغرب الأوسط	20	47	67
	أولى تاريخ الجزائر	31	52	83
	ثانية تاريخ الجزائر	28	32	60
	المجموع	100	176	276
المجموع الكلي		183	449	632

المجموع الكلي لعدد طلبة القسمين ليسانس وماستر	411	982	1393

ب – الأساتذة:

الجدول رقم(4):عدد الأساتذة حسب التخصص والقسم والجنس.

- قسم العلوم الاجتماعية:

العدد / التخصص	أستاذ مساعد ب			أستاذ مساعد أ			أستاذ محاضر ب			أستاذ محاضر أ			المجموع		
	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	م ج	ذ	أ	مج
علم النفس	2	2	4	1	1	2	2		2				5	3	8
علم الاجتماع	3		3	6	1	7	1		1				10	1	11
فلسفة	3	1	4	2		2				1		1	6	1	7
اعلام واتصال							1		1				1		1
المجموع	8	3	11	9	2	11	4		4	1		1	23	4	27

خ–قسم العلوم الانسانية:

العدد / التخصص	أستاذ مساعد ب			أستاذ مساعد أ			أستاذ محاضر ب			أستاذ محاضر أ			المجموع		
	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج
تاريخ	4	4	8	9	1	10	2	1	3		1	1	15	7	23
أثار	2	2	4										2	2	4
المجموع	6	6	12	9	1	10	2	1	3		1	1	17	9	26

- مجموع القسمين:

قسم العلوم الاجتماعية	8	3	11	9	2	11	4		4	1	4		1		1	23	4	27
قسم العلوم الانسانية	6	6	12	9	1	10	2	1	3		1	1		1	1	17	9	26
المجموع	14	9	23	17	3	20	6	1	7	1	1	1	2	1	2	38	14	53

3-المجال الزمني:

يعبر المجال الزمني عن المدة التي استغرقتها الدراسة خاصة الميدانية، ولقد انطلقت دراستنا الميدانية ابتداء من شهر أفريل إلى شهر جوان من سنة 2015 من أجل توزيع الاستمارات وجمع البيانات من خلال لقاءات مع الأساتذة والطلبة، وطلك بعد تجريب الاستمارة على عدد من الطلبة والأساتذة، ولقد استعنا برؤساء الأقسام والأساتذة في توزيع وجمع الاستمارات ومراجعتها من أجل المصداقية في جمع البيانات.

ثالثا: الإجراءات المنهجية.

1-عينة الدراسة.

يعتبر اختيار العينة من أصعب وأهم مراحل البحث، وهي الطريقة أو الأداة التي يمكن من خلالها للباحث أن يحصل على البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، وفي دراستنا هذه اخترنا العينة العشوائية البسيطة، باعتبارها تتناسب مع طبيعة الموضوع، كما أنها تمكن من اختيار أو تحديد جوانب معينة تتميز بخصائص ومزايا احصائية تمثيلية للمجتمع المبحوث، لأنها تعطي فرص متساوية لجميع مفردات المجتمع ثم أخذ النسب المطلوبة بعد ذلك، والعينة العشوائية الجيدة تحتوي على أنواع المفردات بنسب قريبة جدا من النسب الموجودة في المجتمع الأصلي.[1]

وتكمن أهمية العينة في كونها الوحدة الإحصائية للمجتمع الأصلي تجمع أفراد يتشابهون في الخصائص والظروف المشتركة بينهم ويتم الحصول عليها بطرق مختلفة تبعا لطبيعة الموضوع ونوعية الدراسة.[2]

وبما أن الباحث في العلوم الاجتماعية يصعب عليه القيام بدراسة شاملة لجميع وحدات المجتمع التي تدخل في مجال البحث، تكون كيفية اختيار هذه العينة وفق طبيعة موضوع

[1] عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.1، 1998،ص. 20.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د. ط. 2002، ص. 383.

الدراسة باعتبارها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين، ويمثل حجم العينة الحالات المختارة للدراسة والبحث باعتبارها ممثلة للمجتمع الأصلي.[1]

لقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منظمة، حيث أنها مكونة من فئة الطلبة، فاخترنا منهم عينة عشوائية بسيطة تمثلهم بنسب ثابتة حتى نعطي لجميع وحدات مجتمع البحث فرصة متاسوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها، فقد أخذنا قسمي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة بشار، وهما كما سبق ذكره قسم العلوم الاجتماعية وقشم العلوم الانسانية، فحاولنا أن تكون العينة ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث حيث رعينا التنوع في المستويات بين الليسانس والماستر والتخصص وكذلك الجنس حتى نتعرف على أرائها.

فطبقنا نسبة 20% من مجموع الطلبة في الكلية ومنه 1393x 20/ 100=278,6 أي بالتقريب 279 طالبا وطالبة.

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة البحث الخاصة بالطلبة والمختارة من مجتمع البحث الأصلي والمتمثل في قسمي الكلية.

الجدول رقم(5) يمثل عينة الطلبة حسب المستوى والجنس والتخصص.

- قسم العلوم الاجتماعية:

[1] محمد أحمد بيومي، البحث العلمي الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط.1، 2003، ص.34.

التخصص / العدد		ذكور %	إناث%	المجموع%
ليسانس	أولى علوم اجتماعية	08	18	26
	ثانية علم اجتماع تنظيم وعمل	04	13	17
	ثانية علم اجتماع عام	01	03	04
	ثانية فلسفة	02	03	05
	ثالثة علم اجتماع تنظيم وعمل	02	12	14
	ثالثة علم اجتماع عام	01	02	03
	ثالثة فلسفة	01	07	08
المجموع		19	58	77
ماستر	أولى علم اجتماع تنظيم وعمل	07	07	14
	أولى علم اجتماع اتصال	05	11	16
	أولى تاريخ الفلسفة	03	04	07
	ثانية علم اجتماع تنظيم وعمل	08	19	27
	ثانية تاريخ الفلسفة	04	07	11
المجموع		27	48	75
المجموع الكلي		46	106	152

الجدول رقم(6): عينة طلبة قسم العلوم الانسانية حسب الجنس والتخصص.

المستوى / العدد		ذكور %	إناث%	المجموع%
ليسانس	أولى علوم انسانية	07	18	25
	ثانية تاريخ	02	11	13
	ثانية أثار	01	03	04
	ثالثة تاريخ عام	06	19	25
	ثالثة أثار	01	03	04
المجموع		17	54	71

المستوى	العدد	ذكور %	إناث%	المجموع%
ماستر	أولى تاريخ المغرب الأوسط	04	09	13
	ثانية تاريخ المغرب الأوسط	04	09	13
	أولى تاريخ الجزائر	06	10	16
	ثانية تاريخ الجزائر	06	06	12
المجموع		20	34	54
المجموع الكلي		37	88	125

المجموع الكلي لعينة البحث	قسم العلوم الاجتماعية	46	106	152
	قسم العلوم الانسانية	37	88	125
	المجموع	83	194	277

وبعد السحب اتضح أن مجموع العينة الفعلي للبحث هو 277 مفردة (وحدة) وليس كما ظهر في الطريقة الحسابية 20% من المجموع الكلي للمجتمع الأصلي لأن عند الحساب المفصل تضيع بعض الأجزاء بالنقصان وبالتالي فعملية التقريب أوصلتنا إلى الرقم 277 طالب وطالبة.

أما بالنسبة للأساتذة فنظرا لأن عددهم قليل نسبيا، فقمنا بتطبيق الاستمارة عليهم كلهم في القسمين، وعددهم هو 53 أستاذا وأستاذة كما ورد في الجدول رقم(4).

2-منهج الدراسة:

إن الوصول إلى النتائج النهائية للبحث والإجابة عن تساؤلاته يتطلب منا اتباع منهج معين الذي يمثل الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة. لذا فاختيار منهج البحث يخضع لنوع الدراسة من جهة ولأهدافها من جهة أخرى، والاختيار

الدقيق للمنهج هو الذي يعطي مصداقية وموضوعية للنتائج المتوصل إليها، وبما أن يهتم بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاسها على النظام التعليمي– دراسة لملف ل.م.د في الجزائر، فإن أنسب منهج لهذه الدراسة هو " المنهج الوصفي " لأنه يعد " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتوصيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".[1]

يعرف أيضا هذا المنهج على أنه: " أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد لفترة أو فترات زمنية معلومة. وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات العملية للظاهرة، كما يمكن أن يعرف على أنه " طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته دراسة علمية من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يمكن تفسيرها ".[2]

ومن خلال هذه التعاريف فإن مسألة وصف الظاهرة تكون بالوقوف على العوامل المؤثرة عليها وذلك بجمع المعلومات والإحصائيات مع تحليلها كيفيا وكميا وتفسيرها واستخلاص نتائجها، بحيث يرسم كل هذا صورة واقعية للظاهرة وتشخيصها بل نتجاوز ذلك لتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر موضوع البحث، وهذا ما يؤكد اخذنا لهذا المنهج الذي يعتمد على جداول وإحصائيات، تحاليل وقراءات والتي تجعلنا نلجأ إلى المسح الاجتماعي الذي يساعدنا على تقديم تفسيرات للظاهرة عن طريق تحليل البيانات المتحصل عليها وذلك بالاتصال بعدد كبير من جمهور المبحوثين. ولما كان مجتمع الدراسة كبير نسبيا فقد اتجهت

[1] محمد شفيق، المنهج العلمي– الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر، د. ط. 1985، ص.04.

[2] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي– أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، دمشق، 2000، ص. 84.

دراستنا إلى تبني المسح بالعينة " الذي يحقق أغراض البحث في الحصول على بيانات دقيقة للجمهور الذي يبحثه واتجاهاته. "[1]

إن هدفنا من استخدام منهج المسح بالعينة هو تشخيص واقع التعليم العالي في ظل نظام (ل.م.د) الذي تشهده الجامعة الجزائرية، ولقد ساعدنا الاتصال بالأسرة الجامعية والطلبة على التعمق أكثر في تشخيص هذا الوضع من خلال معرفة مدى تحقيق هذا النظام لأهدافه المسطرة، وهذا ما جعل دراستنا الوصفية الكشفية والتفسيرية تتخذ من المسح بالعينة، كطريقة علمية نستخدمها للكشف عن واقع تطبيق وممارسة نظام (ل.م.د) على الواقع. وتأسيسا على هذا المنهج سوف نحاول بالأساس التوصل إلى وصف هيكلة (ل.م.د) وفق مراحل المنهج الوصفي والمتمثلة في:

- مرحلة الوصف: في هذه المرحلة نتناول أهم الخطوات العريضة لهذا المشروع.
- مرحلة التحليل: في هذه المرحلة نقوم بتحليل نظام (ل.م.د) من خلال التطرق إلى البدائل التي يطرحها من أجل تكوين نوعي أحسن للطلاب، وكذا الحديث عن امكانية نجاح تطبيقه في الجامعة الجزائرية من خلال كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة بشار بتطبيق الاستمارة على الأساتذة والطلاب للوقوف على مدى تطبيق هذا النظام ومدى توفر امكانيات تطبيقه ومن ثم تحقيقه لأهدافه المسطرة.

3 – أدوات جمع البيانات:

يلجأ الباحث إلى أدوات جمع البيانات كوسائل علمية لجمع الحقائق والمعلومات حول موضوع الدراسة، لذلك فقد تختلف أدوات البحث وفق طبيعة الموضوع، وأهدافه، لذلك يجب

[1] سيد أحمد غريب، تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د. ط. د. ت. ص.199.

على الباحث أن يحسن اختيار الأداة المناسبة للحصول على نتائج نهائية تعكس دقة وموضوعية وصدق وأمانة المعطيات، وفي دراستنا تم استخدام الأدوات التالية:

أ- الملاحظة:

نقصد بالملاحظة مشاهدة الظواهر كما هي موجودة بهدف الكشف عن العلاقات بين أجزاء الظاهرة، وتتميز الملاحظة بدرجة عالية من الدقة لأنها لا تعتمد على القدرة البصرية، فالملاحظة المباشرة يضاف لها عنصر هام يتمثل في الانتماء إلى مجتمع الدراسة الذي تتم ملاحظته، وفي حالتنا هذه كانت الملاحظة مباشرة في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة بشار خلال فترة التدريس بها منذ 2010 وتعد هذه الفترة كافية لمعايشة المبحوثين والتعرف أكثر على أفراد مجتمع دراستنا وإقامة علاقات وطيدة من شأنها السماح بالتوصل إلى نتائج دقيقة وبقدر كاف من المصداقية. وكذلك متابعة خطوات وإجراءات تطبيق (ل.م.د) بما فيها من صعوبات.

لذلك اعتمدنا على الملاحظة المباشرة كأداة لجمع البيانات خصوصا أثناء عملية توزيع الاستمارات – مساعدة الطلبة والأساتذة – وإجراء مقابلات حول الموضوع وكذا تحليل الاجابات.

ب- الاستمارة:

الاستمارة وسيلة عملية تسهل على الباحث الاتصال بعدد كبير من المبحوثين في مدة وجيزة عن طريق مساءلتهم من أجل الحصول على أجوبة تتضمن توجهات في سلوكهم،[1] كما أنها من الوسائل الأقل تكلفة وتتطلب وقت قصير وجهد أقل وسهولة تنفيذ لذلك اعتمدنا

[1] Maurice Angers , Initiation pratique de la méthodologie des sciences humaines, DEC, INC Québec 1996, p. 146.

في بحثنا على استمارتين واحدة موجهة للطلبة والأخرى موجهة للأساتذة، قصد الحصول على بيانات تخدم البحث وتغطي كل جوانب الموضوع، ولصياغة الاستمارتين قمنا أولآ بـ:

– صياغة استمارة أولية معتمدين على الجانب النظري وأسئلة البحث ومختلف أهدافه ثم عرضت على الأستاذ المشرف لإبداء رأيه على الطريقة المنهجية في صياغتها، ولإخضاعها لعملية التحكيم حتى تؤدي غرضها ثم أعيد تصميم الاستمارة بأراء الاستاذ واقتراحاته، والتي ركزت على وضع مؤشرات في الأسئلة يمكن قياسها.

بعدها تم إعادة صياغة الاستمارتين واختبارهما تجريبيا على بعض الطلبة والأساتذة في اطار الدراسة الاستطلاعية لنتعرف على آراء هذه العينة التجريبية ونقترب منها، حيث أبدوا تجاوبا مع موضوع البحث ونوع الأسئلة المطروحة لنصل للصورة النهائية للاستمارتين حيث أن: الاستمارة الموجهة للطلبة تتكون من 19 سؤالا موزعين منطقيا ضمن محاور ثلاثة:

– المحور الأول للاستمارة حول البيانات الشخصية وتضمن الأسئلة المرقمة من 1 إلى 4.

– أما المحور الثاني فخاص بمدى تحقق التكوين النوعي. ويبدأ من السؤال رقم 5 وينتهي بالسؤال رقم 14.

– المحور الثالث يدور حول مدى ارتباط الجامعة بمحيطها السوسيو – اقتصادي. وتضمن الأسئلة من الرقم 15 إلى الرقم 19.

أما بالنسبة للاستمارة الموجهة للأساتذة فقد جاءت متكونة من 38 سؤالا موزع على محاور:

- المحور الأول: البيانات الشخصية من السؤال رقم 1 إلى السؤال رقم 6.
- المحور الثاني: حول التكوين النوعي من السؤال رقم 7 إلى السؤال رقم 33.

- المحور الثالث: خاص بعلاقة الجامعة بمحيطها السوسيو – اقتصادي من السؤال 34 إلى السؤال 36.
- المحور الرابع: حول مدى تفتح الجامعة على غيرها من الجامعات المحلية والخارجية. من السؤال 37 إلى 38.

وقد جاءت أسئلة الاستمارة متنوعة بين المغلقة، المفتوحة والأسئلة النصف مغلقة، الأسئلة المتضمنة للأجوبة المتوقعة وهذا التنوع يخدم الباحث والمبحوث.

جـ – المقابلة:

تعذر على الباحث ملاحظة بعض الأمور بنفسه، لذلك تم اللجوء إلى هذه التقنية ليتمكن من من ذلك، حيث تمت مقابلة مجموعة من الطلبة الذين يدرسهم وغيرهم من مختلف المستويات دون تحديد بشكل غير انتقائي، وطرح عليهم أسئلة منفردين ومتجمعين ليعبروا عن أمور تكمل الأسئلة التي جاءت في الاستمارة الخاصة بالطلاب حول العوامل التي تساعد على رداءة التكوين عموما.

وتمت مقابلات لجمع معلومات تخص الفرضية الجزئية الثانية، وكانت الأسئلة المطروحة في هذه المقابلة من النوع المفتوح، حيث يجيب الطالب بطريقة فيها تفسير، كما يلي:

_ ما رأيك في طاهرة تغيب الطلبة عن المحاضرات؟

_ لماذا نجد اجماع لدى الطلبة على عدم الحضورفي بداية العام الجامعي للدراسة في التاريخ المحدد لها، والتوقف عنها بأسبوع قبل الامتحانات وأسبوع بعدها؟

_ يشتكي الأساتذة من قلة مشاركة الطلبة في النقاش وضعف مستوى البحوث التي يقدمونها في حصص الأعمال الموجهة من حيث اللغة والمضمون والالقاء فما رأيك؟

_ ما رأيك في حالات الغش التي تكتشف في الامتحانات على مستوى الكلية؟

د – مصادر جمع البيانات:

يعتمد كل بحث ميداني على مصادر خاصة يستمد منها معطياته، قد تكون أشخاص، هيئات أو وثائق. لذلك فقد استعنا بسجلات وإحصاءات ووثائق من ادارة الجامعة وإدارة الكلية وإدارة الأقسام من أجل معرفة البنية التنظيمية للجامعة، كما أفادنا بعض الأشخاص من رؤساء أقسام ومسئولي البيداغوجية في تحديد عينة الدراسة كما استخدمنا بعض المناشير، والقرارات الوزارية المتحصل عليها من الجريدة الرسمية والمتعلقة بتنظيم هياكل الجامعة وكلياتها وأقسامها من جهة والمتعلقة بنظام (ل.م.د) ومبادئه وأهدافه من جهة أخرى.

خلاصة الفصل.

يعتبر الاطار المنهجي هو البناء والركيزة الأساسية لأي بحث علمي، لذلك فقد حاولنا من خلال هذا الفصل معالجة الخطوات المنهجية المتبعة في دراسة هذا الموضوع وهذا ليس بالذكر فقط بل قمنا بتحليل وتعليل وتفسير سبب الاختيار للمنهج والعينة وميدان الدراسة. وهذا من أجل محاولة وضع اجابات للتساؤلات المحورية السابقة لنصل للإجابة عليها وللنتائج النهائية التي ستكون في الفصل الموالي الذي نحاول من خلاله تحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

الفصل السادس

تحليل ومناقشة المعطيات الميدانية

- **تمهيد.**

أولا: عرض وتحليل المعطيات الشخصية للمبحوثين.

1-عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالأساتذة.

أ – توزيع الأساتذة حسب الجنس.

ب – توزيع الأساتذة حسب الرتبة والقسم.

جـ – توزيع الأساتذة حسب الأقدمية والتدريس في النظام الكلاسيكي.

2-عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالطلبة.

أ – توزيع الطلبة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

ب – توزيع الطلبة حسب التخصص والمستوى الدراسي.

ثانيا: عرض وتحليل المعطيات حسب الفرضيات.

1 – عرض وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى.

أ – عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ.

ب – الوسائل المستعملة في التدريس.

جـ – عدد الطلبة الذين يدرسهم الأستاذ.

د – عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ.

هـ – عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ والانتماء إلى مشروع بحثي.

و – المشاركة في الملتقيات العلمية.

ز – رأي الأساتذة في الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة في كليتهم ووجود شريك اقتصادي.

حـ – تعليق على معطيات الفرضية الجزئية الأولى.

2- عرض وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.

أ – مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال الموجهة.

ب – مدى استيعاب الطالب للدروس.

جـ – تلقي الطالب مساعدة من الأستاذ الوصي .

د – حضور الطالب للندوات والملتقيات.

هـ – وضوح مجال الشغل للطالب بعد التخرج.

و – تحليل معطيات المقابلة الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.

ز – تعليق على معطيات الفرضية الجزئية الثانية.

- **خلاصة الفصل.**

- **تمهيد**

تطرقنا في الفصل السابق إلى مجالات الدراسة والمعالجة المنهجية حيث قمنا بوصف المجال المكاني والبشري والزمني للدراسة، كما استعرضنا عينة الدراسة والمنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات. وبعد تطبيق أداة جمع البيانات على أفراد العينة قصد الاجابة على فرضياتها، سنخصص هذا الفصل لتحليل ومناقشة تلك المعطيات الميدانية، وذلك من خلال الأسئلة الواردة في الاستمارة قصد معرفة الاختلالات التي يعاني منها نظام (ل.م.د) خصوصا في مجال أداء الأستاذ وفي مجال التكوين النوعي الخاص بالطلبة .

أولا: عرض وتحليل المعطيات الشخصية للمبحوثين.

إن معرفة المعطيات الشخصية لأفراد عينة البحث، تمكننا من تحديد سماتها وملامحها، باعتبار أن هذه الخصائص مؤشرات تفيد في ربط متغيرات الدراسة بالسياق العام.

1-عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالأساتذة.

أ -توزيع الأساتذة حسب الجنس:

الجدول رقم (7) توزيع الأساتذة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	39	%73,58
أنثى	14	%26,42
المجموع	53	%100

من خلال الجدول رقم (7) السابق يمكن ملاحظة أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث حيث قدرت نسبة الذكور بـ 73,58 % في حين أن نسبة الإناث قدرت بـ 26,42% من مجتمع البحث، ويمكن ارجاع ذلك لطبيعة المنطقة الصحراوية حيث استمرار الإناث في الدراسات العليا وما بعد التدرج قليلة لأنها تتطلب سنوات طويلة من الدراسة، وأن البنت يجب أن تتزوج وتكون أسرة وتربية الأطفال مما قد يعوق متابعتها للدراسة إلى تلك المراحل العليا، كما أن البعد الجغرافي يجعل انتقال الإناث من الشمال للتدريس بالجنوب مسألة صعبة جدا سواء للمتزوجات أو غير المتزوجات. وحتى في الوقت الماضي القريب لم يسمح للبنت أن تسافر من الجنوب للتعلم في الشمال وحتى هي لم تتجرأ على ذلك ولو سمح لها إلا فيما ندر قصد الحصول على ماجستير أو دكتوراه، فهذه المسألة كانت مغامرة حتى على الذكور، لأن الأمر يتطلب إقامة لمدة طويلة بعيدا عن الأهل.

ب – توزيع الأساتذة حسب الرتبة والقسم:

الجدول رقم (8) توزيع أساتذة الكلية حسب القسم والرتبة.

الرتبة / القسم	أستاذ مساعد ب	%	أستاذ مساعد –أ–	%	أستاذ محاضر –ب–	%	أستاذ محاضر –أ–	%	المجموع	%
علوم اجتماعية	09	16,98	13	24,53	4	7,55	1	1,88	27	50,94
علوم انسانية	12	22,64	10	18,87	3	5,66	1	1,88	26	49,06
المجموع	21	39,62	23	43,40	7	13,21	2	3,77	53	100

يبين الجدول رقم (8) أن نسبة الأساتذة متساوية بصفة عامة بين القسمين، ولكن بالنظر إلى هذا العدد يمكن القول أن هناك نقص في الأساتذة المؤطرين، وهذا قد يؤدي إلى ضعف التكوين و التأطير الجامعي من جهة وإهمال الأساتذة للبحث العلمي من جهة أخرى كون مجهوداتهم ستنصب أساسا على تدريس جماهير الطلبة الذين لم ينفكوا يتزايدون باستمرار.

ومما يؤكد مسألة ضعف التأطير قلة الأساتذة، المحاضرين (ب) و (أ) مقارنة بالأساتذة المساعدين الذين تبلغ نسبتهم 39,62% أستاذ مساعد صنف (ب) و43,4% أستاذ مساعد صنف (أ) مما يعطينا نسبة 83,02 % أستاذ مساعد صنف (أ) و (ب) مجتمعين مقابل 13,21% أستاذ محاضر (ب) و3,77% أستاذ محاضر(أ) أي 16,98% وهذا إذا يؤكد ضعف التأطير خصوصا في رتبة الأساتذة المحاضرين.

جـ – توزيع الأساتذة حسب الأقدمية والتدريس في النظام الكلاسيكي.

الجدول رقم (9) توزيع الأساتذة حسب الأقدمية في العمل.

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية%
0 – 5	25	%47,17
5 – 10	21	% 39,62
10 – 15	06	%11,32
15 +	01	%1,89
المجموع	53	%100

توضح معطيات الجدول رقم (9) أن أعلى نسبة من الأساتذة 47,17% لديها خبرة قصيرة لا تسمح لهم باكتساب قدرات علمية ومعرفية تجعلهم يؤدون وظائفهم على أكمل وجه في ظل المتغيرات الجديدة، تليها نسبة 39.62% من الأساتذة الذين تبلغ مدة خبرتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات وهي مدة تعبر عن امتلاكهم خبرة كافية تمكنهم من اكتساب قدرات معرفية وعلمية تجعلهم يؤدون وظائفهم على أكمل وجه في اطار نظام (ل.م.د) الذي يحتاج لخبرة معرفية ومنهجية كبيرة، وتأتي بعدها نسبة11.32% من الأساتذة ذوي الخبرة التي تتراوح بين 10 وأقل من 15 سنة، ونسبة 1,89% لذوي الخبرة في التدريس بالجامعة من 15 سنة وأكثر، وهذا يدل على وجود فئة قليلة تكتسب الحنكة الكبيرة في مجال التدريس تؤهلهم لتحمل مسؤولية إعداد أجيال قادرة على المساهمة في تطوير المجتمع. كما يجعل هذا من الكلية ضعيفة مقارنة بالكليات في نفس التخصص عبر الوطن خصوصا تلك الكليات العريقة التي تمتلك أساتذة قدامى وذوي مراتب عليا، وهذا يجعل مجال المنافسة في البحث العلمي والتدريس غير وارد تماما.

الجدول رقم (10) توزيع الأساتذة حسب الرتبة والأقدمية

االرتب / الأقدمية	أستاذ مساعد ب	%	أستاذ مساعد أ	%	أستاذ محاضر ب	%	أستاذ محاضر أ	%	المجموع	%
5-0	18	33,96	06	11,32	01	01,89			25	47,17
10-5	03	05,66	13	24,53	05	09,43			21	39,62
15-10			04	07,55			02	03,77	06	11,32
15فأكثر					01	01,89			01	01,89
المجموع	21	39,62	23	43,40	07	13,21	02	03,77	53	100

يؤكد الجدول رقم (10) مسألة التلرابط بين متغير الرتبة والأقدمية حيث نجد أنه كلما زادت الرتبة تزيد الأقدمية ، من أستاذ مساعد صنف ب ألى أستاذ مساعد صنف أ إلى أستاذ محاض ب وأ. مما يؤكد ضعف التأطير خصوصا مع قلة الأساتذة المحاضرين. فأغلب الأساتذة الذين لا تتجاوز خبرتهم 5 سنوات هم من الأساتذة المساعدين صنف(ب) وذلك بنسبة 33.96% والذين تتراوح أقدميتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات هم من الأساتذة المساعدين صنف(أ) وذلك بنسبة 24.53%، ثم يليهم الأساتذة المحاضرين (ب) في نفس مدة الخبرة ب09.43%. أما الأساتذة المحاضرين صنف (أ) فمدة خبرتهم من 15 سنة فأكثر،ما يعبر عن امتلاكهم الخبرة الكافية التي تعكس القدرات المعرفية والعلمية التي تجعلهم يؤدون وظائفهم على أحسن وجه. ولكن يؤكد هذا الجدول أن قلة قليلة تمتلك خبرة كبيرة في مجال التعليم.

الجدول رقم (11) توزيع الأساتذة حسب خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي.

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	29	%54,72
لا	24	%45,28
المجموع	53	%100

بخصوص خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي نجد أن الجدول رقم (11) يبين نسبة الأساتذة الذين كانت إجابتهم أنه توجد خبرة بالتدريس في النظام الكلاسيكي تعد مرتفعة نسبيا 54,72% مقارنة بمن ليس لهم خبرة في التدريس بالنظام الكلاسيكي حيث قدرت نسبتهم بـ 45,28% وهي نسبة ليست قليلة. وهذا يؤكد أن النسبة الأكبر هي من الأساتذة الذين يملكون الخبرة في النظام الكلاسيكي وبالتالي فهم على دراية كافية بالمشاكل التي تتخلله والمتطلبات الواجب توفرها لتغطية العجز الموجود في المناهج والبرامج التكوينية، كما يمكن التوصل إلى أن الجزء الأكبر من أساتذة نظام (ل.م.د) هم أنفسهم أساتذة النظام الكلاسيكي، وهذا مايجعلنا نتساءل ما إذا كانت خبرتهم تلك تعرقل انتقالهم إلى التدريس بالنظام الجديد بسهولة ويسر وبالتالي التخلص من الطرق القديمة نهائيا، وحتى الأساتذة الذين ليست لهم خبرة بالنظام الكلاسيكي هم في الأصل خريجي ذلك النظام وتعلموا ضمن أسسه وطرقه وبالتالي فإن نظام (ل.م.د) بالنسبة إليهم جديد وكيف يتصرفون معه.

2-عرض وتحليل المعطيات الشخصية المتعلقة بالطلبة.

أ – توزيع الطلبة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (12) : توزيع عينة الطلبة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس / المستوى الدراسي	ذكر	أنثى	المجموع	النسبة المئوية%
سنة أولى ليسانس	15	36	51	%18.41
سنة ثانية ليسانس	10	33	43	%15,52
سنة ثالثة ليسانس	11	43	54	%19,50
سنة أولى ماستر	25	41	66	%23.83
سنة ثانية ماستر	22	41	63	%22.74
المجموع	83	194	277	%100
النسبة المئوية%	%30.69	%69.31	%100	

يبين الجدول رقم (12) أن نسبة الإناث أكبر بضعفين من نسبة الطلبة الذكور، وهذه وهذه وضعية عامة على مستوى الجامعات الجزائرية. كما تكشف لنا معطيات الجدول أن نسبة طلبة السنة أولى ماستر قدرت بـ 23,83% بما يعادل 66 طالبا، وهي السنة الأعلى ثم تليها نسبة طلبة السنة الثانية ماستر. ويعود التفوق العددي لطلبة الماستر إلى أن شروط قبول الطلبة لم يخضع لقوانين (ل.م.د) حيث يتم قبول أغلبية كبرى من الطلبة الذين تقدموا للماستر وحتى الذين جاؤا من جامعات أخرى. ولكن هذا لا يعني أن عدد طلبة الماستر أكبر من عدد طلبة الليسانس جملة، حيث يمثل طلبة الليسانس بالكلية نسبة 53,43% ، وكان من المفروض أن يكون هذا العدد بالنسبة لطلبة الماستر أقل لأسباب عديدة أهمها التأطير لأن كما سبق وذكرنا فإن عدد الأساتذة قليل بالنسبة لعدد الطلبة، خصوصا وأن طلبة

الماستر يتطلبون عناية أكبر لأن المستوى أعلى وبالتالي التعمق في التخصص يكون أكثر، كما أن هذا العدد يفرض على الكلية تقسيمهم إلى أفواج لحضور المحاضرات مما يزيد من حمل على الأستاذ في عدد ساعات العمل وهذا يؤثر على الأداء وبالتالي على مستوى الطلبة.

ب – توزيع الطلبة حسب التخصص والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (13) :توزيع الطلبة حسب التخصص والمستوى الدراسي.

المستوى / التخصص	أولى ليسانس	ثانية ليسانس	ثالثة ليسانس	أولى ماستر	ثانية ماستر	المجموع	النسبة المئوية%
علوم اجتماعية	26					26	%9,39
علم اجتماع عام		04	04			08	%2,89
علم اجتماع تنظيم وعمل		17	14	14	27	72	%25,99
علم اجتماع الاتصال				16		16	%5,78
فلسفة		05	08			13	%4,69
تاريخ الفلسفة وتعلمياتها				07	11	18	%6,50
علوم انسانية	25					25	%9,02
تاريخ عام		13	25			37	%13,35
علم الأثار		04	04			08	%2,89
تاريخ المغرب الأوسط				13	13	26	%9,39
تاريخ الجزائر				16	12	28	%10,11
المجموع	51	43	54	66	63	277	%100

كشفت لنا معطيات الجدول رقم (13) المبين أعلاه أن طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة بشار يتوزعون على مختلف تخصصات الكلية أي بقسم العلوم الاجتماعية وقسم العلوم الانسانية بنسب متقاربة عموما، إلا أننا نلاحظ أكبر نسبة توجد في

تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل وذلك بـ 25.99% أي يمثلون ربع طلبة الكلية وذلك لأن هذا التخصص في علم الاجتماع كان التخصص الوحيد فلذلك كان الاقبال عليه أكبر وحتى من جامعات أخرى. يليه تخصص تاريخ عام بنسبة 13,35% وهكذا تتناقص النسبة إلى أن تصل إلى 2,89% في علم الاجتماع العام.

وتجدر الإشارة إلى أن طلبة السنة الأولى الممثلين بنسب متقاربة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية 9,39% و9,02% على التوالي هم الذين سيتم توزيعهم حسب اختياراتهم على التخصصات في السنة الموالية. ولكن هناك تخصصات في الماستر غير موجودة في الليسانس يتم كذلك التسجيل بها حسب تقارب التخصص، وهذا الذي قد يكون له تأثير أيضا في توزيع نسب الطلبة حسب التخصص مثلما هو الحال في تاريخ المغرب الأوسط وتاريخ الجزائر وتاريخ الفلسفة وتعلمياتها.

ثانيا: عرض وتحليل المعطيات حسب الفرضيات.

1 – عرض وتحليل المعطيات الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى أنه توجد اختلالات تعترض الأستاذ داخل الجامعة تؤثر على أدائه وعلى نظام (ل.م.د) في تحقيق التكوين النوعي الذي يهدف إليه. ونخص بالذكر الاختلالات من حيث عدد الطلبة وعدد المقايس وعدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ والوسائل التعليمية المستعملة وعدد البحوث التي يشرف عليها ومدى مشاركته في الملتقيات والندوات العلمية وكذلك انتمائه إلى مشروع بحثي.

كل ذلك من منطلق أن الأستاذ الجامعي، عنصرا أساسيا من عناصر الانتاج في الجامعة والمجتمع. حيث يقع على عاتقه مسؤولية اعداد الاطارات، ليتبوءوا مراكزهم بعد تخرجهم في مجالات التخصصات المختلفة. كما أن الأستاذ بإنتاجه العلمي المتميز، ودراساته وبحوثه العلمية المتخصصة، ودوره الهام في المجال التربوي والعلمي. إنما يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف الجامعة ودفع عملية التنمية والتقدم في المجتمع. لأنه الركيزة الأساسية في تحقيق ذلك. بيد أنه ثمة شيء حدث أفضى لحدوث خلل في تحقيق هذا المسعى، أثرت على انتاجه العلمي والفكري، وهذه الاختلالات تساهم بقدر كبير في عرقلة أداء الأستاذ. والتطرق لعرض وتحليل مجموع هذه الاختلالات يعطي لنا صورة حول اسهام هذه الأخيرة في الحد من الأداء الفعال للأستاذ الجامعي في تحقيق نوعية التكوين المنشودة من نظام (ل.م.د).

فالأستاذ الجامعي من أهم أركان التعليم الجامعي، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية بالجامعة وتحقيق أهدافها، من خلال ما يقوم به من أدوار، ويختص به من مهام. فالأستاذ إنسان بكل ما تحمله الكلمة من معنى، ومحصلة لعوامل كثيرة، تتمثل في سيكولوجية هذا الأخير وامكاناته الذاتية، التي تتعامل مع العلاقات التي يخضع لها والتي تشكل نسيج الحياة

الاجتماعية وجوهرها والتنظيمات التي يعمل فيها. باختصار هو محصلة الواقع الاجتماعي الذي ينبثق منه، بكل ما يحمله هذا الواقع من أنظمة مختلفة تتداخل فيما بينها، وتتكامل وفق علاقة تأثير متبادلة، بين مختلف الأنظمة والأنساق المكونة له. والتي تصب تأثيرها على الأفراد المكونين لهذا الواقع.

وتعد الجامعة من بين الأنظمة التي يتشكل منها هذا الواقع الاجتماعي، فهي المصنع الذي يتخرج منها قادة الفكر في البلاد، ومنابع العلم والمعرفة، والنواة الأساسية في تكوين الإطارات وتكوين الثقافة الوطنية.[1] ولا يتأتى لها القيام بهذا الدور الكبير، إلا في ظل مناخ مناسب يتوفر على أكبر قدر ممكن من الامكانيات المادية والبشرية، التي يمكن أن تتغلب بها على مختلف المعوقات التي يمكن أن يتعرض لها الأستاذ الجامعي، باعتبار أن هذا الأخير هو أحد الأركان الأساسية الذي يقع على كاهله تحقيق وتنفيذ هذه المهام.

فعلى الصعيد المهني، نجد أن الأستاذ يتعرض لمعوقات تعليمية وبحثية وإدارية عدة داخل الجامعة والتي تتعلق بمهنته، إلى جانب تكوينه ومؤهله العلمي. وكل ما له صلة بالجانب التعليمي والبحثي والإداري. وكلها معوقات تعترض السير الحسن لعمل الأستاذ بدرجة كبيرة.

وسوف نتطرق لأهم الاختلالات التي تعترض سير العملية التدريسية للأستاذ والتي تتحدد فيما يلي:

[1] EL – KENZ Ali, Au fil de la crise, cinq études sur l'ALGERIE et le Monde arabe, Alger Entreprise nationale du livre, 1993, p.20.

أ – عدد المقاييس الي يدرسها الأستاذ:

الجدول رقم (14) توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد المقاييس التي يدرسونها.

الرتبة / عدد المقاييس	أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	النسبة المئوية%
1	6	7	3	2	18	%33,96
2	7	12	2	–	21	%39,62
3	8	4	2	–	14	%26,42
المجموع	21	23	7	2	53	%100

يبين الجدول رقم (14) أن الأساتذة في غالبيتهم يدرسون أكثر من مقياس وكان يمكن أن يتجاوز عدد المواد 5 لولا أن هناك أساتذة متعاونين من خارج الكلية. هذا وأن النسبة الأكبر من الأساتذة الذين يتحملون العبء الأكبر رغم قلة الخبرة عند بعضهم، هم الأساتذة المساعدون صنف (ب) و (أ) حيث يدرسون 3 مواد هذا فيما يخص المحاضرات، لأن عدد الطلبة يتم توزيعه على أفواج وبالتالي فإذا كان عدد الطلبة في المحاضرة الواحدة يتراوح بين 50 و150 طالبا، فإنه سوف يصل عددهم في كل فوج إلا أكثر من 40 ، مما يشكل عدد ساعات عمل كثيرة، وهنا يظهر التشتت وقلة التركيز والإرهاق نظرا كذلك لتعدد المواد، وهذا ينعكس على جودة ودقة المعلومات التي يقدمها الأستاذ. فالمشاكل التي كان يتهم فيها النظام الكلاسيكي ما زالت قائمة، هذا وإن لم تزداد سوءا.

أما بالنسبة للأساتذة المحاضرين ففي الغالب يكتفون بالمحاضرات، وكما هو وارد في الجدول السابق فإن عدد المواد لا يتجاوز المادة الواحدة إلا فيما ندر، لأن الأساتذة السبعة المحاضرين صنف (ب) و (أ)، لا يمكنهم أن يتحملوا مسؤولية أكثر من مقياس نظرا للمسؤوليات والمناصب الإدارية بما فيها من مشاغل ومشاكل وبالتالي لا تستفيد الكلية منهم بالشكل الكافي في التدريس، وهذا يؤدي إلى التأثير سلبا على نوعية وجودة التعليم. كما أن

هذه السلبيات قد تؤثر على عوامل أخرى لدى الأستاذ من حيث العمل على تطوير قدراته وانجاز البحوث العلمية والمشاركة في الملتقيات والندوات. ومن جهة أخرى كل الأساتذة المساعدين صنف (ب) و(أ) يُحضرون رسائل دكتوراه مما يؤثر أيضا على العمل في الرسالة وبالتالي التأخر في المناقشة، وبالتالي فلا التدريس أخذ حقه ولا رسالة الدكتوراه. فالمحاضرات تحتاج قراءات خصوصا المواد التي في غير تخصص الأستاذ، كما أن الأعمال الموجهة تتطلب متابعة الطلبة في الأعمال الفردية والبحوث وكذلك الاشراف على بحوث التخرج، ومطلوب من الأستاذ أن ينجز بحوث وينشر مقالات كشرط من شروط مناقشة الدكتوراه، فهذه كلها أعباء تعيق السير السليم لل (ل.م.د) وتعرقل أهدافه، وتؤثر على نوعية التعليم وجودته.

الجدول رقم (15) توزيع الأساتذة حسب الأقدمية وعدد المقاييس التي يدرسونها.

عدد المقاييس / الأقدمية	1	2	3	المجموع	النسبة المئوية %
5-0	09	07	09	25	47,17
10-5	05	12	04	21	39,62
15-10	04	02		06	11,32
15فأكثر			01	01	01,89
المجموع	18	21	14	53	100
النسبة المئوية %	33,96	39,62	26,42	100	

يؤكد الجدول رقم (15) ما جاء في الجدول السابق رقم (14) حيث أن عدد المقاييس يقل كلما ارتفعت الرتبة، وكما سبق ذكره في الجدول رقم (10) مثلا أن الأساتذة المحاضرين لديهم أقدمية أكبر و عدد مقاييس أقل، وبالتالي فإن عدد المقاييس يقل مع زيادة الأقدمية يقل بالنسبة للأساتذة المحاضرين ويرتفع بالنسبة للأساتذة المساعدين. فالتحميل الاكبر على الأقل خبرة لا يعمل في صالح تحسين المستوى الذي يصبو إليه نظام (ل.م.د).

ب – الوسائل المستعملة في التدريس.

تقلل الوسائل التعليمية من الجهد المبذول من طرف الأستاذ والطالب معا. وتوفر الوقت للوصول إلى المعرفة وتساعد على نقلها وتوضح الجوانب المبهمة منها. وتقوي من قدرة الأستاذ على أداء دوره بكل فاعلية. وقدرة الطالب على الفهم ومضاعفة استيعابه للمادة المقدمة إليه من طرف الأستاذ.

والوسائل التعليمية كثيرة، ابتداءا من المباني والهياكل الجامعية المختلفة مرورا بالطبشور والسبورة اللذان لا يشك أحد في أنها الوسيلة الوحيدة الأكثر استعمالا من طرف الأستاذ في جامعاتنا. ووصولا إلى أحدث الوسائل العلمية والتكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة. كالحاسوب والانترنت.

الجدول رقم (16) الوسائل المستعملة في التدريس حسب خبرة الأساتذة.

الوسيلة / الخبرة	السبورة	داتاشو	أقراص مضغوطة	مطبوعات	املاء	المجموع
2-1	17	07	04	08	14	50
4-3	09	04	01	04	09	27
6-5	08	02			08	18
8-7	14		01		11	26
10-9	03				02	05
12-11	01				01	02
14-13	03			01	03	07
15 فأكثر	01				01	02
المجموع	56	13	06	13	49	137
النسبة %	%40,87	%9,49	%4,38	%9,49	%35,77	%100

توضح معطيات الجدول رقم (16) أن أكثر وسيلة مستخدمة في التدريس هي السبورة والإملاء حيث تصل نسبة استخدام السبورة إلى 40,87% والإملاء إلى 35,77% ما معناه استمرار استخدام هاتين الوسيلتين بكثرة حتى مع نظام (ل.م.د) لأنهما وسيلتان سهلتا

الاستعمال من طرف الأساتذة. وبخصوص الإملاء أيضا فهي مطلب من مطالب الطلبة وبشكل قوي على حد تعبير الأساتذة، هذا لأن الطالب لم يتم تدريبه على طرق الكتابة والإختزال والإختصار أثناء الشرح والقاء المحاضرة، مما يظطر الأستاذ في كثير من الأحيان إلى تضييع قسط كبير من وقت المحاضرة في الإملاء، وهذا بطبيعة الحال يقلل من فهم واستيعاب المعلومة، كما أن هذا النقص في الفهم لا يفتح مجالا للمناقشة،لأنه لا يمكن مناقشة ما لم نستوعب وهذا في كل المستويات. كما لاحظنا على مدار السنة الغياب شبه الكلي للطالبة عن المحاضرات بنسبة تصل أو تتجاوز 90% ، وفي هذه الحالة لا يمكن الحديث عن مبادرة الطلبة الشخصية، ولا مجال لإبداء الرأي والحوار والمناقشة، أي لأن الطالب ما زال متلقي فقط وليس كما جاء في نظام (ل.م.د) أن 70% من مجهود الطالب و30% للأستاذ، بل على العكس تماما 100% للأستاذ ولا شيء للطالب.

أما الوسائل التعليمية الأخرى كالداتاشو والمطبوعات فإن استخدامهما ضعيف وذلك بنسبة 9,49% وفي الغالب يستخدمها الأساتذة الذين لا تتجاوز سنوات خبراتهم 4 سنوات، ولكن سرعان ما يتخلون عنها نظرا لكثرة الأعباء والمقاييس. كما أن هناك من يقوم بتوزيع مطبوعات المحاضرات تجنبا للإملاء ولكن حتى في هذه الحالة يطالب الطالب بالإملاء لأن عدد صفحات المطبوعات كثير من وجهة نظره أما الإملاء فملخص، لكي لا يضطر أن يقرأ كثيرا. أما استخدام الأقراص المضغوطة فيكاد يكون نادرا عموما.

وبالتالي لم يتخل الأستاذ عن طرق التدريس القديمة أو الكلاسيكية، ومن المفروض أن تتوفر أحدث الوسائل في ظل نظام (ل.م.د) من أجل دفع الأستاذ والطالب للتعامل معها تطويرا لطرق التدريس والوسائل التعليميةمن أجل اكتساب الوقت والانجاز السريع وجودة ايصال المعلومة وبالتالي انجاح (ل.م.د).

ولقد توصلت الدراسة أيضا إلى أن كل الأساتذة في الأعمال الموجهة يطبقون نفس الطرق الكلاسيكية وهذا ما لا يحتاجه نظام (ل.م.د) والمبني أساسا على الجانب التطبيقي،

أي أنه لم يحدث أي تغيير في طبيعة هذه الحصص فهي استمرار للحصص الكلاسيكية. ولقد تأكد لنا من خلال محاورة بعض الأساتذة أن مستوى البحوث المقدمة في الحصص الموجهة متدن جدا وأن الطلبة لا يناقشون بعضهم البعض ولايتحاورون وحتى إن أصر الأستاذ. وفي كثير من الأحيان لا يلتزم الطلبة بموعد تقديم وعرض البحوث. وعند تقديم البحث يقرأ الطالب ما كتبه أو بالأحرى ما نقله دون أن يفقه ما يقرأه. كما أن عدد الأعمال الفردية في الفصل الواحد لا يتجاوز عملا واحدا إلا فيما ندر جدا قد يصل إلى إثنين، وفي أحيان كثيرة يُحضر الطالب بحثه بعد نهاية السداسي خلال فترة الإمتحانات وذلك دون عرضه لأن الوقت قد فات. وهذه حقيقة تبين مدى التزام الطالب وحرصه على العمل والانجاز والتعلم والمثابرة وبالتالي تحسين جودة ونوعية ما يتعلمه.

وكانت من بين الاتهامات الموجهة للنظام الكلاسيكي من أجل التخلص منه هي كثرة الامتحانات وطول مدتها إلا أننا نجد أنه في ظل نظام (ل.م.د) يتم برمجة فحص واحد في الفصل الواحد وامتحان نهاية الفصل، ولكن يتم تعويض الفحص أو الامتحان لذوي الأعذار فتتم إذا عملية الامتحان بشكل مستمر وبعدها الاستدراك، مع العلم أنه في مخطط (ل.م.د) يتم فحص الطالب بشكل مستمر.

فيتم حساب المعدل بالطريقة التالية:

معدل المقياس= نقطة الامتحان× 2+{نقطة الفحص+نقطة الأعمال الموجهة/2}/3

أما المعدل العام فيحسب على أساس معدلات مختلف المقاييس ورفقة بمعاملاتها.

س فأصبح بالتالي التقييم على أساس الفحص الواحد والامتحان والأعمال الموجهة والتي لا تعكس حقيقة مستوى الطالب الذي يغيب معظم السداسي عن المحاضرات وفي حالات كثيرة يغيب عن الأعمال الموجهة لأكثر من ثلاث مرات ولا يتخذ أي إجراء ضده إلا في حالات نادرة من طرف قلة قليلة من الأساتذة كما أنه لا يوجد جدول موحد لكيفية تقييم الطالب في المراقبة المستمرة، فكل أستاذ يجتهد بطريقته لتقييم الطالب حسب ما يراه مناسبا،

سواء بالبحوث أو المشاركة أو الحضور. وبهذا أصبحت عملية التقييم عملية حسابية وليس عملية معرفية.

الجدول رقم (17) رأي الأساتذة في التدريس بين النظام الكلاسيكي ونظام (ل.م.د).

الفرق	التكرار	النسبة المئوية%
مستوى التعليم في النظام الكلاسيكي أحسن	16	%29,1
مستوى التعليم في النظام الكلاسيكي أضعف	08	%14,54
ظروف التدريس في النظام الكلاسيكي أحسن	17	%30,91
ظروف التدريس في النظام الكلاسيكي أسوء	04	%7,27
وسائل التعليم في النظام الكلاسيكي أحسن	03	%5,45
ظروف التعليم في النظام الكلاسيكي أسوء	00	%00
لا يوجد فرق	07	%12,73
المجموع	55	%100

لقد جاء الجدول رقم (17) ليبين أن من بين الأساتذة الذين قاموا بالتدريس في ظل النظام الكلاسيكي والذين رأوا أن هناك فرق بين النظامين، نجد النسبة الأكبر تقر بأن مستوى التعليم كان أحسن وأن ظروف التدريس كانت أحسن وكذلك الحال بالنسبة لوسائل التعليم. وهذا معناه أن التغير لم يأت بتحسن في نوعية التعليم التي أتهم فيها النظام الكلاسيكي وذلك لا في المستوى ولا في الظروف. فأصبح نظام (ل.م.د) اختصارا لسنوات التدريس إلى 3 سنوات مما خلق كثافة في البرامج جعلت الأستاذ يواجه مشاكل وضغوطات أثناء القاء المحاضرات وانجاز الأعمال الموجهة، هذا ناهيك عن العدد الهائل للطلبة.

فمستوى التعليم وظروف التدريس بالمقارنة بين النظامين من وجهة نظر الأساتذة كانت أحسن وذلك بنسبة 66,67% أحسن مقابل 33,33% أسوء بالنسبة للمستوى، و80,95%

أحسن مقابل 19,05 % أسوء بالنسبة للظروف وهذا فرق شاسع جدا. بمعنى أن نظام (ل.م.د) لم يرفع من مستوى التعليم ولم يحسن من ظروف التدريس كما كان متوقعا بل أضاف ظروف أسوء لتلك الظروف التي كانت موجودة في الأصل، كما قلل من المستوى من خلال تقليص سنوات التدريس والتغيير في البرامج الغير مدروس دراسة علمية مخططة.

ج – عدد الطلبة الذين يدرسهم الأستاذ.

الجدول رقم (18) : توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد الطلبة الذين يدرسونهم.

الرتبة / عدد الطلبة	أ.مساعد. ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	النسبة المئوية%
70 -50	--	01	03	01	05	%09,43
90 -70	03	06	01	01	11	%20,75
110 -90	04	03	01	--	08	%15,10
130 -110	--	02	--	--	02	%03,77
150 -130	--	--	--	--	--	----
170 -150	13	01	02	--	16	%30,20
170 فأكثر	01	10	--	--	11	%20,75
المجموع	21	23	07	02	53	%100

من خلال الجدول رقم (18) يتبين لنا أن أغلبية الأساتذة يقومون بتدريس أكثر من 100 طالب، حيث أن 30,20% يدرسون بين 150 و170 طالبا وقد يصل في بعض الأحيان إلى 285 طالبا، وكما جاء في هذا الجدول فإن 20,75% يدرسون أكثر من 170 طالبا، حيث يدرس الأستاذ أكثر من مادة واحدة. كما أن أغلب الأساتذة الذين يدرسون من 150 طالبا فأكثر هم الأساتذة المساعدون صنف (ب) وبالتالي فإنه يتم تحميل الأساتذة الأقل خبرة والأقل رتبة مسؤولية أعداد كبيرة من الطلبة، فيتحملون مسؤولية إلقاء المحاضرات إلى جانب الأعمال التوجيهية. بينما يدرس الأساتذة المحاضرين بين 50 وأقل من 90 طالبا، هذا لأن

هؤلاء كما سبق ذكره لديهم في الغلب مسؤوليات إدارية من عميد ونائبيه ورؤساء أقسام ورئيس المجلس العلمي للكلية ورؤساء اللجان العلمية، وبالتالي فهم غير متفرغين تماما للتدريس، فلا تستفيد الكلية من خدماتهم بشكل كاف في عملية التدريس. فأصبح الحمل كله ملقى على الأساتذة المساعدين في المحاضرات والأعمال الموجهة والإشراف على بحوث التخرج. لذا فإنه من المنتظر أن يكون المردود ضعيفا مما يقلل من الجودة والكفاءة والنوعية في التعليم، ومن ثم عجز نظام (ل.م.د) عن تحقيق ما يصبو إليه في هذا الصدد.

الجدول رقم (19) توزيع الأساتذة حسب ما يدرسونه من عدد الطلبة ومن عدد الأسابيع.

عددالأسابيع / عددالطلبة	5	6	7	8	9	10	11	المجموع
70-50		01	01		01	01	01	05
90-70			06	01	01	02	01	11
110-90		01	05	02				08
130-110			01		01			02
150-130								
170-150	02	02	08	03	01			16
170 فأكثر	01	01	03	03	03			11
المجموع	03	05	24	09	07	03	02	53
%	5.66	9.43	45.28	16.98	13.21	5.66	3.77	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن أغلبية الأساتذة يدرسون عدد أقل من الأسابيع لعدد أكبر من الطلبة، حيث أن 27 أستاذ يدرسون ما بين 150 وأكثر من 170 طالبا في الفصل الواحد 9 أسابيع وأقل، بينما 26 أستاذا يدرسون من 50 إلى أقل من 130 طالبا من 6 إلى 11 أسبوعا. فكلما زاد عدد الطلبة قل عدد الأسابيع وكلما قل عدد الطلبة زاد عدد الأسابيع نسبيا، وهذا الوضع يزيد الأمر سوءا بخصوص أداء الأساتذة وتأثيره على نوعية

التعليم الذي يهدف إليه نظام (ل.م.د). فيصبح العدد الأكبر من الطلبة لا ينهي البرنامج المقرر في المقاييس في الفصل الواحد، وبالتالي يكون عدد المحاضرات أقل ومذاكرتهم أسهل فالنجاح يكون بنسب عالية برصيد معرفي أقل ونوعية تكوين أردء.

الجدول رقم (20) توزيع الأساتذة حسب عدد الطلبة الذين يدرسونهم والمشاركة في الملتقيات المحلية والدولية.

المشاركة / عدد الطلبة	**الملتقيات المحلية**				الملتقيات الدولية				**المجموع**			
	شارك	**%**	**لم يشارك**	**%**	شارك	%	لم يشارك	%	**شارك**	**%**	**لم يشارك**	**%**
70-50	**05**	**9.43**			04	07.50	01	01.89	**09**	**16.98**	**01**	**01.89**
90-70	**11**	**20.75**			03	05.66	08	15.09	**14**	**26.41**	**08**	**15.09**
110-90	**08**	**15.09**			01	01.89	07	13.21	**09**	**16.98**	**07**	**13.21**
130-110	**02**	**03.77**			01	01.89	01	01.89	**03**	**5.66**	**01**	**01.89**
150-130												
170-150	**12**	**22.64**	**04**	**7.5**	01	01.89	15	28.30	**13**	**24.53**	**19**	**35.85**
+170	**11**	**20.75**			04	07.40	07	13.21	**15**	**28.30**	**07**	**13.21**
المجموع	**49**	**92.45**	**04**	**7.5**	14	26.41	39	73.58	**53**	**100**	**53**	**100**

اتضح لنا من الجدول رقم (20) أن حجم عدد الطلبة يمكن أن يكون له تأثير على مسألة المشاركة في الملتقيات خصوصا الدولية منها حيث نجد أن قراءة الجدول بخصوص الملتقيات المحلية نجد أن عدد الطلبة لا يؤثر عليها نظرا من جهة لسهولة التنقل ومن جهة أخرى لمستوى الملتقيات المحلية التي لا تتطلب من الأستاذ جهد كبير لتحضير ورقة المداخلة ، على عكس الملتقيات الدولية التي تكون متطلبة ودقيقة منحيث قبول الورقة خاصة الكل يطمح للمشاركة فيها وبالتالي الأحسن يقبل به. وهذا يعني أن عدد الطلبة الكبير يؤثر على الأستاذ بخصوص المشاركة في الملتقيات الدولية، خصوصا وأن هذا النوع

من الملتقيات يحسن من المستوى العلمي والمعرفي ويقويه لدى الأستاذ. لذلك يمكننا القول أن عدد الطلبة الكبير يشكل عائقا في سبيل الإنتاج المعرفي للأستاذ.

د – عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ.

الجدول رقم (21): توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد الأسابيع التي يدرسونها في السداسي

الرتبة / عدد الأسابيع	أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	النسبةالمئوية %
05	01	02			03	%05,66
06	02	02		01	05	%09,43
07	13	07	04		24	%45,28
08	03	05	01		09	%16,98
09	02	03	01	01	07	%13,21
10		02	01		03	%05,66
11		02			02	%03,77
المجموع	21	23	07	02	53	%100

توضح معطيال الجدول رقم (21) أن عدد الأسابيع التي يتم تدريسها لا ترقى إلى أدنى ما يتطلبه نظام (ل.م.د) أي لا تصل إلى 12 أسبوع. وبالتالي لا يمكن التوصل إلى إنهاء البرنامج الدراسي وهذا يعني نقص في المعلومات التي يتلقاها الطلبة، وبهذه الطريقة لن تتحقق الجودة والنوعية.

فنجد أن نسبة 45,28% من الأساتذة يقرون بأنهم يدرسون 07 أسابيع فقط في السداسي وأن 16,98% يدرسون 08 أسابيع. فلو جمعنا الذين يدرسون بين 05 و08 أسابيع سنحصل على نسبة 77,35 % ، وهذه نسبة تمثل أغلبية عظمى، هذا ناهيك عن الذين يدرسون 9 و10 أسابيع و11 أسبوع فكلهم لم يبلغوا الحد الأدنى من عدد الأسابيع. فالنتيجة معروفة مسبقا من حيث المعلومات التي يتحصل عليها الطلبة وانعكاسها على مستواهم. فالأسباب كثيرة ومعروفة أيضا، حيث تبدأ أولا بالإنطلاق الفعلي المتأخر للدراسة

والسبب فيه عوامل مشتركة من حيث تجهيز قوائم الطلبة والتسجيل المتأخر وعدم حضور الطلبة وعدم انتظامهم يليه كثرة العطلات الرسمية ومايتبعها من غياب الطلبة قبلها وبعدها، ثم يتخلل كل ذلك الإضرابات والتوقف عن الدراسة سواء من طرف الأساتذة أو الطلبة وقد تصل المدة لشهر أو أكثر، كما أن هناك توقف عن الدراسة من طرف الطلبة قبل الامتحان بأسبوع، وبالتالي ما تبقى لا يفي بالغرض ولا يحقق أهداف (ل.م.د) سواء في عدد الأسابيع أو ماينجم عنه من أثار على النوعية والأداء.

الجدول رقم (22) توزيع الأساتذة حسب عدد الأسابيع التي يدرسونها والمشاركة في الملتقيات المحلية والدولية.

المشاركة / الأسابيع	الملتقيات المحلية						الملتقيات الدولية					
	شارك	**%**	**لم يشارك**	**%**	**المجموع**	**%**	**شارك**	**%**	**لم يشارك**	**%**	**المجموع**	**%**
05	**03**	5.66			**03**	5.66	**01**	1.89	**02**	3.77	**03**	**05.66**
06	**05**	9.43			**05**	9.43	**02**	3.77	**03**	5.66	**05**	**09.43**
07	**22**	41.51	**02**	3.77	**24**	45.28	**02**	3.77	**22**	41.5	**24**	**45.28**
08	**08**	15.10	**01**	1.89	**09**	16.99	**01**	1.89	**08**	15.1	**09**	**16.99**
09	**06**	11.32	**01**	1.89	**07**	13.21	**05**	9.43	**02**	3.77	**07**	**13.21**
10	**03**	5.66			**03**	5.66	**01**	1.89	**02**	3.77	**03**	**05.66**
11	**02**	3.77			**02**	3.77	**02**	3.77			**02**	**03.77**
المجموع	**49**	**92.45**	**04**	**7.55**	**53**	**100**	**14**	**26.4**	**39**	**73.6**	**53**	**100**

يبين الجدول رقم (22) أن مجموع الأسابيع التي يدرسها الأستاذ مقارنة بالمشاركة في الملتقيات سواء المحلية أو الدولية تأخذ نفس التوزيع العام الذي يأخذه توزيع عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ عامة فهذه المشاركات وإن كانت لا تمثل سببا مباشرا لقلة عدد الأسابيع التدريسية، إلا أن وجود تلك الأسباب المذكورة لقلة عدد الأسابيع الدراسية أصبحت مشكلة نظرا لضيق الوقت من أجل انهاء البرنامج الدراسي، فالعوامل الأخرى هي الأساسية التي

تقلص من عدد الأسابيع الفعلية المدرسة. فتأثير المشاركات غير واضح بالشكل المؤثر خصوصا وأن عدد المشاركين في الملتقيات الدولية لايتجاوز ال14 أستاذا فعدد الغيابات ليس كثيرا وحتى الحاصل كان يمكن أن يعوض لولا ضيق الوقت بسبب قلة الأسابيع، وأما المحلية لا تتطلب غياب لأيام كثيرة فلا يؤثر على أداء الأستاذ ما يعني أنه لا يؤثر لو كان عدد الأسابيع يصل إلى ال12 على الأقل. وكأن الجدول يريد أن يقول أن المشاركة في الملتقيات ليس عائق مباشرا بل بالعكس دليل على الإلتزام في ظل الظروف الطبيعية..

الجدول رقم (23) توزيع الأساتذة حسب عدد البحوث التي يشرفون عليها وعدد الأسابيع التي يدرسونها.

عددالأسابيع / عدد البحوث		05	06	07	08	09	10	11	المجموع
00	*ليسانس*		*01*	*11*	*03*	*03*	*01*	*01*	*20*
	ماستر		**01**	**02**	**03**	**02**			08
01	*ليسانس*	*01*		*01*		*02*			*04*
	ماستر			**01**	**01**	**01**			03
02	*ليسانس*	*01*	*03*	*07*	*03*	*01*	*02*		*17*
	ماستر	**01**	**01**	**03**		**02**	**01**		08
03	*ليسانس*	*01*	*01*	*05*	*02*	*01*			*10*
	ماستر	**02**	**02**	**08**	**02**	**01**	**01**		16
04	*ليسانس*				*01*				*01*
	ماستر		**01**	**10**	**02**	**01**	**01**	**01**	16
05 و+	*ليسانس*							*01*	*01*
	ماستر				**01**			**01**	02
المجموع	*ليسانس*	*03*	*05*	*24*	*09*	*07*	*03*	*02*	*53*
	ماستر	**03**	**05**	**24**	**09**	**07**	**03**	**02**	**53**

نلاحظ أيضا في الجدول رقم(23) مثلما جاء في الجدول رقم (22) أن عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ ، كما لا تمثل المشاركات في الملتقيات سببا مباشرا في الحالات الطبيعية فإن عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ لا تمثل أيضا تأثيرا أساسيا على عدد الأسابيع التدريسية مما يؤكد أن قلة عدد الأسابيع يرجع إلى عوامل أخر غير النشاط البحثي والتدريسي للأستاذ، وتلك العوامل يمكن أن تتمثل في الاضرابات من طرف الأساتذة أو الطلاب وكذلك البدايات المتأخرة للعام الجامعي والانتهاء المبكر. فالنشاط البحثي والاشراف في حقيقتها دليل على نشاط الاستاذ وحرصه على العلم وتطويره وليس سببا في قلة عدد أسابيع الدريس.

هـ – عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ والانتماء إلى مشروع بحثي.

الجدول رقم (24): توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد البحوث التي يشرفون عليها.

عدد البحوث / الرتبة		أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	%
0	ليسانس	09	08	04	02	23	%43,4
	ماستر	**06**	**01**		**01**	**08**	**%15,1**
1	ليسانس	01	02	01		04	%7,55
	ماستر		**02**			**02**	**%3,77**
2	ليسانس	06	10	01		17	%32,06
	ماستر		**06**	**03**		**09**	**%16,98**
3	ليسانس	05	01	01		07	%13,21
	ماستر	**10**	**05**	**01**		**16**	**%30,2**
4	ليسانس		01			01	%1,89
	ماستر	**05**	**07**	**03**	**01**	**16**	**%30,2**
5	لسانس		01			01	%1,89
	ماستر		**02**			**02**	**%3,77**

المجموع	ليسانس	21	23	07	02	53	%100
	ماستر	**21**	**23**	**07**	**02**	**53**	**%100**

وفيما يخص الاشراف على بحوث التخرج ليسانس وماستر أي توزيع البحوث على الأساتذة المشرفين كما جاء في الجدول رقم (24) ، فإن 64,17 % من الأساتذة يشرفون على 3 بحوث إلى 5 في الماستر بالإضافة إلى بحوث الليسانس وهذا أيضا زيادة تحميل على الأستاذ، وبالأخص الأساتذة المساعدين، وهذا يضاف إلى كل الأعباء التي سبق ذكرها في الجداول السابقة. كما أن هذا التوزيع للبحوث يخص عدد البحوث وليس عدد الطلبة، لأن عدد الطلبة كبير مقارنة بعدد الأساتذة وبالتالي فكل طالبين ماستر في بحث واحد ومجموعة طلبة ليسانس على بحث واحد.حيث يبلغ عدد الطلبة في سنة التخرج أي السنة الثالثة ليسانس ما يلي:

- السنة الثالثة تاريخ عام..... 123 طالبا.
- السنة الثلثة أثار.....24 طالبا.
- السنة الثالثة علم اجتماع تنظيم وعمل.....70 طالبا.
- السنة الثالثة علم اجتماع عام.....13 طالبا.
- السنة الثالثة فلسفة.....42 طالبا.
- المجموع.....272 طالبا في السنة الثالثة.

أما في الماستر فالعدد كما يلي:

- ثانية ماستر تاريخ المغرب الأوسط.....67 طالبا.
- ثانية ماستر تاريخ الجزائر..... 60 طالبا.
- ثانية ماستر علم اجتماع تنظيم وعمل.... 133 طالبا.
- ثانية ماستر فلسفة..... 55 طالبا.
- المجموع..... 315 طالبا.

وتشكل أعداد طلبة السنة الثالثة ليسانس وطلبة السنة الثانية ماستر مجتمعة 272 + 315 = 587 طالبا ، يشرف عليهم 53 أستاذا، أي ما يعادل 11 طالبا لكل أستاذ، هذا إذا كان التوزيع عادلا لأن هناك من الأساتذة من لا يشرف على أي بحث كما هو مبين في الجدول رقم (23) حيث نجد أن 43,4% من الأساتذة لا يشرفون على بحوث الليسانس أي أن 56,6 % وحدهم يشرفون على 272 طالبا. وأن 15,1% من الأساتذة لا يشرفون على بحوث الليسانس أي 84,9% هم الذين يشرفون. كما أن هناك نسبة حتى ولو كانت قليلة تشرف على بحث واحد، نظرا لانشغال معضمهم بالإدارة.

وبطبيعة الحال لايمكن أن يشرف العدد المتوفر من الأساتذة على هذا الكم من الطلبة حين يقدم كل طالب بحثا منفردا، لذلك تم جمع كل طالبين في بحث واحد بالنسبة للماستر وأكثر من طالبين لليسانس وذلك حتى يتسنى للأساتذة الإشراف على 4 أو 5 أو 6 بحوث أو أكثر في بعض الحالات. ويشكل هذا عبئا آخر يضاف إلى الأعباء السابقة التي تؤثر على الأداء والجودة وعلى البحث العلمي.

وحتى تلك البحوث التي يشرفون عليها لا يعطونها حقها من الاهتمام والتدقيق نظرا لضيق الوقت وكثر المجهود المبذول بين التدريس والاشراف وبحوث الأعمال الموجهة، وتحضير رسالة الدكتوراه. وفي مثل هذه الحالات لا يمكن الحديث عن النوعية والجودة لأن الأهم هو التدريس والاشراف في كل الأحوال وبأي شكل من أجل تخريج دفعات مهما كان مستواها واستقبال دفعات جديدة أكبر عددا وهكذا...

وتجدر الأشارة هنا أنه إلى جانب التخصصات المفتوحة أصلا تمت الموافقة على تخصصات جديدة في علم الاجتماع وهي في الماستر ، علم اجتماع التربية، علم اجتماع الجريمة والانحراف، علم اجتماع البيئة، كما تم فتح ليسانس علم النفس. وهذه التخصصات تحتاج إلى مؤطرين بأعداد مضاعفة عن الأعداد الموجودة من أجل تغطية النقص الموجود

أصلا بالإضافة إلى التخصصات الجديدة. وبالتالي كيف يتم تحسين النوعية في هذا الوضع.

بالإضافة لما سبق يقر كل الأساتذة أن مكتبة الكلية لا تفي باحتياجاتهم من الكتب والمراجع، مما يجعل أي انتاج علمي لا يرقى إلى المستوى نظرا لقلة المراجع، وأن الأستاذ إذا أراد أن يشارك في أي ملتقى لن يجد في المكتبة ما يساعده وبالتالي يتراجع عن المشاركة، وهذا يقلل من النشاط العلمي للأستاذ خصوصا أن المسافة بعيدة للتنقل إلى جامعات أخرى، وفي هذه النقطة بالذات تسجل اللامساواة بالنسبة للمناطق البعيدة عن الشمال. وحتى امكانية النشر في المجلات والدوريات يحدث معها مثل ما يحدث بالنسبة للمشاركة في الملتقيات. وهكذا تقل مردودية وأداء الأساتذة.

الجدول رقم (25) توزيع الأساتذة الذين شاركوا في الملتقيات المحلية والدولية حسب البحوث التي يشرفون عليها.

المشاركة / عدد البحوث		ملتقيات محلية	%	ملتقيات دولية	%
00	**ليسانس**	**20**		**06**	
	ماستر	07		02	
01	**ليسانس**	**04**		**02**	
	ماستر	03		01	
02	ليسانس	**16**		**03**	
	ماستر	08		05	
03	**ليسانس**	**07**		**01**	
	ماستر	13		01	
04	**ليسانس**	**01**		**01**	

	ماستر	16		03	
05	**ليسانس**	**01**		**01**	
	ماستر	02		02	
المجموع	**ليسانس**	**49**		**14**	
	ماستر	49		14	

ومن خلا ل الجدول رقم (25) يتبين لنا مدى العلاقة بين عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ ومدى المشاركة في الملتقيات العلمية محلية ودولية، مع التذكير بأن العدد 49 من الذين شاركوا في الملتقيات يعني أن هناك 04 أساتذة لم يشاركوا، أما ال 14 الذين شاركوا في الملتقيات الدولية يعني أن 39 أستاذا لم يشاركوا. فكلما قل عدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ كلما زادت المشاركات في الملتقيات العلمية، أي أنه كلما قل الحمل على الأستاذ سواء في عدد البحوث التي يشرف عليها أو في عدد المقاييس التي يدرسها كلما كان ذلك دافعا أو اعطاء مجال أكبر للمشاركة في الملتقيات وبالتالي الرفع والتحسين في المستواه العلمي ومستوى مؤسسته في اطار المنافسة القائمة بين المؤسسات التعليمية العليا، وكلما أدى ذلك إلى تحقيق نظام (ل.م.د) لأهدافه التكوينية، ولكن ما يلاحظ هو العكس أن عوامل كهذه تؤدي إلى فشله في مساعيه لتحقيق أهدافه.

الجدول رقم (26) توزيع الأساتذة حسب الرتبة والإنتماء إلى مشروع بحثي.

الرتبة / الإنتماء	أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	03	11	02	02	18	%33,96
لا	18	12	05	--	35	%66,04
المجموع	21	23	07	02	53	%100

من خلال الجدول رقم (26) المتعلق بانتماء الأساتذة إلى مشروع بحثي حسب الرتبة اتضح أن الأغلبية لا تنتمي إلى أي مشروع بحثي وذلك بنسبة 66,04% وهذا يدعم النتائج السابق ذكرها في الجداول السابقة التي تخص العوامل المؤثرة على النوعية والجودة في التكوين لأن الانتماء إلى وحدة بحث أو مخبر يدعم الأستاذ ويشجعه على البحث والانتاج العلمي الذي يتوصل من خلاله إلى تحسين نوعية أدائه وتجديد معارفه وتطويرها، مما يؤدي إلى تحسين مستوى الطلبة من حيث النوعية والجودة.

أما من حيث الرتبة فإن الأساتذة المساعدين من الصنف (ب) في غالبيتهم العظمى لا ينتمون إلى أي مشروع وذلك لأن معظمهم في بداية الطريق، وتتحسن النسبة مع الأساتذة المساعدين صنف (أ) ثم تعود وتنخفض مع الأساتذة المحاضرين صنف (ب) .

ومن جهة أخرى يقر الأساتذة أنهم لا يشركون الطلبة في مشاريع بحث، وهذا أمر طبيعي مادام أغلبية الأساتذة لا ينتمون إلى أي مشروع أو مخبر بحثي.

و – المشاركة في الملتقيات العلمية والحصول على منحة تربص قصيرة المدى.

الجدول رقم (27) توزيع الأساتذة حسب مشاركتهم في الملتقيات المحلية والدولية.

الملتقيات / المشاركة	المحلية	النسبة المئوية%	الدولية	النسبة المئوية%
نعم	49	%92,5	14	%26,42
لا	04	%7,5	39	%73,58
المجموع	53	%100	53	%100

بالنسبة للجدول رقم (27) فإنه يوضح أن المشاركة في الملتقيات تكن بشكل يكاد يصل إلى ال 100% في الملتقيات المحلية وذلك بنسبة 92,5 % وهذه نسبة عالية تنم عن أن

الأساتذة بصفة عامة يقبلون على الملتقيات ويرغبون في المشاركة، وهذا يعني أن هناك وعي لديهم بأهمية وفائدة الملتقيات لما لها من فائدة على الأستاذ وخبرته. أما فيما يخص الملتقيات الدولية فإن نسبة المشاركة فيها عكس نسبة المشاركة في الملتقيات المحلية حيث نجد أن 73,58% من الأساتذة لا يشاركون فيها، ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد اقبال عليها وإنما ومن خلال مقابلتي بالأساتذة تبينتُ انهم يرغبون في ذلك ويطمحون ويحاولون حيث يراسلون الجهات المنظمة للملتقيات، ولكن في غالب الأحيان لا لايتم قبول الأوراق والمداخلات المقدمة من طرفهم، لأنها لا تتوفر على الشروط المطلوبة أو لا ترقى إلى المستوى اللائق بالملتقى. وهذا يعكس بطبيعة الحال مستوى الأساتذة بشكل واضح عند الإحتكاك بالمستوى الخارجي كي لا نقول العالمي. والمعروف أن نظام (ل.م.د) يدعو للخروج إلى العولمو والمنافسة والإرتقاء، لكن هذا لم يتحقق.

الجدول رقم (28) توزيع الأساتذة الذين شاركوا في الملتقيات الدولية حسب الرتبة والأقدمية.

الرتبة / الأقدمية	أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	النسبة المئوية%
5-0	02	02	--	--	04	%28,57
10-5	--	03	03	01	07	%50
15-10	--	02	--	01	03	%21,43
المجموع	02	07	03	02	14	%100
النسبة المئوية%	%14,28	%50	%21,43	%14,28	%100	

يوضح الجدول رقم (28) أن الذين سبق لهم وأن شاركوا في ملتقيات دولية حسب الخبرة فإن أغلبيتهم من ذوي الخبرة لأكثر من 5 سنوات. وتقل نسبة المشاركة مع قلة الخبرة وهذا

منطقي لأن المسألة ليست قطعية حيث نجد نسبة 28,57% منهم تصل خبرتهم إلى 5 سنوات.

أما من حيث الرتبة فالنسبة الأكبر هي للأساتذة المساعدون صنف (أ) تليهم نسبة الأساتذة المحاضرين صنف (ب) وذلك على التوالي 50% و21,43% إلا أن حقيقة الأمر بالنسبة لهذه الأرقام المئوية أنها لا تبين أمر مهم وهو أن عدد الأساتذة المحاضرين صنف (أ) هو اثنان وهما شاركا في الملتقيات الدولية، بينما الأساتذة المحاضرين صنف (ب) فعددهم 7 وشارك منهم 3، وبالتالي فإن 2 من 2 من الأساتذة المحاضرين صنف (أ) شاركا أي 100% بينما 3 من 7 أساتذة محاضرين صنف (ب) فقط شارك أي نسبة 42,86% وبالتالي انقلبت النتيجة وانقلب الترتيب، وكذلك الحال بالنسبة للأساتذة المساعدين صنف (ب) و(أ). فالأساتذة المساعدين صنف(ب) شارك منهم 7 من 23 أي 30,43% . وهكذا يصبح الترتيب حسب النسب الحقيقية لعدد المشاركين في كل رتبة مقابل غير المشاركين كما يلي:

- أستاذان محاضران (أ) بـ 100% .
- أستاذان محاضران (ب) 42,86% .

-03 أساتذة مساعدين (أ) بـ 30,43% .

-04 أساتذة مساعدين (ب) بـ9,52% .

وهذا يوضح حقيقة الاختلاف في المستوى وفي الخبرة عند المشاركة.

الجدول رقم (29) توزيع الأساتذة حسب الرتبة والحصول على منحة تربص قصيرة المدى

الرتبة / الحصول على منحة	أ.مساعد.ب	أ.مساعد.أ	أ.محاضر.ب	أ.محاضر.أ	المجموع	%
لا	09	16	07	02	34	%64,15
نعم	12	07	-	-	19	%35,85
المجموع	21	23	07	02	53	%100

يتضح من معطيات الجدول رقم (29) أن أغلبية الأساتذة قد تحصلوا على منحة تربص قصيرة المدى لمرة واحدة على الأقل وذلك بنسبة 64,15%، وهناك من يتحصل عليها كل سنة مرة، وهذا من المفروض أنه يساهم في رفع كفاءة الأستاذ، ولكن القراءة المفصلة للجدول تبين أن ال 35,85% الذين لم يتحصلوا على منحة هم من الأساتذة المساعدين من الصنفين (ب) و(أ). أما إذا قمنا بالمقارنة داخل الرتبة الواحدة سوف نجد أن بالنسبة للأساتذة المساعدين صنف (ب) فإن الأرقام تقول عكس النتيجة العامة للجدول حيث أن أغلبيتهم لم يتحصلوا على منحة بل الأقلية هي التي استفادت من المنح، ومن المفروض أن هذه الفئة من الأساتذة هي التي تحتاج إلى التربصات من أجل تحسين التكوين وجودته. إلا أن الموافقة على التربص تتم بشروط منها تسجيل الدكتوراه وتقرير المشرف بالإضافة إلى رسالة الاستقبال، فالأستاذ الذي لم يسجل الدكتوراه لا يمكن أن يتحصل على منحة، لذلك كانت النتيجة بالنسبة للأساتذة المساعدين كما هي في الجدول.

ز – رأي الأساتذة في الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة في كليتهم ووجود شريك اقتصادي.

الجدول رقم (30) رأي الأساتذة في مصداقية الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة من كليتهم.

الرأي	ليسانس		ماستر	
	العدد	%	العدد	%
مستوى عال يقترب من المستوى العالمي.	--	--	--	--
مستوى فوق المتوسط (المستوى مقبول حيث أن حامل الشهادة قادر على تأدية العمل المقابل لتخصصه بصورة جيدة).	02	%3,77	04	%7,55
مستوى متوسط (حامل الشهادة قادر على تأدية العمل المقابل لتخصصه بصورة متوسطة).	28	%52,83	29	%54,72
مستوى تحت المتوسط	21	%39,62	18	%33,96
مستوى ضعيف	02	%3,77	02	%3,77
المجموع	53	%100	53	%100

يوضح الجدول رقم (30) توزيع أراء الأساتذة في مصداقية الشهادة التي يتحصل عليها الطالب في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة طاهري محمد بباشار. ولقد تبين من خلال الأجابات أن الأغلبية من الأساتذة ترى أن المستوى متوسط بمعنى أن حامل الشهادة قادر على تأدية العمل المقابل لتخصصه بصورة متوسطة. وذلك بنسبة 52,83% في الليسانس و54,72% في الماستر. أما الذين يرون أن المستوى تحت المتوسط فنسبتهم 39,62% في الليسانس و33,96% في الماستر. كما أن هناك من الأساتذة من يرون أن المستوى ضعيف وذلك بنسبة 3,77% سواء في الليسانس أو في الماستر. ولم يقر أي أستاذ بأن المستوى عال. وهذه حقيقة تعبر عن مستوى ونوعية التعليم الذي يقدم في المؤسسة والذي يعني أنها نوعية وجودة دون المستوى المطلوب في نظام (ل.م.د).

الجدول رقم (31) يبين رأي الأساتذة في مدى وجود عقود مع شريك اقتصادي.

وجود عقود	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	02	%3,77
لا	51	%96,23
المجموع	53	%100

وإذا تعلق الأمر بالتواصل بين الجامعة ومحيطها الخارجي نجد الجدول رقم (31) يعبر عن أن نسبة 96,23% من الأساتذة تؤكد على عدم وجود تواصل بين الجامعة والشريك الاقتصادي أو الاجتماعي، في الوقت الذي يجب أن تكون فيه قواعد نظام (ل.م.د) مبنية على خلق التوازن بين مخرجات التكوين ومتطلبات المحيط، والذي يكون عن طريق فتح اختصاصات وتفعيلها لدعم العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، أو عن طريق عقود عمل تضمن لمتخرجي الجامعة مناصب عمل أو فتح أبواب تربصات ميدانية أمام الطلبة، وهذا الأمر لم تؤكده إلا نسبة 3,77% من الأساتذة الذين أقروا بوجود نوع من التواصل بين الجامعة ومحيطها الخارجي، ولكنه ينحصر في فتح الأبواب للتربصات الميدانية بالنسبة لطلبة المستويات النهائية لإنجاز مذكرة بحث التخرج فقط. في حين نلاحظ غياب مشاركة المحيط الخارجي في وضع برامج ومناهج التكوين القادر على خلق طاقات وقدرات طلابية كفيلة بتلبية حاجات المجتمع التنموية.

فلم يحاول المحيط السوسيواقتصادي – الذي يحتاج إلى التخصصات المتوفرة في الكلية – التقرب منها من أجل استشارة أو دراسات علمية تعين على ايجاد حلول لبعض المشاكل الخاصة به. بينما تحاول الكلية ذلك عبر عدة محاور ولكن دون جدوى، فالبداية كانت بإرسال الطلبة خصوصا في علم الاجتماع للقيام بدراسات ميدانية خاصة ببحوث التخرج، لكن مع الأسف هناك بعض الصد والرفض وعدم التعاون في بعض المؤسسات

التي يتوجهون إليها، وذلك من حيث توفير المعطيات والوثائق أو حتى اللقاءات والمقابلات مع العمال والموظفين، وفي أحيان أخرى يوجه مسؤول المؤسسة الطلبة إلى مقابلة فئة معينة دون أخرى وهنا يكون الطالب مضطرا لإنجاز بحثه مما يؤثر على الأهداف المسطرة للبحث.

كما حاولت الكلية من خلال مشاريع الماستر التي قدمها بعض الأساتذة خلق نوع من التعاقد مع جهات اجتماعية واقتصادية كما هو وارد في مشروع ماستر علم اجتماع الاتصال حيث أبرمت عقود تعاون مع الإذاعة والتلفزيون ومع البنك الوطني ومديرية السياحة ولكن دون أي التزام منهم بأي شيء وكأنه لم يكن .

وفي جانب آخر نظمت الكلية أيام دراسية حول علاقة العلوم الاجتماعية بالتنمية في المنطقة وتم تقديم مقترحات وتوصيات من أجل التواصل والمصول إلى سبل للتعاون مع جهات اقتصادية واجتماعية، ولكن دون جدوى.

وكل هذا يعني أيضا أن نظام (ل.م.ط) لم يستطع دمج الجامعة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي ولا دمج خريجي الجامعة بسوق العمل، نظرا لغياب التواصل الفعال بين الجامعة ومحيطها الخارجي.

حـ _ تعليق عام على معطيات الفرضية الجزئية الولى:

انطلاقا من عرض الجداول السابقة وتحليلها والتعليق عليها وجدنا أن هناك اختلالات واضحة وأخرى أقل وضوحا تعرقل أداء الأستاذ في العملية التعليمية والبحثية معا، تلك الاختلالات التي بيناها من خلال مؤشرات كعدد الطلبة وعدد المقاييس وعدد الأسابيع والإشراف على البحوث والمشاركة في الملتقيات...واتضحت إذن تلك الاختلالات من خلا رصد الأرقام الدالة على ذلك.

بداية إن وجود نسبة 47.17 من الأساتذة لا تتجاوز خبرتهم الخمس سنوات يؤثر على نوعية الأداء لديهمن وحتى الأساتذة الأقدم انتقلوا من التدريس في النظام الكلاسي بأسلوبه إلى (ل.م.د) دون تحضير لذلك، وهذا ينعكس أيضا بالسلب على الأداء. يضاف إلى ذلك عدد المقايس التي يتحمل مسؤوليتها الأستاذ خصوصا المساعدون منهم، ويتحملها محاضات وأعمال موجهة، وهطا يشكل عدد أكبر من ساعات العمل أسبوعيا مما يؤثر على نوعية أداء الأستاذ. واما عن المؤشر الآ خر وهو الوسائل التعليمية فإن السبورة والإملاء هما الوسيلتان الأكثر استعمالا، ومعروف عنهما أنهما يستهلكان الوقت مما يؤثر على الأداء ومستواه، خصوصا مع عدم توفر وقت كاف من الأسابيع التدريسية.

لذلك عند مقارنة نظام (ل.م.د) بالنظام الكلاسيكي من وجهة نظر الأساتذة نجد أن أغلبيتهم يقرون بأن مستوى التعليم في ظل النظام الكلاسيكي كان أحسن وان ظروف التدريس كانت أحسن كذلك. أي أن نظام (ل.م.د) لم يقدم جديد أو تحسين في مستوى التعليم أو في ظروفه. وبالتالي لم يرفع هذا النظام من مستوى أداء الأساتذة، نظرا للأسباب السابقة الذكر واللاحقة في الفرضية الجزئية الثانية.

وقد بينت لنا المعطيات المذكورة في الجداول السابقة أيضا أن عدد الطلبة الذين يدرسهم الأستاذ الواحد كبير نسبيا حيث يصل عند البعض منهم إلى 185 طالبا، اضافة إلى أنه يمكن أن يدرس نفس الطلبة أكثر من مقياس وبالتالي يتضاعف العدد. وفي الغالب يتحمل هذا العبء أستذ مساعد أي الأقل رتبة والأقل خبرة. ونظرا لأن البداية الفعلية للدروس في الجامعة تكون متأخرة والنهاية مبكرة اضافة إلى ما يتخللها من انقطاعات لأسباب عدة فإن عدد الأسابيع التدريسية يكون قليلا مما يؤدي إلى عدم انهاء البرامج المقررة، فعدد المحاضرات قليل ومراجعة الطلبة لها (في حالة المراجعة) سهل وبالتالي يكون النجاح سهلا برصيد معرفي قليل.

وضمن هذه الاختلالات تأتي مشاركة الأساتذة في الملتقيات العلمية في حالة المشاركة التي قدتؤدي إلى غيابه، لأن الوقت ضيق والتعويض صعب، فعامل المشاركة من المفروض أن يكون عاملا إيجابيا إلا أن في ظروف كهذه أصبح عائقا. هذا ، ويمكن أن يمثل عامل الإشراف على البحوث في هكذا ظروف علفئقا على أداء الأستاذ لأن العدد المتوفر من الأساتذة لا يمكنه الإشراف على العدد الكبير من الطلبة في سنة التخرج في الليسانس أو الماستر، فالمشرف لن يعطي حق الطالب من الاشراف ولو حرص على ذلك نظرا للأعباء الملقاة على عاتقه. فكيف يمكن الحديث عن نوعية الأداء ونوعية التكوين التي يهدف إليها نظام (ل.م.د). وبالرغم من ذلك يتم فتح تخصصات جديدة في ظل هذا العدد القليل من الاساتذة بل يزيد الوضع سوءا.

2 – عرض وتحليل المعطيات المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.

أ – مدى اتاحة فرص للنقاش.

الجدول رقم (32) توزيع الطلبة حسب المستوى ورأيهم في مدى اتاحة فرص النقاش في الأعمال الموجهة.

الاجابة / المستوى	نعم	%	لا	%	المجموع	%
أولى ليسانس	**17**	06,14	**34**	12,27	**51**	18,41
ثانية ليسانس	**17**	06,14	**26**	09,39	**43**	15,53
ثالثة ليسانس	**37**	13,35	**17**	06,14	**54**	19,49
أولى ماستر	**45**	16,25	**21**	07,58	**66**	23,83
ثانية ماستر	**23**	08,30	**40**	14,44	**63**	22,74
المجموع	**139**	50,18	**138**	49,82	**277**	%100

يتبين لنا من هذا الجدول السابق أن اجابات الطلبة تتساوى بصفة عامة حول مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال الموجهة، حيث أن 50,18% أجابوا ب نعم و49,82% أجابوا بـ لا.

أما عند المقارنة حسب المستوى نجد فروقات معتبرة فبالنسبة للسنة الأولى ليسانس فإن 12,27% من الطلبة أجابوا بـ " لا " مقارنة بالذين قالوا "نعم" بنسبة 06,14% فهؤلاء في بداية المشوار الجامعي ولم يتأقلموا بعد، والأساتذة لا يعطونهم فرصة للمناقشة باعتبار أن هؤلاء لم يستوعبوا بعد المعلومات كما جاء على لسان بعض الأساتذة لدى مقابلتي لهم. أما في السنة الثانية ليسانس تبقى الغلبة للذين أجابوا بـ "لا" ولكن بنسبة أقل من السنة الأولى بمعنى أن مجال النقاش بدأ يتحسن. وإذا انتقلنا إلى السنة الثالثة فتنقلب الكفة لصالح الاجابة "نعم" بنسبة 13,35 % ولكن هناك دائما فئة ترى أنه لا تتاح فرصة للنقاش وذلك بنسبة 06,14% وهذا يتعارض مع أهداف (ل.م.د) الذي يعطي الأولوية للنقاش والحوار حيث يعطي 70% للطالب و30% للأستاذ. وهذا الموضوع يستمر مع الطلبة الليسانس حتى مرحلة الماستر.

وفي المراحل المتقدمة لا يقبل الطلبة أيضا على النقاش حسب أراء الأساتذة، وحتى لما يتم دفعهم إلى النقاش فيكون الكلام من طرف الطلبة قليل ومحدود.

الجدول رقم(33) توزيع الطلبة ورأيهم في مدى اتاحة فرص للنقاش حسب الجنس والمستوى.

الإجابة	لنعم			لا			المجموع		
الجنس / المستوى	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع
أولى ليسانس	03	14	17	12	22	34	15	36	51
ثانية	06	11	17	04	22	26	10	33	42

ليسانس									
ثالثة ليسانس	06	31	37	05	12	17	11	43	54
أولى ماستر	12	33	45	13	08	21	25	41	66
ثانية ماستر	09	14	23	13	27	40	22	41	63
المجموع	36	103	139	47	91	138	83	194	277
%	13	37 ,20	50,20	16,97	32,85	49,80	30,69	69,31	100

يؤكد الجدول رقم (33) ماجاء في الجدول رقم (32) حول مدى اتاحة فرص للنقاش، ويضيف عليه مسألة الفرق بين الجنسين ومقارنة الفروق لكل نوع على حدى لاكتشاف بدقة هذه المسألة. وتؤكد الأرقام الغلبة لصالح الطالبات اللائي قلن نعم على حساب اللئي قلن لا وذلك بشكل واضح خصوصا بالنسبة للطالبات من السنة الثالة ليسانس والأولى والثانية ماستر، أما بالنسبة للسنة الأولى والثانية ليسانس فالمسألة تختلف حيث تقر الطلبات أنه لا تتاح لهم فرصة للنقاش وذلك بعدد 44 مقابل 26 طلبة. ولكن بصفة عامة هناك 103 طالبة قلن نعم مقابل 91 وهو فرق ليس بالكبير فالائي في السنوات الجامعية الأولى أغلبهن يرين أنه لا تتاح فرصة للنقاش، أما في سنة التخرج والسنة أولى الماستر أجبن بـ لا، ولكن اللائي هن في السنة الثانية ماستر يعني أعلى مستوى بين طلاب الكلية يقرن أنه لا تتاح فرص للنقاش. إذن عدم اتاحة فرص للنقاش يعتبر موقفا معاكسا لما ينادي به نظام (ل.م.د) الذي يضع الطلب في مركز العملية التعليمية ، مما ينعكس سلبا على نوعية تكوين الطلبة.

الجدول رقم (34) أسباب عدم اتاحة فرص للنقاش من وجهة نظر الطلبة.

التكرارات / الأسباب	التكرار	النسبة المئوية%
كبر عدد الطلبة	69	%34,16
عدم المشاركة بأكثر من بحث	57	%28,22
عدم قدرة الأستاذ اعطاء الوقت الكاف للطالب	76	%37,62
المجموع	202	%100

في الجدول رقم (34) نلاحظ (مجموع الأسباب هو 202 وعدد الطلبة الذين قالوا بعدم اتاحة فرص للنقاش هو 138) أن الأسباب تتشابه نسبيا ولكن عدم قدرة الأستاذ على اعطاء الوقت الكافي للطالب هو السبب الغالب من وجهة نظر الطلبة الذي يعرقل أو يعيق النقاش نظرا لكثرة الطلبة في القاعة. وهذا السبب يفسر السببين الأخرين لأنه يعبر في نفس الوقت عن كبر حجم عدد الطلبة وبالتالي لا يمكن أن يكلف الأستاذ كل طالب إلا ببحث واحد بل ليس طالبا متفردا ولكن اثنين أو ثلاثة أو أربعة طلبة على بحث واحد ويُحسب على أنه عمل شخصي وفي بعض الأحيان يبذل طالبان من الأربعة مجهود البحث ويكافأ الأخران دون مجهود. وهذه القضية تدخل في مجال تحديد نوعية وجودة التعليم التي لا تعبر عن حقيقة مستوى الطلاب سواء المجتهد أو غير المجتهد.

ب – مدى استيعاب الطالب للدروس.

الجدول رقم (35) رأي الطلبة في مدى وجود صعوبات في استيعاب الدروس حسب المستوى والجنس.

الاجابة	نعم			لا			المجموع		
الجنس / المستوى	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع
أولى ليسانس	15	28	43		08	08	15	36	51
ثانية ليسانس	06	28	34	04	05	09	10	33	43
ثالثة ليسانس	07	35	42	04	08	12	11	43	54
أولى ماستر	19	30	49	06	11	17	25	41	66
ثانية ماستر	18	29	47	04	12	16	22	41	63
المجموع	65	150	215	18	44	62	83	194	277
النسبة المئوية	23.47	54.15	77.62	6.5	15.88	22,38	30.69	69.31	100

تقر الأغلبية العظمى من أفراد عينة الطلبة في الجدول رقم (35) أنها تواجه صعوبات في استيعاب الدروس وذلك بنسبة 77,62% وهذا ينعكس أيضا على نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة، وذلك على جميع المستويات من السنة الأولى ليسانس إلى السنة الثانية ماستر. أما المقارنة بين الجنسين فتبين لنا مدى الصعوبات التي تواجه في استيعاب الدروس خصوصا لدى الإناث فمن بين 194 طالبة نجد 150 منهن تقرن بوجود صعوبة في استيعاب الدروس، ومن 83 طالب هناك 65 يقرون كذلك بوجود صعوبات في الاستيعاب. فهذه الأرقام تؤكد نوعية التكوين الذي يتلقاه الطالب ما دام هناك صعوبة في الاستيعاب فإن هذا يعني وجود خلل في التكوين يعيق نظام (ل.م.د) في تحقي أهم أهدافه وهو تحسين نوعية التكوين مما يعمل على فشله.

الجدول رقم (36): توزيع الطلبة الذين يواجهون صعوبات في استيعاب الدروس حسب أنواعها.

الصعوبات	الاحتمالات	النسبة المئوية%
اعتماد الأستاذ على الإملاء	136	%36,27
عدم توفر بعض المراجع من أجل البحوث	86	%22,93
غياب بعض الأساتذة بسبب الندوات والملتقيات والتربصات	29	%7,73
توقف الدراسة بسبب الإضرابات	78	%20,8
ضعف شبكة الانترنت يهدر الوقت	46	%12,77
المجموع	375	%100

من خلال الجدول رقم (36) – حيث مجموع أنواع الصعوبات هو 375 – اتضح أن أكثر الصعوبات التي تواجه الطلبة في استيعاب الدروس هي اعتماد الأساتذة على الإملاء والتلقين وذلك بنسبة 36,27% وهذه الطريقة تتنافى مع ما يدعو إليه نظام (ل.م.د) الذي يعتمد على مجهود الطالب الشخصي بشكل كبير. ولكن حتى الطلبة لا يستوعبون الدروس – بسبب اعتماد الأساتذة على الإملاء كما يدعون – لأنهم لا يبذلون المجهود المطلوب كما أنهم يتغيبون كما ذكرنا سابقا بشكل كبير عن المحاضرات. أما الصعوبات الأخرى فهناك عدم توفر بعض المراجع في المكتبة وهذه مشكلة يعاني منها الأساتذة والطلبة. كما أن ضياع بعض الأسابيع بسبب الإضرابات وغياب بعض الأساتذة لحضور ملتقيات يعرقل عملية استمرارية السلسلة المعرفية لدى الطالب وتُحدث قطيعة، فإعادة الربط من جديد تكون صعبة. ويضاف إلى تلك الصعوبات ضعف شبكة الأنترنت التي يمكن أن توفر مراجع رقمية ومقالات وبحوث في مجلات علمية، فهذا الضعف في الشبكة يعيق عملية تحميل ما يحتاج إليه الطالب من المواقع الإلكترونية من كتب ومراجع.

وبالتالي فإن هذه الصعوبات المذكورة تجعل عملية تحقيق أهداف (ل.م.د) غير ممكنة، بل هذه إحدى مؤشرات فشل هذا النظام.

جـ – تلقي الطالب مساعدة من الأستاذ الوصي.

الجدول رقم (37) توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي وتلقي مساعدة من طرف الأستاذ الوصي.

تلقي المساعدة / المستوى الدراسي	نعم	النسبة المئوية%	لا	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
أولى ليسانس	11	%3,97	40	%14,44	51	%18,41
ثانية ليسانس	17	%6,14	26	%9,38	43	%15,52
ثالثة ليسانس	24	%08.66	30	%10,83	54	%19,49
أولى ماستر	41	%14,80	25	%9,025	66	%23,83
ثانية ماستر	51	%18,41	12	%4,33	63	%22,74
المجموع	144	%51,98	133	%48,01	277	%100

في الجدول رقم (37) تكاد تتساوى نسبة الذين أجابوا بأنهم يتلقون المساعدة من الأستاذ الوصي والذين لا يتلقون إلا أن الغلبة نسبيا تعود إلى الذين يقرون بتلقي المساعدة إلا أن المسألة تحتاج إلى توضيح، فالذين تُخصص لهم الكلية من الطلبة هم طلبة السنة الأولى فقط. أما طلبة السنة الثانية فما فوق فكان ردهم على أساس تلقيهم المساعدة من عدمه في السنة الأولى.

فلقد خصص كل قسم من قسمي الكلية ثلاثة أساتذة أوصياء أي بمجموع ستة أساتذة أوصياء لعدد طلبة السنة الأولى والذي يصل إلى 125 طالبا في قسم العلوم الاجتماعية

و66 طالبا في قسم العلوم الانسانية أي 06 أوصياء لـ 256 طالب مما يعادل 43 طالبا تقريبا لكل أستاذ وصي.

لذلك نجد في الجدول رقم (37) أن من عينة طلبة السنة الأولى التي تساوي 18,41% من العينة الإجمالية فإن 3,97% منهم يقرون بأنهم يتلقون مساعدة من الأستاذ الوصي وهم 11 طالبا من العينة ويعادل في المجتمع الكلي للسنة الأولى 55 طالبا مقابل 201 لا يتلقون مساعدة أي بنسبة 14,44 % من العينة الاجمالية للطلبة وبالنسبة لعينة طلبة السنة الأولى فهم 40 طالبا من مجموع 51 طالبا. فالمقارنة داخل السنة الأولى نفسها تبين انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي، والذي يعول عليه نظام (ل.م.د) بشكل كبير في مساعدة وتوجيه ومتابعة الطالب منذ دخوله إلى الجامعة. فهذه أيضا علامة من علامات عجز هذا النظام. لأن من المفروض أن يعمل الأستاذ الوصي أو يساهم في تحسين نوعية التكوين لدى الطلبة.

فالأستاذ الوصي مكلف لأنه يتقضى أجرا بساعات إضافية على عمله، فحتى لو أجتهد في تقديم كل ما يستطيعه للطالب فلن يتمكن من ذلك نظرا لقلة عدد الأساتذة الأوصياء مقابل عدد الطلبة. والمعروف في فلسفة (ل.م.د) أن الوصاية (Tutorat)الهدف منها تحسين نوعية تكوين الطالب وقدراته.

الجدول رقم (38) توزيع الطلبة حسب مواجهة صعوبات في استيعاب الدروس وتلقي مساعدة من الأستاذ الوصي.

تلقي مساعدة / مواجهة صعوبات	نعم	لا	المجموع
نعم	104	111	215
لا	40	22	62
المجموع	144	133	277

يوضح الجدول رقم (38) بصفة عامة أن عدد الطلبة الذين يواجهون صعوبات في استيعاب الدروس هو 215، أما الذين يتلقون مساعدة فعددهم 144 وذلك من عدد أفراد العينة الذي يبلغ 277. إلا أن عند المقارنة بين الذين أجابوا ب "نعم" أو "لا" نستنتج أن هناك من يواجه صعوبات ويتلقى مساعدة عددهم 104، والعكس من لا يواجه صعوبات ويتلقى مساعدة عددهم 40 وهناك من لا يواجه صعوبات ولا يتلقى مساعدة من الأستاذ الوصي وعددهم 22. لذلك لو ربطنا عدد الذين لا يتلقون مسعدة نجد أن عددهم 133 مقابل الذين يواجهون صعوبات وهو 111 وهو عدد يسا وي الذين يواجهون صعوبات بالرغم من تلقيهم مساعدة، فالمسألة إذن سيان سواء تلقى الطالب المساعدة أو لم يتلقاها فالصعوبات موجودة على كل حال. وهذا يعني أن دور الأستاذ الوصي لاجدوى منه أو أن به خلل بحيث لايساهم في تحسين مستوى الطلبة التكويني وهذا انعكاس سلبي على نظام (ل.م.د).

الجدول (39) توزيع الطلبة حسب حضور الندوات وتلقي مساعدة من الأستاذ الوصي.

تلقي مساعدة / حضور ندوات	نعم	لا	المجموع
نعم	49	28	77
لا	95	105	200
المجموع	144	133	277

يظهر من خلال رقم (39) أن عدد الذين يحضرون الندوات العلمية قليل وهو 77 مقابل الذين لا يحضرون وهو 200 طالبا. حيث أن الذين لا يحضرون ولا يتلقون مساعدة من الأستاذ الوصي عددهم 105 والذين لا يحضرون ويتلقون مساعدة فعددهم 95، فنجد إذن عملية تلقي مساعدة أم لا لا تزيد ولا تنقص من عملية حضور الندوات. فحضور الندوات كما هو معروف يسهم في اثراء الرصيد المعرفي لدى الطلبة وتحسين مستواهم. أما عدم الحضور فيعد خللا في العملية التكوينية .

الجدول رقم (40) توزيع الطلبة حسب اعتقادهم إذا كان نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل وتلقيهم مساعدة من الأستاذ الوصي.

الإيصال إلى عالم الشغل / تلقي مساعدة	نعم	لا	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	37	107	144	51.99
لا	33	100	133	48.01
المجموع	70	207	277	100
النسبة المئوية%	25.27	74.73	100	

يبين الجدول رقم (40) أن 207 طالبا يعتقدون أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل مقابل 70 الذين يعتقدون أنه يوصل إلى عالم الشغل. ومن أولئك الذين يعتقدون بأنه لا يوصل إلى عالم الشغل هناك 107 يتلقون مساعدة من الأستاذ الوصي مقابل 100 لا يتلقون مساعدة. فهذا الاعتقاد إذا موجود لدى الطلبة سواء تلقى مساعدة أم لم يتلقاها، حيث لا يتوفر أي مؤشر يدل على ذلك. وحتى الذين يعتقدون أنه يوصل إلى عالم الشغل فلا يوجد تأثير للأستاذ الوصي، أي أنه في كل الأحوال ليس للأستاذ الوصي دور يذكر في هذا المجال كما في غيره من المجالات السابق ذكرها.

د – حضور الطلبة للندوات والملتقيات.

الجدول رقم (41): توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي وحضور الندوات والملتقيات العلمية

الحضور / المستوى الدراسي	نعم	النسبة المئوية%	لا	النسبة المئوية%	المجموع
سنة أولى ليسانس	12	%04.33	39	%14.08	51
سنة ثانية ليسانس	17	%06.14	26	%09.39	43
سنة ثالثة ليسانس	05	%01.81	49	%17.69	54
سنة أولى ماستر	19	%06.86	47	%16.97	66
سنة ثانية ماستر	24	%08.66	39	%14.08	63
المجموع	77	%27.80	200	%72.90	277
النسبة المئوية%	%27,80		%72,20		%100

يبين الجدول رقم (41) أن أغلبية الطلبة لا يحضرون الندوات ولا الملتقيات العلمية نهائيا وذلك بنسبة 72,20% وعند المقارنة داخل كل مستوى دراسي نجد أن النسبة تكون عالية خصوصا في السنة الثالثة ليسانس بنسبة 17.69%، والأولى ماستر بنسبة 16.97% فهذا الوضع يفسر ويؤكد مسائل ذكرناها عن الطلبة وعملهم الشخصي وحضورهم المحاضرات، وبالتالي فنوعية التعليم تتضح أكثر من خلال مؤشرات كهذه، وكذلك غياب الرغبة في التعليم والحافز.

الجدول رقم (42) أسباب عدم حضور الطلبة للندوات.

السبب	التكرار	النسبة المئوية%
عدم توفر الوقت	71	%26,49
عدم توفر الاعلان الكاف عنها	104	%38,81
عدم تشجيع الأساتذة على حضورها	33	%12,31
تنظيمها في أوقات الدراسة	60	%22,39,
المجموع	268	%100

يوضح الجدول وقم (42) أن أكبر سبب يمنع الطلبة من حضور الندوات هو عدم توفر الإعلان الكاف عنها، وهناك من يرى أنه لا يوجد وقت ثم أنها تنظم في أوقات الدراسة. وفي الحقيقة لما نقارن بين هذه الأسباب و النتائج التي توصلنا إليها من خلال الجداول السابقة نجد أنها ليست الأسباب الحقيقية وأن السبب في عدم وجود الرغبة في التعلم والاجتهاد من أجل كسب المعرفة. إذا فهذه أسباب يدعيها الطلاب فقط.

الجدول رقم (43) توزيع الطلبة حسب مواجهة الصعوبات في الاستيعاب وحضور الندوات العلمية.

وجود صعوبات / حضور ندوات	نعم	لا	المجموع
نعم	60	17	77
لا	155	45	200
المجموع	215	62	277

يوضح الجدول رقم (43) العلاقة بين حضور الندوات ومواجهة الصعوبات في استيعاب الدروس، حيث تبين الأرقام أن العدد يكبر فكلما لم يلتقي متغير المعانات من الصعوبات وعدم حضور الندوات، فنجد من بين ال 215 الذين يعانون صعوبات استيعاب الدروس

155 منهم لا يحضرون الندوات العلمية ويضاف إليهم 45 لايجدون صعوبات في الاستيعاب. وبالتالي الظاهرة عامة أي الطلبة في كل الأحوال لايحضرون الندوات كما قلنا سواء يستوعبون الدروس أو لا يستوعبون متفوقين أو غير متفوقين، وهذه طبيعة نوعية التكوين القائم في الجامعة الذ لا يحفز على الاقبال على العلم والمعرفة. وهكذا نوع من الطلبة لا يمكن أن يعول عليهم نظام (ل.م.د) لتحقيق أهدافه.

هـ – وضوح مجال الشغل للطالب بعد التخرج.

الجدول رقم (44) : توزيع الطلبة حسب المستوى واعتقادهم بأن نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل.

الاجابة / المستوى الدراسي	نعم	النسبة المئوية%	لا	النسبة المئوية%	المجموع
أولى ليسانس	21	%07.58	30	%10.83	51
ثانية ليسانس	18	%06.50	25	%09.03	43
ثالثة ليسانس	05	%01.81	49	%17.69	54
أولى ماستر	12	%04.33	54	%19.49	66
ثانية ماستر	14	%05.05	49	%17.69	63
المجموع	70	25,27%	207	%74,73	277

يوضح الجدول رقم (44) أن نسبة 74,73% من الطلبة لا يعتقدون بأن نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل. وعند متابعة هذه النسبة حسب المستويات الدراسية نجد أنها تصل إلى 17.69 % لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس، وهي سنة التخرج حيث من المفروض أن يلتحق المتخرج بعالم الشغل. كما أن هذا الاعتقاد بعدم ايصال نظام (ل.م.د) للطلاب إلى عالم الشغل يعتبر عاليا حتى لدى طلبة الماستر بما فيهم الأولى بنسبة 19.49% والثانية

بنسبة17.69%. وكذلك الحال بالنسبة لطلبة السنة الأولى والثانية ليسانس ولكن بنسب أقل مقارنة بغيرها من المستويات.

وبالتالي فهذا الاعتقاد يخلق عدم الرغبة في التعليم لدى الطلبة وعدم الاجتهاد وتحسين المستوى، لأنه لا فائدة من ذلك ففي النهاية سيصلون إلى عالم البطالة وليس لعالم الشغل، مما يخلق تذمر عام لديهم تجاه نظام (ل.م.د) وسوق العمل اللذان لا ينسقان معا.

الجدول رقم (45) أسباب اعتقاد بعض الطلبة بأن نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل.

السبب	التكرار	النسبة المئوية%
الولوج إلى عالم الشغل بسرعة يقصر مدة الدراسة.	28	%40
نظام (ل.م.د) معترف به.	42	%60
المجموع.	70	%100

نجد في الجدول رقم (45) الأسباب التي أثارها الطلبة في الاجابة على سؤال مفتوح عن أسباب اعتقادهم أن نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل. حيث عبروا على أن شهادة الليسانس (ل.م.د) أصبح معترف بها وبالتالي يعتقدون أن هذا السبب كاف للولوج إلى عالم الشغل. كما عبرت نسبة أخرى من الطلبة على أن مدة الدراسة التي أُختصرت إلى ثلاث سنوات مدة قصيرة يصل من خلالها الطالب إلى سوق العمل بسرعة.

فهذه الأسباب التي يعتقد بها هؤلاء الطلبة تكون صحيحة في حالة توفر مناصب عمل كافية في عالم الشغل. كما أن هذا التصور متوفر في المجال النظري لنظام (ل.م.د)، الذي ادعى المروجون له أنه يوفر مناصب شغل للخرجين في فترة وجيزة أي خلال ثلاث سنوات، ولكن عند الممارسة سوف نجد على أرض الواقع العكس تماما.

الجدول رقم (46): أسباب اعتقاد بعض الطلبة بأن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل.

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية%
شهادة الليسانس غير كافية للعمل فلابد من الماستر	28	%13,58
إكتظاظ سوق العمل	35	%16,91
غير معترف بشهادة (ل.م.د) .	52	%25,12
عدم التنسيق بين الجامعة وسوق العمل.	58	%28,02
قلة مجالات العمل في التخصص.	34	%16,42
المجموع.	207	%100

أما في الجدول رقم (46) فنجد الاشارة إلى الأسباب التي قدمها الطلبة لاعتقادهم بأن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل، ولقد ذكر الطلب خمسة أسباب وكان أكثر سبب أشار إليه الطلبة هو عدم التنسيق بين الجامعة وسوق العمل. ويعتبر هذا السبب من بين أهداف نظام (ل.م.د). كما يعتقد بعض الطلبة أن الشهادة غير معترف بها لذلك لا يتم توظيفهم، هذا إلى جانب اعتقادهم أن السبب أيضا يعود لاكتظاظ سوق العمل وزيادة عدد الخرجين بوتيرة أسرع من خلق مناصب الشغل. كما أن التخصص الذي يتبعونه غير مطلوب في عالم الشغل. ويعتبر هذا السبب من العوامل التي تقف وراء عدم رغبة الطلبة في الاجتهاد في التعليم وعدم الحضور في المحاضرات والندوات...لذلك فبعد التحصل على الليسانس يكتشف المتخرج أنها غير كافية فلابد من المواصلة إلى الماستر. وبالتالي فهذه بعض الأسباب التي تفند مزاعم الـ (ل.م.د) من حيث ربط الجامعة بمحيطها السوسيواقتصادي وأنه يوفر الوقت على الطالب والجامعة من أجل التخرج. كما أن المشاكل التي كانت تعاني منها الجامعة في ظل النظام الكلاسيكي لم يقض عليها نظام (ل.م.د) بل بقيت وعلى العكس خلقت مشاكل أخرى متعلقة بمدة الدراسة المختصرة إلى ثلاث سنوات والتي أصبحت تنتج أعداد أكبر من الخرجين في مدة أقصر بالرغم من تسجيل أعداد كبيرة

من الطلبة في الماستر، وهكذا أصبحت الجامعة مكتظة والمطالبون بالعمل من الخرجين في زيادة مطردة.

الجدول رقم (47) توزيع الطلبة الذين يعتقدون أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل حسب الأسباب و المستوى الدراسي.

المستوى / الأسباب	أولى ليسانس	ثانية ليسانس	ثالثة ليسانس	أولى ماستر	ثانية ماستر	المجموع	النسبة المئوية%
شهادة الليسانس غير كافية للعمل لابد من الماستر	04	02	11	08	03	28	13.58
اكتظاظ سوق العمل	09	04	11	07	04	35	16.91
شهادة (ل.م.د) غير معترف بها	08	11	07	16	10	52	25.12
عدم التنسيق بين الجامعة وسوق العمل	02	05	13	15	23	58	28.02
قلة مجالات العمل في التخصص	07	03	07	08	09	34	16.42
المجموع	30	25	49	54	49	207	100

يربط الجدول رقم (47) بين المستوى التعليمي للطلبة الذين يعتقدون أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل وأسباب ذلك. ويبين لنا من خلال ذلك أن أكبر تكرار يتمثل في السبب "عدم التنسيق بين الجامعة وسوق العمل"، حيث أن أكبر عدد من الطلبة الذين أرجعوا عدم ايصال (ل.م.د) لعالم الشغل هم طلبة السنة الثانية ماستر(23 طالبا) يليهم تنازليا طلبة السنة أولى ماستر ثم الثالثة ليسانس فالثانية وصولا إلى الأولى.

أما السبب الثاني في الترتيب حسب العدد "شهادة (ل.م.د) غير معترف بها" فنجد أن الأرقام تكاد تكون متساوية، حيث أن في فترة تطبيق استمارة هذا البحث كان هناك جدل كبير حول معادلة شهادة (ل.م.د) بالشهادة الكلاسيكية وموقف الوظيف العمومي من ذلك كله. ولقد شكل كل ذلك قلق لدى الطلبة حول الاعتراف بشهاداتهم، فإذا كان (ل.م.د) تم وضعه أساسا بهدف الاعتراف الدولي بالشهادات أو توحيد الشهادات إلا أن ما حصل على المستوى الداخلي هو عدم الاعتراف بها من الوظيف العمومين وهذا يعكس حقيقة عدم

التنسيق بين الجهات المعنية عند تطبيق هذا النظام الذي شابه غموض شديد منذ البداية في كل جوانبه.

ويأتي في الترتيب الثالث سبب "اكتظاظ سوق العمل" وهذا شيء ظاهر وجلي على أرض الواقع من خلال البطالة بين خريجي الجامعة، مما خلق لديهم ارتياب بخصوص مستقبلهم بعد التخرج. أما السبب الرابع حسب الترتيب من الأكثر انتشارا إلى الأقل فهو "قلة مجالات العمل في التخصص"، فلا يوجد منافذ عمل كافية سواء للخرجين السابقين أو بالنسبة لهم. والسب هو غياب التنسيق بين الجامعة وسوق العمل كما سبق ذكره في السبب الأول.

وعلى هذا المنوال يأتي السبب الخامس "شهادة الليسانس غير كافية فلابد من الماستر" والناتج عن كل الأسباب السابقة، حيث يتجه أو يسعى كل طالب من أجل الاستمرار في الدراسة لأكبر فترة ممكنة، فمن جهة الاستفادة من الحصول على شهادة الماستر ومن جهة أخرى تجنب شبح البطالة الذي ينتظره خارج أسوار الجامعة، مع الأمل أن الأمور وأحوال سوق العمل ستتحسن عند حصوله على الماستر. وبهذا يمكن القول أن العملية ليست عملية تعلم وتحسين مستوى بالنسبة للطالب في ظل تلك الظروف بل ما ينتظره بعد التخرج. وفي المقابل أو مايساعد على عرقلة الأهداف التي سطرها (ل.م.د) حيث يتم قبول كل الملفات التي تقدم للتسجيل بالماستر على مستوى الكلية مهما كان المعدل المتحصل عليه في الليسانس، ولا إذا ما دخل الطالب دورة استدراكية أي باختصار لاتطبق الشروط المطلوبة للالتحاق بالماستر.

فهذه الأسباب مجتمعة شكلت هاجسا كبيرا لدى الطلبة عند التفكير بمصيرهم بعد التخرج، ومن المحتمل أن تكون هذه من بين الأسباب التي تجعل الطلبة لا يقبلون على التعليم بحماس ورغبة في التعلم، فغياب الحافز يجعلهم لا يحضرون المحاضرات المقررة فما

بالك بالندوات والمحاضرات العامة، فالذي يحضر الأعمال الموجهة يكون لأن الأستاذ يسجل الحضور والغياب، ويستمر على هذا الشكل لأنه مرغم لا بديل له. ويشكل كل هذا سببا إضافيا لأسباب ضعف نوعية التكوين، لأنه لا يرغب في بذل أي جهد فردي إلا بالإكراه، فلا مجال هنا للحديث عن العمل الشخصي للطالب ولا المراقبة المستمرة له. فإذا تضاف هذه الأمور إلى الاختلالات السابقة التي تعرقل سير وتطبيق نظام (ل.م.د).

الجدول رقم (48): توزيع الطلبة حسب مجال الشغل المتوقع بعد التخرج.

مجال الشغل المتوقع	التكرار	النسبة المئوية%
الادارة	118	%42,60
التعليم	101	%36,46
الأمن	08	%02,89
صحافة	07	%02,53
أخصائي اجتماعي	05	%01,80
أرطوفونيا	04	%01,44
أعمال حرة	06	%02,17
غير محدد	28	%10,11
المجموع	277	%100

يتضح من الجدول رقم (48) أن الطلبة بصفة عامة يُجمعون على أن مجالات الشغل التي يتوقعون العمل بها تنحصر في الادارة والتعليم وذلك بنسبة 42,60% و36,46% على التوالي. وهذا يفسر أن الطلبة يعتقدون بشكل عام أن المجالان هما الواحدان اللذان تتوفر فيهما فرص مناصب الشغل.

أما المجالات الأخرى المشار إليها بنسب ضعيفة وذلك بين 02,89% للأمن و02,53% للصحافة و02,17% أعمال حرة و01,80% أخصائي اجتماعي و01,44% أرطوفونيا، وكل هؤلاء إما أنهم أصلا يعملون بهذه المجالات أو أنهم ضامنون بطرقهم هذه المناصب بعد التخرج. أما النسبة المتبقية فالمجال عندها غير واضح وغير محدد وذلك بنسبة 10,11%. وهذا كله يؤكد أنه بسبب عدم ربط الجامعة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي خصوصا مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، فلا توجد عقود عمل تضمن للمتخرجين مناصب عمل.

الجدول رقم (49) توزيع الطلبة حسب مجال الشغل المتوقع بعد التخرج والمستوى الدراسي.

المستوى مجال الشغل	أولى ليسانس	ثانية ليسانس	ثالثة ليسانس	أولى ماستر	ثانية ماستر	المجموع	النسبة المئوية%
الادارة	18	21	34	24	21	118	42.60
التعليم	20	13	06	24	38	101	36.46
الأمن	05	02			01	08	02.89
الصحافة		01		06		07	02.53
اخصائي اجتماعي		01		01	03	05	01.80
أرطوفونيا	04					04	01.44
أعمال حرة			04	02		06	02.17
غير محدد	04	05	10	09		28	10.11
المجموع	51	43	54	66	63	277	100
النسبة المئوية	18.41	15.52	19.50	23.83	22.74	100	

يحاول الجدول رقم(49) السابق أن يبين إذا كان هناك فرق بين الطلبة فيما يتوقعونه من مجال شغل بعد التخرج وذلك حسب المستوى الدراسي، أي هل للمستوى الدراسي دور في

الاختيار. فكما ذكرنا سالفا في الجدول رقم (48) فإن التوقعات تنحصر بين الادارة والتعليم بنسب عالية ومتقاربة مقارنة بالمهن الأخرى، حيث تمثل نسبتيهما مجتمعتين 79.06% أما باقي النسب فتوزع بالتساوي بين المهن المتبقية بـ 10.83%، أما ال 10.11% فهي غير محددة. فهذه هي المهن التي يتوقع الطلبة بكل مستوياتهم الاشتغال بها بعد التخرج إذا كان هناك مجال توظيف. وكما هو مبين في الجدول فليس هناك فرق يذكر في التوقع بين المستويات، ذلك لأن الرؤية بالنسبة لجميع الطلبة غير واضحة لما بعد التخرج. هذا، لأنه لايوجد تنسيق بين الجامعة ومحيطه السوسيو اقتصادي من شأنه أن يجعل الطالب على علم بمجال شغله عند التخرج بل ويمكنه من معرفة حتى الجهة أو اسم المؤسسة التي سيشتغل فيها بعد تخرجه مباشرة. وهذا أيضا عامل من العوامل التي تقضي على رغبة الطالب في العمل بجد في مسيرته التعليمية من أجل الرقي لمستوى ونوعية تكوينه، وبالتالي خلل أخر يعرقل مسار نظام (ل.م.د).

الجدول رقم (50) توزيع الطلبة حسب التخصص ومجال الشغل المتوقع بعد التخرج.

مجال الشغل / التخصص	الادارة	التعليم	الأمن	صحافة	اخصائي اجتماعي	أرطوفونيا	أعمال حرة	غير محدد	المجموع
علوم اجتماعية	10	09	02			02	01	02	26
علم اجتماع عام	01	05						02	08
علم اجتماع تنظيم وعمل	37	22	02	01	02		03	04	71
علم اجتماع اتصال	07	01		04				04	16
فلسفة	03	06		01	01			02	13
تاريخ الفلسفة وتعلمياتها	06	09						03	18
علوم انسانية	09	09	03			02		02	25
تاريخ عام	25	06	01				02	03	37
تاريخ المغرب الأوسط	10	11		01				04	26

تاريخ الجزائر	08	18			02				28
علم الآثار	02	05						02	09
المجموع	118	101	08	07	05	04	06	28	277

يؤكد الجدول رقم (50) أن مجال الشغل الذي يتوقعه أغلب الطلبة بمختلف التخصصات، هو نفسه لا نكاد نجد اختلاف فالكل منكب على التعليم والادارة حتى المتخصصين في الأثار وعلم اجتماع التنظيم والعمل وعلم اجتماع الاتصال. وذلك لأن هذا هو المجال الذي يعرفونه وفي نفس الوقت هو المتوفر في المنطقة نظرا لطبيعتها، فهي ليست صناعية وليس بها مؤسسات بالقدر الذي يمكن أن يمتص اليد العاملة والخرجين الجامعيين. وهذا يقودنا إلى القول أن مسألة فتح كليات وأقسام وتخصصات ليست محسوبة ولا علاقة لها بمتطلبات المنطقة، ما يعني أن نظام (ل.م.د) في حالة كهذه لن يؤتي الثمار التي يتوقعها والأهداف التي سطرها خصوصا في مجال ربط الجامعة بسوق العمل وبالمحيط السوسيو– اقتصادي التابعة له. فهذه التخصصات عموما ليست مطلوبة والمطلوب منها لا يحتاج إلى فتح كلية لتغطية حاجاتها، وحتى بالنسبة للتعليم فإنه بعد فتح على مستوى الجامعة للمدرسة الوطنية العليا للأساتذة، لم يعد هناك حاجة للكليات الأخرى، أما بالنسبة للادارة فهناك كلية الاقتصاد والادارة وبالتالي فخريجو كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لم يعد هناك حاجة إليهم.

و _ تحليل معطيات المقابلة الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

وبعد فرز الاجابات الخاصة بالمقابلة توصل الباحث إلى ما يلي:

بخصوص السؤال الأول: ما رأيك في ظاهرة تغيب الطلبة عن المحاضرات بكثرة؟

_ بسبب عدم تسجيل الغيابات.

_ الاحساس بالملل بسبب طريقة القاء المحاضرات وعدم الاستيعاب خصوصا من الأساتذة المتعاونين من حملة الماستر.

_ النجاح بالحضور أو عدمه هو نفسه.

_ الاكتفاء بتصوير المحاضرات.

_ التعب من كثر الحصص اليومية.

_ الكثير من الطلبة موظفون و متزوجون لا يحضرون المحاضرات.

_ حتى الذي يغيب عن حصص الأعمال الموجهة لا يتم اقصاؤه.

أما السؤال الثاني: لماذا نجد اجماع لدى الطلبة على عدم الحضور في بداية العام الجامعي للدراسة في التاريخ المحدد لها، والتوقف عنها بأسبوع قبل الامتحانات وأسبوع بعدها؟

_ احتياط للتقليل من عدد المحاضرات لتسهيل المراجعة للامتحان.

_ معظم الطلبة يسسكنون في الحي الجامعي والحياة فيه صعبة من حيث الاعاشة والنظافة فهذا اجراء للتقليل من مدة التواجد به.

وعن السؤال الثالث: يشتكي الأساتذة من قلة مشاركة الطلبة في النقاش وضعف مستوى البحوث التي يقدمونها في حصص الأعمال الموجهة من حيث اللغة والمضمون والالقاء. فما رأيك؟

_ مطلوب بحث في كل مقياس وليس هناك وقت كاف بين الدراسة والبحوث.

_ يقترح أساتذة عناوين صعبة لا نجد مراجع خاصة بها في المكتبة.

_ لا نناقش لأننا لا نفهم شيئا مما يقدمه الطلبة.

في السؤال الرابع: ما رأيك في حالات الغش التي تكتشف في الامتحانات على مستوى الكلية؟

_ تعود بعض الطلبة على ذلك منذ التعليم قبل الجامعي، وكان نافعا للنجاح وبالتالي أصبح وسيلة فعالة.

_ ظروف الامتحان من حيث حراسة بعض الاساتذة تسهل الغش.

_ حصول طلبة على نقاط عالية بالغش، مثل دافعا للأخرين له، خصوصا أن الحالات المكتشفة لا يتخذ معها أي اجراء رادع، ويسخر الذي يغش من الذي لا يغش عند الاعلان عن نتائج الامتحانات.

ز – تعليق على معطيات الفرضية الجزئية الثانية:

اتضح لنا من خلال عرض الجداول السابقة والخاصة بمعطيات الفرضية الجزئية الثانية، ومن التعليق عليها تبين لنا أن هناك اختلالات منها ما هو واضح ورئيسي ومنها ماهو ثانوي وتأثيره أقل من الأولى إلا انه في ظل ظروف وجودها تصبح ذات تأثير ملفت للنظر. فهي اختلالات تعيق نظام (ل.م.د) عن تحقيق أهدافه المنشودة في التكوين النوعي.

تلك العراقيل التي تظهر من خلال عدد من المؤشرات المتمثلة في ، مدى اعطاء الطالب فرصة للنقاش داخل قاعة الدرس ومدى استيعابه للدوروس التي يتلقاها، ومدى مساعدة الأستاذ الوصي للطلبة وكذلك حضور الطالب للندوات والملتقيات العلمية ثم توقعات الطالب لمجالات العمل بعد التخرج.

وبينت الأرقام أن نصف عدد عينة الطلبة تقريبا يقرون أنه لا تتاح لهم فرص للنقاش وذلك لأسباب متعددة بدءا من كبر حجم عدد الطلبة، وعدم اقبالهم الطلبة أنفسهم على النقاش عموما. كما أنهم لا يستوعبون الدروس وذلك في كل مستويات الليسانس والماستر. وترجع الأغلبية الأسباب إلى عدة عوامل، مثل أساليب التعليم المستعملة وعدم توفر المراجع الكافية في التخصص، الاضرابات وتوقف الدراسة... غياب الأساتذة بسبب الندوات أو الملتقيات والتربصات.

يضاف إلى ماسبق الانعدام شبه الكلي لدور الأستاذ الوصي الذي يعول عليه نظام (ل.م.د) بشكل كبير في مساعدة وتوجيه ومتابعة الطالب منذ دخوله إلى الجامعة. وهذا خلل آخر يضاف إلى سابقيه، نظرا لأن الأستاذ الوصي يتحمل عبئا أخر إلى جانب عدد المقاييس التي يدرسها وعدد الطلبة والاشراف على عدد كبير من بحوث التخرج... فلن يستطيع في هذه الحالة أن يحقق الهدف المرجو منه حتى وإن حاول مساعدة الطلبة.

أما عن حضور الطلبة للندوات والملتقيات العلمية فهو ضعيف حيث أنه من أصل 277 طالب أفراد العينة 200 منهم أقروا أنهم لا يحضرون. كما يرى الطلبة أيضا أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل وذلك بعدد وصل إلى 207 من 277. وكل هذه عوامل مجتمعة لا تشجع الطلبة على التعليم وبذل الجهد اللازم لتحصيله.

وجاءت معطيات المقابلة لتؤكد المعطيات التي تم جمعها من الاستمارة، بل وفسرت وبررت بعض الاجابات خصوصا تلك المتعلقة بالحضور والمناقشة وأسابيع التدريس، وهذا دعم لمعطيات الفرضية الجزئية الأولى والثانية.

* **خلاصة الفصل:**

من خلال ما سبق عرضه وتحليله من بيانات ميدانية يمكننا القول أنه فعلا هناك اختلالات تعرقل الأستاذ في الأداء والطلبة في التكوين، مما يقود إلى ضعف مستوى الأداء ونوعية التكوين المطلوبة في نظام (ل.م.د)، واتضح ذلك من خلال اجابات المبحوقين على أسئلة الاستمارة.

ولقد تبين لدى الأساتذة الأتي:

_ بالنسبة لكبر عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ ترهقه وتشتته مما ينعكس على أدائه وعلى جودة التدريس لديه، وعلى تفرغه للبحث.

_ وأن الوسائل المستخدمة في التدريس تتمحور في السبورة وما تتميز به من بطء في الانجاز.

_ عدد الطلبة الذين يتم تدريسهم من طرف الأستاذ نظرا لكبره يشكل عبئا ثقيلا على الأداء.

_ كما تشكل قلة عدد الأسابيع التي يتم تدريسها فعلا عائقا آخر لنظام (ل.م.د) الذي حددها بين 12 و15 أسبوعا مما يؤثر على الأداء والتكوين، وذلك من حيث اكمال البرامج وكذلك انهاء بحوث التخرج.

_ فهذه العوامل أصبحت تؤثر إحداها في الأخرى بشكل واضح حيث مثلا، التأثير على المشاركة في الملتقيات التي تعتبر ضرورية للأستاذ من أجل التحسن والارتقاء، إلا أنها في ظل ظروف كهذه أصبحت تؤثر على أدائه نظرا لضيق الوقت وكثرة المقاييس وعدد الطلبة في التدريس والإشراف.

_ والنتيجة أن الشهادة التي يتحصل عليها الطالب في تخصصه في خضم هذه الاختلالات جعل الأساتذة يصنفونها بين المتوسط وتحت المتوسط في الغالب. وبالتالي فهكذا طالب لا يمكن أن يتنافس سواءمحليا أو خارجيا من خلال معيار الجودة والكفاءة.

يضاف إلى ذلك عدم وجود شريك اقتصادي أو عقود مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية جعل الطالب لايبالي كما تبين ذلك من خلال اجابات الطلبة.

الفصل السابع

مناقشة النتائج العامة للدراسة

- **تمهيد.**

أولا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

1 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية اللأولى.

1 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية.

2 – نتائج المقابلة.

ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء النظريات.

ثالثا: مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

رابعا: توصيات ومقترحات.

- **خلاصة.**

- **تمهيد:**

تكمن أهمية الدراسات الميدانية في مدى مساهمة هذه الأخيرة في بلورة نتائج علمية وعملية تمكن من حل كثير من المشاكل الاجتماعية، فالفائدة التطبيقية للدراسات الاجتماعية الميدانية هي أفكار ترسخ في ذهن الباحث وينتظرها المجتمع في شكل برامج ومقترحات علمية، إن المعنى الحقيقي للنتائج العلمية التي يتوصل إليها الباحث لا بد أن يتم مناقشتها على ضوء ما تبناه هذا الأخير من فرضيات ونظريات ودراسات سابقة، والتي من خلال ربطها بنتائج البحث تشكل للباحث دعما علميا وعمليا لما تم التوصل إليه من نتائج بشكل صريح والمرتبطة دوما بالهداف التي سيطرت منذ البداية للسعي لبلوغها وتحقيقها.

أولا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

ـ الفرضية العامة: "هناك اختلالات داخل الجامعة تؤثر على نظام (ل.م.د) في تحقيق التكوين النوعي الذي يهدف إليه."

المتتبع لمراحل البحث وخطواته الميدانية يتبين له أننا عمدنا لمعالجة هذه الفرضية العامة وضع فروض جزئية تمكننا من التحليل الجزئي لما تم طرحه في الفرضية العامة، فاختبار هذه الفرضية جاء كنتيجة لاختبار صحة الفرضيات الجزئية المنبثقة منه وكانت النتائج كالتالي:

1 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

-(تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة على أدائه وعلى تحقيق نظام (ل.م.د) للتكوين النوعي الطي يهدف إليه).

من خلال دراسة ردود الأساتذة على أسئلة الإستمارة توصلنا إلى مجموعة من الشواهد الميدانية بينت صحة هذه الفرضية حيث نجد ما يلي:

فيما يتعلق بالمعطيات الشخصية للأساتذة، يوضح الجدول رقم (9) بخصوص الأقدمية في العمل، فإن أغلبيتهم لا تتوفر لديهم الخبرة الكافية وذلك بنسبة41.17% وهذا لا يسمح لهم بأداء وظائفهم على أكمل وجه في ظل المتغيرات الجديدة. وهذا يعيق الأداء نظرا لأنهم حريجين جدد ليست لديهم الحنكة الكافية لتحقيق مطالب وأهداف نظام (ل.م.د).

ونجد في الجدول رقم (8) والجدول رقم(10) أن أغلبية الأساتذة هم من صنف أستاذ مساعد (ب) و(أ) وذلك بنسبة 83.02%، وهذا يعني أن هناك عجز في مصاف الأساتذة المحاضرين فما فوق وبالتالي خلل في مجال التأطير يؤثر سلبا على الأداء العام للأساتذة. أما الجدول رقم (11) يبين خللا آخر ويتمثل في أولئك الأساتذة الذين كانوا يدرسون في ظل

النظام الكلاسيكي وتحولوا مباشرة إلى (ل.م.د) دون تهيئتهم لذلك، وبالتالي لا يمكن أن يتخلوا عن الأسلوب القديم بين عشية وضحاها والدخول في الجديد بسهولة، وفي هذه الحالة يكون (ل.م.د) غائبا ضمنيا.

وتتضح مؤشرات الفرضية الأولى أيضا من خلال عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ، وكما جاء في الجدول رقم (14) فإن هناك حالات كان من الممكن يتجاوز عدد المواد التي يدرسها الأستاذ الخمس مواد لو لا الاستعانة بمتعاونين من خارج الكلية ومنهم حملة الماستر والليسانس، وهذا بطبيعة الحال له تأثير مباشر على نوعية التكوين. بالاضافة إلى ذلك فإن العدد الأكبر من المقاييس يتحمله الأساتذة الأقل رتبة والأقل خبرة، مما يخلق خللا قويا، لأن عدد مقاييس زيادة يعني عدم تركيز كفاية وتشتت وإرهاق مما ينعكس سلبا على جودة المعلومة المقدمة.

أما الأساتذة المحاضرين ففي الغالب يكتفون بالمحاضرات، وكما ورد في ذات الجدول فإن عدد المواد التي يدرسونها لا تتجاوز الواحدة. هذا، نظرا للمسؤوليات والمناصب الادارية التي يشغلونها، وبالتالي لا تستفيد منهم الكلية بالشكل الكافي في العملية التدريسية، وهذا أيضا له تأثير سلبي على نوعية التعليم، كما يجعل هذا الوضع الأستاذ –سواءا المساعد أو المحاضر كل حسب أسبابه – مقلا في مجال البحث العلمي. ويضاف إلى ذلك أنه بجانب العبء الكبير الذي يتحمله الأساتذة المساعدون في التدريس، كلهم يحضرون شهادة الدكتوراه، وهذا يزيد من تشتيتهم، حيث لا التدريس أخذ حقه ولا البحث. وهناك حالات يقوم الأستاذ فيها بتدريس مقاييس في غير تخصصه، فيحتاج إلى وقت أطول للتحضير والقراءة في الموضوع، كما أن في الأعمال الموجهة يحتاج إلى متابعة الطلبة في أعمالهم وكذلك الحال بالنسبة للإشراف على بحوث التخرج. وهذا بالطبع يولد خللا كبيرا في الأداء. ويؤكد الجدول رقم (15) ما جاء في الجدول السابق وذلك عندما يربط متغير الأقدمية بعدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ حيث يزداد عدد المقاييس كلما قلت الخبرة.

وفيما يخص مؤشر الوسائل التعليمية المستعملة وطرق التدريس، يبين الجدول رقم (16) أن السبورة تحتل الصدارة منفردة وذلك بنسبة 40.87% أما الإملاء فتستعمل بنسبة 35.77%، وهذا يعني أنه لم يحدث أي تغير على الوسائل التعليمية وطرق التدريس بقدوم (ل.م.د). فهذه الوسيلة وتلك الطريقة بالرغم من سهولتها بالنسبة للأستاذ وكذلك للطلبة الذين هم بدورهم يفضلونها خصوصا الإملاء، لأن هذا يغنيهم عن القراءة في المراجع أو في المطبوعات الطويلة. إلا أن السبورة والإملاء تضَيعان قسطا كبيرا من الوقت مما يؤثر على سير البرامج وانهائها، فتشكل إذا هتان الوسيلتان خللا في عملية التدريس، علما بأن هذا النوع من الاختلالات كان من بين الانتقادات التي وجهت للنظام الكلاسيكي، الذ ي يقول فيه الأساتذة حسبما جاء في الجدول رقم (17) أنه أحسن من نظام (ل.م.د) سواء من حيث ظروف التدريس أو الوسائل أو من حيث المستوى التدريسي.

وعن مؤشر عدد الطلبة، جاء في الجدول رقم (18) أن كبر عدد الطلبة الذين يدرسهم الأستاذ في كل مقياس عل حدى يتجاوز في حالات كثيرة المائة طالب في المحاضرة وفي الأعمال الموجهة بتقسيم الطلبة إلى أفواج هذا بالإضافة إلى الطلبة الذين يشرف عليهم في بحوث التخرج ليسانس وماستر، والنتيجة خلل في الأداء. ويتأكد ذلك في الجدول رقم (19) حيث أن عدد الأسابيع التي تُدرس فعليا يقل كلما زاد عدد الطلبة. فالأساتذة يدرسون عدد أسابيع قليل لعدد طلبة أكبر، وهنا التأثير على الأداء واضح جدا.

ويبين الجدول رقم (20) أن هذا العدد من الطلبة يؤثر سلبا ليس فقط على أداء الأستاذ كما سبق ذكره وإنما على أدائه البحثي أيضا، كالمشاركة في الندوات والملتقيات العلمية خصوصا الدولية. كما أن الخلل الذي يمثله عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ والمبين في الجدول رقم (21)، والتي من المفروض أن تكون 12 أسبوعا على الأقل، إلا أن أغلبية الأساتذة يقرون بأنهم يدرسون 07 أسابيع وذلك بنسبة 45.28% و الذين يدرسون بين 05 و06 أسابيع بنسبة مجتمعة تعادل 15.09%، والذين يدرسون بين 08 و09 أسابيع

فنسبتهم 30.19%، إذا فقلة عدد الأسابيع ينعكس على كمية المعلومات وجودتها من خلال تأثيره على أداء الأساتذة الذين نظرا لضيق الوقت يستعجلون لإنهاء أكبر جزء ممكن من المنهج. ومن أسباب قلة عدد الأسابيع غيابات الأساتذة، وكذلك البدايات المتأخرة للدراسة والنهاية المبكرة بالإضافة إلى ما يمكن أن يتخلل الفصل الدراسي من اضرابات، والتوقف عن الدراسة قبل الامتحانات وبعدها، وقبل المناسبات كالعيد مثلا.

ويشير الجدول رقم (22) إلى عدد البحوث التي يشرف عليها وعدد الأسابيع التي يدرسها، ليس من باب التأثير المتبادل فقط، إنما قلة الأسابيع أصلا إذا أضيف إليها الإشراف سيشتركان في التأثير على أداء الأستاذ خلقا خللا آخر يضاف إلى سابقيه. فعدد البحوث التي يشرف عليها الأستاذ يعبر عن عجز في التأطير. ويوضح الجدول رقم (24)، أن هذا العدد من البحوث التي يشرف عليها لا تعكس عدد الطلبة لأن الاشراف على بحوث مشترة نظرا لقلة المشرفين. كما أن عملية الاشراف يمكن أن تتأثر بعوامل أخرى ليس لها التأثير القوي على الأداء إلا أن في ظل وجود هذه الاختلالات المذكورة فإن المشاركة في الملتقيات أصبح لها تأثير سلبي لأن التخضير لها يتطلب وقت من الأستاذ.

ويبين الجدول رقم (25) أن 66.04%من الأساتذة لا ينتمون إلى أي مشروع بحثي، وهذا يعود طبعا إلى عدة أسباب ومنها الطروف السابق ذكرها والتي لم تبقي لهم من الوقت ما ينجزون به بحث.

وضمن هذه النتائج التي تبين الاختلالات التي تؤثر على أداء الأساتذة يقر أغلبهم في الجدول رقم (30) أن الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة مستواها متوسط أو تحت المتوسط. ولقد بنى الأساتذة ذلك التقدير على أساس كل الظروف التي يعملون بها والأعباء الزائدة. ونستنتج أيضا من الجدول رقم (31) عدم وجود عقود مع الشريك الاقتصادي وعدم التواصل مع المحيط قضى على الدافع لديهم إلى الانجاز.

والنتيجة هي أن أغلبية الأساتذة يعانون نقص في الخبرة تحجمهم عن الأداء بشكل يليق بالمستوى المرجو. كما أن تحملهم لعدد زائد من المواد يخلق لديهم تشتت وخلط بين المواد ويؤدي إلى الارهاق مما يضعف الأداء خصوصا مع وسائل تعليم تقليدية مستعملة بكثرة مما يقلل من وتيرة الانجاز. ويزداد تأثير هذه العوامل مع قلة عدد الأسابيع التدريسية الفعلية، وكبر حجم عدد الطلبة مع الاشراف على الذين هم على وشك التخرج.

وعليه فإن الاختلالات التي تتسبب في صعف أداء الأستاذ الجامعي داخل الجامعة تؤثر على تحقيق نظام (ل.م.د) لهدف تحسين نوعية التكوين، وذلك بناءا على المؤشرات التي سبق ذكرها،

2 – النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

_ (تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الطالب الجامعي داخل الجامعة على نوعية تكوينه).

بينت لنا الشواهج الميدانية الخاصة بالطلبة صحة الفرضية وذلك من خلال النتائج الآتية:

من خلال المعطيات الشخصية يبين الجدول رقم (12) أن أغلبية الطلبة في الكلية هم من الاناث وذلك بنسبة 69.31% وذلك في نل المستويات. فالعينة المكونة من 277 طالبا فيها 194 طالبة مقابل 83 طالب. وأماعن مؤشرات الاختلالات التي تعترض نوعية تكوين الطالب، فنبدأ بمؤشر مدى اتاحة الفرص للنقاش وذلك من خلال الجدول رقم (32) حيث اتضح أنه بصفة عامة لا تتاح فرص للنقاش خصوصا لدى طلبة السنة أولى والثانية ليسانس والثانية ماستر. وكذلك عند المقارنة بين الجنسين كما جاء في الجدول رقم (33)، فلا فرق يذكر ألا أن المقارنة داخل كل جنس على حدى فإن نسبة الذين قالوا لا عند الذكور هي 16.97% مقابل 13 % قالوا نعم، أما لدى الإناث فنسبة الذين قالن لا تتاح فرص للنقاش فنسبتهم 30.69% مقابل 37.20% اللئي قلن تتاح.

ويرجع اللذين قالوا بعدم اتتاحة فرص للنقاش أسباب ذلك إلى كبر عدد الطلبة في القاعة، وهو سبب يؤثر أيضا على أداء الأستاذ كما سبق ذكره، حيث لا يستطيع اعطاء الوقت الكاف لكل طالب، لا في النقاش ولا في عدد الأعمال الشخصية. وهذا ينعكس على نوعية التكوين.

لذلك نجد في الجدول رقم (35) أن نسبة 77.62% من عينة الطلبة يواجهون صعوبات في استيعاب الدروس، وهذا يعكس لنا نوعية التكوين الذي يتلقاه الطلبة وذلك من السنة أولى ليسانس إلى السنة الثانية ماستر. وحتى عند المقارنة بين الجنسين نجد أن من بين 194 طالبة هناك 150 من هن تعانين صعوبات في الاستيعاب، هذا من باب أن الطالبات أكثر التزاما وأحسن مستوى من الذكور الذين يبلغ عددهم 83 فإن 65 منهم لا يستوعبون الدروس. ونعتقد أن هذه الأرقام كافية للدلالة على نوعية التكوين في ظل الظروف التي يعاني منها الأستاذ والطالب معا.

ويبين الجدول رقم (36) أولئك الذين يواجهون صعوبات حسب أسبابها، وأكثر هذه الأسباب نجد الإملاء وذلك بنسبة36.27% لأن هذه الطريقة تأخذ من وقت الشرح ويستغرق أغلب الحصة. بالرغم من أن هذه الطريقة مرفوضة في نظام (ل.م.د)، لكن وبعيدا عن اجابات الطلبة ، وهذا ما تم تسجيله على بوضوح على مستوى الكلية هو غياب الأغلبية العظمى من الطلبة عن المحاضرات، وبالتالي لا يمكن الحديث عن الاستيعاب في ظل الغيابات.

أما فيما يخص الأستاذ الوصي فإن الجدول رقم (37) فإن الطلبة أجابوا بأنهم يتلقون مساعدة وذلك بنسبة 51.98% مقابل48.01% قالوا أنهم لا يتلقون مساعدة. إلا أن المقارنة وفق مستويات الدراسة تبين الفرق بوضوح، فمثلا طلبة السنة الأولى وهم المعنيون أكثر بمساعدة الأستاذ الوصي والذين يمثلون 18.51%، فإن 14.44% منهم لا يتلقون

مساعدة، وذلك بالرغم من أن الكلية خصصت أساتذة أوصياء لهؤلاء الطلبة وعددهم 06 ل256 طالب في السنة الأولى، أي ما يعادل أستاذ وصي لكل 43 طالب.

وفي نفس الاطار نجد الجدول رقم (38) يوضح أن الطلبة يواجهون صعوبات في الاستيعاب سواء تلقوا المساعدة أم لم يتلقوها من الأستاذ الوصي. حيث أن من 215 الذين يواجهون صعوبات في الاستيعاب فإن 104 يتلقون مساعدة و111 لا يتلقونها، وهذا يؤكد أن دور الأستاذ الوصي لا جدوى منه. وتأكد لنا ذلك أيضا من الجدول رقم (39) حيث لا يقبل الطلبة على حضور الندوات والملتقيات، حيث من بين 277 طالبا فإن 200 طالبا لا يحضرون سواء تلقوا المساعدة أم لا. وبالرغم من أن هذه أمور تساعد على رفع مستوى نوعية التكوين إلا أنها لا تحصل، مما يعني أن نظام (ل.م.د) لا يحقق مبتغاه في هذا الصدد.

وحتى بخصوص نظرة الطالب لعالم الشغل بعد التخرج فهي غير واضحة وذلك حسب ردودهم في الجدول رقم (40) فنجد أن74.73%من أفراد عينة الطلبة يعتقدون أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى الشغل، وهذا طبعا بسبب عدم ربط الجامعة بسوق العمل مما يخلق عزوف عن التعليم وبذل الجهد لدى الطلبة مما ينعكس على مستواهم. وهذا الأمر أيضا يجعلهم يغيبون عن المحاضرات ولا يحضرون الندوات والملتقيات.

وبين لنا الجدول رقم (46) أن عدد كبير من الطلبة وفق الظروف المذكورة في الجداول السابقة والمتعلقة بعدم توفر مناصب الشغلن يفضلون البقاء في الجامعة والاستمرار في تحضير شهادة الماستر، وبذلك أصبحت مسألة البقاء في الجامعة لمدة طويلة التي أُنتقد فيها النظام الكلاسيكي ضرورة في نظام (ل.م.د). ولقد أكد ذلك الجدول رقم (47) خصوصا مسألة اكتظاظ سوق العمل وقلة فرص العمل في مجال التخصص. وكل هذه عوامل خلقت اختلالات في نظام (ل.م.د) وفي استمرار البطالة.

أما الجدول رقم (48) فبين لنا الشغل المتوقع من الطلبة عند التخرج وتمركز حول التعليم والإدارة، وهذه هي المجالات التي تتوفر أكثر مقارنة بغيرها من الوظائف في المنطقة. وهذا التوقع لا يتغير حتى لو انتقلنا من تخصص إلى آخر حيث المتخصص في الأثار يتوقع نفس المجال مع متخصص الفلسفة مثلا ، وهو إما التعليم أو الإدارة. هذا، لأن طبيعة المنطقة ليس بها مجالات عمل واسعة تمتص كل خريجي جامعتها في سوق العمل. خصوصا بالنسبة للذين يتوقعون العمل بالتعليم، مع افتتاح المدرسة الوطنية العليا للأساتذة بجامعة بشار.

3- نتائج المقابلة:

لقد أسفرت المقابلة على النتائج التالية:

_ يعود سبب تغيب الطلبة إلى نظام التعليم نفسه.

_ الغش عملية يراه الطلبة مجدية للنجاح.

_ التوقف عن الدراسة قبل الامتحان وبعده، والبداية المتأخرة يعود لأسباب متعلقة بالحياة الجامعية عموما.

_ بحوث الأعمال الموجهة متعددة بتعدد المقاييس وحجم المحاضرات يجدونه كثيرا خصوصا مع ضيق الوقت.

وهذا يقودنا إلى نتيجة أن الاختلالات الخاصة بنوعية التكوين ليست راجعة إلى الجامعة فقط أو الطلبة، إنما يشترك في ذلك التعليم قبل الجامعي وبسبب بعض الأساتذة أيضا، وظروف الحياة الجامعية من حيث السكن والإعاشة. كما أن كيفية تطبيق نظام (ل.م.د) في حد ذاته شكل عائقا آخر.

ويبدو أن هذه المؤشرات والعوامل ليست في طريقها نحو التناقص، ولكن بالعكس في ظل استمرار هذه الظروف سوف تستمر وتزداد مع تزايد عدد الطلبة وبقاء الهياكل على ما هي عليه، ومع عدم توظيف العدد الكاف من الأساتذة.

ومما سبق يمكن القول أن النتائج التي تحصلنا عليها من خلال بينات البحث الميداني سواء بخصوص الفرضية الجزئية الأولى أو الثانية، خصوصا مع فتح تخصصات جديدة تجلب عددا من الطلبة من جامعات اخرى.

وهكذا فإن الاختلالات التي سبق ذكرها حسب ما تم تحديده في البحث، يمكن أن تكون أكثر لو أخذنا في الاعتبار اختلالات أخرى كالإدارة وسكن الطلبة والأساتذة والنقل والتغذية...إلا أن هذه الاختلالات المذكورة نعتقج أنها كافية للاستدلال على عوائق تؤدي إلى عدم تحقيق نظام (ل.م.د) لما يصبو إليه. فالطلبة يواجهون صعوبات متنوعة بدءا من الاستيعاب والمشاركة نظرا لكبر عددهم مقارنة بعدد الأساتذة المتوفرين، وصولا إلى طرق ووسائل التدريس المعتمدة والمتوفرة. وتزداد حدة هذه الاختلالات إذا أضفنا إليها الاضرابات سواء من طرف الطلبة أو الأساتذة، مما ينتج نوعية تكوين رديئة.

بالتالي فإن تلك النتائج المتعلقة بالفرضيات أوصلتنا إلى تأكيد صحة الفرضيتين، حيث أن نظام (ل.م.د) لم يحقق نوعية التعليم التي يسعى إليها، بسبب الاختلالات السابق ذكرها من عدد المقاييس التي يدرسها الأساتذة وعدد البحوث التي يشرفون عليها أو كبر حجم عدد الطلبة وقلة خبرة معظم اللأساتذة واللأساليب والطرق المستعملة في التدريس وأيضا قلة عدد الأسابيع التي تدرس في الفصل الواحد.

ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء النظريات.

من خلال البيانات التي تم التوصل إليها ميدانيا تبين لنا وضع نظام (ل.م.د) بعد تطبيقه بجامعة طاهري محمد- بشار- وخصوصا في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية من حيث الاختلالات التي ظهرت بعد تطبيقه كتحسين نوعية التعليم العالي وربط الجامعة بمحيطها السوسيو اقتصادي وتوفير الشروط التي وضعها هذا النظام من حيث التأطير والإشراف ومدى توفر الإمكانيات التي تحقق مبتغى هذا النظام.

وتشير المقاربة الوظيفية بداية من "اميل دوركايم" الذي طرح تصورا عن عدم وجود شكل تربوي نظري أو عملي تتفق عليه وتقره جميع المجتمعات، لأن التنوع المهني الموجود نتيجة للتخصص يحتاج إلى تنوع أنماط التربية وتتعدد بتعدد المجتمعات المختلفة وتختلف باختلاف الأساليب النظرية والممارسات العلمية في المجتمع الواحد. كما يؤكد دوركايم على أهمية المدرس باعتباره حجر الزاوية في النظام التعليمي كممثل للدولة والقيم الاجتماعية ولا بد من التأكيد على القيم والمبادئ الأساسية ومساعدة التلميذ على اكتسابها.

لذلك يمكن التأكيد على الفكرة التي جاءت في بحثنا حول أن نظام (ل.م.د) ينجح تطبيقه في المجتمع الذي ظهر فيه أما في المجتمعات الأخرى فلا يمكن نظرا للاختلافات بين المجتمعات من حيث التنوع المهني والتخصصات واختلاف الأنماط التربوية. والدليل على ذلك ما حصل في الجزائر عند تطبيقه من مشاكل في التعليم العالي و سوق العمل، وما ظهر من اختلالات كالتي ذكرت في دراستنا.

فيما يخص الأستاذ والتلميذ اللذان أكد على أهميتهما في نظريته، فإن الأستاذ بالنسبة له هو حجر الزاوية في هذه العملية، ولا بد من مساعدة التلميذ على اكتساب تلك القيم والمبادئ الأساسية. ولقد تناولت دراستنا بالتحليل الاختلالات التي تعيق الأستاذ في أدائه والطالب في نوعية تكوينه، طلك لأنهما يمثلان أهمية أساسية في العملية التعليمية.

أما عن "ماكس فيبر" فلقد ركز على مشكلة العملية التعليمية وطرق التدريس ونوعية الحياة الجامعية للطلاب. وأن على الأستاذ الجامعي أن يكون حاضر الذهن دائما، ليعرف متى يكون مسؤولا رسميا، عندما يحاضر على العامة أو يدلي بتصريحاته أو أرائه لوسائل الإعلام. وهذا يختلف عما يقوم به في قاعة التدريس بالجامعة، وطبيعة أفكاره وأرائه التي تعتبر فقط كوسيلة أساسية لتوصيل المعرفة الحقيقية للطلاب.

وفي دراستنا تناولنا موضوع الأستاذ من زاوية أخرى لا تقل أهمية وهي الاختلالات التي يتعرض لها الأستاذ أثناء أدائه لعمله كالعبء الزائد في التدريس والاشراف وغيره، مما يجعل ذهنه غير حاضر لتوصيل المعرفة الحقيقية للذلاب ويؤدي عمله بشكل لائق يرفع من نوعية التعليم لدى الطلاب.

وركز "ماكيفر" على مسألة الوسائل التعليمية، حيث قال أن عدم توفرها يؤثر على الكفاءة والفاعلية. ولقد تناولنا في دراستنا هذه النقطة عندما تطرقنا لأكثر المسائل والطرق التعليمية المستعملة في الكلية موضوع الدراسة وكيف تؤثر على أداء الأستاذ واستيعاب الطالب . فهذه اختلالات تعيق استمرارية وتواصل المعرفة كما ذكر ماكيفر، وبالتالي يختفي البعد الإيجابي ويحل محله البعد السلبي. واكد أيضا ماكيفر على أهمية حقوق الجامعة وأعضائها، وضرورة تهيئة الجو العلمي والأكاديمي المناسب الذي يؤدي لزيادة فاعلية الجامعة وانجاز وظائفها في المجتمع. ولقد بينت نتائج دراستنا أن الجو العلمي المناسب غير متوفر بالشكل الذي يؤدي إلى انجاح نظام (ل.م.د).

ويُبرز"تالكوت بارسونز" أنه بالإضافة إلى مهمة التدريس التي تقوم بها الجامعة فإنها تقوم بوظيفة البحث أو مايسمى تطوير وتقدم المعرفة. وتبين في دراستنا أن المهمتين لا تتمان بشكل سلس نظرا للختلالات التي تعرقل الأستاذ في مهمته، وبالتالي فقدت الجامعة أهم وظائفها في المجتمع، لأنها من المفروض أن تكون التنظيم الأم الذي يغذي جميع

المؤسسات والتنظيمات الأخرى بالكوادر الفنية والمهنية والأكاديمية. وتأكد أيضا في دراستنا أن وظيفة الجامعة كنسق اجتماعي لم تتحقق.

واهتم بارسونز كذلك بالجماعات المهنية التي تعمل في الجامعات مركزا على أهمية التدريب المهني والفني باعتبارهما أساس تطوير الكفاءات المعرفية. وتتضح هذه الأهمية في دراستنا من خلال تركيزنا على العوامل التي تعرقلها. حيث يقول بارسونز أن الجامعة كنسق اجتماعي رسمي تكون في حالة تفاعل واعتماد مع المجتمع ونظمه الاجتماعية الأخرى، كما أنها تخدم أهداف تربوية عامة للمجتمع. واتضح في نتائج دراستنا أن هذا النسق الاجتماعي المتمثل في الجامعة به خلل وظيفي.

كما وضح بارسونز أهمية التنسيق والتعاون بين الجامعات والمؤسسات الصناعية والتجارية، من خلال ميكانيزمات التكامل بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية. أشرن في هذه الدراسة إلى هذا الموضوع وتبين لنا أنه لا يوجد أي تنسيق بين الجامعة وبالأخص كلية العلوم الانسانية والاجتماعية و المحيط السوسيو اقتصادي.

ومما سبق عرضه حول المقاربة البنائية الوظيفية اتضح لنا أن هذا الاتجاه قدم لنا معالجة للتعليم والاصلاح التعليمي من مبادئ وافتراضات وظيفية باعتبار أن التعليم من المتطلبات الوظيفية للمجتمع من أجل أن يحافظ على استقراره وتوازنه. فالتوازن كما هو معروف عند هذه النظرية يمثل الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسة من أجل تحسين الكفاءة لتحقيق أهدافها التي تتوقف على ملاءمة الوسائل للغايات.

ومن منطلق هذا المنظور فإن دراستنا بينت الاختلالات التي قد تؤثر على الاستقرار والتوازن داخل المؤسسة وبالتالي لن تساعد على تحسين الكفاءة بحيث تتلاءم الوسائل مع غايات (ل.م.د). وجاء أيضا في المقاربة الوظيفية أن النظام النتعليمي ياعتباره نسقا فرعيا من نظام اجتماعي أكبر ينحو نحو التوازن ويتصف باتفاق أعضائه واجماعهم، إلا أن ذلك

يتعرض لاضطرابات لما تكون الاصلاحات في توقيتات واتجاهات لا علاقة لها بحاجة المجتمع الذي كان في حالة اختلال توازني (مثلما حدث في الجزائر في تسعينيات القرن العشرين)، حيث أخذ المجتمع من أجل استيعادة التوازن وهذه العملية اثرت في الأنساق الأخرى التي تم اهمالها فحدثت بها اختلالات كبرى مازالت تعاني منها لحد الآن.

أما عن المقاربة الماركسية فتنطلق من افتراض أساسي تستند إليه، مؤداه أن هناك تأثير بين نمط علاقات الانتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي، بما يتضمنه من قيم وتعليم. وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسي، في بلورة وظيفة التعليم في المجتمع. وبالتالي فهذا معناه أن الاتجاه الماركسي ينظر إلى التعليم على أنه ليس استجابة للمتطلبات الوظيفية للنسق الاقتصادي، بل يؤكد بأن له وظيفة أساسية، في الصراعات الاجتماعية حول المكانة الاجتماعية في الثروة والدخل.

في دراستنا الحالية لم نشر إلى الصراع بذلك المفهوم الطبقي، وإنما صراع من نوع أخر يمكن ملاحظته كسراع بين الطلبة والإدارة أو بين الأساتذة والإدارة من أجل تحقيق مطالبهم. فهناك صراع على المناصب الادارية بين ذوي الرتب العليا مما يؤدي إلى اهمال المسألة التدريسية والبحثية، ومن ثم تدني الأداء والمستوى. فأصبحت النظرة – كما لاحظناه وعايشناه على أرض الواقع – موجهة نحو الترقية والتأهيل من أجل الحصول على منصب مسؤولية. فالصراع قبل الحصول على المنصب وعند الحصول عليه نظرا للامتيازات التي سيحصل عليها لما يصبح مسؤولا، وهي امتيازات مادية ومعنوية يمكن أن تفتح له المجال لمسؤوليات أعلى وأكبر خارج الجامعة.

وأما على مستوى الطلبة فالمنظمات الطلابية يمكن ان تقود الصراع سواء لمطالب مادية من أجهزة وخدمات أو مطالب تخص التعليم والنجاح أو الاعتراف بالشهادات أو لتسهيل عملية التسجيل بالماستر وغيره. فالهدف أيضا هو النجاح بأي شكل. خصوصا لما

أحسوا بمدى قوتهم في المطالبة وأن أي مواجهة مصيرها لصالحهم، كما قلنا يستجاب لهم درءا للفوضى.

ولما نربط أيضا مسألة الشغل ومدى توفره، فإن التخصصات المتوفرة بالكلية غير مطلوبة بشدة في سوق العمل مثلها مثل تخصصات كثيرة أخرى، فهؤلاء الخريجون أو أغلبيتهم سيصبحون عاطلين عن العمل وبالتالي تتدهور مكانتهم الاجتماعية مقارنة بالذين سيحصلون على عمل أكيد، مثل خريجو كليات ومدارس أقطاب الامتياز التي لا يلتحق بها إلا أقطاب الامتياز. وهذا وضع يؤدي إلى زيادة الانقسام الاجتماعي للعمالة حيث يتم غرس اتجاهات وأساليب سلوك تتوافق مع خصائص قوة العمل المطلوبة في المجال الاقتصادي والتقسيم الرأسي للعمل، وهذا نفس ما جاء به صمويل بولز وهربرت غينتز.

أما عن الإسهامات المعاصرة، فنجد مجموعة من النظريات والمفكرين مثل "اريك آشبي" الذي ذكر ان عملية الاحتكاك بين الجامعات الأمريكية والألمانية والبريطانية، لم يجعل كل جامعة تأخذ النظام الخاص بجامعة أخرى حرفيا إنما حاولت كل منها أن تكيف ما أخذته حسب البيئة الاجتماعية المختلفة، وحسب أفكارها العلمية والأكاديمية، وبالفعل حدثت كثير من التعديلات والتغيرات، على نوعية الأفكار والأساليب العلمية والأكاديمية.

أما في حالة نظام (ل.م.د) فالجزائر استقدمته دون أن تكيفه وتعدله وفق متطلبات محيطها السوسيو اقتصاد، خصوصا وأن الجزائر لا تملك الامكانيات الاقتصادية التي تضاهي تلك التي قام فيها نظام (ل.م.د) في أوروبا وغيرها، ولا حتى الجامعات تملك القدرات لتطبيقه. وحسب دراستنا فإن الاختلالات الموجودة تعد دليل عدم قدرة الجامعة على التكيف مع متطلبات النظام الجديد وعلى مجارات تغيرات العصر في سرعتها.

ومن جهته قدم " بيرتون كلارك" قضية سعي مختلف أعضاء الجامعات للحصول على مزيد من الوظائف للمشاركة في عمليات وانشطة متعددة داخل الجامعات والمؤسسات. وهذا

أمر أشرنا إليه في دراستنا حول أساتذة الرتب العليا الذين يشغلون المناصب الادارية سواء في الأقسام أو في الكليات ورئاسة الجامعات. ومن خلال هذه المناصب نجدهم يسعون للحصول على نفوذ داخل التنظيمات الجامعية واكتساب المزيد من عضوية اللجان والمجالس، لتقوية نفوذهم عن طريق أنساق الضبط والسيطرة التنظيمية وتقوية ما حصلوا عليه من البيروقراطية التنظيمية. حيث تهتم بعض الجماعات بالحصول على أدوار وظيفية مدنية داخل المؤسسات الاجتماعية في المجتمع. مثل الترشيح للمجالس البلدية والولائية والوطنية.

ومن جهته يرى" كلارك" أن هناك العديد من جوانب التغير التي ظهرت ملامحه على البناءات والوظائف العامة للجامعات، ومؤسسات التعليم العالي نتيجة لتأثر الجامعات بعلاقات السوق الخارجية، وتأثر مخرجات التعليم الجامعي من خرجين وأبحاث علمية وأكاديمية لارتباطها بالعديد من المؤسسات والشركات الصناعية والتجارية.

وفي دراستنا فإن الجامعة غير مرتبطة بالوسط السوسيو اقتصادي كما أن خريجيها لا يعرفون مجال شغلهم بعد التخرج، فلم تتأثر جامعتنا بعلاقات السوق. ويرى "كلارك" أن طبيعة المنافسة بين المؤسسات الجامعية وغيرها من المعاهد، أدت إلى زيادة التعاون فيما بينها، حتى تتكيف مع الظروف المجتمعية المتغيرة. إلا أن في حالة موضوع دراستنا فإنه لا يوجد تعاون مع جامعات أخرى كما أنه لا يمكنها ذلك وفق الاختلالات المذكورة، وبالتالي أصبحت هذه عوائق حتى على مستوى التنمية الاجتماعية للوطن.

وجاء في تحليل كل من "إيمري وتريست" أن الجامعات تستطيع أن تعمل مع جامعات أخرى عن طريق زيادة أنساق التعاون والاتصال لمواجهة التهديد الخارجي. إلا أن حسب ما جاء في دراستنا فلا يمكن أن تعمل الجامعة على تحقيق ذلك وفق ما تتوفر عليها من امكانيات مادية وبشرية.

ومن بين التحليلات السوسيولوجية الحديثة التي تناولت نظام التعليم العالي ومشكلاته تلك التي درست قضية علاقة التعليم بالتنمية. حيث ركزت نظرية التحديث على مجموعة من العوامل التي تؤثر بصورة مباشرة في عمليات التنمية، ومنها النظام التعليمي باعتباره عنصرا أساسيا، وتعتبر الجامعة المؤسسة المناسبة لتكوين الأفراد. وأن هذا يتم عن طريق نقل ثقافة المجتمع الغربي إلى الدول العالم الثالث. وهذا المثال نجده في دراستنا حيث نقل إلى الجامعة الجزائرية نظام (ل.م.د) دون الأخذ بعين الاعتبار خصائص الجامعة الجزائرية.

ومن جهتها حاولت نظرية رأس المال البشري تبرير التوسع الهائل في الوسائل التعليمية والاستثمارات الضخمة للتعليم في العديد من الدول، وجدوى هذا الاستثمار والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع. وأن الاستثمار في العنصر البشري هو الأساس لتحقيق التنمية. وبالتالي عدم النظر إلى التعليم على أنه نوع من الاستهلاك.

وقد أكد "شولتز" على أهمية التعليم ودوره في تحسين الظروف الاقتصادية، التي جاءت كنتيجة طبيعية لإعطاء الفرد القدرات والكفاءات اللازمة، أو المؤهلات المطلوبة التي تؤهله لدخول سوق العمل.

إلا أن الاستثمار في التعليم من مفهوم اقتصادي لن يؤتي ثماره. لذا كان لا بد من تفسير طبيعة السياسات الاجتماعية والثقافية التي توجد في المجتمع، فالجامعات ليست تنظيمات اقتصادية، وإنما الانفاق عليها من حيث توظيف الأساتذة وتمويل البحوث العلمية وتوفير التجهيزات المادية قد يخفف من الاختلالات المذكورة في دراستنا وبالتالي احتمالات تحسين كفاءة أداء الجامعة واردة جدا.

أما نظرية الأنساق فركزت في دراستها للجامعات والمدارس على تطبيق مدخل الأنساق المفتوحة من أجل معرفة الأدوار البنائية الوظيفية التي تقوم بها هذه المؤسسات، باعتبارها أنساقا فرعية تؤثر على بقية الأنساق الاجتماعية الأخرى ومعرفة العلاقة المتبادلة بينها وبين

التنظيمات الأخرى التي توجد في المجتمع. لذا فإنهم يؤكدون على أنه لا يمكن أن تعيش أو تستمر الجامعات والمدارس ومختلف المؤسسات التعليمية بدون انفتاحها وتعاملها مع البيئة الخارجية. وفي موضوعنا فإن الكلية منغلقة بشكل كبير على نفسها.

ولقد حاول عدد من المتخصصين في الدراسات التنظيمية دراسة المؤسسات التعليمية، عن طريق تبنيهم للمدخل البيئي. حيث قاموا بدراسة كافة أنماط التفاعل الداخلية، وعمليات الكفاءة والانجاز وارتباطها بنوعية المدخلات والمخرجات، وتحليل نوعية التكنولوجيا المتطورة وأثرها على تغيير الأنماط البنائية الوظيفية للمؤسسة التعليمية. وهكذا فإن تحليل مضمون البيئة الداخلية عن طريق هذا المدخل يساعد على تقريب وجهات النظر بين فئات وأعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب حتى يمكن استثمار ما يعرف بالدافعية التعليمية والبعد عن حالات الاحباط التي قد تصيبهم.

وباختصار هذا كل ما حاولت الدراسة الحالية الاشارة إليه من خلال العناصر التي تؤثر على الأداء لدى الأساتذة ونوعية التكوين لدى الطلاب، وإلى أي حد تؤثر هذه الاختلالات على تحقيق أهداف نظام التعليم العالي المتمثل في (ل.م.د). وبالتالي فإن تصور أنصار المدخل البيئي لا يختلف كثيرا عن تصورات دراستنا.

ثالثا- مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

إن عملية المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية ومختلف الدراسات التي تم عرضها في عنصر الدراسات السابقة والتي تتشابه معها في بعض متغيراتها وجوانبها، هو أمر تفرضه طبيعة البحث العلمي، وإن اختلفت هذه الدراسات من حيث المدخل والتوجهات النظرية واختلاف الزمان والمكان، تبقى عملية المقارنة قاعدة منهجية لها وزنها ودلالتها العلمية.

وعلى الرغم من محدودية الدراسة التي قمنا بها إلا أنها أفصحت عن جملة من النتائج المتعلقة بنظام (ل.م.د) في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية وسنحاول الآن توضيح الجوانب التي تتفق معها نتائج الدراساة التي عرضناها سابقا مع الدراسات السابقة.

5 – 1 – دراسة أيمن يوسف، تطور التعليم العالي: الاصلاح والأفاق السياسية:

_ تعاني الجامعة من مستوى متواضع في التسيير وهذا يشكل عبئا كبيرا .

_ الوسائل البيداغوجية المستعملة لاتضمن الجودة فيالعملية التعليمية.

_ التضخم الكبير لأعداد الطلبة واكتظاظ القاعات يشكل عائقا على تطوير التعليم العالي وعلى الاستيعاب الجيد للطلبة.

_ تعاني الجامعة من صعوبة في تفعيل البحث العلمي.

5– 2 – دراسة أسماء هارون، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية.

_ نظام (ل.م.د) مفروض على الطلبة ولم يختاروه إراديا.

_ لم يخضع تطبيق (ل.م.د) لمقاييس محيط الجامعة الجزائرية.

_ فكرة الأستاذ الوصي لا تزال غير مفهومة وغير واضحة.

_ نظام (ل.م.د) لم يُحدث أي تغيير يذكر على المستوى التكويني المعرفي أو المهني ولم يغط حتى العجز الذي عان منه النظام الكلاسيكي.

_ هذا النطام الجديد متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه ولم يحقق التغيير المرغوب فيه.

_ لم يمكن الطالب من الحصول على المعارف النظرية والتطبيقية التي تؤهله لأن يكون محل استقطاب من طرف سوق العمل.

_ نظام (ل.م.د) متهم بالتقصير في تطبيق مبادئه وأنه لم يستطع تحقيق التغيير المرغوب فيه، فقد كيف في البرامج والمواد الدراسية وقلص من الحجم الساعي وغير طريقة الانتقال ولكنه حافظ على تخصصات النظام الكلاسيكي.

5– 3 – عرعور مليكة، الجودة في التعليم العالي الجزائري:

الجامعة الجزائرية ليست جاهزة لتطبيق الجودة في التعليم العالي من حيث الهياكل المتوفرة تكنولوجيا وتعليميا وتربويا وضعف التأطير مقابل الكم الكبير للطلبة. كما أنها غير مستقلة ايديولوجيا وتعيد انتاج سياسة الطبقة الحاكمة في الدولة الجزائرية، بالإضافة إلى وجود مركزية ادارية في التسيير. وانعكس ذلك على الأداء البيداغوجي.

عموما، تتفق هذه الدراسات السابقة في نتائجها مع دراستنا الحالية في أن نظام (ل.م.د) لم يحقق نوعية التعليم التي أرادها، وأن غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية التي تدعم هذا الاصلاح في تحقيق أهدافه جعل الموجود منها يشكل خللا وعراقيل في طريقه.

كما أن كبر حجم الطلبة مقارنة بالأساتذة مع قلة الخبرة لدى أغلبيتهم حملهم مسئوليات أكبر من قدراتهم عزز فرص فشل (ل.م.د). وان الاستمرار في استعمال الوسائل والأساليب القديمة في التدريس وقلة عدد الاسابيع التدريسية في السداسي الواحد أدى إلى ضعف نوعية التعليم الذي يقدم.

من جهة أخرى لا تتفق دراستنا مع دراسة ابراهيمي سمية حول اصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من حيث أن نظام (ل.م.د) يتماشى والواقع المجتمعي الجزائري ومايحصل فيه من تغيرات على اعتبار أن النظام الكلاسيكي لا يستجيب لمتطلبات العصر الحديث. وهذه النتيجة توصلت إليها من قناعة أن هذا المشروع جاء لتصحيح الاختلالات التي كانت تعيشها الجامعة الجزائرية في ظل النظام الكلاسيكي. وعلى العكس من ذلك توصلت دراستنا إلى مدى عدم امكانية نجاح نظام (ل.م.د) في ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع الجزائري وفي ظل الإمكانيات التي تمتلكها الجامعة الجزائرية.

وفي ظل هذه التحليلات والمقاربات النظرية وتحليل الدراسات السابقة والتي صبت جميعها في بوتقة الفرضيات التي تبنتها الدراسة، فيمكننا الآن أن نطرح هذا السؤال، إلى أي مدىتمكنت دراستنا من تحقيق أهدافها؟

لقد تمحورت الدراسة أساسا حول تحقيق الهدف العام والمتمثل في "معرفة الاختلالات التي تعيق نظام (ل.م.د) عن تحقيقه لأهدافه"، ولتحقيق ذلك فقد سعينا من خلال بحثنا وما بينته النتائج الميدانية للدراسة من التعرف على مضامين واختلالات تطبيق هذا النظام، وذلك من خلال الكشف عن مؤشرات ذلك من خلال تأثيرها على الأستاذ والطالب في نفس الوقت والكشف عن ملامح سير العملية التعليمية في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية..

رابعا: توصيات واقتراحات.

بناء على النتائج التي تمخضت عن البحث الميداني، ومن خلال مجرايات الدراسة ونتائجها يمكن أن نخرج بمجموعة من التوصيات والاقترحات التي يمكن الأخذ بها والتنويه لها فيما يخص الاختلالات المذكورة في الدراسة، والتي يمكنها الدفع بمسار ونوعية التكوين في الجامعة وهذا على مستوى ما يلي:

1 – تظافر كل الجهود، من مؤسسات حكومية، أجهزة الدولة، قطاع الأعمال، المجتمع المدني. وهذا لإصلاح ما تعانيه الجامعة في العملية التدريسية والبحثية، لأنه في نهاية المطاف التعليم عبارة عن نسق لا ينجح بجهود جهة معينة وإنما يقوم على تفاعل مختلف القوى الفاعلة في المجتمع ولا يقتصر على جهة أو وزارة معينة، لهذا فالتعليم العالي في الجزائر يهم المجتمع بأسره.

2 – لتحقيق نوعية تعليم جيدة في التعليم العالي لا بد من المتابعة المستمرة للمشكلات التي تواجه الدارسين وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم المستمر للبرامج والتخصصات لمعرفة مدى فعاليتها وملاءمتها لاحتياجات المجتمع المتغيرة، وتحديد الصعوبات التي تواجه التنفيذ، ومعرفة مدى رضا الطلبة والأساتذة عن ظروف التدريس، والأخذ باقتراحاتهم لتطوير المؤسسة والبرامج والتخصصات.

3– العمل على ايجاد ميكانيزم تقييمي وتقويمي للطلبة أكثر مصداقية يدرجهم إلى مستواهم الحقيقي والابتعاد عن الطرق اللاشرعية والملتوية في التقييم ومكافحتها قدر الإمكان.

4– العمل على تنمية الروح الإيجابية لدى طلاب الجامعة، وهذا من خلال تفعيل أدوارهم في العملية التكوينية، باعتبارهم المسؤولون عن تحديد نوعية تكوينهم الجامعي بعد الأساتذة.

5 – ادخال تخصصات حديثة في التعليم العالي تتواكب مع احتياجات المجتمع المتغيرة لزيادة تفاعل الجامعة مع المحيط السوسيو اقتصادي.

6 – توفير كامل الهياكل البيداغوجية من مكتبات وقاعات درس ومدرجات ووسائل ديداكتيكية مساعدة في العملية التعليمية بشكل يكفي عدد الطلبة الوافد والمتزايد سنويا، وبما يوازي ذلك كما ونوعا من أعضاء هيئة التدريس.

7 – خلق جو لممارسة الحرية الكاديمية.

8 – الحرص على توفير النظافة الدائمة على مستوى القاعات والمكتبات إلى غير ذلك.

- **خلاصة الفصل.**

من خلال تم عرضه من نتائج لهذه الدراسة المعنونة، " التحولات الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر في الفترة من 1990 – 2010 وانعكاسها على النظام التعليمي، دراسة نظام (ل.م.د)" وفي محاولة للإجابة على التساؤل الرئيسي والتحقق من الفرض الرئيسي الذي تمت صيغته كما يلي: "هناك اختلالات داخل الجامعة تؤثر على نظام (ل.م.د) في تحقيق التكوين النوعي الذي يهدف إليه." والذي ترجم بدوره إلى فرضيتين جزئيتين تم الانطلاق منهما في هذه الدراسة للبحث عن التأكد من صحتها، وقد تم التوصل من خلال جمع البيانات وتحليلها إلى نتائج تؤكد الغرض من البحث والذي مؤداه: أن الاختلالات التي يعانيها الأستاذ الجامعي والطالب تؤثر على تحقيق نظام (ل.م.د) لأهدافه في التكوين النوعي.

بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى والتي نصها: "تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الأستاذ الجامعي داخل الجامعة على أدائه وعلى تحقيق نظام (ل.م.د) للتكوين النوعي الذي يهدف إليه." ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل البيانات وحسب المؤشرات التالية:

أ – عدد المقاييس التي يدرسها الأستاذ.

ب – الوسائل المستعملة في التدريس.

جـ – عدد الطلبة الذين يدرسهم.

د – عدد الأسابيع التي يدرسها الأستاذ.

هـ – عدد البحوث التي يشرف عليها.

و – المشاركة في الملتقيات العلمية.

ز – رأي الأساتذة في الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة.

توصلنا إلى أن الاختلالات السالفة الذكر التي يتعرض لها الاستاذ الجامعي داخل الجامعة تؤثر على أدائه وبالتالي على تحقيق الجامعة في ظل نظام (ل.م.د) لأهدافها في التكوين النوعي، وبذلك تحققت الفرضية الجزئية الأولى.

وقد تم التحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي نصها الأتي: "تؤثر الاختلالات التي يتعرض لها الطالب الجامعي داخل الجامعة على نوعية تكوينه وعلى تحقيق نظام (ل.م.د) للتكوين النوعي الذي يهدف إليه." من خلال المؤشرات التالية:

أ – مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال الموجهة.

ب – مدى استيعاب الطالب للدروس.

جـ – تلقي الطالب مساعدة من الأستاذ الوصي .

د – حضور الطالب للندوات والملتقيات.

هـ – وضوح مجال الشغل بعد التخرج.

إن مجمل الاختلالات السابقة تؤثر على تحصيل الطالب علميا ومعرفيا وبالتالي نوعية التكوين. مما يؤدي إلى التأثير على تحقيق أهداف نظام (ل.م.د) في التكوين. وهذه النتائج تؤكد صحة الفرضية الجزئية الثانية.

كما ان (ل.م.د) لم يحقق التعليم الذي كان ينشده من حيث النوعية، كما لم يربط الجامعة بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. ومازالت الجامعة في ظل هذا النظام منغلقة على نفسها خصوصا العلوم الانسانية والاجتماعية، وهذا ما يجعلنا ومن خلال نتائج الدراسة الحالية نقف على حقيقة مفادها أن كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة – طاهري محمد – بشار لا تتوفر على الامكانيات الكافية لتطبيق نظام (ل.م.د) لأن أرضية التطبيق تحتاج إلى توفير الكثير من المتطلبات الضرورية لتطبيقه.

وهذه نتيجة تعكس واقع مؤسسة التعليم العالي الجزائرية وماتعانيه من مشكلات وعوائق حالت دون الاضطلاع بمهمة الاصلاح الشامل للتعليم العالي الذي يعتبر العصب الرئيسي للتنمية.

وعلى كل تبقى هذه النتائج نسبية، وكل أملنا أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى تلقي الضوء بشكل أعمق على أهم المشكلات القائمة التي تواجهها الجامعة بصفة عامة والأستاذ والطالب بصفة خاصة.

الخاتمة

- **خاتمة الدراسة.**

إن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها الأمم والمجتمعات، وقدراتها على مسايرة تلك التحولات من خلال التعليم المتوفر لديها يساهم في تنميتها في شتى المجالات من خلال تأهيله لمواردها البشرية علميا ومهنيا. وبالتالي فإن اصلاح التعليم لمسايرة تلك التحولات يكون ضروريا من أجل تصحيح مساره بما يخدم مصلحة المجتمع على المستوى المحلي والخارجي خصوصا في عصر العولمة. فنظام (ل.م.د) الذي نشأ في الدول الأنجلوساكسونية لدواعي تحسين نوعية وجودة التعليم العالي لمواكبة العصر ومتطلباته اقتصاديا وتكنولوجيا في اطار مشروع عالمي يدعو إلى المنافسة على امتلاك المعرفة والذي بدأ تطبيقه في الجامعة الجزائرية سنة 2004 طرح ومازال يطرح اشكالا واسعا في عدم ملاءمته مع البيئة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الجزائري.

ولقد كان الهدف من هذه البحث، هو تحليل الواقع الذي تعيشه الجامعة بصفة عامة والأستاذ والطالب بصفة خاصة في ظل نظام (ل.م.د). عن طريق عرض أهم الاختلالات التي يتعرضان لها داخل الجامعة والمتصلة مباشرة بالتكوين النوعي.

ولمناقشة مختلف جوانب المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع، وضع الباحث هذا العمل أمام مهمة بحث جوانب عديدة تتعلق بالاختلالات التي يتعرض لها الأستاذ والطالب داخل الجامعة والتي تتصل بمستوى الأداء ونوعية التكوين والاشراف والوسائل التعليمية، ورؤية الطالب لمجال الشغل بعد التخرج...

وقد توصل الباحث إلى نتائج تؤكد على ان مجمل هذه الاختلالات سواء الخاصة بالأساتذة أو الطلبة، انعكست على مستوى الأداء وعلى نوعية التكوين. وهو انعكاس من شأنه أن يؤثر على أداء الجامعة لوظائفها في ظل (ل.م.د) وبالتالي على تحقيقه لأهدافه في التكوين. طالما أن هناك علاقة تفاعل بين الجامعة والأستاذ والطالب.

ولكون نتائج البحث استخلصت بناء على تحليل البيانات التي شملتها إجابات المبحوثين على الاستبيان الأمر الذي أعطى للباحث فرصة التعرف على آرائهم ومختلف المواقف التي أدلوا بها حول الموضوع.

ومن ثم لمسنا من خلال هذه الدراسة فجوة كبيرة بين الاجراءات النظرية والممارسات التطبيقية لهذه الهيكلة الجديدة، تلك الاجراءات التي لم يتم الاستعداد لها كما ينبغي، وهذا أدى إلى ادخال هذا الاصلاح على الجامعة دون القيام بعملية تقويم فعلي للنظام الكلاسيكي، تقييم يقف عند السلبيات الحقيقية التي تخصه والتي تعود لأسباب اقتصادية واجتماعية لا دخل للجامعة فيها ليحد منها من جهة، وذكر الايجابيات ودعمها. إلا أن الذي حصل وكأنه لم يكن هناك أي ايجابيات، فلا دروس تستخلص ولا تجارب تحفظ ولا نقاشات تقام. كل ما في الأمر اجتماعات اخبارية مع الأساتذة ورؤساء الأقسام والمؤسسات يتم فيها اعلامهم بما يتم اتخاذه من قرارات. وهذا جعل الأساتذة يتحولون إلى أدوات لتنفيذ هذا الاصلاح لا غير، تقتصر مهمتهم على تحديد البرامج والامتحانات والشروع في اعدادها وكيفية تنفيذها. ولكي يتمكن الأستاذ من أداء هذه الوظيفة فهو مطالب باستعمال الوسائل الحديثة التي توفرها المعلوماتية قصد تجديد معلوماته باستمرار وتحديثها وجعلها في متناول الطالب وهذا الذي أثبتت الدراسة نقصه أو بتعبير آخر يفتقد كثير من الأساتذة لتلك الوسائل والذين يستعملونها بالشكل الكافي. كما أنه في أغلب الأحيان يكتفي الأستاذ بما يقدم له من مواد مقررة بمحتوياتها ومقرراتها في الوقت الذي هو مطالب بالبحث والتنقيب عن المعلومة من مصادر مختلفة ومتنوعة وأن يعتبر العملية التعليمية وسيلة وليست غاية.

والأكيد أن أهمية جودة المعلومات لا تكفي وحدها لضمان جودة المخرجات ما لم يتم قياسها، وذلك من خلال زيادة التنسيق بين محتويات مختلف المقاييس والتخصصات من جهة ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى والذي من المفروض أن يكون أول المشاركين في عروض التكوين. لكن الملاحظ هو غياب أي تدخل من طرفه تجاه الجامعة أو خريجيها

وهذا يعود لغياب الإطار التشريعي الذي يلزم المؤسسات باستقبال الطلبة خلال التربصات. كما أن غياب تصور على المدى الطويل والمتوسط وتحديد أهداف دقيقة للجامعة يجعل من الصعب تحديد الحاجات وتقديم العروض الملائمة.

ورغم أننا لا نستطيع الوقوف على كل جوانب الخلل والتقصير في تطبيق (ل.م.د) فإن هذا النظام على المستوى النظري يهدف إلى تحقيق جودة التعليم العالي وربط الجامعة بمحيطها السوسيو اقتصادي، ولن يتحقق ذلك في الجامعة الجزائرية ما لم تولي اهتماما لبعض الجوانب التي من شأنها أن تُحول الجامعة إلى ما يصبو إليه هذا النظام، ويمكن اجمالها فيما يلي:

– الجامعة امتداد طبيعي للمرحلة الثانوية لذلك وجب مراعاة النوعية عند الانتقال – البكالوريا – بوضع متغيرات أخرى إلى جانب درجات الطلاب.

– إعادة النظر في حجم المعلومات عن طريق التحديد الدقيق للوحدات التعليمية لتوفير تكوين أساسي في الاختصاصات، وضرورة النظر في توزيع حجم الطلبة والحجم الساعي وتبني طرق تقييم جديدة حتى تعطي أهمية أكثر للعمل الفردي للطالب لتغرس فيه روح البحث العلمي الذي ينمي مواهبه وقدراته ويجعله يندمج ويتوافق مع ظروف العمل.

– ضرورة ايضاح معالم المرافقة البيداغوجية وترجمتها ميدانيا واعطائها الأهمية القصوى بدمج طلبة السنوات النهائية والماستر حتى لا يكون الاشراف مقتصرا على الأستاذ الذي يحتاج إلى نظام تحضيري كي ينخرط أكثر في انجاح هذا الجانب من النظام.

– توفير الامكانيات المادية – المالية – والبشرية اللازمة والكافية مثل عدد القاعات لتقليص عدد الطلبة خصوصا في الأعمال الموجهة، المكتبات المجهزة بالوسائل الحديثة، المراجع، المخابر، فضاءات الانترنت للطالب والأستاذ. كل هذه الدعائم تشجع وتعزز روح البحث

وتطوير وتفعيل روح الإبداع والابتكار في مجال البحث وتقوية العزيمة والإصرار على العمل.

– ضرورة وضع قوانين تشريعية واضحة توضح معالم نظام (ل.م.د) مثلا فيما يتعلق بشروط الالتحاق بالماستر والدكتوراه وجعل متغير التميز لدى الطلبة المتفوقين من أهم الشروط ليكون جانب تحفيزي لهم لا متغير الانتقال للجميع الذي يفقد هذه الشهادة قيمتها.

– ضرورة العمل على أن يصل عدد الأسابيع الدراسية في السداسي إلى ما هو مطلوب.

– وضع قوانين صارمة للحد من غيابات الطلبة ومن الأساليب الأخلاقية الصادرة عنهم.

– تجسيد العلاقات بين الجامعة والمؤسسات بتبني نصوص قانونية تثير اهتمام الأطراف الاقتصادية واتفاقيات تحدد متطلبات كل طرف وذلك لضمان التعاون بين القطاعين، ويكون انعاش هذه العلاقة بتنظيم زيارات الطلاب للمؤسسات وتنفيذ مشاريع التكوين. هذه الدورات التكوينية تعتبر حافزا لتحسين مستوى الطالب حيث أن المؤسسة تقيَم الطالب وفق تلك الدورات وعلى أساسها تختار الأوائل لتعجل في تنصيبهم في العمل وتشجيعهم بذلك على الدراسة، وهذا يدعو إلى ضرورة وجود هيئات وجهات مختصة للتنسيق مع الجامعات.

– التجارب الناجحة في بلدان أخرى ليست بالضرورة صالحة في بلدنا، وعليه يجب التحلي بالحذر والحيطة والموضوعية في التصورات، ويجب عدم التنفيذ إلا بعد اجراء تقويم لسياستنا التعليمية على أساس استراتيجي كي تُعدل بالشكل الذي يتفق مع احتياجات مجتمعنا ومتطلباته التنموية.

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية :

أ- الكتب :

1- ابن منظور، لسان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1993.

2 – اتحاد جامعات العالم الاسلامي، (المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة) إيسيسكو، استراتيجية تطوير التعليم الجامعي في العالم الاسلامي، 1998/1428.

3- أحمد بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.

4- أحمد زايد واعتماد محمد علام، التغير الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2000.

5- السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

6 – السيد علي شتا وفادية عمر الجولاني،علم الاجتماع التربوي، مكتبة الاشعاع، مصر،1997.

7 – الطعيمة رشدي أحمد والبندري محمد بن سلمان، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

8 – برتراد، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر 2001.

9 – تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1990.

10- ثيودور شولتز، قيمة التعليم في الدول ذات الدخول المنخفضة، رؤية اقتصادية، اعداد بيكاس وسانيال (التعليم العالي والنظام الدولي)، ترجمة مكتبة التربية العربية لدول الخليج، اليونسكو، 1989.

11 – حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

12-خلوفي عبد السلام، أزمة المديونية ولجؤ الجزائر إلى صندوق النقد الدولي، المركز الجامعي بشار، 1993.

13-رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي- أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، دمشق، 2000.

14- سيد أحمد غريب، تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ت.

15 – شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط. 2، 2003.

16- شبل بدران وكمال نجيب، التعليم الجامعي وتحديات المستقبل، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة، ط.1، 2006.

17 – عباس صلاح، العولمة وأثرها في البطالة والفقر التكنولوجي في العالم الثالث، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، 2004.

18-عبد القادر جغلول، تاريخ الجزائر (دراسة سوسيولوجية)، ترجمة فيصل عباس، ط. 2، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروتن 1982.

19 – عبد القادر حليمي، مدخل إلى الإحصاء، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط. 1، 1998.

20 – عبد الكريم حرز الله وكمال بيداري، نظام ل.م.د، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر 2008.

21 – عبد اللطيف بن اشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962 – 1980، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982.

22 – عبد الله بن عايض سالم الثبتي، علم اجتماع التربية، المكتب الجامعي الحديث، مصر،2002.

23 – عبد الله محمد عبد الرحمن، دراسات في علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، 2000.

24 – عبد الله محمد عبد الرحمن، سوسيولوجيا التعليم العالي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1991.

25 – عبد الله محمد عبد الرحمن، مناهج وطرق البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2002.

26– عبد المجيد بوزيدي، تسعينات الاقتصاد الجزائري، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 1999.

27– عمر صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر بين 1962– 2002، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2000.

28– غياث بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط. 2، 2006.

29– غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

30 – فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 1997.

31 – فراس ابراهيم، طرق التدريس وتقنياته " وسائل التعليم العالي "، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن 2005.

32– فضيل دليو وآخرون، اشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، ط. 1، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 2001.

33– متولي صلاح الدين،التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة،ط1، 2003.

35 – محسن أحمد الخضيري، اقتصاد المعرفة، مجموعة النيل العربية، ط1، القاهرة، 2001.

36– محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضرية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

37– مراد بن اشنهو، نحو الجامعة الجزائرية، تأملات حول مخطط جامعي، ترجمة عائدة أديب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987.

38– محمد أحمد بيومي، البحث العلمي الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط. 1، 2003.

39– محمد السويدي، التسيير الذاتي، المؤسسة المطنية للكتاب، الجزائر،1992.

40 – محمد السيد لمياء، العولمة ورسالة الجامعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002.

41– محمد شفيق، المنهج العلمي– الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1985.

42 – محمد عابد الجابري، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي، (المغرب، الجزائر، تونس)، الناشر، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن 1990.

43 – نيكولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمةك محمود عودة، محمد الجوهري، محمد علي محمد والسيد محمد الحسيني، دار المعارف، القاهرة، ط. 6، 1980.

44– هواري عادل مختار، التغير الاجتماعي والتنمية في الوطن العربي، دار النهضة، بيروت، 1993.

ب – المجلات:

1 – حجازي مصطفى، العولمة التنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة البحرين، العدد 02، 1999.

2 – رياض قاسم، مسؤولية المجتمع المعلم العربي، من منظور الجامعات العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 193، بيروت، 1995.

3 – عبد الرحمان برقوق، عضو هيئة التدريس وأخلاقيات وأدبيات الجامعة، مجلة مخبر وأبحاث في اللغة والأدب الجزائري، عين مليلة، 2005.

4 – عرعور مليكة، الجودة في التعليم العالي الجزائري (دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثائقية)، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 6، جوان 2013.

5 – عزت السيد أحمد، القيم بين التغير والتغيير – المفاهيم والخصائص والآليات، مجلة جامعة دمشق للأداب والعلوم الانسانية، المجلد 27، العدد الأول والثاني، 2011.

6 – محمد بلقاسم حسن بهلول، مميزات التنمية في الجزائر المستقلة، مجلة المجاهد، العدد 1300، جويلية 1985.

7 – محمد غلام الله، بناء الجامعة الجزائرية: ثلاثة عقود من الانزلاقات الكمية، Les cahiers du cread n° 72, 2005.

8– ناصر يوسف، الأبعاد الاجتماعية للاقتصاد الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 23، العدد 1، ربيع 1995.

جـ – المذكرات والرسائل الجامعية :

1 – ابراهيمي سمية، اصلاح التعليم العالي والبحث العلميفي الجزائر – ملف (ل.م.د) – قراءة نقدية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2005– 2006.

2– أسماء هارون، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفةالعلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام " ل.م.د"، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009– 2010.

3 – أيمن يوسف، تطور التعليم العالي: الاصلاح والآفاق السياسية– دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة– الجزائر، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2007– 2008.

4 – دراوسي مسعود، سياسة التصنيع بالجزائر وانعكاساتها على الانتشار الصناعي بولاية البليدة، الفترة (1980–1994)، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، 1996.

5 – رفيق زراولة، تنظيم وهيكلة الجامعة الجزائرية– دراسة حالة جامعة قسنطينة، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2000.

7 – صيد الطيب،الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة ن 1992.

8 – مهدي كلو، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة (دراسة حالة) عينة من حملة الشهادة العليا مهندس دولة وشهادة دراسات تطبيقية، دفعات 1990–1992–1993، رسالة ماجستير في الاقتصاد السياسي، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2002–2003.

د – الملتقيات والأيام الإعلامية :

1 – أحمد الخطيب، استراتيجية مقترحة للتطوير التربوي في الوطن العربي، المؤتمر العلمي الأول للتطوير التربوي في الوطن العربي، المملكة الأردنية، 19 و18 جويلية 2007.

2 – بوزيد نبيل، أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل المتغير، ندوة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، البحرين، 2001.

3 – عبد الكريم بي اعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004) المنجز و(2006-2010) المخطط، المؤتمر العالمي الرابع للبحث العلمي، دمشق، سوريا، ديسمبر 2006.

4 – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير عن تطور التعليم العالي في الجزائر، مقدم إلى مؤتمر وزاراء التعليم العالي في البلاد العربية (المنعقد في الجزائر في الفترة من 14 إلى 19 ماي) 1981.

هـ – التقارير والمناشير والجرائد الرسمية :

1 – اتفاقية تعاون بين جامعة اكس مارسيليا 3 والجزائر وقسنطينة www.elmassa.com

2 – اتفاقية تعاون بين كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة فرحات عباس – سطيف (الجزائر) والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (مصر)www.univ – setif – dz . –

3 – اتفاق علمي بيداغوجي بين جامعتي سطيف وران www.ennaharonline.com.

4 – التعريف بجامعة امحمد بوقرة – بومرداس.www.umbb.dz/index.

5 – الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، القانون رقم 99-05 المؤرخ في 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي.

6– الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القرار رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 المتعلق بكيفيات ترتيب الطلبة – القانون المتعلق بتوضيح مهمة الاشراف وتحديد كيفيات تنفيذها، العدد 01، 9محرم عام 1430، الموافق لـ 06 يناير 2009.

7– الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 60، سنة1986.

8 – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، دستور 1976، الجزائر 1976.

9 – المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية لبرنامج التعديل الهيكلي، 1998.

10 – جامعة محمد خيضر بسكرة، دليل الجامعة، 2004-2005.

11 – مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، اصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط. 2، الجزء الأول، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر 2009.

12 – مذكرة تفاهم بين المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية، جامعة دمشق، سوريا، والمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر، 2008/06/15.

13 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة الجلفة بالجزائر، 2010/03/13.

14 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة أم البواقي

15 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة بسكرة.

16 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة تلمسان.

17 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة سطيف.

18 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة مستغانم.

19 – مذكرة تفاهم بين جامعة دمشق بسوريا وجامعة وهران.

20 – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القرار الوزاري رقم 151 المؤرخ في 02 نوفمبر 1998، كيفية تنظيم التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج.

21– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اعادة تنظيم التعليم العالي، الجزائر، 2001.

22– وزارة الهيكلة الصناعية، إعادة الهيكلة الصناعية، وثقافة ادارة الأعمال – ملخص وتوصيات، أكتوبر 1995.

2 – المراجع باللغة الفرنسية :

أ – الكتب :

1 – BOUZIDI Almadjid, Question sur le mode de fonctionnement de l'économie Algérienne, Imprimerie de l'APN, Alger 1988.

2 – Maurice Angers, Initiation pratique de la méthodologie des sciences humaines, DEC, INC Québec, 1996.

3 – Mouhamed Houcine Benissad, Algérie restructuration et réforme économique 1979-1993 O.P.U, Alger 1994.

4 – Necib Redjem, Industrialisation et système éducatif Algérien, O.P.U, Alger 1986.

ب – المجلات :

1 – Brud Wachtre, « Les objectifs du processus de Bologne », (Revue politique d'éducation et de formation), n°12, Belgique,2005.

2 – Mc Carthy John, « Atteindre les objectifs de Lisbonne »,(Revue politiqued'éducation et de formation),n°14,Belgique,2005.

3 –Nouria Benghebrit-Remaoun et Zoubida Rebahi-Senouci, (Le système L.M.D « Licence-Master-Doctorat » en Algérie : De l'illusion de la nécessité aux choix de l'opportunité) in JHEA/RSA Conseil pour le developpement de recherche en science social en Afrique, vol 7 n° 1 et 2, 2009.

4 – Rabah Abdoun, « L'économie Algérienne à l'épreuve de l'ajustement structurel », (Revue Al naqd) n°4 Mars 1993.

5 – Zineddine BERROUCHE et Youcef Berkane, La mise en place du système L.M.D. en Algérie : entre la necessité d'une réforme et les difficultés du terrain. In (Revue des sciences économiques et de gestion,) n°7, 2007.

جـ – التقارير والمناشير والجرائد الرسمية:

1 – Conférence mondiale sur l'enseignement superieur au 21^{em} siècle – vision et action – Unesco, Paris, 5 – 9 octobre 1998.

2 – Déclaration conjointe des quatre ministres En charge de l'enseignement superieur en Almagne, France, Italie, Royaume– uni à l'occasion du 800^{em} anniversaire de l'université de Sorbonne, 25/05/1998.

3 – Déclaration commune des ministres Européens de l'éducation, 19 juin 1999, Bologne.

4 – Direction de la planification et de l'orientation scolaire, Rapport sur l'enseignement secondaire et superieur en Algérie, Alger 1970.

5 – M.E.S.R.S, Annuaire statistique, Alger 2009.

6 – M.E.S.R.S, Bilan des diplomes de l'année 1984, Alger 1985.

7 – M.E.S.R.S, Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, Alger 2006.

3 – المواقع الإلكترونية :

1 – الأخضر شريط، تأملات في الدراسات العليا، (مجلة الجندول)، عدد 22، السنة الثانية، يونيو حزيران 2005، مستخرج من موقع (www.ulum.nl) بتاريخ 2012/05/19.

2 – بشير مصيطفى، جامعة تغرق في قطرة اسمها"الألمدي" ، مستخرج من موقع الشروق أونلاين (.www.Echouroukonline) بتاريخ 29 مارس2011.

3 – سوسن شاكر مجيد، أهداف بولونيا للتعليم العالي، مؤسسة الحوار المتمدن، مستخرج من موقع (alhewar.org) بتاريخ 2012/05/19.

4 – صبحة بوغورة، التعليم في الجزائر تراكمات الماضي... صراعات الحاضر، مجلة المعرفة، مستخرج من موقع(www.uqu.edusa) بتاريخ 2011/11/16.

. Int.www.coe **– 5**

. Org.www.Quebec.attac – **6**

. Fr..www.auf – **7**

– ecosetif. Com/ Article- 165.htmlwww.univ – **8**

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث موجهة للطلبة

الموضوع

التحولات الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر في الفترة من 1990 – 2010 وانعكاسها على النظام التعليمي دراسة نظام (ل.م.د)

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

اعداد الطالب : تريكي أحمد

اشراف الاستاذ الدكتور : رشيد ميموني

ملاحظات:

- المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية وتستخدم لأغراض علمية بحتة.

السنة الجامعية: 2104 – 2015

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المستوى الدراسي: سنة أولى ليسانس ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

سنة أولى ماستر ☐ سنة ثانية ماستر ☐

3-القسم:.....

4 -التخصص:.....

المحور الثاني: خاص بمدى تحقق التكوين النوعي.

1-هل تتاح فرص كثيرة للنقاش أثناء الأعمال الموجهة؟ نعم ☐ لا ☐ .

2- في حلة الاجابة ((لا))، لماذا؟

- كبر عدد الطلبة في الفوج. ☐
- عدم امكانية المشاركة بأكثر من عمل شخصي واحد في الفصل الدراسي. ☐
- عدم قدرة الأستاذ على اعطاء الوقت الكاف لكل طالب. ☐

3-هل تواجه صعوبات التي في استيعاب الدروس؟ نعم ☐ لا ☐

4-في حالة الاجابة بنعم، ماهي تلك الصعوبات؟

- اعتماد الأساتذة على الإملاء والتلقين ☐
- عدم توفر بعض المراجع لإنجاز البحوث والأعمال المطلوبة من طرف الأستاذ ☐
- غياب بعض الأساتذة أثناء الدراسة بسبب ندوات وملتقيات وتربصات ☐
- توقف الدراسة بسبب الإضرابات ☐
- ضعف شبكة الأنترنت يهدر الوقت ☐

5-هل تتلقى مساعدة من طرف الأستاذ الوصي ؟ نعم☐ لا ☐

10-إذا كانت الإجابة " نعم ". ما نوع المساعدة؟

- مساعدة في الدراسة ☐
- مساعدة في بعض الاجراءات الادارية ☐
- مساعدة في كيفية تنظيم العمل ☐

11-هل تحضر ندوات وملتقيات علمية في تخصصك؟ نعم ☐ لا ☐

12-إذا كانت الاجابة " لا " ، لماذا؟

- عدم توفر الوقت ☐
- عدم توفر اعلان كاف عنها ☐
- عدم تشجيع الأساتذة لنا على حضورها ☐
- تُنظم في أوقات الدراسة ☐

13- هل أنت عضو في مشروع بحثي؟ نعم ☐ لا ☐

14- في حالة الاجابة نعم أذكر اسم المشروع .....

.....

المحور الثالث : خاص بمدى ارتباط الجامعة بمحيطها السوسيو- اقتصادي.

15- هل تقومون تحت اشراف القسم ببحوث ميدانية ضمن التخصص؟ نعم ☐ لا ☐

16- في حالة الاجابة " نعم " ، ما هو نوع الميدان ؟

- السكان ☐
- الأماكن الأثرية والسياحية ☐

- مؤسسات اجتماعية ☐
- مؤسسات اقتصادية ☐
- أخرى.....

17- هل تعتقد أن نظام (ل.م.د) يوصلك إلى عالم الشغل ؟ نعم☐ لا ☐

18- في كلتا الحالتين لماذا ؟.....

.....

19- ما هو المجال الذي تتوقع أن تشتغل فيه بعد التخرج ؟.....

.....

شكرا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة مقابلة موجهة للطلبة

الموضوع

التحولات الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر في الفترة من 1990 – 2010 وانعكاسها على النظام التعليمي دراسة نظام (ل.م.د)

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

اعداد الطالب : تريكي أحمد

اشراف الاستاذ الدكتور : رشيد ميموني

ملاحظات:

- المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية وتستخدم لأغراض علمية بحتة.

السنة الجامعية: 2104 – 2015

أسئلة المقابلة:

السؤال الأول:

_ ما رأيك في ظاهرة تغيب الطلبة عن المحاضرات بكثرة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني:

_ لماذا نجد اجماع لدى الطلبة على عدم الحضور في بداية العام الجامعي للدراسة في التاريخ المحدد لها، والتوقف عنها بأسبوع قبل الامتحانات وأسبوع بعدها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثالث:

_ يشتكي الأساتذة من قلة مشاركة الطلبة في النقاش وضعف مستوى البحوث التي يقدمونها في حصص الأعمال الموجهة من حيث اللغة والمضمون والالقاء. فما رأيك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الرابع:

_ ما رأيك في حالات الغش التي تكتشف في الامتحانات على مستوى الكلية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث
موجهة للأساتذة

الموضوع

التحولات الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر في الفترة من 1990 – 2010 وانعكاسها على النظام التعليمي
دراسة نظام (ل.م.د)

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

اعداد الطالب : تريكي أحمد

اشراف الاستاذ الدكتور : رشيد ميموني

ملاحظات:

- المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية وتستخدم لأغراض علمية بحتة.

السنة الجامعية: 2104 – 2015

المحور الأول : البيانات الأولية.

1-القسم :.....

2-التخصص : .....

3-الرتبة : .....

4-الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

5-المسؤوليات البيداغوجية (في حالة وجودها) أذكرها .

- حاليا.....
- سابقا.....

6-عدد سنوات التدريس بالجامعة.....

المحور الثاني : خاص بالتكوين النوعي.

7-هل قمت بالتدريس في ظل النظام الكلاسيكي سابقا؟ نعم☐ لا ☐ .

8-في حالة الاجابة نعم، هل هناك فرق؟ نعم ☐ لا ☐

9-في حالة الاجابة نعم، ما هو االفرق؟

- مستوى التعليم أحسن ☐
- أضعف ☐
- ظروف التدريس أحسن ☐
- أسوء ☐
- وسائل التعليم أحسن ☐
- أسوء ☐

10- ما هو عدد المواد الذي تشرفون على تدريسها ؟ (دروس نظرية وأعمال موجه).

نوع الدروس	العدد
دروس نظرية	
أعمال موجهة	

11 – ماهي الوسائل البيداغوجية التي تستخدمها في التدريس ؟ (المحاضرات)

- السبورة ☐
- داتاشو ☐
- أقراص مضغوطة ☐
- مطبوعات ☐
- إملاء بعض الفقرات ☐
- أخرى حددها.....

12- كيف تقدمون حصص الأعمال الموجهة ؟

- بطريقة كلاسيكية ☐
- بحوث وخرجات ميدانية ☐
- زيارات لمكتبة الكلية ☐

13 – ما هو عدد الأعمال الفردية الذي تطلبونه من الطالب الواحد خلال السداسي؟

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

14- ما هو عدد الفحوص التي تجريها في الفصل الدراسي الواحد؟ 1☐ 2 ☐ 3☐

15- هل تطبق نظام التقييم الوارد في نصوص(ل.م.د)؟ نعم ☐ لا ☐ .

16- أذكر كيف تقيَم الطلبة من حيث توزيع النقاط في المراقبة المستمرة.

النشاط	العلامة
بحوث	
مشاركة	
حضور	
أخرى.....	

17- ما هو عدد الطلبة الذين تدرسهم، في المحاضرة؟.....في الأعمال الموجهة؟.....

18- ما هو عدد الأسابيع الذي تقوم بتدريسه في الفصل الدراسي الواحد ؟ 5☐ 6 ☐

7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ .

19- ما هو عدد البحوث الذي تشرفون عليه في الليسانس؟ .....

في الماستر؟ .....

20- هل تفي مكتبة الكلية باحتياجاتكم من المراجع؟ نعم☐ لا ☐ .

21- هل تحصلت على منحة تربص قصيرة المدى ؟ نعم☐ لا ☐ .

22- في حالة الاجابة نعم، هل كان ؟ مرة كل سنة ☐ مرة كل سنتين ☐

أكثر.....

23- هل شاركت ندوات أو ملتقيات محلية؟ نعم ☐ لا ☐ .

24- في حالة الاجابة نعم، كم مرة؟.....

25- هل شاركت في ملتقيات دولية؟ نعم☐ لا ☐ .

26- في حالة الاجابة نعم، كم مرة؟.....

27- هل تستقبل الطلبة في حصص استشارية؟ نعم☐ لا ☐ .

28- هل تقدم دورة لتدارك الدروس للطلبة الذين يواجهون صعوبات؟ نعم ☐ لا☐

29- هل تستبعد الطالب بعد غياب ثلاث مرات في الأعمال الموجهة؟ نعم☐ لا ☐

30- في رأيكم، ما هو مستوى مصداقية الشهادة التي يتحصل عليها الطلبة في كليتكم؟

- أجب حسب السلم الموالي:

نوع المستوى	ليسانس	ماستر
مستوى عال يقترب من المستوى العالمي.		
مستوى فوق المتوسط (المستوى مقبول حيث أن حامل الشهادة قادر على تأدية العمل المقابل لتخصصه بصورة جيدة).		
مستوى متوسط (حامل الشهادة قادر على تأدية العمل المقابل لتخصصه بصورة متوسطة).		
مستوى تحت المتوسط		
مستوى ضعيف		

31- هل أنت عضو في مشروع بحثي؟ نعم☐ لا ☐

32- في حالة الاجابة نعم، أذكر، اسم المخبر.....

وحدة البحث.....

33- هل تشركون الطلبة في مشاريع بحث؟ نعم☐ لا ☐ .

المحور الثالث: علاقة الجامعة بمحيطها بمحيطها السوسيو- اقتصادي.

34- هل أبرمت كليتكم عقود مع شريك اقتصادي أو اجتماعي؟ نعم☐ لا ☐

لا أدري☐ .

35- إذا كانت الاجابة " نعم " ، اذكر العقد واسم الشريك.....

36- وهل هي عقود من أجل.

- وضع برنامج يلبي حاجة سوق العمل ☐
- فتح أبواب تربصات ميدانية ☐
- تقديم حوافز للطالب والأستاذ ☐
- استشارة ☐

المحورالرابع: مدى تفتح الجامعة على غيرها من الجامعات المحلية والخارجية.

37- هل أبرمت كليتكم اتفاقيات مع جامعات أو كليات أخرى محلية أو خارجية؟

نعم☐ لا ☐ .

38- في حالة الاجابة نعم، أذكرها.

- محلية 1-.....

2- .....

- خارجية 1-.....

2-.....

<u>شكرا</u>

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	تطور عدد الطلبة في الجزائر من 1962-1976.	87
02	توزيع الطلبة حسب المستوى والجنس-قسم العلوم الاجتماعية.	154
03	توزيع الطلبة حسب المستوى والجنس-قسم العلوم الانسانية.	155
04	عدد الأساتذة حسب التخصص والقسم والجنس.	156
05	عينة طلبة قسم العلوم الاجتماعية حسب المستوى والجنس والتخصص.	159
06	عينة طلبة قسم العلوم الانسانية حسب المستوى الجنس والتخصص.	160
07	توزيع الأساتذة حسب الجنس.	171
08	توزيع الأساتذة حسب القسم والرتبة.	172
09	توزيع أساتذة الكلية حسب الأقدمية في العمل.	173
10	توزيع الأساتذة حسب الرتبة والأقدمية.	174
11	توزيع أأساتذة حسب خبرة التدريس في النظام الكلاسيكي.	175
12	توزيع عينة الطلبة حسب الجنس والمستوى الدراسي.	176
13	توزيع الطلبة حسب التخصص والمستوى الدراسي.	177
14	توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد المقاييس التي يدرسونها.	181
15	توزيع الأساتذة حسب الأقدمية وعدد المقاييس التي يدرسونها .	182
16	توزيع الأساتذة حسب الخبرة والوسائل التعليمية المستعملة في التدريس.	183
17	رأي الأساتذة في التدريس بين النظام الكلاسيكي ونظام (ل.م.د).	186
18	توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد الطلبة الذين يدرسونهم .	187
19	توزيع الأساتذة حسب عدد الطلبة وعدد الأسابيع التي يدرسونها.	188
20	توزيع الأساتذة حسب عدد الطلبة الذين يدرسونهم والمشاركة في الملتقيات المحلية والدولية.	189
21	توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعددالأسابيع التي يدرسونها.	190

22	توزيع الأساتذة حسب عدد الأسابيع التي يدرسونها والمشاركة في الملتقيات المحلية والدولية.	191
23	توزيع الأساتذة حسب عدد البحوث التي يشرفون عليها وعدد الأسابيع التي يدرسونها.	192
24	توزيع الأساتذة حسب الرتبة وعدد البحوث التي يشرفون عليها.	193
25	توزيع الأساتذة الذين يشاركون في الملتقيات حسب عدد البحوث التي يشرفون عليها.	196
26	توزيع الأساتذة حسب الرتبة والانتماء إلى مشروع بحثي.	197
27	توزيع الأساتذة حسب مشاركتهم في الملتقيات المحلية والدولية.	198
28	توزيع الأساتذة الذين شاركوا في الملتقيات حسب الرتبة والأقدمية.	199
29	توزيع الأساتذة حسب الرتبة والحصول على منحة تربص قصير المدى.	200
30	رأي الأساتذة في مصداقية الشهادة التي يحصل عليها الطلبة في كليتهم.	201
31	رأي الأساتذة في وجود شريك اقتصادي.	202
32	توزيع الطلبة حسب المستوى ورأيهم في مدى اتاحة فرص للنقاش في الأعمال الموجهة.	206
33	توزيع الطلبة ورأيهم في مدى اتاحة فرص للنقاش حسب الجنس والمستوى.	207
34	أسباب عدم اتاحة فرص للنقاش من من وجهة نظر الطلبة.	208
35	رأي الطلبة في مدى وجود صعوبات في استيعاب الدروس حسب المستوى والجنس.	209
36	توزيع الطلبة الذين يواجهون صعوبات في استيعاب الدروس حسب أنواعها.	210
37	توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي وتلقي المساعدة من طرف الأستاذ الوصي.	211

38	توزيع الطلبة حسب مواجهة صعوبات في استيعاب الدروس وتلقي مساعدة من الأستاذ الوصي.	213
39	توزيع الطلبة حسب حضور الندوات وتلقي مساعدة من الأستاذ الوصي.	213
40	توزيع الطلبة حسب اعتقادهم إذا كان نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل وتلقيهم مساعدة من الأستاذ الوصي.	214
41	توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي وحضور الندوات والملتقيات العلمية.	215
42	أسباب عدم حضور الطلبة للندوات.	215
43	توزيع الطلبة حسب مواجهة الصعوبات في الاستيعاب وحضور الندوات العلمية.	216
44	توزيع الطلبة حسب المستوى واعتقادهم بأن نظام (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل.	217
45	أسباب اعتقاد بعض الطلبة أن (ل.م.د) يوصل إلى عالم الشغل.	218
46	أسباب اعتقاد بعض الطلبة أن (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل.	218
47	توزيع الطلبة الذين يعتقدون أن نظام (ل.م.د) لا يوصل إلى عالم الشغل حسب الأسباب والمستوى الدراسي.	219
48	توزيع الطلبة حسب مجال الشغل المتوقع بعد التخرج.	222
49	توزيع الطلبة حسب مجال الشغل المتوقع بعد التخرج.	223
50	توزيع الطلبة حسب التخصص ومجال الشغل المتوقع بعد التخرج.	224